

# POKÁNÍ KLÍČOVÁ „GRAMOTNOST“ KOMENSKÉHO FILOSOFIE MORÁLNÍ VÝCHOVY

JAN HÁBL, VOJTĚCH J. HÁBL

## 1. Úvod: Komenský a „morální gramotnost“

Současný edukační diskurz je prostoupen pojmem *gramotnost*, jenž se v posledních desetiletích posunul daleko za své původní chápání čtení a psaní. Moderní pedagogika hovoří o celé škále „nových gramotností“ – digitální,<sup>1</sup> mediální,<sup>2</sup> občanské,<sup>3</sup> environmentální,<sup>4</sup> finanční,<sup>5</sup> informační<sup>6</sup> či wellbeingové. Tyto gramotnosti představují soubory kompetencí a způsobilostí, které umožňují jednotlivci orientovat se v komplexitě současného světa a jednat v něm odpovědně.

Je pozoruhodné, že ačkoliv je dnes zdůrazňována pluralita různých gramotností, pojem *morální gramotnost* – tedy způsobilost k dobrému, pravdivému a odpovědnému jednání – bývá artikulován pouze nepřímo, zpravidla skrze hodnotové rámce nebo měkké dovednosti. Její klíčové předpoklady, jako schopnost sebereflexe, přiznání omylu, změna postoje či vůle k trvalé nápravě,

---

1 Wan NG, *Can we teach digital natives digital literacy?*, *Computers & Education*, 59, 2012, č. 3, s. 1065–1078.

2 Sonia LIVINGSTONE, *Engaging with media – A matter of literacy?*, *Communication, Culture & Critique*, 1, 2008, č. 1, s. 51–62.

3 Bryony HOSKINS – Ruth Deakin CRICK, *Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin?*, *European Journal of Education*, 45, 2010, č. 1, s. 121–137.

4 Andrew STABLES, *Environmental literacy: Functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines*, *Environmental Education Research*, 4, 1998, č. 2, s. 155–164.

5 Annamaria LUSARDI – Olivia S. MITCHELL, *The economic importance of financial literacy: Theory and evidence*, *Journal of Economic Literature*, 52, 2014, č. 1, s. 5–44.

6 Alison J. HEAD, *Learning curve: How college graduates solve information problems once they join the workplace (Project Information Literacy Research Report)*, *Project Information Literacy*, 2012.

jsou v kurikulárních koncepcích spíše implicitní.<sup>7</sup> Není proto náhodou, že uživatelé současných teorií občanského či profesního rozvoje často vnímají absenci hlubšího etického jádra: sotva která ze soudobých gramotností se explicitně ptá po tom, *jak se člověk stává lepším*.

Pojem *pokání* jakožto „gramotnost“ může na první poslech působit anachronicky. Přesto tvrzení této studie mívá opačně: pokání je pojem nejen legitimní, ale dokonce strukturálně nezbytný pro porozumění morální výchově v tradici Jana Amose Komenského. Ačkoli Komenský termín *gramotnost* neznal, nacházíme v jeho slovníku pojmy funkčně příbuzné: *umění, moudrost, habitus* aj. Ve svých didaktických spisech – zejména ve *Velké didaktice* – Komenský znovu a znovu zdůrazňuje, že člověku je dáno „*býti znalým věcí, mocen věcí i sebe*“ a „*obracet se k prameni všeho*“.<sup>8</sup>

Jestliže tedy mluvíme o *morální gramotnosti pokání*, činíme tak vědomě hermeneuticky: překládáme Komenského koncept *metanoia* – zásadní proměny smýšlení – do současného diskurzu gramotností. *Metanoia*, jak ji Komenský pedagogicky konstruuje, není pouhým emocionálně-náboženským aktem, nýbrž didakticky strukturovaným procesem morální obnovy, který stojí v samém jádru jeho *metody mravnosti (methodus morum)*.

Zároveň je třeba konstatovat, že tento rozměr morální kultivace lidského charakteru je v dnešní pedagogice poněkud zanedbán. Etické či občanské výchovy často pracují s hodnotovými deklaracemi, ale vyhýbají se problematice lidské porušenosti, omylnosti a morální ambivalence – tedy oblastem, které Komenský pokládal za základní. Moderní teorie gramotností nabízejí užitečné analytické nástroje, avšak bez vnitřní dimenze proměny (pokání) zůstávají eticky nedokončené. Právě proto považujeme za nutné vrátit pokání zpět do středu diskuse o morální či charakterové výchově.

Cílem této studie je tedy ukázat, že koncept pokání je nejen interpretovatelným, ale i pedagogicky znovuobjevovaným principem, jehož relevance přesahuje Komenského původní teologický rámec. Pojato jako forma *morální gramotnosti*, pokání představuje klíč k formování charakteru, který je realistický vůči lidské nedokonalosti a přitom nadějný ve své orientaci na obnovu. V návaznosti

---

7 Viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2025 [online], dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty> [cit. 25. 2. 2026].

8 Viz Jan Amos KOMENSKÝ, *Didactica magna*, VSK 1, kap. I–III, s. 62–68.

na Komenského ukážeme, že didaktika *metanoie* je pro současnou pedagogiku nejen inspirativní, ale v jistém smyslu nezastupitelná – tím spíše ve světě, kde se množství kompetencí rozrůstá, avšak základní otázka, jak se člověk stává dobrým (ve smyslu morálním, nikoli instrumentálním), zůstává otevřená.

## 2. „Samosvojnost“ jako edukační problém

Jedním z klíčových východisek Komenského výchovně-vzdělávacího systému je koncept přirozenosti, který synergicky propojuje jeho kosmologii, antropologii a natur-filosofii.<sup>9</sup> Coby teolog rozumí Komenský přírodu a veškerému přirozenému světu jako „stvoření“, tj. dílu Stvořitele, který vše stvořil účelně a smysluplně. Coby filosof zkoumá přirozené jsoucno *sub specie educationis* – pod pedagogickým zorným úhlem – aby v něm rozpoznal výchovný potenciál. Již v úvodu *Velké didaktiky* formuluje tezi, že „vše, co jest, jest k něčemu“: přirozený svět není nahodilým sledem událostí bez směru, nýbrž účelným pobytem existencí povoláných ke smyslu. Každé jsoucno je charakteristické teleologickou povahou: má cíl ležící mimo sebe, přesahuje se, je „aby“, řečeno slovy R. Palouše.<sup>10</sup> Řečeno Komenského pojmoslovím, nic není „samosvojně“, totiž existující samo pro sebe – a právě v tomto teleologickém vkladu spočívá pedagogické nadání přirozeného světa. Člověk je rodem uveden do „školy světa“, který svým řádem a určeností vychovává k lidskosti.

V Komenského pojetí výchovy jsou proto kognitivní, mravní a duchovní dimenze formování člověka neoddělitelně propojeny. „*Vzdělávání celého člověka*“ prostupuje vědy, jazyky i mravy, protože lidská přirozenost je hluboce porušena v samé podstatě. Touto „poruchou“ je samosvojnost: stav, v němž si člověk *zošklivil Boží řád věcí* a „*sám svůj chce býti, sám svůj totiž rádce, svůj vůdce, sám svůj opatrovník, sám svůj pán, sumou sám svůj bůžek*.“<sup>11</sup> Samosvojnost svou povahou odcizuje člověka Stvořiteli i bližním: člověk se „*klade sobě za cíl, miluje jen sebe, přeje jen sobě a pečuje výhradně o sebe*“. A nejde o výjimku, nýbrž o obecný lidský stav: „*Všickni jsme v tom ponoření – jeden víc v jednom, druhý*

9 V této studii budeme při interpretaci pojetí přirozenosti vycházet zejména z *Didactica magna (Velká didaktika)*, *Didactica analytica*, *Pampaedia* a *Centrum securitatis*. J. A. KOMENSKÝ, *Didactica magna*, VSK 1, *Didaktické spisy*; ID., *Didactica analytica*, Amsterdam 1657; ID., *Pampaedia*, VSK 2; ID., *Centrum securitatis seu centrum animae*, Amsterdam 1664.

10 Srov. Radim PALOUSH, *Komenského Boží svět*, Praha 1992, s. 18.

11 Jan Amos KOMENSKÝ, *Hlubina bezpečnosti*, Praha 1927, s. 36.

víc v druhém pohřížení, *všickni sobě nad slušnost přejeme, všickni se nad míru o sebe staráme...*, *všickni sobě nad příliš v tom lahodíme*“.<sup>12</sup>

Tuto diagnózu Komenský výrazně rozpracovává v traktátu *Centrum securitatis* (*Hlubina bezpečnosti*). Inspirován Mikulášem Kusánským přirovnává svět ke kolu, které se může hladce otáčet jen tehdy, je-li ukotveno ve svém středu (centru) – tj. v Bohu, Stvořiteli. Všechny lidské „motaniny“ a „jinudosti“ jsou důsledkem toho, že se kolo vymklo ze středu: člověk „si zošklivil Boží řád věcí“ a „sám svůj chce býtí“. Zapomíná, že z Boha mu plyne život i dýchání, a vše připisuje sobě či slepé náhodě. Univerzalita této situace je podle Komenského nesporná: „Není zajisté ani jednoho, kdož by cele v Bohu a vůli jeho srdcem stoje, svojnosti a jinudosti brániti se uměl...“<sup>13</sup>

Z teleologického hlediska je samosvojnost zároveň demoralizační (odporuje cíli člověka jakožto *imago Dei*) i dehumanizační (odporuje vztahové podstatě lidství). Důsledkem je vnitřní dysbalance – lidství „*jakoby z kloubu vymeknuté*“<sup>14</sup> – a společenská fragmentace, odstředivost vztahů, narušení harmonie „věcí lidských“. Komenský proto v *Pampaedii* hovoří o procesu „*upadání v nečlověka*“.<sup>15</sup>

Z edukační perspektivy z toho plyne zásadní úkol: uvádět člověka do řádu bytí – vést jej k překonávání logiky samosvojnosti. Rozhodujícím „nástrojem“ je metanoia (pokání): hluboká změna smýšlení a postoje. Každý pokrok v ctnosti začíná rozpoznáním vlastní nectnosti a přiznáním potřeby obnovy; řečí současnou: rozvoj morální kompetence začíná přípuštěním vlastní nekompetence.<sup>16</sup> Podobně J. Pieper chápe „metanoetický“ proces jako schopnost vidět lidskou přirozenost takovou, jaká je – morálně deficitní.<sup>17</sup> A V. Frankl připomíná, že čím více člověk „zapomíná na sebe“, tím je lidštější.<sup>18</sup>

12 Ibid., s. 49–50.

13 Ibid., s. 49.

14 Id., *Jana Amosa Komenského Didaktika česká*, Jan Václav NOVÁK (ed.), Praha 1926, s. 4–5.

15 Id., *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha 1992, sv. III, s. 18. (*Pampaedia*, 2: 8).

16 Stov. Andrej PLEŠU, *Minima moralia: Poznámky k etice intervalu*, Jana PÁLENÍKOVÁ (přel.), Bratislava 2001.

17 Josef PIEPER, *The four cardinal virtues: Prudence, justice, fortitude, temperance*, Notre Dame, 1966.

18 Viktor E. FRANKL – Pinchas LAPIDE, *Bůh a člověk hledající smysl*, Brno 2011.

Komenského ontologie vztahovosti zde poskytuje sjednocující rámec: makrokosmos i mikrokosmos jsou cílově uspořádány, nic neexistuje samo pro sebe. Člověk je bytost „pro“, ve smyslu „pro něco“, „k něčemu“, určen k přesahu.<sup>19</sup> Žít, jako by člověk byl výjimkou z teleologického určení, znamená žít proti samotné přirozenosti bytí. Proto hlavním úkolem výchovy není pouhé předávání informací, nýbrž re/formování lidství: vést žáka k pravdivému sebepoznání, sebereflexi, ctnostnému navykání a vztahové orientaci, které společně re-centrují („vracejí do středu“) poznávání i jednání.

### 3. Výchova charakteru jako prostředek překonání „samosvojnosti“

Komenský má za to, že výchova (mravní i obecně) je neoddělitelná od zápasu se samosvojností. Důraz na výchovu „mravů“ je patrný už ze stavby Komenského pedagogických spisů. V České didaktice – předchůdkyni Velké didaktiky – věnuje tématu celou kapitolu XXIII s názvem *Methodus morum in specie* („Methoda mravů konkrétně“). Výslovně poznamenává, že předchozích dvaadvacet kapitol věnovaných metodice vyučování věd, umění a jazyků bylo jen „přípravou“ k tomuto hlavnímu úkolu výchovy a vzdělávání. Rozvržení je programové: znalosti a dovednosti připravují cestu, ale srdcem výchovy je formování charakteru.

Klíčovým pojmem Komenského výchovy je „harmonie“. Když Komenský říká, že „člověk má v sobě kořeny veškeré harmonie“, tvrdí tím, že lidská přirozenost (mikrokosmos) je přizpůsobena teleologii řádu světa (makrokosmos): vše existuje pro něco a je vybaveno prostředky – ba i vnitřním sklonem – dosáhnout svého cíle. Výchova tedy operuje v souladu s přírodou, nikoli proti ní. Umění učit (*ars docendi*) spočívá ve sladování žákových sil s jejich účelem, aby růst nenastal proti vůli, nýbrž – jak Komenský rád říká – snadno a příjemně, na popud samotné přírody. Jan Patočka na význam pojmu *ars* navazuje a chápe jej jako tvořivou roli člověka v celku světa – nikoli v protikladu k přirozenosti, nýbrž v synergii s ní.<sup>20</sup>

Toto přesvědčení zakládá Komenského svébytnou metodu: pozorný vychovatel čte mravní gramatiku přirozeného světa a převádí ji do pedagogiky. Na základě přírodních analogií ukazuje, jak lze z viditelných skutečností – vody a řek, slunce a jeho světla, lesů a stromů – vyvozovat eticko-didaktické zásady.

19 Srov. R. PALOUŠ, *Komenského Boží svět*, op. cit., s. 13.

20 Jan ПАТОЧКА, *Komeniologické studie*, Praha 1997, s. 133.

Neúnavná dobročinnost slunce je vzorem užitečnosti bez zjištění; pomalé zrání stromu je vzorem trpělivosti a vytrvalosti, déšť dává zemi vláhu a sílu apod. Tyto obrazy nejsou jen ozdobou výkladu: zapojují smysly, rozněcují city a navykají vůli. Budují předporozumění, díky němuž může žák přijímat skutečnosti, jež přírodu přesahují.

V *Pampaedii* Komenský objasňuje svou metodu metaforou „oslazování kořenů“ učení. Vychází ze Sókratova přísloví, že kořeny výchovy bývají hořké, ale výsledné plody sladké, a ptá se, zda by již kořeny samy nemohly být „sladší“. Odpovídá třemi propojenými strategiemi:

- I. odstraní-li se z vyučování nechut' a bázeň;
- II. učiní-li se všechno průzračným a takřka samovolným;
- III. naplní-li se nadto všechno vhodnými vnaďidly.

Prvního se dosáhne: a) odstraňováním nevhodných a pokroucených příkladů, stálým opatřováním příkladů pěkných, dobrých; b) vlídným, názorným a jasným výkladem; c) kázní mírnější, „než bylo až dosud celkem obvyklé“.

Druhého se dosáhne: a) vyčkáváním příležitostí, až příroda, která své tužby obrací na různé strany, sama připomene, že už je čas, jako když tvoří pupence nebo květy (vychovatel je pouze pomocníkem přirozenosti). Tedy pryč s ukvapeností a násilím, řízení ať čeká na toho, koho má řídit. Koník se nesmí zapřahat do vozu, pokud nezesílí. b) Citlivým postupem bez předbírání v zatěžování vloh (i kdyby se hlásily sebedychtivěji). Spěchej pomalu! c) Mírným odříkáním, aby se tím spíše vzbuzovala dychtivost.

Jak se dosáhne třetího cíle – o vnaďidlech – v tomto místě *Pampaedie* chybí.<sup>21</sup> Ale protože se Komenský často opakuje, z různých míst jeho děl můžeme rekonstruovat, jaká vnaďila, resp. motivační prvky, měl na mysli. V *Pansofii* například říká: „*Musíme je přilákat tím, že se jim budou předvádět vážné věci ve formě her, aby nepozorovaly, že se něčemu učí, ale uvědomovaly si, že se něčemu naučily, a měly z toho radost. Tak bude možné, aniž by si to uvědomily, obeznámit je i s věcmi vrcholně důležitými prostřednictvím her a žertů.*“<sup>22</sup> V *Didaktice analytické* v kapitole *O příjemnosti*<sup>23</sup> – zdá se – Komenský vyjmenovává všechny principy „vnaďivosti“ systematicky:

21 *Pampaedia* zůstala nedokončena (1670).

22 J. A. KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, op. cit., sv. II, s. 96.

23 *Id.*, *Didaktika analytická*, Praha 1946, s. 93–98.

- Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Proto učitelům necht' je vzdáleno veškeré „mrzouctví“, žádoucí je naopak „otcovská laskavost“.
- Lidská přirozenost děsí se nekonečného, raduje se, může-li přehlédnout hranice věcí. Proto běh každého učení ať je krátký a přehledný.
- Lidské smysly těší, jsou-li spojovány se svými předměty. Proto vše, co je možno představit smyslu, necht' se děje, a pokud možno všem.
- Lidská přirozenost se těší z praktického provádění věcí, tvoření, budování atd. Proto vše, čeho je možné učit se vlastní praxí, necht' se děje.
- Lidská povaha prahne po užívání věcí, je jí milé to, co slibuje a přináší užitek. Proto všemu necht' se učí pro použití.
- Lidská přirozenost se těší z rozmanitosti, stále stejné se jí protiví. Proto veškeré učení necht' je rozmanité jako milá pastva pro smysly i pro duši.
- Lidskou přirozenost obzvláště těší hry, požitky z žertů a jiných druhů duševního rozptýlení – zvláště v dětství, ale provází nás to po celý život.

Jak se tyto principy promítají do Komenského pojetí formování charakteru? To podstatné v mravní či morální výchově je dle Komenského „*studium moudrosti, které nás má povznést a učiniti statečnými a velkomyslnými... a přiblížiti Bohu samému*“<sup>24</sup>, což jsou úkoly, které odpovídají triádě fundamentálních pedagogických cílů, autorem ohlášené hned z kraje *Didaktiky velké*. Zde Komenský objasňuje, že cílový požadavek *vědění, mravnosti a zbožnosti* vyplývá z apriorní antropologické přirozenosti, což znamená, že je člověku dáno 1) být znalým věcí, 2) být mocen věcí i sebe, 3) obracet se k Bohu, prameni všeho.<sup>25</sup>

Vlastním předmětem mravní výchovy v Komenského *Didaktice* jsou tzv. „stěžejné“ neboli kardinální ctnosti. Jedná se o čtyři známé – již od antiky tradované – ctnosti *prudentia, fortitudo, temperantia, iustitia* (moudrost, umírněnost, statečnost, spravedlnost), bez nichž by dle Komenského pedagogická stavba byla jako „bez základů“. Komenský jednotlivé ctnosti nejprve stručně objasňuje.

24 ID., *Didaktika velká*, Praha 1905, s. 261.

25 Svou pedagogickou teleologii Komenský předkládá ve IV. kapitole *Didactica magna* (s. 46n.). Ve *Světě mravním* rozvádí tuto základní antropologickou triádu i v jiných než pedagogických souvislostech, zejména filosofických, státovědných a irénických.

*Opatrnost* či moudrost znamená správné mínění nebo porozumění věcem, přisuzovat jim správnou hodnotu, „*nehonit se za bezcenným a neodhazovat věci cenných*“<sup>26</sup>. S odvoláním na Aristotela a Vivese moudrost vykazuje ten, kdo si osvojuje návyk uvážlivosti a ochoty slyšet radu, a kdo nalézá harmonický střed mezi naivní hloupostí a zkaženým chytráctvím.

*Umírněnost. Strídmnost.* Komenský objasňuje stručně: „*Ničeho příliš!*“ Jedná se opět o parafrázi Aristotelova zlatého pravidla střední cesty<sup>27</sup> – ani přesycení ani askeze, ale síla odolat okamžitému požitku za účelem získání lepšího, jakkoli vzdálenějšího dobra.

*Statečnost* představuje rozumný střed mezi zbabělostí a opovážlivostí. Praktická moudrost (fronesis) zde hraje důležitou roli, protože dle Komenského jde o to vyvarovat se „vášni“ a „prudkostí“. Zde Komenský ukazuje svou vývojově-psychologickou intuici, když poznamenává, že „*chlapci (aspoň ne všichni) nebývají ještě tak dalece schopni rozvážného postupu*“.<sup>28</sup> Proto Komenský doporučuje učit statečnosti v raném stadiu výchovy skrze „sebeovládání“ a „poslušnost“. Učit statečnost skrze poslušnost zřejmě znělo neintuitivně, proto Komenského dodává vysvětlení: „*Ó jaká veliká naděje na překonání zmatků, jimiž je svět zaplaven! – když se děti hned v mladosti naučí poslouchat, vůli ovládat, a tak si vzájemně ustupovat, namísto aby si ubližovaly. Toť statečnost.*“<sup>29</sup>

*Spravedlnost* znamená hledání středu bezprávím a zákonictvím. Ilegalitou a legalizmem. Komenský vykládá: ať jsou mladí vedeni tak, aby „*žádnému neškodili, žádného neuráželi a nekormoutili vědomě, nýbrž každému, co jeho jest, oddávali, pravdu vždycky milovali a mluvili a lsti se utíkali*“.<sup>30</sup>

Po položení těchto základů se Komenský obrací k procesu nabývání ctností. V *České didaktice* uvádí šest zásad, které později ve *Velké didaktice* rozšiřuje na deset:

- I. Ctnost se pěstuje činy, ne slovy. Lidský život je určen ke „*styku s lidmi a v činnosti*“. Bez ctnostných skutků je člověk – jak říká Komenský – jen

26 ID., *Didaktika velká*, op. cit., s. 262.

27 Objasněno v knize ARISTOTELÉS, *Etika Nikomachova*, Praha 1996.

28 J. A. KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, op. cit., s. 263.

29 Ibid., s. 264.

30 Zde citujeme z *Didaktiky české* (J. A. KOMENSKÝ, *Didaktika česká*, op. cit., s. 160), neboť v *Didactica magna*, tj. v latinské verzi, je Komenský k tématu překvapivě stručný, zřejmě proto, že latinský čtenář byl s problematikou ctností již dostatečně obeznámen.

„*lenivé břicho, zbytečné břemeno země*“. Žádat po dítěti ctnostné činy, resp. mít morální nároky – adekvátní věku – znamená pomáhat mu v morálním růstu, podobně jako u stromu, jehož „*každá větev je o tolik silnější, o co více toho musí nést*“<sup>31</sup>.

- II. Ctnost se získává stykem s ctnostnými lidmi. Jako příklad uvádí Komenský Aristotelovu výchovu Alexandra.
- III. Ctnostné chování se rozvíjí stálou vytrvalostí. Mírné a stálé zaměstnávání myslí i těla vede k pílí a činí zahálku nesnesitelnou. Komenský dodává, že trvalá zaměstnanost může být vážná i hravá: „*I v žertu se lze učit tomu, co jednou prospěje vážným věcem*.“
- IV. Jádrem veškeré ctnosti je služba druhým. Porušená lidská přirozenost v sobě nese ohavnou „sebelásku“, která každému našeptává, že péče má být téměř výlučně věnována jemu. Proto je nutno vštěpovat, že „*nejsme zrozeni pro sebe, nýbrž pro Boha a pro bližního*“.
- V. Pěstování ctností musí začít od nejtělejšího věku. Dříve než se „*nezpůsobové a nectnosti hnízdit začnou*“. Podobně jako se vosk a sádra za měkka formují snadno, ale když zatvrdnou, „*darmo jest předělávati je*“, tak i u člověka nejvíce záleží na „*prvním fortelu*“, který se zakládá hned „*při maličkosti dítěte*“. Nejvhodnější metodou pro toto období je zvyk, Komenský říká jednoznačně: „*velký význam má od mlada zvykat*“ a odůvodňuje to empirickou zkušeností, „*čím načichne nová nádoba, tu vůni si zachová*“.<sup>32</sup> Řečeno bez obrazů „*zvyk přechází v přirozenost*“, dodává v *Pampaedii* Komenský, a proto je třeba neztratit tu vzácnou „*první příležitost*“ dětství a předcházet zlovykům. Pokud se uhnízdí, „*těžko je odvykat*“, trýzní člověka i jeho okolí po celý život a ve stáří se stane „*nesnesitelným a nenapravitelným*“, uzavírá Komenský.
- VI. Ctnosti se učíme ctnostným jednáním. Jako se chůzi učíme chozením, mluvě mluvením, psaní psaním, tak se poslušnosti učíme poslušností, sebeovládání zdrženlivostí, pravdomluvnosti mluvením pravdy atd.
- VII. Ctnosti se učíme příkladem. „*Neboť děti jsou jak opičata: všecko, co vidí, ať to dobré nebo to špatné, hned chtí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati*.“ Proto jsou živé příklady ze strany vychovatelů nezbytné.

31 Tento postřeh doplňujeme z *Mundus moralis*. Viz J. A. KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, op. cit., sv. II, s. 242.

32 Citace pochází z *Pampaedie* (J. A. KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, op. cit., sv. III, s. 83), díla „zralého“ Komenského, ale pro srovnání uvádíme i citaci z *Didaktiky české*, která naopak patří nejranějším didaktickým spisům: „*podrži hrneček zápach, jímž za nova navřel na dlouhý čas*“.

- VIII. „*Příklad vychovatelův musí ovšem doprovázet poučení, předpisy a pravidla životní.*“ Vysvětlení smyslu morálních pravidel je nezbytné. Podobně jako „*ostnem se hovádko k tahu neb běhu pobádá, tak pověděními jemnými k běhu ctnosti mysl zdárná se nejen tvrdí, ale i ponouká*“. Slovní doprovod je třeba přizpůsobit věku a stupni vývoje dítěte.
- IX. Děti je třeba střežit před špatnou společností a škodlivými vlivy. Protože dětská mysl se snadno nakazí, musí být chráněna před „*tovaryštvem zlým*“ a zvláště před zahálkou. Prázdna mysl nemůže zůstat prázdna; není-li naplněna něčím užitečným, zanechá se sama „*marnými a ničemnými věcmi*“. Lékem je podle Komenského stálá zaměstnanost – vážná i kratochvilná – hlavně však nenechávat děti zahálet.
- X. Ctnost vyžaduje kázeň. Poněvadž nikdo nedokáže být tak bedlivý, aby se mu „*nevloudilo nějaké zlo*“, říká Komenský ve *Velké didaktice*, a poněvadž – dodává v *České* – pokažená lidská přirozenost projevuje se ustavičně „*zde a onde*“, je třeba ji soustavně káznit, disciplinovat.

Tyto zásady ukazují, proč pro Komenského výchova ctnostného charakteru nestojí na občasném moralizování, ale na pečlivě promyšlené pedagogice. Ctnost roste konáním, upevňuje se společností ctnostných, trvá díky vytrvalému cvičení, je zaměřena ke službě druhým, začíná brzy, než zapustí kořeny neřesti, vtěluje se jednáním, je modelována příkladem a vyjasňována výkladem, je chráněna před negativními vlivy a střežena kázní. Tyto vzájemně propojené prvky proměňují výchovu charakteru z pouhého moralizování v záměrnou „*dílnu lidskosti*“.

#### 4. Role pokání ve výchově charakteru

Pojem pokání má bezesporu teologické konotace. Snad proto mnozí (ačkoli zdaleka ne všichni)<sup>33</sup> interpreti z období vrcholné modernity, charakteristické sekularizačními tendencemi, považovali tento aspekt Komenského díla za neaktuální. F. X. Šalda měl za to, že Komenský byl sice „*velký muž*“, který v mnohých tématech předstihl svou dobu, ale právě v otázkách filosofických a teologických „*se pozdil za ní*“.<sup>34</sup> Komunističtí interpreti (domácí i zahraniční) jako Jiřina Popelová, Robert Alt a Archip Alexejovič Krasnovskij aj., motivování

33 Viz zejména rozsáhlé komeniologické práce této éry, např. J. Patočky, R. Palouše, D. Čapkové, A. Molnára aj.

34 F. X. ŠALDA, *O literárním baroku cizím i domácím*, in: Emanuel MACEK (ed.), *Z období Zápisníku*, sv. 1, Praha 1987, s. 302.

úsilím „zachránit“ z Komenského to podstatné, co odpovídalo materialistické agendě, byli ke Komenskému ještě přísnější, jeho náboženský jazyk i celou metafyziku považovali za „*dobové residuum*“, filosofickou „*pustinu*“ či dokonce „*myšlenkové bahno bez valného významu*“.<sup>35</sup> Takový přístup lze slovy C. S. Lewis identifikovat jako „*chronologickou povýšenost*“, která bez náležité argumentace považuje vše „staré“ za z principu „zastaralé“. Jinými slovy o tom, co je tzv. aktuální a co ne, rozhoduje, zda to ladí s filosofickým předporozuměním interpreta.<sup>36</sup> Domníváme se však, že takový přístup byl (a je) reduktivní, proto se v této studii pokusíme Komenského vybraný koncept (metanoia) interpretovat s respektem k pokud možno co nejcelistvější integritě autorova díla.

### Paradox pravého lidství

Komenský formuluje paradox, který stojí v jádru jeho antropologie: čím více je člověk zaujat sám sebou, tím méně je lidský; čím více se „ztrácí“ ve službě a lásce vůči druhým, tím více své lidství nalézá. Nejde o výzvu k sebezničení, nýbrž o výrok o struktuře funkčního lidství: člověk je stvořen pro vztah, a proto cesta k plnosti vede skrze darování sebe. Samosvojnost odcizuje nejen člověka Bohu, ale i člověka člověku, protože vyžaduje, „*aby si člověk sám sebe učinil cílem, aby miloval sám sebe, sám pro sebe žádal a o sebe sám pečoval*“.<sup>37</sup> Pokání kultivuje vůli v této kontra-intuitivnosti tím, že opakovaně obrací já k pravdě, k bližnímu a k Bohu.

Paradox zároveň odhaluje nedostatky moderních morálních teorií, které pokládají sebeprosazení za hlavní cestu k naplnění. K tomu David A. Horner poznamenává, že hledání štěstí samo o sobě nemusí být specificky morálním úsilím.<sup>38</sup> Naproti tomu Komenský tvrdí, že „já“ sebe skutečně vlastní teprve

35 Srov. Jiřina POPELOVÁ, *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě*, Praha 1958; Archip Aleksejevič KRASNOVSKII, *Jan Amos Komenský*, Praha 1955; Otokar CHLUP, *Nový obraz Komenského*, AJAK 18, 1959, s. 1–120; František R. TICHÝ, *S. J. A. Komenským do budování socialistické školy*, in: J. A. KOMENSKÝ, *Didaktické spisy*, Praha 1951.

36 Přesná definice Lewisova pojmu *chronological snobbery* (chronologický snobismus) zní: „*nekritické přijímání intelektuálního klimatu společného našemu věku a předpoklad, že cokoli již není aktuální, je na tomto základě zpochybněno*“. Viz Clive Staples LEWIS, *Surprised by Joy*, London 1955, s. 207.

37 Zdeněk KOŽMÍN – Drahomíra KOŽMÍNOVÁ, *Zvětšeniny z Komenského*, Brno 2007, s. 60.

38 David A. HORNER, *The pursuit of happiness: C. S. Lewis's eudaimonistic understanding of ethics*, In *Pursuit of Truth: A Journal of Christian Scholarship*, 2009 [online], dostupné z: <https://www.cslewis.org/journal/the-pursuit-of-happiness-c-s-lewis%E2%80%99s-eudaimonistic-understanding-of-ethics/view-all/> [cit. 25. 6. 2025].

tehdy, když se dává; jednající „roste v lidství“ tím, jak nabývá odpovědnosti za dobro druhých, viz slavný výrok „*všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoli se tu koná, všech se týče*“.<sup>39</sup> Výchova, která ctí tuto logiku, nepotlačuje osobnost; pěstuje osoby, jež dovedou náležet, patřit, odpouštět a brát ohled na druhé.

Pokání není pro Komenského teatrální projev lítosti, nejde ani o vnější úpravu chování; označuje vnitřní přeorientování – obrat mysli a srdce od sebe k pravdě, pokoře, odpovědnosti a lásce. Ve školní praxi není tato změna sentimentální ani čistě kognitivní: je to disciplinovaný pohyb vůle, opřený o porozumění a utvrzený praxí.

Pokání je pedagogicky svébytné tím, že spojuje realismus o lidském selhání s nadějí na lidský růst. Vyhybá se falešnému optimismu, jenž si představuje morální pokrok jako samozřejmý, a odmítá cynizační procesy, které redukuje výchovu na pouhou poslušnost. Tomu odpovídá i Komenského pojetí kázně. Sankce a hranice zůstávají nezbytné, jejich *telos* je však obnovný, nikoli čistě trestní. Kázeň připravuje půdu pro pravdomluvnost a smíření; učí, že provinění má následky a že člověk je odpovědný vůči normám vyšším, než je libost či moc. Poslední slovo však nemá trest, nýbrž obnovení: dítě, které vyznává vinu, má být přijato s odpuštěním (Komenského terminologií „zakusit milost“) a uvedeno zpět – neboť trvalé připomínání viny rozkládá právě ty schopnosti, jež výchova hodlá uzdravit.

Prakticky z toho plyne, že kurikulum a školní kultura mají normalizovat jednání „ohledu“ – žáci a studenti víc spolupracují, než soutěží; praktikují péči spíše než spotřebu; učí se mluvit pravdu laskavě, dávat přednost spravedlnosti před výhodou, vytrvat v obtížích a přes nezdary, které jsou v procesu zrání osobnosti nevyhnutelné, nabývat pozitivní perspektivy ohledně možností svých osobnostních kapacit. Kde se taková praxe ujme, stávají se školy společenstvími vzájemného budování, nikoli trhem soukromých kompeticí a výkonů.

---

39 Jedná se o parafrázi z *Unum necessarium*: „*Všichni sedíme ve velkém divadle světa: cokoli se zde děje, dotýká se všech*.“ Převzato z Amedeo MOLNÁR – Noemi REJCHRTOVÁ (přel.), *Jan Amos Komenský o sobě*, Praha 1987, s. 294.

## 5. Jak se učí pokání

V *Mundus spiritualis*<sup>40</sup> Komenský postuluje, že milost lidskou „přirozenost neruší, nýbrž ji obnovuje, napravuje a dovršuje“. Pro edukaci z toho Komenskému plyne, že škola může s důvěrou užívat přirozené prostředky – příklad, výklad, návyk, společenství – aniž by zoufaly nad selháním či předstíraly, že na něm nezáleží. Pokání Komenský popisuje na různých místech svých spisů, ale zřejmě nejuceleněji opět v *Mundus spiritualis*<sup>41</sup> jako sedmistupňový proces (Komenský obliboval sedmera, desatera a triády):

- I. zarmoucení nad vlastní vinou,
- II. pokora,
- III. opravdová lítost,
- IV. prosba za odpuštění,
- V. odvrát od zlého,
- VI. ochota k nápravě,
- VII. touha po dobrém a obnovení úcty k Bohu i k bližním.

Tato „gramatika proměny“ ukazuje, že pokání je především výchovný rytmus, určovaný specifickou pedagogickou logikou: dítě, které zakouší důsledky svého provinění, učí se rozlišovat mezi studem a vinou; mezi sankcí a obnovou. Pokání není zlomovým okamžikem, nýbrž návykem vnitřního obracení – trvalým pohybem od sebestřednosti k pravdě a službě. Zasadíme-li „cestu pokání“ do širšího kontextu Komenského zásad *methodus morum*, zjevuje se soubor sedm vzájemně propojených principů:

- I. Autorita s mírností. Hranice jsou nezbytné, zvláště v raném stádiu vývoje dítěte, jakkoli násilný nátlak není žádoucí. Komenského slavné heslo *Omnia sponte fluent, absit violentia rebus* („Necht' vše plyne samovolně, ať je věcem vzdálena násilnost“) vystihuje tón jeho pedagogiky: normy jsou nutné, ale uplatňovány s laskavostí. Učitel udržuje rámec, který chrání důstojnost žáka a zároveň umožňuje důvěru – základní podmínku každé vnitřní proměny.
- II. Svoboda po stupních. Jak roste porozumění, poslušnost se zvnitřňuje. Dítě se nejprve učí sebevládě skrze vedenou poslušnost, aby postupně

40 J. A. KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, op. cit., sv. II, s. 332.

41 Ibid., sv. II, s. 338.

dozrálo v osobu, která se dovede „*stát králem sám sobě*“. Každý krok k sebevládě je proto chápán jako *zisk svobody*, ne jako sejmутí omezení.

- III. Výklad spojený s příkladem. Morální maxima bez modelů jsou bezzubá, modely bez vysvětlení neprůhledné. Komenský trvá na jejich jednotě: učitel objasňuje smysl ctností („*pověděními jemnými*“) a zároveň je vtěluje svým příkladem. Porozumění osvěcuje jednání; vzor potvrzuje porozumění.
- IV. Návyk skrze praxi. Ctnost se učí konáním dobra stejně jako „*mluviti mluvením, choditi chozením*“. Školní život má poskytovat příležitosti k pravdomluvnosti, spravedlnosti, trpělivosti, uměřené radosti, odvaze či velkorysosti. Opakování formuje dispozici; úspěch v dobrém probouzí chuť k dobru.
- V. Vývojové tempo. Všechno má svůj čas. Příroda nic nenutí předčasně a totéž platí pro výchovu. Očekávání i metody se mají řídit věkem a zralostí: nic nepřikazovat, co nebylo pochopeno; nic nememorovat, co nebylo zakoušeno. Zralost není ústupkem, ale spojencem pro-růstové náročnosti.
- VI. Hra a radost. Radost je přirozeným nositelem námahy. Hra není únikem z výchovy, ale jejím nástrojem – integruje smysly, city i rozum a připravuje člověka na vážnost života. V radostném kontextu se i korekce stává pozitivně formativním, ne ponižujícím činem.
- VII. Pokání jako čin. Protože selhání je nevyhnutelné, školy mají výslovně učit pravdivému pojmenování viny, omluvě, odpuštění a smíření. Tyto praktiky nemají být výjimkou, ale součástí školního rytmu. Cílem není zahanbit, nýbrž obnovit; ne vymazat následky, ale proměnit je v učení.

Výchova k pokání – na rozdíl od moralistické kázně – není vynucováním dokonalosti, ale cvikem v pravdivosti. Učí žáky, že hodnota člověka nespočívá v bezchybnosti, nýbrž ve schopnosti přiznat chybu a usilovat o nápravu. Pokání tak představuje didaktický obrat od trestu k obnově, od hanby k růstu. Tam, kde se *metanoia* stane normální součástí školního života, vzniká prostředí, které nepopírá odpovědnost, ale dává naději.

Souhrnně lze říci, že Komenského pojetí výchovy charakteru není ani moralismem v pobožném šatu, ani technikou v sekulárním hávu. Není „*projektem osvícenským*“ ani „*novým racionálním základem*“,<sup>42</sup> ale celistvou vizí člověka zaměřeného k pravdě a lásce. *Metanoia* je v tomto rámci převodovým pánem

42 Alasdair MACINTYRE, *After virtue: A study in moral theory*, Notre Dame 1981, s. 135 [online], dostupné z: <https://epistemh.pbworks.com/f/4.+Macintyre.pdf> [cit. 25. 2. 2026].

mezi diagnózou a nadějí: dítě zakřivené do sebe se může obrátit ven; společenství poznamenané nedůvěrou může obnovit důvěru; škola rozdělená soutěží může znovu nalézt společný cíl. Mírou takové výchovy není výkon ani poslušnost, nýbrž vznik osobností, jimž lze svěřit poznání a moc, protože se naučily sebedarování.

V tomto smyslu je *metanoia* nejen morálním postojem, ale i klíčovou kompetencí výchovy charakteru – tou, která umožňuje, aby se výchova nestala pouhou nápravou chování, nýbrž dílnou lidskosti, kde se člověk znovu učí být člověkem.

## 6. Praktické implikace pro současnou školu

Má-li se Komenského „program“ promítnout do dnešní školní praxe, je třeba promyslet komplexně komponenty celostně pojaté edukace – formy hodnocení, přípravu učitelů, kurikulum, třídní management aj. Hodnocení se posouvá od výlučné závislosti na sumativních testech ke komplexní školní ekosféře: k ukázkám učení, portfoliím služby, narativním evaluacím pojmenovávajícím růst v ctnostech, střídmosti, statečnosti a spravedlnosti, a k formativnímu sebehodnocení, které pěstuje autenticitu. Příprava učitelů zahrnuje nejen metodický trénink, ale i komunitní praxe odpovědnosti a povzbuzení, aby učitelé dokázali modelovat právě ty dispozice, které chtějí u žáků pěstovat. Kurikulum se reviduje z hlediska příležitostí k morální pozornosti, kde každá jednotka vyučování zve ke spravedlnosti či odvaze, sebeovládání, nebo „*vzdělané vděčnosti*“.<sup>43</sup> Vedení třídy artikuluje pojetí cílů školy, aby se pravidla o užívání technologií, řešení konfliktů a zapojení komunity apod. stala vtělením této vize, nikoli její skrytou negací.

Často se namítá, že důraz na výchovu charakteru vede k indoktrinaci či k „policejnímu“ dozoru nad svědomím;<sup>44</sup> slovy Jamese D. Huntera k předávání určitého „*balíku hodnot*“.<sup>45</sup> Komenského důrazu však evidentně směřují jiným směrem. Za prvé tím, že výchovu vede „podle přírody“, brání manipulaci: vůle je zvána, ne nucena, a zralost je respektována. Za druhé tím, že integruje poznání,

43 *An Attitude for Gratitude*, Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham [online], dostupné z: <https://www.jubileecentre.ac.uk/project/an-attitude-for-gratitude/> [cit. 25. 2. 2026].

44 Srov. Jan HÁBL – Jitka KAPLANOVÁ (edd.), *Edukace bez indoktrinace*, Červený Kostelec 2024.

45 James Davison HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, New York 2000, s. 219.

mrav a zbožnost, odmítá redukovat osoby na chování; svědomí se formuje pravdou a příkladem, nikoli mocí. Za třetí, zakotvením pokání a odpuštění v životě školy odmítá perfekcionismus: selhání se nezamlčuje, ale přiznává, řeší a proměňuje. Lze tušit námitku, že takový program je nepraktický v přeplněném učivu. Odpověď: Komenský nepřidává nový předmět; přerámovává smysl všech předmětů, jde tu o „průřezovost“ nikoli vybraných témat, ale veškerých didaktických způsobů.

### 6.1 Role vedení školy

Vedení školy hraje při implementaci jakéhokoli konceptu klíčovou roli. Platí to i pro systematickou kultivaci charakteru – ředitel/ka se svým týmem vytváří prostor pro společné plánování, aby učitelé koordinovali praktiky pěstující ctnosti; sladují kázeňský řád s obnovnými cíli pokání; promýšlí komunitní aktivity školy, skrze něž studenti praktikují vzájemnost; artikulují a pravidelně revidují *telos* školy, aby se jednotlivé iniciativy realizovaly podle toho, nakolik přispívají k formaci charakteru.<sup>46</sup> Vedení také zahrnuje odvahu říkat pravdu o selhání a chybování. Postoje a jednání jsou podrobovány reflexi a kritice<sup>47</sup> a v případě škodlivých dopadů má škola též odvahu přiznat chybu a zjednat nápravu na úrovni jednotlivce celého společenství.

### 6.2 Pluralitní kontexty a sdílené statky

V pluralitní společnosti se zákonitě vynořují otázky o teologickém jazyce a oprávněnosti sdílených morálních nároků. Komenského koncepce nabízí velkorysý prostor: kardinální komponenty metanoetické praxe – pravdomluvnost, spravedlnost, velkorysost, odpuštění, smíření, vděčnost aj. – jsou statky sdílené napříč tradicemi, kulturami a denominačními komunitami, přičemž školy s explicitní konfesí, které lze předpokládat v českém prostředí (katolická, evangelická aj.) mohou jasně pojmenovat jejich pramen a cíl. Dialog není ředěním přesvědčení, nýbrž praxí vzájemnosti; cvičí žáky, aby zachovávali svá přesvědčení bez pohrdání bližními.

---

46 Srov. Jan HÁBL, *Na charakteru záleží: Problém učitelnosti dobra*, Červený Kostelec 2020.

47 Elmer John THIESSEN, *Teaching for Commitment: Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*, Montreal 1993, s. 119n.

### 6.3 Rizika

Každý program, který usiluje o skutečnou edukační péči o charakter má svá rizika. Zmíníme tři nejčastější, prověřená praxí:<sup>48</sup> Zprvce riziko pěstování performativní „ctnosti“ pokání – žáci se naučí vypadat ctnostně, aby si zajistili uznání či výhodu. Prevencí je strategie programového oceňování „neviditelných“ ctností, kdy škola i pedagogové hodnotí pokrok v charakteru spíše než image a vytváří bezpečné prostředí, kde se daří spíše upřímnosti než stylizaci. Dalším rizikem je moralismus, tj. redukce výchovy na dodržování pravidel odpojené od smyslu. Prevencí v tomto případě je kontinuální reflexe vize školy a její verbalizace, aby bylo celé vzdělávací komunitě (žákům i učitelům) zřejmé, jaké ultimátní cíle jsou sledovány a čemu prospívají. Třetím je riziko vyhoření učitelů, kteří nesou morální břemeno „*být vzorem ve slovech i činech*“, avšak bez opory. Odpovědí je budování zdravé „*kulturu sborovny*“ – kolegiální struktury, čas pro reflexi, relaxaci, afirmaci a uznání, že i učitelé potřebují „*milost*“.<sup>49</sup>

### 7. Závěr

Tato studie ukázala, že pojem pokání (metanoia) představuje v Komenského pedagogické soustavě nikoli okrajový teologický fenomén, nýbrž „gramotnost“ zaujímající klíčovou pozici v edukačním procesu, tedy způsobilost umožňující člověku „*růst v lidství*“. Komenského analýza lidské povahy, utvářená teleologickým chápáním bytí, identifikuje jádrový morální i ontologický problém člověka jako „samosvojnost“ – sebestřednou orientaci, která narušuje vztahový řád bytí a deformuje jednání. Protože jde o dispozici vnitřní, není její překonání možné zajistit pouhou vnější kázní či kognitivní intervencí; vyžaduje *proměnu postojovou*, tedy metanoetický obrat celého člověka.

Výchova charakteru zaujímá u Komenského centrální místo právě proto, že odpovídá na tento strukturální deficit lidského já. Kardinální ctnosti nejsou pouze etickými doporučeními, ale konstitutivními dispozicemi lidství. Komenského metodologie jejich pěstování – spočívající v habituální praxi, příkladu, socializaci,

48 Marwin W. BERKOWITZ – Melinda BIER, *What Works in Character Education?*, Missouri-St. Louis 2005 [online], dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/What\_Works\_In\_Character\_Education.pdf [cit. 25. 2. 2026].

49 Thomas LICKONA, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York 1991.

přiměřené kázni a včasném vedení – ukazuje, že mravní formace je u něj koherentní proces, nikoli doplněk jinak morálně neutrálního vzdělávání. V tomto rámci vystupuje pokání jako klíčová kompetence morální obnovy: *metanoia* není redukovatelná na emocionální lítost, ale představuje dynamiku, v níž člověk pravdivě nahlíží selhání, přijímá odpovědnost a obrací směr své vůle k dobrému. Sedmistupňová charakteristika pokání, již Komenský formuluje, ukazuje, že *metanoia* zasahuje poznání, cit i vůli – a lze ji tedy chápat jako specifickou, naučitelnou morální gramotnost, tj. způsobilost pracovat se selháním způsobem, který podporuje růst charakteru.

Pokání tak propojuje Komenského antropologickou diagnózu s jeho pedagogickou vizí: překonává samosvojnost, obnovuje vztahovost a znovu ustavuje harmonii lidského jednání. Pokání není epizodický moment, ale „habitus“, který strukturuje výchovu jako proces opakovaného navracení se k pravdě a k dobru. V této perspektivě je Komenského pojetí pokání možné interpretovat jako klíčový, dosud nedoceněný příspěvek k současné teorii morální a charakterové edukace – příspěvek, který nabízí jak antropologický realismus, tak prakticky využitelnou didaktiku.

Komenského důraz na pokání ukazuje, že cílem výchovy není primárně regulace chování ani výkon, ale kultivace lidskosti jakožto kompetence pravdivého sebepoznání, obnovy a sebedarování. Právě v integraci pravdy, vztahovosti, ctnostného návyku a morální gramotnosti spočívá trvalá aktuálnost Komenského odkazu pro dnešní pedagogiku.

## SUMMARY

*Repentance. A Key 'Literacy' of Comenius' Philosophy of Moral Education*

**Purpose of the paper:** To show that the concept of repentance (metanoia) represents a key form of moral literacy in J. A. Comenius' pedagogical system and offers a timeless framework for contemporary ethical and character education. **Method:** Hermeneutic analysis of Comenius' anthropological and didactic writings in dialogue with contemporary discourse on literacy, supplemented by a conceptual definition of the functional equivalent of modern 'literacy' in Comenius' terminology (art, wisdom, habitus). **Structure:** The first part defines moral literacy in the context of today's education; the second reconstructs Comenius' diagnosis of self-centeredness and its consequences; the third part interprets repentance as a didactically structured process of moral renewal; the fourth identifies the implications of metanoia for contemporary pedagogical practice. **Findings:** Metanoia connects the ontological and moral dimensions of human beings, overcomes the self-centered disorientation of human nature, and opens a realistic path to the formation of virtuous character. It appears that the absence of work with error, correction, and restoration of relationships makes contemporary ethical education incomplete. **Conclusions:** Repentance as moral literacy represents an irreplaceable didactic principle that can enrich today's schools with a deeper understanding of human imperfection and an educational orientation toward truthfulness, responsibility, and relationality. **Keywords:** repentance, metanoia, moral literacy, Comenius, character, self-determination, moral education, virtue.

## RESUMÉ

*Pokání. Klíčová „gramotnost“ Komenského filosofie morální výchovy*

**Cíl sdělení:** Ukázat, že pojem pokání (metanoia) představuje v pedagogickém systému J. A. Komenského klíčovou formu morální gramotnosti a nabízí nadčasový rámec pro současnou etickou a charakterovou výchovu. **Metoda:** Hermeneutická analýza Komenského antropologických a didaktických spisů v dialogu se současným diskurzem gramotností, doplněná konceptuálním vymezením funkčního ekvivalentu moderní „gramotnosti“ v Komenského terminologii (umění, moudrost, habitus). **Struktura:** První část vymezuje morální gramotnost v kontextu dnešního vzdělávání; druhá rekonstruuje Komenského diagnózu samosvojnosti a její důsledky; třetí část interpretuje pokání jako didakticky strukturovaný proces morální obnovy; čtvrtá identifikuje implikace metanoie pro soudobou pedagogickou praxi. **Zjištění:** Metanoia propojuje ontologickou a morální dimenzi člověka, překonává sebestřednou dezorientaci lidské povahy a otevírá realistickou cestu k formování ctnostného charakteru. Ukazuje se, že absence práce s omylem, nápravou a obnovou vztahů činí současné etické výchovy neúplnými. **Závěry:** Pokání jako morální gramotnost představuje nezastupitelný didaktický princip, který může obohatit dnešní školy o hlubší porozumění lidské nedokonalosti i o výchovnou orientaci na pravdivost, odpovědnost a vztahovost. **Klíčová slova:** pokání, metanoia, morální gramotnost, Komenský, charakter, samosvojnost, mravní výchova, ctnost.