

KOMENSKÉHO ZÁSADA PŘIROZENOSTI VÝCHOVY A JEJÍ ARISTOTELSKO-TOMISTICKÝ PŮVOD

Stanislav Sousedík

Starověcí a středověcí myslitelé obírali se sice často otázkami výchovy, jejich porůznu rozptýlené poznámky k tomuto námětu nemají však soustavný ráz. Pedagogika se jako samostatná a soustavně vybudovaná disciplína konstituovala až počátkem novověku a teprve Komenského Velká didaktika (tiskem poprvé r.1657)^a je dílem, v němž se nové pojetí tohoto vědního odvětví poprvé zcela jednoznačně prosazuje.

Na jakém základu je vybudován tento první pokus o soustavnou pedagogickou nauku? Jaký myšlenkový princip dodává Komenského konstrukci, jak ji známe z Velké didaktiky, rázu jednoduššího, logicky skloubeného celku? Odpověď zní, že základem a myšlenkovým východiskem celého díla je zásada přirozenosti výchovy, tj. myšlenka, že výchovné umění má působit ve směru shodném s náklonnostmi lidské přirozenosti.

Přes značný význam, který tato myšlenka v počátcích novodobé pedagogiky měla, nebyla dosud - pokud mi známo - věnována otázce jejího původu a smyslu přiměřená pozornost. Badatelé - pokud se otázkou vůbec zabývají - spatřují většinou v požadavku respektování přirozených náklonností vychovávaného projevu novověkého humanismu obracejícího se kriticky proti nábožensky orientovanému supranaturalismu starší, středověké tradice.^b Pokud jde o pů-

^a Velkou didaktiku budu citovat podle fototypického vydání *Opera didactica omnia*. Editio anni 1657 lucis ope expressa. Tomus 1-3, Pragae 1957. Velká didaktika je obsažena v 1. svazku této edice.

^b Výrazně formuluje tento názor např. R.Alt: Das neue, umwälzende an diesem Vorgehen ist, daß Komenský sich hier bei der Begründung pädagogischer Maßnahmen nicht nur auf die Werte der Heiligen Schrift und der kirchlichen Autorität beruft, sondern sein pädagogisches Verhalten auf die Natur des um den Menschen herum sich abspielenden Lebens und seiner Gesetzmäßigkeit zu stützen und es daher zu begründen sucht. Und dabei wagt er es sogar die menschliche Praxis, Vorgänge aus dem Arbeitsleben als beispielgebend für die pädagogische Prozesse zu benutzen; ein Verfahren, das in der mittelalterlichen Wissenschaft kaum möglich gewesen wäre und in dem die

vod zásady přirozenosti, uvádívá se pouze, že se podobné myšlenky ožívají již před Komenským, hlavně v díle jeho staršího současníka, Wolfganga Ratkeho.^a

V tomto svém příspěvku se pokusím podívat se na historický původ a smysl myšlenky přirozenosti výchovy poněkud blíže. Svůj výklad jsem rozdělil na tři části. V první připomenu, jak formuluje požadavek přirozenosti výchovy sám Komenský, a naznačím, jakou úlohu hraje v jeho pedagogické soustavě. Ve druhé části ukáži, jaké má myšlenka přirozenosti výchovy kořeny historické, a pokusím se tím objasnit i hlouběji její smysl. Ve třetí se zmíním o některých theologických aspektech otázky a vyvodím příslušné závěry.

I.

V předmluvě k své Velké didaktice Komenský objasňuje, čím se jeho dílo podle jeho vlastního mínění liší od podobně zaměřených příspěvků jeho předchůdců. Rozdílů je více, nejdůležitější však je, že Komenský odvozuje svou pedagogickou soustavu "a priori", kdežto jeho předchůdci docházeli prý k svým poznatkům pouze "a posteriori".^b

Máme-li správně porozumět, co zde Komenský vyzdvihuje jako zvláštní přednost svého díla, musíme na okamžik zapomenout, co technické termíny "a priori" a "a posteriori" znamenají v moderní filosofii, a připomenout si, v jakém významu se jich užívalo v 17. století. V peripateticko-scholastické filosofii znamenalo "a priori" myšlenkový postup, při němž se usuzovalo z příčiny (tj. z toho, co je prius) na následek (na to, co je posterius); výrazem "a posteriori" označoval se pak naopak úsudek z následku (z toho, co je posterius) na příčinu (na prius). Příčiny rozeznávaly se však podle Aristotela čtyři: příčina účinná, finální, materiální a formální. Při usuzování a priori vycházelo se pak nejčastěji z formální příčiny, tj. z formy čili (zhruba řečeno) přirozenosti věci. Vyvodit něco a priori zname-

Anerkennung der wichtigen und maßgeblichen Rolle der Produzierenden Tätigkeiten seitens des Bürgertums zum Ausdruck kommt. (Robert Alt, Der Fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenský's. *Volk und Wissen*, Berlin 1954, str. 43.) Srovnej A. Ballauf, *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Von der Antike bis zum Humanismus*. Bd. I, Freiburg-München 1969, str. 144-145.

^a Srv. A. Świebocki, *Die Entwicklung der Didaktik im 17. Jahrhundert mit spezieller Berücksichtigung des Wirkens von J.A. Comenius*. Zürich 1946, str. 40.

^b *Didactica magna* (Lectoribus salutem), A₄, odst. 2, 3.

nalo tudíž v nejběžnějším smyslu usuzovat z přirozenosti věci na její vlastnosti, resp. na její chování. Úsudek a posteriori spočíval podle tehdejší scholastické nauky v postupu opačném, byl to úsudek z vlastnosti (resp. z chování) věci na jejich přirozenost.^a

Jak nyní, po tomto zběžném vysvětlení, rozumět Komenského tvrzení, že jeho předchůdci dospívali k poznání pravidel výchovy a posteriori? Tvrzení nemůže znamenat nic jiného, než že tito myslitelé dospívali k svým výchovným zásadám pozorováním a zobecňováním úspěšné pedagogické praxe, čili - jak to Komenský sám vyjadřuje - per externas quasdam é faciliore praxi collectas observationes.^b Z této charakteristiky vysvítá zároveň i to, co Komenský míní tvrzením, že jeho vlastní nauka je vyvozena a priori. Chce zřejmě říci, že pedagogické zásady, které podává, jsou vyvozeny nikoli ze zkušenosti, nýbrž že byly získány rozumovým vhledem do samotné přirozenosti člověka a že jsou úspěšnou praxí nejvýš dodatečně potvrzovány.

Skutečnost, že Komenský považuje za zvláštní přednost své pedagogické soustavy, že je vyvozena a priori a nikoli odvozena z empirie, mnohého našeho čtenáře asi zarazí. Pod vlivem pozitivistického pojetí vědy jsme totiž dnes většinou nakloněni preferovat poznatky získané induktivní metodou ze zkušenosti, kdežto apriorní vyvozování těchto poznatků z přirozenosti věci nabylo v našich očích rázu planého spekulování. Ponechme stranou otázku, zda a jak dalece je dnes tak běžně rozšířené nazírání oprávněné. Připomeňme si pouze, že jednostranný důraz na empirii je myšlenkové zaujetí, které se v Komenského době počalo teprve nesměle rodit, kdežto opačné hodnocení, pro něž byl postup a priori takřka podstatou pravé vědeckosti, byl ještě zcela běžný. Tuto skutečnost, myslím, sdostatek vysvětluje Komenského postoj.

Podívejme se nyní, jak Komenský a priori vyvozuje své pedagogické zásady. Jeho myšlenky k tomuto námětu jsou obsaženy ve 14.-19. kapitole Velké didaktiky, kde jsou shrnuty do několika desítek tzv. "fundamentů", krátkých úvah, při nichž se z přirozeného chování lidské bytosti vyvodí jedna nebo více výchovných zásad. Myšlenkový postup všech fundamentů je stereotypní, takže k tomu, abychom porozuměli, jakou metodou Komenský postupuje, nám

^a Východiskem této scholastické nauky, kterou výše podávám jen ve velmi zjednodušené podobě, jsou Aristotelovy *Druhé analytiky*. ČSAV, Praha 1962, I,2,71.

^b *Didactica magna* (Lectoribus salutem), A₄, odst. 2.

zde postačí, abychom se blíže podívali alespoň na jeden z nich. Na počátku každého fundamentu stojí nejprve zásada vyjadřující nějaký charakteristický způsob, jímž se chovají přírodní jsoucna. Tak např. první fundament^a má v čele zásadu: *Natura temporis commodo attendit* (tj. přirozenost přihlíží k příhodnosti času). Poté je vždy uveden příklad nějakého přírodního jsoucna ilustrujícího platnost zásady. V našem fundamentu se uvádí chování ptáka, který dává život svému potomstvu (v předjaří, kdy je chladno, chová vejce ve svém těle, později, když je již tepleji, vejce klade, poté je zahřívá vlastním tělem tak dlouho, že se ptáčata vylhnou v době, kdy je již dostatek potravy atd.).^b V dalším Komenský ukazuje, jak člověk napodobuje svou umělou činností chování přirozených jsoucna: v prvním fundamentu je to ilustrováno činností zahradníka a stavitelů, kteří také musí při své práci přihlížet ke vhodné roční době. Poté následuje nejdůležitější krok, totiž aplikace zásady do oblasti výchovy. I výchova, podobně jako zahradnictví či stavitelství, je totiž umělou činností a při ní se tudíž po vzoru přirozených dějství musí přihlížet ke vhodné časové posloupnosti. V našem fundamentu Komenský ukazuje, že se dosavadní školy proti této zásadě často prohřešují tím, že nezačínají s výchovou v pravý čas, že se v nich nerozvrhne výuka do věku žáka přiměřených etap apod. Fundament se uzavírá stanovením pozitivních požadavků. V našem případě Komenský žádá, aby se s výchovou začalo v dětství, dále aby se vyučování konalo především v dopoledních hodinách a konečně aby se látka, kterou si má žák osvojit, rozvrhla tak, aby svou obtížností odpovídala jeho věku.

Uvedená ukázka snad postačí, abychom porozuměli, jak Komenský postupuje. Základní myšlenku své metody vyjadřuje sám známým heslem *ars imitatur naturam*, tj. umění (rozuměj, umělá činnost, v našem případě vychovatelství) napodobuje přírodu (tj. dění přirozené).

^a Tamt., kap. 16, col. 71.

^b Někteří autoři vidí v tom, že Komenský ilustruje obecnou zásadu přirozeného chování člověka příklady ze zoologické oblasti, záměr budovat pedagogiku na základě zkušenosti. Tento názor spočívá na nedorozumění: ony zásady charakterizují a priori chování lidské přirozenosti, činí to však tak všeobecně, že je lze ilustrovat i příklady z mimolidské oblasti. To právě Komenský činí. Ilustrovat a priori získanou zásadu konkrétními příklady je ovšem něco zcela jiného, než usuzovat z konkrétních příkladů na obecnou zásadu.

Podívejme se nyní ještě, jak zásady *ars imitatur naturam* je ve Velké didaktice využito jako východiska její myšlenkové výstavby. Obsah díla se rozpadá na dva myšlenkové okruhy: V jednom formuluje Komenský pomocí zásady *ars imitatur naturam* několik desítek všeobecných pedagogických pravidel. Ve druhém aplikuje tato pravidla na výchovnou praxi a dospívá tak k originálnímu projektu reformy výchovy, vyučování a školské soustavy vůbec.

Z obou uvedených složek díla těšila se ovšem vždy většímu zájmu čtenářů i historiků složka druhá, obsahující konkrétní pokyny pro školskou a výchovnou praxi. Prvá složka, podobná skrytým základům, na nichž spočívá viditelná část budovy, byla ceněna obvykle méně. V ní jsou však nicméně obsaženy principy, na nichž vše další logicky závisí.

Bude naším úkolem přihlédnout právě k těm základům a objasnit historickou metodou jejich smysl a povahu.

II.

Jaký je historický původ myšlenky přirozenosti výchovy, prozrazuje její myšlenkové východiště, totiž zásada *ars imitatur naturam*. Autorem tohoto výroku není totiž Komenský, nýbrž Aristotelés, jenž jej formuloval ve druhé knize své *Fyziky*.^a Kontext, do něhož je zde výrok zasazen, je ovšem přírodně filosofický a nemá s otázkami výchovy na první pohled nic společného. V sedmé kapitole uvedené knihy *Fyziky* totiž Aristotelés pojednává o příčinách a rozlišuje mezi nimi nám již čtyři známé druhy. V další, osmé kapitole pak dokazuje, že účel (cíl) byl v předchozím právnem uveden jako jeden ze čtyř druhů příčin, protože jsoucna, pokud jsou účinná, jsou čistě kvůli němu. To pak Aristotelés dokazuje několika důkazy, z nichž jeden vychází ze skutečnosti, že umění napodobuje přírodu. Myšlenka důkazu není složitá. Pokud jde o lidské umění, je podle Aristotela nesporné, že jsou zaměřena k nějakému cíli (lékařské umění k dosažení zdraví, stavitelství k vybudování domu atd.). Jestliže se však umění řídí příkladem přirozenosti, plyne z toho, že svým pohybem (resp. klidem) musí směřovat k dosažení nějakého cíle i přirozenost. Potud se věc zdá být jasná. Otázka je, v jakém smyslu máme rozumět předpokladu důkazu, totiž tvrzení, že se umění řídí příkladem přirozenosti. Aristotelés upozorňuje, že je zde třeba rozlišovat. Jsou totiž prý dva druhy umění: Jedna vytvářejí předměty, které přírodní cestou nemohou vzniknout. Příkladem

^a Aristotelés, *Physica*. II, 194a 21-22.

takového umění je třeba stavitelství, protože domy vznikají jen uměle. Vedle toho jsou však i jiná umění, taková, jejichž výtvoři mohou vzniknout i bez jakéhokoli umělého zásahu člověka.^a A právě tato umění napodobují přírodu. Aristotelés tu má zřejmě na mysli např. lékařství, tj. umění směřující k vytvoření zdraví. Zdraví je totiž stav, k němuž tělo směřuje i samo, bez lékařské péče. Způsobí-li si člověk nějaké poranění, pak se příroda sama stará, aby se z rány odstranila nečistota (hnisání), aby byla rána chráněna před nepříznivými vlivy zvenčí (strup) apod. Lékařské umění pak napodobuje přírodu, takže lékař rovněž ránu čistí, desinfikuje, chrání náplastí atd. Umění tu tedy působí ve směru shodném s tendencemi samotné přirozenosti a napomáhá jí podobnými prostředky, jichž ona sama užívá, dosáhnout jejího vlastního cíle.

Potud Aristotelés. Jeho několika větami naznačená myšlenka o vztahu přirozenosti a umění se ukázala neobyčejně podnětnou a byla časem aplikována i mimo oblast přírodně filosofických úvah, v jejichž rámci byla řeckým myslitelem původně formulována. Výrok *ars imitatur naturam* se stal totiž již ve starověku okřídleným a setkáváme se s ním v různých souvislostech v řadě antických děl.^b

To mělo za následek, že ve středověku, v dobách před recepcí Aristotelovy filosofie, býval výrok často citován bez přímé znalosti kontextu, v němž se u Aristotela vyskytuje. Za těchto okolností, v dobách převažujícího vlivu novoplatonismem ovlivněného díla sv. Augustina, nijak nepřekvapuje, že zásadě *ars imitatur naturam* byl podložen nový, Aristotelem nezamýšlený smysl. Tak např. Hugo a s. Victore rozumí zásadě *ars imitatur naturam* tak, že se výtvoři umění podobají přírodním jsovcům, podle nichž byly zhotoveny (obraz se podobá své přírodní předloze, socha modelu, kormidlo rybímu ocasu, dům jeskyni atd.).^c Je sice pravda, že Aristotelův výrok co do svého slovního znění takový smysl může mít, zdá se však, že Aristotelés chtěl svým výrokem vyjádřit něco zcela jiného. Nešlo mu o podobnost výsledků přirozených a umělých činností, nýbrž o podobnost prostředků, jichž příroda i umění používají k dosažení společného cíle. Jen na základě takového smyslu uvedeného výroku mohl totiž řecký myslitel dokazovat, že přírodní věci jsou činné kvůli dosažení nějakého cíle.

^a Tamt. 199a 15-22.

^b Srv. např. Seneca, *Epistulae*, 64,2.

^c Hugo a s. Victore, *Editio didascalica*. 1,5, PL 176, col, 745A.

Porozumění aristotelským textům se zlepšilo, když v západní Evropě došlo v průběhu 12. a 13. století k dalekosáhlé recepci Aristotelova myšlenkového odkazu. Arabští učenci pronikli jako první do pravého smyslu myšlenky o vztahu přirozenosti a umění^a a jejich křesťanští pokračovatelé je v tom pilně následovali. Nejznámější z nich, sv. Tomáš Akvinský, nejen správně vyložil příslušné části Aristotelovy Fyziky^b, ale obohatil dokonce peripatetickou tradici o originální a (z hlediska, jež nás tu zajímá) velmi důležitou novinku, jež je sice co do své inspirace autenticky aristotelská, která však jde směrem, kterým řecký myslitel sám nepostupoval. Tomáš potřeboval tctíž v určité souvislosti dokázat, že jeden člověk může učit druhého, čili - jinými slovy - že je možné učitelské umění. Aby to prokázal, obrátil postup právě vyloženého Aristotelova důkazu: Aristotelés totiž z účelnosti umění usuzoval na účelnost přirozených dějů, Tomáš naopak z faktu, že naše poznávací schopnosti přirozeně směřují k poznání, dovodil, že může existovat umění, které jim k tomu dopomáhá. Zatímco se tedy u Aristotela jednalo o úsudek z umění na přirozenost, jedná se u Tomáše naopak o úsudek z přirozenosti na umění. Umění, do jehož sféry pak Tomáš zásadu *ars imitatur naturam* promítl, bylo pak - a to je ona důležitá novinka - umění učitelské.^c

Že Tomáš považoval za nutné věnovat možnosti takového umění, jehož existence je, jak se zdá, očividná, zvláštní důkaz, mohlo by nás na první pohled zarazit. Nesmíme ovšem zapomenout, že fakt, že by jeden člověk mohl učit druhého, nebyl v Tomášově době považován nikterak za triviální a že se zastánci opačného mínění mohli ve svůj prospěch dovolávat autority nad jiné významné - totiž samotného sv. Augustina. Bude užitečné, povíme-li nejprve několik slov o nauce tohoto myslitele o učení, jak je známe z jeho krátkého, ale hlubokého dialogu *De magistro*^d. Usnadní nám to proniknout do myšlenek Tomášových.

^a Srv. *Aristotelis opera cum Averrois commentariis*, vol. IV, Venetiis apud Junctas 1562, fol. 78, Enn.

^b Srv. s. Thomae Aquinatis, *In octo libros Physicorum Aristotelis expositio*. 1,2, lect. 13.

^c Srv. s. Thomae Aquinatis, *Summa theologica* I, q.117, a.1; *De veritate*, q.11, a. 1; *Contra gentiles* 2, cap. 75 a jinde.

^d S. Aurelii Augustini, *De magistro*. PL 32, col. 1193-1220.

Podle sv. Augustina spočívá poučování v tom, že se žákovi poskytnou věci, které chce poznat. Poskytnou se pak buď jeho očím (či jinému tělesnému smyslu), nebo - a to především - jeho mysli.^a Lidský učitel se obrací na žáka pomocí slov, tj. pomocí určitých znaků. Pomocí znaků (slov) nelze však prý nikoho poučit tak, aby nabyl vědění. Buď totiž žák ví, co slova znamenají, nebo to neví. Jestliže to neví, pak je jasné, že ho slova o ničem nepoučí. Jestliže to ale ví, pak mu slovy nelze ukázat nic, co by již předem neznal, a slova ho tedy opět o ničem nepoučí. Z toho podle sv. Augustina plyne, že lidský učitel nemůže nikoho v pravém smyslu poučit a není tedy přesně vzato vůbec učitelem. Jediným pravým učitelem je Bůh, protože jen on je nám s to ukazovat, co nevíme. Naším smyslem ukazuje totiž Bůh skrze ně samá smyslová jsoučna, která stvořil, naši mysli pak ukazuje vnitřním osvětlením inteligibilní předměty. Úloha lidského učitele spočívá podle sv. Augustina pouze v tom, že nás vybízí, abychom se obrátili k svému pravému učiteli, k Bohu. Když to v pokorné důvěře učiníme, dosahujeme poučení. Protože pak mezi řečí lidského učitele a okamžikem, kdy nás Bůh poučuje, neuplyne většinou žádný čas, má to za následek, že jsme nakloněni nazývat mylně učitele ty, kteří jimi nejsou, a domníváme se, že jsme přijali poučení od toho, kdo je zevně pobídl.^b

Potud sv. Augustin. Jeho myšlenky o učení a učiteli nestaly se sice v průběhu dalšího vývoje středověkého myšlení základem nějaké ucelené pedagogické soustavy, nelze však, myslím, pochybovat, že měly ve středověku a pravděpodobně i mnohdy za jeho časovými hranicemi značný vliv na pedagogickou praxi. Není těžké odhadnout, jaký ji asi dodávaly ráz. Úloha lidského učitele je v pojetí sv. Augustina nevelká. Omezuje se na to, že učitel k učení pouze nabádá. Leč ani žák nevyvíjí podle Augustinova mínění příliš velkou aktivitu. Jeho úlohou při vyučování je pouze obracet se k Bohu a odstraňovat mravným životem překážky jeho působení ve vlastním nitru. A tak jediným, kdo je při vyučování v pravém smyslu činný, je vlastně Bůh. Jaká byla asi výchova vycházející z takové představy? Lze předpokládat, že očekávala od Boha, první příčiny,

^a Is me autem aliquid docet, qui vel oculis, vel ulli corporis sensui, vel ipsi menti praebeat ea, quae cognoscere volo (Augustinus, *De magistro*, § 36, v uvedené edici col. 1215).

^b Tamt. §§ 32-45, v uvedené edici col. 1213-1220.

co mělo být podle pozdějších, aristotelsky orientovaných myslitelů dílem příčin druhých - žáka a jeho přirozenosti, učitele a jeho umění.^a

Z takového stanoviska a z přesvědčení, že se nemá očekávat od přímého Božího zásahu to, co je přirozeně úkolem a povinností člověka, vychází právě Tomášova kritika augustiánské nauky o učitelích. Boží svrchovaná dobrota se totiž podle sv. Tomáše projevuje tím, že věcem, které stvořil, uděluje nejen to, že jsou, ale i že jsou činné.^b Proti této zásadě se pak lze podle jeho mínění v oboru nauky o učení prohřešovat dvojím způsobem. První omyl spočívá v tom, že se předpokládá, že vědění do nás vkládá někdo od nás odlišný, nějaká nadlidská bytost, a to již v hotové podobě. Toto mínění připisuje Tomáš výslovně Avicennovi, bylo by je však mutatis mutandis asi možno přisoudit i Augustinovi (to Tomáš ovšem výslovně nečiní). Druhý omyl spočívá v přesvědčení, že vědění je nám vrozeno a že při poznání jde vlastně jen o to, vybavit si vzpomínku, co v nás již od počátku aktuálně je. Tomáš neuvádí jmenovitě stoupence tohoto mínění, jedná se však o platoniky.

Oběma uvedeným míněním, třeba jsou po určité stránce protikladná, je společně to, že vylučují, že by v nás vědění mohlo vzniknout naší vlastní aktivitou, aktivitou, při níž by nás eventuálně nějaký člověk, učitel, mohl usměrňovat. Takovéto přesvědčení, jež je jakousi "syntézou" obou předcházejících krajností, však právě zastává Tomáš.

Na jedné straně je nám totiž vědění podle jeho názoru vskutku v určitém smyslu jakoby "vrozeno", nikoli však - jak si to představovali platonikové - v hotové podobě, aktuálně, nýbrž toliko jako možnost, potenciálně. Tímto potenciálním věděním jsou nejobecnější pojmy a poznatky, které si náš rozum spontánně tvoří, jakmile přijde do styku s realitou. Aplikuje-li nyní rozum tyto výchozí poznatky na partikulární věci, přechází z možnosti tyto věci rozumově

^a Výrazně ilustrují stanovisko theologů, na něž mělo dílo sv. Augustina rozhodující vliv, tato slova Tomášova současníka sv. Bonaventury: Et propterea cum ista positio... plus gratiae Dei tribuat, quam alia et maiorem ponat in natura nostra indigentiam, hinc est quod pietati magis est consona et propterea est magis segura. Esto enim quod esset falsa, quia tanem a pietate et humilitate non declinat, tenere ipsam non est nisi bonum et tutum. (*Opera theologica selecta*. T. 2., Ad Aquas Claras, Florentiae 1938, str. 656.)

^b Prima causa ex eminentia bonitatis suae rebus aliis confert non solum quod sunt, sed etiam quod causae sunt (Thomae Aquinatis, *De veritate*, q.11, a.1, corpus).

poznat do stavu aktuálního poznání, a tím právě získává vědění. Rozum není totiž taková schopnost jako zrak. Zrak nachází své předměty před sebou v hotovém stavu, rozum si však abstrakcí své předměty sám vytváří, a má dokonce schopnost z jednou vytvořených poznatků vyvozovat další, jež jsou v oněch předchozích potenciálně obsaženy. Rozum - na rozdíl od zraku - je totiž poznání diskurzivní, vyvozující neznámé ze známého a přecházející tím způsobem od jednoho k druhému.

Na druhé straně - a zde dává Tomáš částečně za pravdu mínění, jež připsal Avicennovi - je do nás vědění vskutku v určitém smyslu jakoby z vnějšku vkládáno, a to tehdy, když nás někdo učí. Přejít z možného poznání ke skutečnému může se totiž uskutečnit dvojím způsobem. Buď jej uskuteční sám rozum toho, kdo získává vědění, zcela samostatně, nebo mu přitom pomáhá vnější činitel. Tímto vnějším činitelem však nemusíme myslet nějakou nadlidskou bytost, jež by nám vkládala do duše již hotové vědění, nýbrž může jím člověk, učitel, jenž svým uměním pomocí znaků (slov) naznačuje žákovi, jak přejít od možného vědění k vědění skutečnému, aktuálnímu. Hlavním činitelem při získávání vědění je ovšem nutně žák. Učitel je činitelem pouze pomocným, napomáhajícím a usměrňujícím poznávací proces, jenž v žákovi probíhá na základě jeho vlastních přirozených schopností.

Je-li tomu tak, podobá se ovšem učitelská činnost činnosti lékařské a podobným uměním, která produkují to, co je v zásadě s to produkovat i sama příroda. Za těchto okolností nepřekvapuje, že sv. Tomáš soudí, že se učitelská činnost musí řídit zásadou *ars imitatur naturam*. Učitelské umění musí totiž podle jeho mínění napodobovat co do prostředků, jichž užívá, způsob, jímž rozum sám o sobě dospívá k pravdě. Takové prostředky jsou však dvojího druhu: jednak jsou to prostředky nepřímé (psychologické), jimiž se vytvářejí vhodné podmínky pro rozumovou činnost, jednak prostředky logické, tj. takové, jimiž je rozum pomocí slov přiváděn k tomu, aby z příslušných předpokladů vyvodil patřičný závěr. Toto rozlišení je ovšem u sv. Tomáše pouze naznačeno.^a Jeho další rozvedení jakož i podrobnější úvahy o tom, jak má učitel jednotlivých prostředků užívat, se v díle tohoto myslitele, pokud vím, nenacházejí.

Přes tuto omezenost a i přes skutečnost, že z celé škály možností pedagogického působení se Tomáš zabývá vlastně jen otázkou výuky v oboru eidetického poznání, nelze pochybovat, že to byl

^a Srv. *Summa theologia* 1, q.117, a.1, corpus.

právě on, kdo poprvé naznačil myšlenku přirozenosti výchovy, touž myšlenku, která se stala o čtyři sta let později v díle J.A.Komenského základem první soustavně vybudované pedagogické nauky. Srovnáme-li Aristotelovo a Tomášovo pojetí myšlenky *ars imitatur naturam* na straně jedné a Komenského využití této ideje na straně druhé, povšimneme si ovšem nenápadného, nikoli však nevýznamného rozdílu. U obou starších myslitelů má věta o umění a přirozenosti faktualní ráz a vyvozují se z ní faktualní důsledky (u Aristotela přírodní účelnost, u Tomáše možnost učitelského působení). U Komenského je naproti tomu táž zásada principem, z něhož se odvozují normativní věty, totiž pravidla správné výchovy. Teprve tímto krokem byl vývoj aplikace zásady postupující od přírodní filosofie k pedagogice definitivně dovršen. Tak jako dala myšlenka přirozenosti v oboru právního myšlení podnět ke vzniku přirozené právní teorie, podobně vedla, jak jsme viděli, v oboru pedagogického myšlení ke vzniku požadavku přirozenosti výchovy. Není jisté náhodou, že Komenského Velká didaktika vznikla v dobách velkého rozmachu přirozenoprávní nauky.

Zbývá, abychom doložili kontinuitu tradice myšlenky přirozenosti výchovy v období mezi Tomášem a Komenským, jinými slovy, abychom zjistili, kdo Komenskému znalost Tomášovy nauky zprostředkoval. Přímou znalost Tomášových spisů totiž náš pedagog zřejmě neměl. S Tomášovými idejemi byl nicméně do jisté míry obeznámen prostřednictvím děl představitelů soudobé, tzv. druhé scholastiky. Pokud jde o zásadu *ars imitatur naturam* a její aplikace v různých oborech lidské činnosti, můžeme pak dokonce udat spis z tohoto myšlenkového okruhu, z něhož Komenský čerpal: jsou jím známé, z 16. století pocházející komentáře k Aristotelovým spisům, jejichž autory jsou profesori jezuitské koleje v Coimbre (tzv. *Conimbricenses*)^a. Zde, v komentáři k druhé knize Aristotelovy Fyziky, na místě, kde je objasňována zásada *ars imitatur naturam*, uvádějí autoři řadu jejích možných aplikací, z nichž některé převzal Komenský v téměř doslovném znění jako záhlaví oněch výše zmíněných fundamentů, na nichž založil svou Velkou didaktiku.^b

^a *Commentarii Collegii Conimbricensis*, 1. vyd. Coimbra 1591-1606. V dalším budu citovat podle dostupného mi vydání *Commentariorum in octo libros Physicae Aristotelis*, Coloniae 1625.

^b Tuto skutečnost lze doložit srovnáním paralelních míst: *Komenský*: Naves... ubi pinnarum loco remi sunt aut vela, caudae loco gubernaculum... Vides per aera volitare avem? Naturale est ei. Daedalo cum imitandum fuit... alae ei... assumendae (*Didactica magma*, 14,2, col. 63).

Požadavek respektu lidského tvůrce k přirozené povaze látky, kterou přetváří, naznačený kdysi již Aristotelem, obnovený a aplikovaný do oblasti lidských vztahů poprvé sv. Tomášem, dolehl v tradici druhé scholastiky až ke sluchu českého myslitele, aby v jeho pedagogickém díle vydal jeden ze svých nejušlechtlejších plodů.

Comimbricenses: humana... ex natura multa effinixerit, ut ex umbra picturam, ex antris sedes, ex avium volatum vela, ex piscium pinnis remos, ex cauda gubernaculum (op. cit. 1.2, q.5, a.1, col. 271 E).

Komenský: Natura sibi parat materiam, antequam introducere incipiat formam (tamtéž 16,11, col. 72).

Comimbricenses: Quemadmodum ars nihil efficit, nisi suppeditato sibi compositi physico, in quo artificem formam concinnet, ita natura nihil gignit, nisi praeiacente materia (op. cit. col. 270 F).

Komenský: Natura se non confundit operibus suis, distincte praecedit in singulis (tamtéž 14,26, col. 75).

Comimbricenses: Naturae opera procedunt sicuti opera artus, id est certa praescriptione, ratis legibus, composite et ordinate (op. cit. col. 270 B-C).

Komenský: Natura omnem operationem suam ad intimis incipit (tamtéž).

Comimbricenses: Natura... in abditioribus elaborandis impensius occupatur, ut quae rebus magis necessaria ac potioris momenti sint, proindeque ab optima parente curari magis debeat (op. cit. col. 273 F).

Komenský: Pictor vultum hominis effigiaturus... vultum rudi carbone delineat. Dehinc... levi penicillo fundamentum hoc firmat, universaliter etiamnum. Tum lucis et umbrae intervalla designat: demum particulatim membra conformat, coloribusque distinctissimis exornat (tamtéž).

Comimbricenses: Ars pictoris primo susceptum opus leviter adumbrat, tum in omnem colorum varietatem paulatim conformat ac tandem perficit (op. cit. col. 271 A-B).

Komenský: Natura non nisi a privatione incipit (tamtéž 17,3, col. 77).

Comimbricenses: Forma naturalis adveniat rei in potentia, id est nuda materiae (op. cit. col. 873E).

Těchto několik ukázek, jež by bylo možno dále a dále rozmnožovat, snad postačí. Je možné, že Komenský čerpal z komentářů Coimberských jezuitů jen nepřímo, prostřednictvím příruček svého učitele Alsteda. Vzhledem k tomu, že v jiné souvislosti Komenský Coimberské komentáře cituje jako svůj přímý pramen (srovnej J.Červenka, Zur Quellenfrage des IV. Gradus der Comenianischen Pansophie. *Archiv pro bádání o životě a díle J.A.Komenského* XXII, 1964, str. 145-190), zdá se pravděpodobnější, že se však se starou tradicí o vztahu přirozenosti a umění seznámil přímo v tomto díle.

III.

Náš úkol, objasnit historický původ Komenského požadavku přirozenosti výchovy, je tím, co jsme v předchozím uvedli, v podstatě splněn. Řešení, které přinášíme, vyvolává nicméně ještě jednu otázku: Komenský byl, jak známo, představitelem protestantské části evropského křesťanstva. Jedním z principů reformačního myšlení bylo však přesvědčení, že lidská přirozenost je dědičným hříchem vnitřně porušená a že ospravedlnění, uskutečňující se pouhým aktem víry, je vůči ní něčím vnějším, čímsi, co přirozenosti nevrací její původní integritu. Sdílel-li Komenský toto reformační přesvědčení, jak mohl založit svou představu o výchovném působení na myšlenku nápodoby přirozenosti, oné přirozenosti, která v nynější etapě lidských dějin podle zásad protestantské ortodoxie je nenapravitelně porušená?

Při řešení tohoto problému si musíme připomenout, že J.A.Komenský byl příslušníkem malé náboženské skupiny, Jednoty bratrské, která vznikla v Čechách v 15. století, zhruba půl století před nástupem hlavního proudu evropské reformace. V souvislosti s tím byla zakladatelům a myšlenkovým vůdčům jednoty přes jejich kritický vztah k středověké církvi myšlenka porušenosti lidské přirozenosti a ospravedlnění pouhou věrou zcela cizí.^a Důraz na mravní život, pokrok v ctnostech a na tom závisícím posvěcení (což vše předpokládá víru v integritu lidské přirozenosti) byl naopak jedním ze stěžejních zájmů této náboženské skupiny. V průběhu 16. století uplatnil se sice v rámci Jednoty ze zahraničí působící vliv reformační teologie, a to zprvu lutheránské, později více kalvínské. Starší myšlenková tradice, zdůrazňující čínorodou mravní aktivitu jako prostředek na cestě ke spáse, zůstala však v okruhu Jednoty vždy živá. Toho je nejvýraznějším dokladem právě poslední biskup staré Jednoty, J.A.Komenský, jehož spisy o křesťanské dokonalosti, jakož i díla pedagogická a společensky nápravná jsou bez předpokladu integrity lidské přirozenosti nemyšlitelná.

Je ovšem třeba připustit, že se u Komenského v tomto bodu projevovalo kolísání. V některých svých spisech (zejména v těch, které byly napsány česky a určeny pro užší okruh příslušníků Jednoty) vychází náš myslitel zcela jednoznačně z přesvědčení o integritě lidské přirozenosti a o přirozené schopnosti člověka k dobrým skutkům. V jiných svých dílech (jedná se namnoze o díla latinská,

^a Srv. S.Sousedík, Einige Züge der Philosophie des J.A.Comenius und deren bisher unberücksichtigten Quellen. *Acta Comeniana* XXVIII, 4/1, Praha 1979, str. 79-115, zejména str. 98nn.

určená širokým okruhům evropské veřejnosti) projevuje Komenský méně příznivé přesvědčení o nynějším stavu lidské přirozenosti, pochybuje o možnosti přirozených lidských poznávacích schopností dosáhnout bez pomoci zjevení pravdy, odsuzuje z toho důvodu antickou vzdělanost apod.^a

Velká didaktika, dílo, jež nás v naší souvislosti nejvíce zajímá, je z tohoto hlediska pozoruhodná tím, že se v ní zmíněné protimluvy vyskytují bezprostředně vedle sebe. Abychom tomu porozuměli, musíme si připomenout, že se Velká didaktika dochovala ve dvojí verzi.^b Starší, česky psaná verze, která zůstala v 17. století v rukopisu a byla vydána tiskem teprve r.1849, představuje původní podobu díla, tak jak vyšlo z Komenského rukou někdy počátkem třicátých let. Novější, latinská verze, uveřejněná Komenským po přepracování poprvé v souboru *Opera didactica omnia* v Amsterdamu roku 1657, byla na rozdíl od české verze určena nejširším kruhům evropských vzdělanců. Obě podoby díla, česká a latinská, jsou si celkově vzato velmi podobné, liší se však některými, z našeho hlediska velmi zajímavými, podrobnostmi.^c V české verzi buduje Komenský svoji výchovnou soustavu na základě jednoznačného přesvědčení o integritě lidské přirozenosti. V latinské verzi však postupuje již opatrněji: cítí zřejmě, že se dotýká theologicky velmi ožehavé otázky a tak se snaží své myšlenkové východisko různými úpravami oslabit či zastříť. Uvedme z těchto úprav alespoň jednu zvlášť charakteristickou. V úvodní části latinské verze Velké didaktiky (v hlavě 5.) Komenský připomíná, že výrazem "lidská přirozenost" rozumí přirozenost člověka, jaká byla před pádem prarodičů. To ovšem pozorného čtenáře zarazí: kdyby byl Komenský vybudoval svou pedagogickou soustavu na základě nápodoby přirozenosti, jakou měli první lidé před pádem, hodila by se taková pedagogika do ráje, ale nikoli do nynějšího světa, jemuž ji Komenský ve skuteč-

^a Srv. například Komenského předmluvu ke spisu *Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis. Opera omnia* 12, Pragae 1978, str. 75 nn. Mnohem výraznější doklad poskytuje spis *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Pragae 1966, Tomus 1, Pansophiae gradus VII, Mundus spiritualis, col. 1059 nn.

^b K vývoji textu Velké didaktiky srv. V.Balík, O dvou latinských verzích Komenského Didaktiky. *Studia Comeniana et historica* 6, 1976, str. 66-71.

^c Pohodlnou možnost srovnání českého a latinského textu Didaktiky skýtá vydání: J.V.Novák, *Didaktika česká, Didactica magna*. Veškeré spisy J.A.Komenského, sv. 4., Brno 1913.

nosti určuje. Záhadné místo se nám objasní, nahlédneme-li do korespondující části původní, české verze Velké didaktiky. Zde totiž celá tato poznámka o přirozenosti chybí. Smyslem, do latinského textu zařazené vsuvky, bylo zřejmě ulomit hrot eventuální kritice z kruhů oddaných tzv. protestantské ortodoxii. Že toho Komenský mohl dosáhnout pouze za cenu nedůsledností, je ze všeho, co jsme uvedli, zřejmé.

ZUSAMMENFASSUNG

Es ist allgemein bekannt, daß das in J.A.Comenii Großen Didaktik dargebotene System der Pädagogik auf dem Grundsatz "ars imitatur naturam" beruht. In dem vorliegendem Beitrag wird zuerst gezeigt, daß dieser Grundsatz von Aristoteles, der sich dessen im Bereich der Naturphilosophie bedient hat, formuliert wurde. Als erster hat ihn auf didaktische Probleme der hl. Thomas von Aquino appliziert. Comenius scheint sich zwar mit den Schriften des hl. Thomas wenig befast zu haben, er hat jedoch offensichtlich einige seiner Gedanken in den Aristoteles-Kommentaren der Jesuiten von Coimbra kennengelernt. Diese Ideen haben ihn das wohl durchdachte in der *Didactica magna* entworfene System der Erziehungslehre zu schaffen angeregt.

SUMMARIUM

J.A.Comenii de educatione doctrinae (prout in opera *Didactica magna* praebetur) principium fundamentale "ars imitatur naturam" esse inter omnes constat. Principium hoc ab Aristotele inventum in philosophiae parte naturali olim tantum utebatur. Primus, qui id in didacticis quaestiones transtulit, Thomas de Aquino erat. Comenius Aquinatis doctrinae notitiam, cui deinceps *Didacticae* magnae systema superstruxerit, ex *Commentariis Patrum Societatis Iesu Conimbricensibus* hauserat.