

Ako sme už upozornili, v tejto kapitole nepôjde o podrobnú textovú analýzu Komenského prác. Naším cieľom nie je systematicky vyložiť jeho názory na predškolskú výchovu, ani zasadiť ich do dobového historického či súčasného pedagogického kontextu (k tomu napr. ČAPKOVÁ 1968). A napriek jeho svetoznámemu ohlasu, nepovažujeme jeho dielo a názory ani za charakteristické pre jeho dobu, ani za presný opis vtedajších praktík a predstáv vo vzťahu k deťom. To, čo nás bude zaujímať, nie je rekonštrukcia „pojmu“ alebo „reprezentácie“ dieťaťa a praktík jeho výchovy v danej dobe prostredníctvom Komenského textu, ale konkrétne charakteristiky týchto reprezentácií a praktík v texte. Zjednodušene povedané, nepovažujeme Komenského text (a ani iné historické texty a pramene, ktoré analyzujeme) za akúsi priamu „dobovú reprezentáciu dieťaťa“, ale skôr za určitú dobovo podmienenú diskurzívnu konštrukciu (FOUCAULT 1969), na ktorej sa tieto reprezentácie podieľajú a ktorá má svoje vlastné pravidlá produkcie a reprodukcie. Nechceme tým samozrejme povedať, že tieto historické texty sú nejakým vyčleneným zo svojej doby a transhistorické: iba chceme varovať pred tým aby boli neproblematicky považované za akési priame a neskreslené „zrkadlo“ svojho historického obdobia, alebo za akýsi teleskop, pomocou ktorého sa dá „nahliadnuť“ do minulosti. Dobové reprezentácie dieťaťa (tak ako čohokoľvek iného) nie sú nikdy v nijakých textoch iba zrkadlené, ale podieľajú sa na jeho vzniku zložitými a mnohostrannými procesmi, ktoré by bolo potrebné dôkladne opísať. My v tejto kapitole nemôžeme a nechceme opisovať tieto procesy, pretože by si to vyžadovalo ten druh detailnej historickej minucióznosti, ktorý presahuje zámery tejto štúdie. Toto naše varovanie je iba dôsledkom metodologickej opatrnosti, chrániacej nás, a teda aj čitateľov pred tým, aby sme historické texty považovali za opisnú a jednoduchú zásobárňu naporúdzajúcich ležiacich reprezentácií o dieťati.

Ešte menej chceme tvrdiť, že tieto texty uvádzajú realistické opisy praktík voči deťom a s deťmi: nedá sa síce poprieť, že niekedy mohli byť zdrojom priamej inšpirácie pre rodičov, ale z ich čítania a analýzy je zrejmé, že sú oveľa viac normatívne, apelatívne a programové než deskriptívne. Ak by sme už mali o týchto Komenského textoch vyhlásiť niečo metodologicky pozitívne, skôr by sme sa uchýlili k tvrdeniu, že sú priamou súčasťou historických diskurzívnych a vypovedacích praktík a pozrieme sa na to, akú minulú skutočnosť pomáhali spoluvytvárať – aká historická reprezentácia malého dieťaťa, postojov k nemu a praktík s ním spojených

sa v týchto textoch generuje. Stručne povedané, ide nám o genézu a genealógiu historických reprezentácií o deťoch v týchto textoch, a zriekame sa náročnej úlohy opísať, ako tieto historické reprezentácie pôsobili na konkrétne praktiky, čo prenechávame povolanejším.

Komenský ako prvý ideologicky a nábožensky zdôvodnil *systematickú* a *nepretržitú* pozornosť, ktorú je podľa neho nevyhnutné venovať deťom. Nespočetnekrát opakuje, že deti „Boh zveril rodičom“, a preto najmä v prvých rokoch detského života majú mať rodičia nad deťmi sústavný dohľad. Bol jedným z prvých mysliteľov, ktorí systematicky a dôsledne poukazovali na učenie, dozor a disciplínu voči deťom prakticky hneď od ich narodenia. Aj pred ním existovali mnohé spisy, ktoré poskytovali „naučenia“ a rady pri výchove: avšak nijaký z týchto spisov nikdy nepredpokladal ustavičný dozor a dohľad. Podľa Komenského raných diel ma prvých šesť rokov dieťa stráviť v opatere rodičov, predovšetkým a hlavne matky. Jednoznačne požaduje, „...aby prvých šesť let člověk v klíne mateřském strávil“ (*Didactica*, OE 11, XXVII, 177). Vychovávateľkou je matka a pestúnka, dozor má vykonávať otec. A nejde len o výchovu, vzdelávanie a vedomosti, ale aj o sebadisciplínu dieťaťa, umiernenosť jeho správania a pohybov, úctu k starším:

„Člověku tedy na svět narozenému první škola jest klín mateřský; první preceptoři jeho matka s chovou; inspektoři pak otec a pěstounové. Z této školy nežli vyjde člověk, učen a naučen býti má rozuměti mateřinské řeči a těž ji výslovně mluvíti, pokud totiž vtip jeho sahá. V mravích pak cvičen a vycvičen býti má tak daleko, aby uměl přímě státi, rovně choditi; rukama, očima a jinými oudy trhů šaškovských se vystříhati; ostýchati se starších; báti se kázně; poslouchati rodičů; bez provozování vášní a zlosti... To vše zdali tomu věku nemožné jest? Zdali šestileté pacholátko nez děvčátko tím vším stkvíti se nemůž? Můž vpravdě lehoučce, povlovně, milostně tak daleko přivedeno býti“ (*Didactica*, OE 11, XXVII, 178).

Komenský rozsiahlo a veľmi podrobne argumentuje, že dieťa hneď po narodení sa dá a aj má cielene vychovávať. A takáto výchova má byť a môže byť zverená iba rodičom a len rodičom. Tento názor opakuje aj vo svojej neskoršie vydanej latinskej *Didactica magna*: „...v detstve by školou malo byť materinské lono (*ut infantiae schola sit gremium maternum*)... a istotne by *materská škola* mala byť v každej domácnosti (*Et quidem materna ut sit in quavis domo*)“ (*Didactica magna*,

OE 15/I, XXVII, 182). Komenský poskytuje podrobnú argumentáciu, prečo môžu iba rodičia vychovávať najmenšie deti. Jeho argumentácia je veľmi zaujímavá a stojí za to, aby sme sa pri nej na chvíľu zastavili. Prvý dôvod je, že je podľa neho nemožné poskytnúť podrobný a prepracovaný časový plán výučby a výchovy najmenších detí:

„Nie je možné podrobne vyložiť v presnom tabuľkovom pláne, čo a kedy v každom jednotlivom roku, mesiaci, dni treba uskutočniť, tak ako je to možné a potrebné v obecných a latinských školách (*quae specialius explicari aut per tabellaturam, quid et quantum singulis annis, mensibus, diebus peragi queat (quemadmodum in vernacula et Latina faciendum svadebimus), non aequae ut in scholis sequentibus ostendi possunt...*) (Didactica magna, OE 15/I, XXVII, 187).

Ako neskôr uvidíme pri zriaďovaní detských opatrovní v prvej polovici 19. storočia, presne táto nemožnosť musela byť uskutočnená – na tomto argumente je však najzaujímavejšie to, že Komenský zdieľa so svojimi oveľa neskoršími nasledovníkmi predstavu, že nie je možná školská, hromadná, inštitucionálna výchova bez presného, prepracovaného, podrobného, až na dni a hodiny rozpísaného a dôsledne dodržiavaného plánu. Jeho argumentom je, že *ak* sa takýto plán nedá vypracovať a uskutočniť vo výchove najmenších detí, *tak potom* ich treba ponechať rodičom. Nejde o to, či súhlasíme alebo nesúhlasíme s tým, že sa pre najmenšie deti nedá vypracovať dôsledný plán výchovy a vzdelávania: dôležité je, že takýto detailný plán je *podmienkou* výchovy v školách, a keďže pre malé deti sa vypracovať nedá, tieto deti nepatria ešte do školy.

Jeho druhý argument postupuje trochu iným smerom, a to tak, že *aj keby* sa takýto plán vypracoval, bol by zbytočný, lebo rodičia najmenších detí by ho aj tak nemohli dodržiavať, „...keďže nie je možné, aby rodičia, ktorí sa musia venovať svojim domácim povinnostiam, postupovali podľa takého presného poriadku ako vo verejnej škole, kde sa nekoná nič iné než výučba mládeže... (*quia parentibus inter operas domesticas non tam accurate observare licet ordinem ut in schola publica, ubi nihil aliud agitur, quam juvenus politur*)“ (Didactica magna, OE 15/I, XXVII, 187). Veľmi zaujímavé je, že Komenský z týchto argumentov vyvodzuje celkom opačný záver, ako jeho neskorší pokračovatelia – keďže rodičia nemôžu dodržiavať presný detailný rozvrh, ktorý je *podmienkou* školskej výchovy, a takýto školský rozvrh sa *nedá* vypracovať pre najmenšie deti, má sa všetko zveriť rodičom. A tento jeho záver

je formulovaný úplne jasne: „...teda pokiaľ ide o prvotné vzdelávanie, všetky podrobnosti sa musia zveriť opatrnosti rodičov (*ut omnino hanc primam primae aetatulae formationem parentum prudentiae committi necesse sit*)“ (*Didactica magna*, OE 15/I, XXVII, 187).

Avšak spôsob, ako konkrétne majú rodičia malých detí postupovať a ako sa majú veľmi ďalekosiahle a podrobné ciele ranej detskej výchovy dosiahnuť, je u neho pozoruhodne naivný a bezproblémový – práve v prípade najmenších detí, zverených do výchovnej starostlivosti rodičov, nevidí na rozdiel od jeho nasledovníkov nijakú obtiaž:

„Jak pak dělati, aby všecka mládež k školám obrácena byla? Strany mateřské... školy nesnáze není. Když sobě každý z rodičů knižičku (o umělem a rozšafném dítek až do šestého léta vedení sepsanou a Informatorium školy mateřské nazvanou) koupí, dostí světla viděti bude, jak dítě své rozumně vypestovati má“ (*Didactica*, OE 11, XXVIII, 185).

Teda každý rodič si zaobstará Komenského *Informatórium* (o chvíľu sa k nemu dostaneme), a bude vedieť dosť na to, ako zaobchádzať s najmenším dieťaťom. Aj keby sa však čo i len teoreticky mohlo stať, že každý rodič by si zaobstaral túto knižku, preštudoval ju a chcel sa ňou riadiť, bolo by veľmi náročné dosiahnuť, ako od *vedieť* prejsť k *uskutočniť*: Komenský nebol zase až taký naivný, aby si robil prehnané ilúzie o schopnostiach a možnostiach rodičov:

“Ale že pak rodičové k tomu, aby dítky své zdárně cvičili, často jsou nezpůsobní: buď pro neumění a hloupost, že sami vycvičení nejsou... buď pro nedbalství a lhostejnost (Nábal, ožralé, nectné hovado, čemu dobrému koho naučiti má?): buď pro choulostivost... buď pro zaměstknání přílišná při obchodu a živnosti, aneb v obecních úradích...” (*Didactica*, OE 11, VIII, 67).

Teda Komenský *na jednej strane* dôrazne apeluje na rodičov, aby venovali intenzívnu pozornosť najmenším deťom, a presvedčivo zdôvodňuje, aká dôležitá je výchova pre dieťa najmä v prvých šiestich rokoch, no *na strane druhej* pripúšťa, že rodičia k tomu zriedkakedy môžu a budú mať čas, ochotu a možnosti. Vidíme, že aspoň ako o možnosti dôkladne uvažoval o určitej inštitucionalizácii výchovy

najmenších detí, avšak (v tomto období svojho života) podľa neho argumenty proti nej prevážili. V *Informatóriu* uvádza aj ďalšie protiargumenty, ako o chvíľu uvidíme, no hlavným z nich je nemožnosť, aby rodičia doma dodržovali presné a prísne pravidlá podrobného plánu výchovy dieťaťa. Rodičia nie sú učiteľmi: nemajú na to ani čas, ani prípravu, ani možnosti. Bude potrebné viac než 250 rokov, aby sa stalo presne to, čo Komenský považoval za nemožné: na scéne sa objavia rodičia, socializovaní a vycvičení tak, že pripravujú malým deťom kompletný výučbový program od narodenia, striktné ho dodržiavajú a venujú mu enormne veľa času a námahy.

Keďže Komenský túto možnosť vylúčil, pokúsil sa vyzbrojiť rodičov na križiacku výpravu detí životom aspoň spomínaným veľmi podrobným *Informatóriom školy materskej*. Táto nesmierne detailná, hoci rozsahom malá práca je samozrejme skôr ideologickým traktátom než reálnym návodom, ale obsahuje až neuveriteľné množstvo konkrétnych návodov na výchovu malých detí. Už jej kompletný názov veľa napovedá:

„Informatorium školy mateřské, to jest Pořádná a zřetelná zpráva, kterak rodičové pobožní, i sami, i skrze chůvy, pěstouny a jiné pomocníky své, nejdražší svůj klénot, dítky své milé, v prvním jejich a počátečním věku rozumně a počestně k slávě Bohu, sobě ku potěšení, dítkám pak svým na spasení vésti a cvičiti mají“ (*Informatorium*, OE 11, 225).

A aj názvy niektorých kapitol sú viac než výrečné: „Nač Bůh rodičům dítky svěřil, k čemu je vésti mají?“ (*Informatorium*, OE 11, II, 233), „Jak bez vedení a cvičení mládež naprosto býti nemůže“ (*Informatorium*, OE 11, III, 234), „V čem mládež hned od narození svého pomaličku cvičena a do šesti let věku svého vycvičena býti má?“ (*Informatorium*, OE 11, IV, 235). Komenský dôsledne háji predstavu, že dieťa nesmie byť nikdy bez dozoru, výchovy, poučenia, láskavého príkladu. V tomto bol veľmi moderný a je skutočne otcom súčasnej pedagogiky. Najväčším zlom začína byť dieťa, ktoré sa samé bez dozoru alebo v tlupe iných, rovnako bezdozorných, bezprizorných detí oddáva niečomu nevhodnému alebo zbytočnému. Láska rodičov k dieťaťu, jeho príprava na život a jeho strasti, spočíva v dozore a ustavičnom učení. Samozrejme, nemôžeme očakávať a ani v najmenšom predpokladať, že v 17. storočí sa niečo z týchto Komenského myšlienok skutočne

realizovalo, a nemôžeme to vo väčšom rozsahu predpokladať dokonca ešte ani v 19. storočí. Ale u Komenského sa prvýkrát objavila a zdôvodnila predstava ustavičného dozoru a dohľadu nad malým dieťaťom, neprestajného láskyplného učenia, vzdelávania a utužovania – táto predstava má pred sebou veľkú budúcnosť.

Nebudeme tu podrobne preberať obsahové charakteristiky, čo konkrétne sa majú malé deti podľa Komenského učiť a ako sa to má diať. Pozrime sa skôr na pokračovanie jeho argumentácie, prečo sa malým deťom majú venovať len a výhradne rodičia. Túto myšlienku z českej *Didaktiky* i neskoršej latinskej *Didactica magna* zdôrazňuje a podrobne zdôvodňuje aj *Informatórium*. Prvý dôvod je takpovediac organizačný:

„Pred šiestým letem z mateřského klína vypouštěti a preceptorům k cvičení oddávati neradím: pro příčiny tyto: 1. Příliš dětinský věk více pestování a šetření potřebuje, nežli aby preceptor, celý zástup jich na péči a práci maje, stačiti k nim mohl. Protož v mateřiněm klíně ještě jim lépe“ (*Informatórium*, OE 11, XI, 261).

Dnes by sme to nazvali individuálny prístup k dieťaťu. Aj keď Komenský v *Didactica magna* podrobne vykladá, „ako jeden učiteľ môže stačiť veľkému množstvu žiakov (*quomodo praeceptor unus quantovis discipulorum numero sufficere queat*)“ (*Didactica magna*, OE 15/I, XIX, 130), alebo „ako sa dá dosiahnuť, aby všetci v škole v jednej chvíli robili jedno a to isté (*quomodo fieri possit, ut eodem tempore eadem agant omnes in schola*)“ (*Didactica magna*, OE 15/I, XIX, 135), kde podrobne špecifikuje množstvo pedagogicko-disciplinárnych techník, zjavne sa domnieval, že tieto techniky sa nedajú uplatniť na najmenšie deti. „Pestovanie“ je dôležitejšie než výučba a disciplína.

Pozoruhodný je druhý argument, ktorý uvádza celkom iné dôvody, a to fyziologicko-frenologické dôvody:

„2. Bezpečněji jest, aby se mozek prvé dobře usadil, nežli zaměstknáván býti začne. V dítěti pak do pěti i šesti let sotvá se teménko právě zavírá a mozk utvrzení svého dochází. Protož tu jen, co pod pěstováním domácím samy chopiti mohou, lehoučce, nepatrně a jako ze hry, na tom přestávati se můž“ (*Informatórium*, OE 11, XI, 261).

Bolo by veľmi zaujímavé zistiť, z akých všeobecných fyziologických predstáv Komenský vychádzal, keď si myslel, že prílišné kognitívne zamestnávanie mozgu dieťaťa bráni jeho riadnemu vývinu, ale túto líniu tu nemôžeme sledovať. Zrejme sa domnieval, že prílišné kognitívne preťaženie by viedlo priamo k funkčným fyziologickým poruchám, čomu nasvedčuje tretí argument, ktorý je založený na tom, že priveľké celkové úsilie malého dieťaťa môže viesť k jeho vyčerpaniu:

„3. Aníž, děje-li se jinak, jaký úžitek jest. Neboť plaň mdlá k štěpování vzatá mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také příliš časně zapřežený zemden bývá: ale dáš-li mu čas k vyvrstění se, potáhne tím silněji a nahradí všecko” (*Informatorium*, OE 11, XI, 261).

Prílišná vyčerpanosť a preťaženosť vzdelávaním môže byť podľa neho teda prekážkou riadneho vývinu v ranom veku. Posledným argumentom domácej výchovy v ranom veku je to, že je dostatočná a iný typ výchovy by bol vlastne zbytočný:

„4. Aníž dlouho jest do šestého (neb i začátku sedmého) roku čekati, když se zatím potřebných věcí neobmeškává, jakž již ukázáno, že i doma v prvním hned a počátečním svém věku mají v čem cvičení býti. A bude-li se tak díti, aby dítě podlé předepsané zprávy doma již v pobožnosti, mravích čistých (zvláště uctivosti k starším, poslušenství a pozorlivosti), též v rozumnosti, v dělání hbitém toho i jiného a v mluvení neb vyslovování řečí své jadrném povycvičeno bylo, nebude nic pozdě v šestém roku k liternímu v škole učení přistoupiti“ (*Informatorium*, OE 11, XI, 261).

Všetky tieto argumenty o nevhodnosti inštitucionálnej a skupinovej výchovy najmenších detí a v prospech rodičovskej výchovy (najmä materinskej výchovy s otcovským dozorom) sa neskôr ukázali ako márne, a výchova detí smerovala k inštitucionalizácii a tlaku na presun detí spod rodičovského dozoru, ktorý sa ukázal byť nedostatočným. Môžeme však už u Komenského postrehnúť zvažovanie iného prístupu. Na sklonku svojho života pracoval Komenský na rozsiahlom spise *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Všeobecná porada o náprave vecí ľudských), ktorého súčasťou bolo dielo *Pampaedia* (Vševýchova, resp. Univerzálna výchova). V tejto práci sa nachádza ako IX. kapitola *Schola infantiae* (Škola detstva). Na rozdiel od *Informatória* alebo oboch *Didaktík*, kde podrobne špecifikuje obsah

výchovy a vyučovania pre malé deti a argumentuje v prospech toho, aby malé deti do šiesteho roku veku vychovávali výhradne rodičia, ako sme videli vyššie, v tomto neskoršom diele sa objavujú aj opačné myšlienky. Pri charakteristike „spôsobilov“ výchovy malých detí sa uvádzajú a zdôvodňujú tieto:

„I. vlastná múdra starostlivosť; II. získanie cudzej pomoci odkiaľkoľvek...  
*Odôvodnenie prvého bodu:* Nikto sa nestará o cudzie veci tak ako o svoje. Čo chceš, aby iní robili tebe a tvojim najbližším, to rob najprv sám. *Odôvodnenie druhého bodu:* Nikto nie je dosť obozretný a nemôže byť prítomný vždy a všade, najmä keď sa rozptyľuje vo svojich činnostiach... Preto: 1. Kto má čas, nech sám robí strážcu a vychovávateľa svojim deťom. 2. Kto nemá čas, nech si najme iných zbožných, vážnych a horlivých mužov, ale nech na nich sám dozrie a nech najmenej raz za týždeň všetko preskúma“ (*Pampaedia*, IX, 158).

Vidíme, že dôvodom, prečo má za určitých okolností rodič zveriť výchovu detí iným, je *potreba ustavičného dozoru a dohľadu*. Práve konštantný dohľad nad dieťaťom musí byť vždy zabezpečený, samozrejme aj dohľad, inšpekcia a dozor nad samotnými dozorcami, ktorých treba kontrolovať a ich prácu preverovať a preskúmať v pravidelných intervaloch.

Komenský však v *Pampaedii* zachádza ešte ďalej a navrhuje prvý krok k čiastočnej inštitucionalizácii výchovy malých detí. Posledná trieda materskej školy, teda 6. trieda, má byť triedou „materinského lona ako prvá spoločná a ozajstná škola“ alebo „trieda prvého vyučovania“:

„Je to akási poloverejná škola (*schola semipublica*), kde si deti majú privykať stýkať sa, hrať sa, spievať, rátať, pestovať dobré mravy a zbožnosť, cvičiť zmysly a pamäť (bez čítania a písania), pod dozorom počestných paní, u ktorých sa zriaďujú takéto krúžky detí zo susedstva. Náklady takejto školy nesú tí, čo chcú, aby sa ich deti takto príjemne vzdelávali a pripravovali na verejnú školu. Túto školu navštevujú deti od štvrtého asi do šiesteho roku života“ (*Pampaedia*, IX, 166).

Komenský však na tieto „počestné panie“ i na deti kladie pomerne veľké pedagogické nároky, keďže deti sa majú v týchto „poloverejných školách“ učiť napríklad naspamäť celú abecedu, odriekať čísla až po sto, malú násobilku,



naspamäť slabikovať jednoslabičné slová, v poslednom roku aj pracovať s knihami *Orbis pictus* a *Biblická príručka*. Komenský neponúka návod, ako v týchto „školách“ udržať poriadok medzi malými deťmi, čo považoval v *Informatóriu* za nemožné, ani ako vypracovať študijný plán, čo sa bude diať s mozgami detí atď. Zrejme sa snažil vyriešiť problém konštantného dohľadu nad deťmi a ich neprestajnej výchovy pri nespôsobilosti a zaneprázdnenosti rodičov. Ak rodičia zároveň *musia* neprestajne vychovávať dieťa, učiť ho a dozerať naň, a *nemôžu* to robiť, jediným riešením je iba inštitucionalizácia výchovy.

Netreba pripomínať, že v 17. storočí sociálne, ekonomické a politické okolnosti ani zďaleka neumožňovali realizáciu Komenského návodov. Nechceme tvrdiť, že Komenský spôsobil nejakú reálnu sociálnu zmenu, ktorá by sa týkala výchovy malých detí a prístupu k nim. To, čo sa zmenilo, je však *reprezentácia dieťaťa* – dieťa sa stáva niekým, komu sa musí venovať sústavná pozornosť, musí ho niekto učiť, dozerať naň, pripravovať na život. Netvrdíme, že dovtedy bolo dieťa nepodstatné a o deti sa nikto nestaral. Takisto netvrdíme (nasledujúc Ariès 1960), že išlo o „objavenie detstva“ – podľa nás nejde o „objavenie detstva“, ale skôr o vytvorenie určitej historicky podmienenej reprezentácie dieťaťa a o postupnú zmenu praktík (reálnych i diskurzívnych), postupov a politík voči dieťaťu. Malé dieťa prestalo byť zábavnou či prekážajúcou hračkou: stalo sa subjektom, ktorému sa *povinne* musí venovať pozornosť, ktorý musí byť disciplinovaný, vyučovaný, systematicky pripravovaný na život. Akokoľvek hravo a zábavne sa to má robiť, nedá sa nepripustiť, že dieťa sa stalo objektom úplne nových mocenských vzťahov.

Mocenské vzťahy medzi rodičmi a deťmi boli zhruba po začiatok modernity (teda po Komenského, po 17. storočie) totálne asymetrické a založené na povinnostiach dieťaťa a právach rodiča. Komenský nastolil úplne nový pohľad: záväzné povinnosti rodičov voči dieťaťu a najmä rozsiahle, detailné dohliadacie a výchovné praktiky, ktorými jedine sa dajú tieto povinnosti splniť. Boh rodičom zveril deti: vychovávať ich a dozerať na ne nie je ich rozkoš, kratochvíľa či potešenie, ale *povinnosť* voči nim a Bohu. Nestačí už, aby rodičia deti *živili* – musia ich *vychovávať a učiť*, dozerať na ne, všímať si každý ich krok a každé hnutie ich mysle. Komenský prvý podrobne rozpracoval myšlienku, že dieťa musí byť vyzbrojované pre život ustavičným učením sa od narodenia.

Ubehlo iba niečo viac než jedno storočie a všetko sa zmení. Prestáva doba dôrazných výziev, apelov a napomenutí, a do vecí výchovy a vzdelávania sa razantne vkladá to, čo Komenský ani len nespomenie: štátna moc. Opäť upozorňujeme, že nám nepôjde o rozprávanie príbehu o tom, ako štát postupne preberá hlavnú úlohu vo výchove a vzdelávaní detí, ako vznikajú príslušné predpisy, nariadenia a štátne školy, ako ťažko a namáhavo sa tieto predpisy prakticky uplatňujú v nespočetných zápasoch (k tomu KOWALSKÁ 1987). Ide nám o to, aká je reprezentácia dieťaťa o sto rokov neskôr, kto a aké má voči nemu povinnosti, aké praktiky sa považujú vo výchove za samozrejmé a žiaduce. Tentoraz nesiahneme po pedagogickom spise, ale po zákonom predpise: *Ratio Educationis* Márie Terézie, vydané v roku 1777 ako záväzný predpis pre organizáciu školstva v Uhorskom kráľovstve. Je zbytočné opätovne upozorňovať, že nezastávame naivnú predstavu, považujúcu predpisy typu *Ratio Educationis* za opis reálnych praktík, ktoré sa nastolili v Uhorsku akoby mávnutím čarovného prútika, ide nám skôr o to, aby sme ukázali zásadné zmeny vo formácii diskurzu o dieťati v porovnaní s Komenského 17. storočím.

*Ratio Educationis* vyjadruje výrazný posun od *rodiny* ako hlavného miesta výchovy k *inštitucionalizovanému* vzdelávaniu. Už to nie je tak, že rodičom zveruje deti Boh, ale školám zveruje deti štát. Už nepôjde o povinnosti rodičov voči deťom, ale o povinnosti rodičov aj s deťmi voči štátu. Na konci 18. storočia sa to už dokonca ani nezdôvodňuje, ale len s razantnou samozrejmou vyhlasuje:

„... aby vrcholná starostlivosť o výchovu... sa zaradila medzi rezervované práva samotných kráľov, vlastná realizácia týchto záležitostí sa však zverila sociálno-organizačným vrchnostiam kráľovstva, aby sa takto celá výchova dorastajúceho pokolenia... zamerala na ten cieľ, aby sa mladé duše citlivo zanietili láskou k mravnosti, aby sa zušľachtili tie vlohy, ktoré do nich dobrá príroda zasiala, aby sa ich intelektuálna sila postupne zbystrila, aby sa ich vôľa sformovala podľa zásad mravnosti, aby takto získali vzdelanie vo vedách, ktoré budú môcť byť v budúcnosti každému na úžitok a prospech, a napokon, aby sa v celom kráľovstve zabezpečila akási jednotná forma štúdií a celej výchovy a aby sa ovocie tejto organizácie školstva rovnako na všetkých rozrástlo.“ (RE 1777, § 1, s. 40-41)

Nejde tu o potešenie a radosť rodičov, nejde o výchovu detí ako cieľ sám osebe, ale o všeobecný úžitok – už nie rodičia a vychovávateľia, ale sociálno-organizačné vrchnosti kráľovstva preberajú bremeno výchovy a vzdelávania detí. Vidíme tu zreteľný presun zabezpečovania výchovy od rodiny k inštitúciám, zjednocovanie výchovy a vzdelávania, a zákonom deklarované rozšírenie vzdelania na všetkých. Najdôležitejšia na inštitucionalizovanom vzdelávaní je jeho precízna organizácia, plánovanie, systematizácia – nejde len a výlučne o to, že poriadok *pomáha* pri systematickom osvojení si vedomostí – poriadok *je* organizovaným získavaním vedomostí a vedomosti sa musia získavať organizovane a systematizovanie – dôraz sa presúva z *obsahu* vedomostí na *proces* ich získavania, zo vzdelávania na disciplínu, vzniká vzdelávanie ako disciplinárny štátom organizovaný systematický proces : „Ako všade inde aj v tomto školskom systéme jestvuje správny poriadok predovšetkým preto, aby sa zabezpečilo najvhodnejšie plánovanie, aby nariadenia zodpovedali svojmu účelu a aby sa utvorili vhodné spôsoby na ich realizovanie“ (RE 1777, § 5, s. 46). Vzdelávacie inštitúcie nejestvujú samy od seba a pre seba, vzdelanie a výchova nie sú *cieľom*, ale len *prostriedkom*, ktorý má slúžiť „úžitku štátu“: „Aj tie najlepšie ústavy, ktoré sa vybudovali na úžitok štátu, rúcajú sa samy od seba, alebo určite už na samom začiatku ich činnosť viazne, ak by nebolo postarané s maximálnou predvídavosťou všade hneď na začiatku o zabezpečenie riadneho poriadku tej činnosti, ktorú majú vykonávať...“ (RE 1777, § 7, s. 48). Štát sa musí postarať o to, aby všetky typy škôl boli jednotné, aby sa vytýčené ciele – úžitok štátu – nelíšili ani formou, ani obsahom: „...treba sa usilovať, aby sa zaviedla akási jednotná forma pre všetky typy škôl a aby učitelia a žiaci v jednotnom sociálnom výchovnom a vzdelávacom úsilí smerovali k vytýčeným cieľom“ (RE 1777, § 7, s. 48).

Ak sa aj uzná, že najmä v ranom veku vzdelávanie detí „príroda zverila rodičom“, tak iba preto, aby toto poverenie rodičia okamžite odovzdali školám. Vzdelávanie detí príroda zverila *rodičom*, a preto sa majú rodičia (prostredníctvom obcí) postarať o to, aby platili inštitucionálne organizovanú *školu*:

„Vzdelávanie detí v útlom veku až do obdobia, ktoré je vhodné na cieľavedomejšie výchovno-vzdelávacie pôsobenie, príroda zverila rodičom. Preto všetky výdavky, ktoré sa týkajú ľudových škôl s materinským vyučovacím jazykom na dedinách, v mestečkách a mestách... budú sa týkať vlastných obcí“ (RE 1777, § 70, s. 81).

Je však jasné, že najmä roľníci, pracujúci na poliach a využívajúci detskú prácu a pomoc, nedajú prednosť tomu, aby svoje deti posielali do škôl. Túto prax *Ratio Educationis* váhavo pripúšťa (tento zákonný predpis nezaviedol povinnú školskú dochádzku a nenachádzajú sa v ňom nijaké sankcie za neprítomnosť detí v škole), avšak jej legitimizáciou a zdôvodnením v žiadnom prípade nie je blaho rodičov, ale opäť záujem štátu:

„Bolo by želateľné, aby sa roľnícka mládež povinne zúčastňovala na vyučovaní rovnako v letnom, ako aj v zimnom období až dovtedy, kým nedosiahne vek, v ktorom môže vykonávať roľnícke práce. Môže sa to však očakávať len od malého počtu žiakov. Väčšina rodičov totiž pripútava svoje deti k prácam na poli, k domácim prácam alebo aj k iným zamestnaniam, sotvaže prekročili piaty či šiesty rok svojho veku. Tento zvyk sa už záväzne upevnil a – ako sa zdá – je veľmi užitočný celému štátu. Práve preto sa musí trpieť, lebo veľmi na tom záleží, aby sa roľnícka mládež už od samého začiatku zocelovala a včas si privykla na veľmi ťažkú robotu, ktorú bude vykonávať po celý svoj život“ (RE 1777, § 89, s. 94).

Primárnym cieľom výchovy a vzdelávania nie je získavanie vedomostí samo osebe, ale vzdelávanie prospešné úžitku štátu. A práve len záujem štátu môže byť dôvodom, aby deti neboli prítomné v škole, ale aby si okrem vzdelávania privykali na veľmi ťažkú prácu. Všimnime si úplnú zmenu formy diskurzu v porovnaní s Komenským: u Komenského je vzdelávanie a výchova všel'udskou povinnosťou, cnosťou rodičov aj detí, jedinou cestou k naplneniu ľudského údelu a dokonca k večnej spáse. Človek nemôže byť plne človekom, pokiaľ sa nevzdeláva a nevychováva od narodenia prakticky po celý život. Vzdelávanie a výchova je to, čo robí človeka človekom. V osvietenском a modernizačnom diskurze konca 18. storočia to tak nie je: vzdelávanie a výchova nevytvárajú dokonalejšieho človeka kvôli naplneniu jeho ľudského údelu, ale kvôli úžitku a záujmu štátu. Výchova a vzdelávanie detí už nie je povinnosťou a zodpovednosťou rodičov, zverenou im Bohom, aby sa z ich detí stali plnohodnotní ľudia, smerujúci ku spáse. Výchova a vzdelávanie detí je povinnosťou a zodpovednosťou štátu a jeho inštitúcií, aby sa z detí stali plnohodnotní služobníci štátu. Ozveny starého antického ideálu výchovy, smerovania k cnosti (*areté*), dôkladnej starostlivosti o dušu (*epimeleia tes psyches*) a o seba samého (*epimeleia heauto*), kombinované so stredovekým smerovaním ku

spáse a príprave na druhý svet, miznú bez stopy. Mizne Komenského koncept človeka a výchovy, budovaný na troch premisách: 1. „Najdôležitejší cieľ človeka leží za týmto životom (*hominis finem ultimum extra hanc vitam esse*)“ (*Didactica magna*, OE 15/I, II, 53); 2. „Terajší život je iba prípravou na život večný (*vitam hanc non nisi praeparatoriam esse aeternae*)“ (*Didactica magna*, OE 15/I, III, 56); 3. „Človek, ak má byť človekom, musí sa k tomu vycvičiť (*hominem, si homo fieri debet, formari oportere*)“ (*Didactica magna*, OE 15/I, VI, 67). Nový koncept výchovy presúva ťažisko z onoho sveta na tento svet: najdôležitejší cieľ človeka leží v tomto živote a je to úžitok štátu a služba vlasti. Terajší život nie je prípravou na život večný, ale na službu verejnému úžitku. A človek sa cvičí, vychováva a vzdeláva nie preto, aby sa stal skutočne človekom, ale aby sa stal štátnym občanom:

„...pri výchove a vzdelávaní mladých ľudí sa prihliada predovšetkým na to, aby sa z nich stali štátni občania verní kráľovi a užitoční vlasti. Preto aj poriadok škôl musí byť zameraný jedine na tento cieľ. Takto je už zrejmé, že občan musí byť pohotovo pripravený slúžiť verejnému úžitku: 1. svojím zdravým a silným telom, 2. svojím duchom, ktorý je naplnený vedomosťami a mnohostranným vzdelaním, 3. svojimi šľachetnými a dobrosrdečnými mravmi, ktoré sú úplne zamerané na počestný život“ (RE 1777, § 221, s. 209-210).

Vidíme, že diskurz výchovy a vzdelávania má úplne iné objekty a úplne inú formáciu: Zdravie, vzdelanie a dobré mravy nie sú statkami jednotlivca, ktorými si zlepšuje svoj osud, zdokonaľuje sám seba a smeruje ku spáse. „Štátny občan užitočný vlasti“ je iným subjektom než „človek hľadajúci dokonalosť a spásu“. Existujú však aj spoločné črty: a to ustavičný, všeprenikajúci, dôkladný a dôsledný dozor, organizovanosť a disciplína. Komenský tento dozor najmä v ranom veku zveruje rodičom, ktorí si môžu kvôli zabezpečeniu stálosti tohto dozoru vypomôcť najatím iných ľudí. *Ratio Educationis* jednoznačne presúva túto povinnosť na vzdelávacie inštitúcie:

„Ak sú chlapci ponechaní sami na seba a nie sú pod výchovným vplyvom iných, často vrhajú svoje zdravie, ba aj vlastný život do nebezpečenstiev. Väčšina rodičov má menšie príjmy, než aby mohla svojim deťom zabezpečiť špeciálnych vychovávateľov alebo stálych dozorcov nad nimi. Preto patrí z veľkej časti k úlohe

vzdelávacieho zariadenia... s cieľavedomou starostlivosťou odvracať všetko, čo by mohlo ohroziť zdravie mládeže, spôsobiť ujmu na jej tele, alebo vrhnúť do nebezpečenstva ešte aj jej život. Okrem toho sa tu bude treba obozretne postarať o to, aby bola k dispozícii vhodná pomoc a prostriedky, ktoré smerujú na ochranu zdravia mládeže, na posilnenie tela a na udržanie jeho sviežosti“ (RE 1777, § 222, s. 210).

Je potrebné upozorniť, že vzdelávacia inštitúcia *nezastupuje* rodinu a nie je v žiadnom prípade organizovaná podľa jej vzoru. Praktiky vzdelávacej inštitúcie a jej organizačné procedúry sú úplne odlišné a nepovažujú sa za doplnok rodinnej výchovy. Vychovať a vzdelávať štátneho občana je výlučnou, exkluzívnou a monopolnou úlohou štátom organizovanej inštitúcie, ktorej účely a ciele vonkoncom nespočívajú v pomoci rodine či k odbremeneniu rodičov. Skôr naopak: môžeme tu sledovať počiatky procesu, počas ktorého sa rodina stane pomocníkom, doplnkom a vykonávateľom inštitucionálnej výchovy a vzdelávania. Organizačné a disciplinačné praktiky pri výchove a vzdelávaní sa najskôr presunú od rodiny do vzdelávacej inštitúcie, kodifikujú sa, implementujú a vpíšu tak do legislatívy, ako aj do praktík, zvykov, tiel a myslí nielen detí, ale postupne aj ich rodičov, aby sa nakoniec po tejto reorganizácii v úplne nových formách vrátili do rodín, ako neskôr uvidíme. Inštitucionálny dohľad sa nemôže obmedziť iba na pôdu samotných vzdelávacích inštitúcií – to, čo sa reorganizuje, nie je len výchova a vzdelávanie, ale život samotný: hygiena, návyky, životospráva, voľný čas, teda všetky životné aktivity: „Je veľmi dôležité, aby si chlapci už od útleho detstva zvykli včas vstávať, pripraviť sa na vyučovanie, odísť do školy a začať sa učiť včas ráno ešte pred východom Zorničky, ktorá je priateľkou Múz“ (RE 1777, § 95, s. 98). Dozor musí byť neprestajný a všadeprítomný, disciplína, tresty a zákazy sa musia zamerať na všetko nebezpečné, teda neorganizované, až do najmenších podrobností:

„Od mladých žiakov sa len ťažko dá očakávať, aby boli v každodennej činnosti dokonale opatrní. Vedť čím viac takýchto chlapcov sa spolu schádza, tým menej opatrnosti prejavujú vo svojom správaní na ochranu svojho zdravia. Preto tento nedostatok rozumovej úvahy sa musí nahradiť disciplínou a trestami, ktoré sa proti previnilcom určia. Nebezpečenstvá, s ktorými sa mladí žiaci môžu stretnúť, pramenia najmä z týchto príčin: zo škriepok a sporov, z navštevovania krčiem, nočných lokálov,

z letného kúpania, z pretekov na klzkom ľade v zime, z používania mečov pri šermovaní, z bodných a strelných zbraní atď. Aby sa vyhlo takémuto nebezpečenstvu, veľmi prísne sa všetkým zakazuje: 1. nosiť zbraň alebo používať pušku, 2. vyvolávať škriepky alebo zvady, alebo sa do nich zamiešať, 3. v noci v zakázanom čase vychádzať z domu alebo, čo je ešte horšie, kade-tade sa potulovať, 4. navštevovať krčmy, 5. v letnom období sa kúpať v riekach, ktoré prudko tečú, alebo tam plávať, 6. v zimnom období sa kĺzať na ľade alebo sa zo zábavy na snehu sánkovať“ (RE 1777, § 223, s. 210-211).

Je úplne zrejmé, že tieto predpisy sa nedali reálne vynucovať – ukazujú však, ako sa správanie „žiacov“ reglementuje až po každodenné aktivity, a to aj vo voľnom čase. Nebezpečenstvá, ktoré na žiakov striehnu, ohrozujú ich zdravie, život a mravy, sa však nemajú odstraňovať kvôli nim samým, či kvôli ich rodičom. Vzdelávacia inštitúcia neslúži *rodine*, ale *štátu*:

„Ved' nikto nemá také tvrdé srdce, aby si želal, aby chlapci boli neustále zavretí v miestnostiach... Ved' keby sa chlapci vychovávali takto, zaiste by sa podobali rastlinám, ktoré sa zrodili v skleníkoch a predčasne vädnú a hynú. Štát však potrebuje takých občanov, ktorí by uniesli akékoľvek bremä a v každom ročnom období by ich telo odolalo akýmkoľvek striedavým zmenám a nepohode počasia a ktorých by napokon vôbec nemohla charakterizovať vysilená a zoslabená telesná konštrukcia“ (RE 1777, § 224, s. 211-212).

Vychovávateľa, učiteľa, katechéti, ubytovávateľa, polícia a vôbec všetci predstavitelia inštitucionálneho vzdelávania a štátnej i verejnej moci sú povinní zabezpečiť ustavičný dohľad. Nie rodičia – v tejto etape inštitucionalizácie a pedagogizácie života rodičia ešte nie sú považovaní za spôsobilých, aby takýto presný a prísny dohľad boli schopní či ochotní vykonávať: „...vychovávateľa sa majú najviac a predovšetkým postarať o to, aby ich chovanci nikdy neboli ponechaní sami na seba. Mládež sa totiž vyhýba dohľadu svojich dozorcov, a tak sa nevedomky sama vrhá do nebezpečenstiev“ (RE 1777, § 226, s. 212-213). A zároveň sa pristupuje k tomu, aby sa žiaci samotní stali svojimi vlastnými dozorcami a kontrolórm, aby organizovali svoj čas pedagogickým a výchovným spôsobom:

„Nech si [žiaci] správne upravujú časový režim, aby si na každú hodinu, ktorá ostáva neobsadenou po školskom vyučovaní a po čase určenom na oddych, vyznačili pracovný program a nedovolili, aby niektorý časový úsek ostával bez nejakého užitočného zamestnania. Aby to žiaci mohli ľahšie spraviť, treba, aby si podľa vzorovej ukážky aj sami robili denné záznamy, do ktorých by si presne zapisovali všetko, o čom môžu sami slobodne rozhodovať. V týchto denníkoch nech si večer, keď robia kontrolu plnenia úloh, svedomite zaznamenávajú práve tieto naplánované povinnosti... aby si však všetci čím istejšie a dôslednejšie viedli tieto denné zápisníky, nech ich osobne predkladajú jednak učiteľom na ich žiadosť, jednak aj tomu, kto to bude mať špeciálne na starosti...“ (RE 1777, § 243, s. 237).

Všimnime si, že tieto organizačné praktiky žiakov vo voľnom čase nie sú podriadené dohľadu a kontrole rodičov, ale predstaviteľov inštitúcie. Rodičia či iní členovia rodiny nie sú spôsobilí – zatiaľ, ale ich čas ešte príde – kontrolovať a organizovať život detí, teda vykonávať pedagogickú prácu. Vidíme však, ako pedagogická organizácia praktík detí postupne (minimálne na úrovni predpisov a deklarácií) vychádza za hranice vzdelávacích inštitúcií a začína prenikať do každodenného života detí a ich rodín. Zatiaľ ešte kontrolujú a organizujú čas detí učiteľia: ešte poldruha storočia a táto úloha a povinnosť pripadne rodičom. Avšak môže im pripadnúť až potom, čo *rodina* a jej praktiky prestanú byť vzorom výchovy a vzdelávania – učiteľ už nie je zástupcom otca, deti v škole nie sú deťmi v rodine: učiteľ je zástupcom štátu, a deti v škole sú pripravované na súťaž, životný beh, na trať, ktorú musia absolvovať. Ide o vyzbrojovanie detí, ktoré sa musia pripraviť, tentoraz na novú križiacku výpravu: novým Jeruzalemom už nie je spása, ale plnenie očakávaní štátu:

„Každá škola vytvára akúsi osobitnú spoločnosť, v ktorej majú tak učiteľia, ako aj žiaci vopred stanovený pevný cieľ a v ktorej všetci spoločne musia absolvovať tú istú ‘bežeckú trať’ pod dozorom najvyšších riaditeľov, aby vo zvrchovanej miere vyhovelí tomu, čo od nich štát očakáva“ (RE 1777, § 246, s. 239).

*Ratio Educationis* má, pokiaľ ide o cieľ vzdelávania, ako aj o to, čo má byť cieľom všetkých ľudí, úplne jasno. Už nejde o zdokonaľovanie človeka, o spásu, o život večný. Tieto ciele zostávajú a spomínajú sa na mnohých miestach, ale už nie sú



prvoradé a najdôležitejšie. Blaho štátu a štátny záujem sú najvyšším cieľom, a vzdelávanie a výchova sú iba nástrojmi k dosiahnutiu tohto cieľa. Celá organizácia vzdelávania a jeho inštitúcií musí byť podriadená tomuto prvoradému cieľu:

„Ak je blaho štátu tým prvoradým cieľom, ku ktorému majú všetci občania zameriavať svoje kroky, potom práve toto blaho musí byť základom, o ktorý sa má opierať celá budova vlastnej výchovy. Z hľadiska tejto základnej normy je vybrané a predpísané celé učivo prednášok a disciplín, na tomto základe je ustanovená a podľa istých zákonov upravená štátna vnútorná správa škôl, slovom je to stanovený a zhrnutý celý školský poriadok“ (RE 1777, Záver, s. 249).

Boj o štátnu inštitucionalizáciu vzdelávania je bojom na ďalšieho poldruha storočia. A keď už aj blaho a úžitok štátu prestanú byť prvoradým cieľom vzdelávania, vyzbrojovanie detí ako na križiacku výpravu bude pokračovať – disciplína, dozor, pedagogická práca a jej organizovanosť pretrvávajú, ba dokonca sa ešte zosilnia a presunú sa do rodín. Dozorcom nad deťmi, ich učiteľom a inšpektorom už od ich narodenia sa musí stať každý dospelý. Nemôže to však konať na základe osvieteneho štúdia a znalostí, ako si to predstavoval Komenský: každý dospelý, vykonávajúci každodennú domácu pedagogickú prácu a disciplinačný dozor nad dieťaťom, to musí robiť na základe veľmi striktných pedagogicko-organizačných praktík. Dieťaťu sa musí organizovať program, musí byť ustavične pod dohľadom, a musí byť nepretržite bombardované inštrukciami a podnetmi. Každé dieťa, ktoré sa narodí, je génus a zároveň hrozba, a táto genialita sa musí pedagogicky rozvíjať, od knížiek a špeciálnych hračiek až po škôlky a školy pre nadané a mimoriadne nadané deti, a ak sa tak neurobí, dieťa sa stane postrachom, zločincem, zvrhlíkom, delikventom alebo si minimálne ublíži a bude zanedbané. Lenže na tento diskurz ešte bude musieť pomerne dlho čakať na svoj ustálený a definitívny tvar.