

TEORETICKÁ
KNIHOVNA

Jan Hábl

UČIT (SE)
PŘÍBĚHEM



HOST

Jan Hábl

**UČIT (SE)
PŘÍBĚHEM**

**Komenského *Labyrint*
a didaktické možnosti
narativní alegorie**

Lucince, Vojtíškoví a Barunce

Recenzovali:

doc. Pavel Hošek, Th.D.

PhDr. Jana Hubková, Ph.D.

© Jan Hábl, 2013

© Host — vydavatelství, s. r. o., 2013, 2014 (elektronické vydání)

ISBN 978-80-7491-308-2 (Formát PDF)

ISBN 978-80-7491-309-9 (Formát ePub)

ISBN 978-80-7491-311-2 (Formát MobiPocket)

OBSAH

1/ Úvod: „Slychal-lis kdy co o Kretenském labyrintu?“: Příběh a pedagogika	7
2/ „Nu, tu máš, poutníče, milý ten svět...“: Didaktické kouzlo narativní alegorie	13
„To když já přemýšlím...“: Zrození modelového čtenáře	14
„I vyšel sem od sebe sám“: Mythos neboli děj	17
„Zčásti jinotajně, zčásti zjevně“: Alegorie	19
„Jak vtipně, nedbám...“: Humor a satira	33
„Světlé vymalování“: Jazyk a další literární prostředky	38
„Rád se podívám, jaký jest toho světa běh“: Vypravěčská perspektiva	45
„Co mám? ... Co umím? ... Kde jsem?“: Narativ a identita	48
Shrnutí: Kouzlo <i>Labyrintu</i>	53
3/ Příběhopustou krajinou: Metanarativní exkurs	56
Komenského „velký příběh“	57
Vzestup a pád moderní metanarace	59
Pedagogika bez „příběhu“	63
4/ Závěr: Didaktická narativizace	67
5/ Dodatky	71
Biografický: „Na všechny strany zle“ čili příběh vzniku <i>Labyrintu</i>	71
Ediční: „ <i>Labyrint</i> žije“ čili vydavatelské osudy <i>Labyrintu</i>	82

Experimentální: „Něco se stalo. Něco s mým světem“:	
Didaktická ukázka experimentálního textu	89
Školování	90
O autorovi	103
Literatura	105
Summary	113
Jmenný rejstřík	115

1 / ÚVOD: „SLÝCHAL-LIS KDY CO O KRETENSKÉM LABYRINTU?“, PŘÍBĚH A PEDAGOGIKA

Příběh má zvláštní moc. Říká se, že pravda oděná do příběhu projde každými dveřmi. To je zřejmé i z věhlasu Komenského díla *Labyrint světa a ráj srdce*. Komenský napsal mnoho kvalitních spisů, ale žádný nedosáhl takového uznání a obliby jako *Labyrint*, a to jak u laické, tak i odborné veřejnosti. O tom svědčí nejen množství vydání, ale též nevídaná hojnost referencí, které se objevují v poezii vyjadřující obrozenecké sentimenty. Pro ilustraci uvádím několik ukázek od různých autorů, českých i slovenských:

Co všecka strast teď? Tříbení jen sil.
Co štěstí země? Snů jen mihotání.
Co svět? Jen labyrint; a v nebi cíl,
až opustíme zemi putování.¹⁾

•

Tak kráčels velký labyrintem světa
ve stopách přírody, prost blahých snův,
a s Tebou s rájem v srdci učňů četa
v hrad všakých uměn, branou jazykův...²⁾

•

- 1) Úryvek básně z jubilejní historické hry pro lidové jeviště z roku 1892 s názvem *J. A. Komenský* od Jana Pelíška, viz S. Souček: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, in *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, 1924, č. 7.
- 2) Úryvek z básně „Památce J. A. Komenského“ od Adolfa Hejduka, viz S. Souček: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, cit. dílo.

Nevzali jsme s sebou
 nic, po všem veta
 jen bibli Kralickou,
 Labyrint světa.³⁾

•

Ó vychyť z víru, z „labyrintu“ kraja!
 Nech vojdem jako ty — do srdca svojho rája!⁴⁾

Rovněž z řad odborníků všech možných oborů zaznívají jen samé superlativy: „jedna z nejpěknějších knih celé literatury české“⁵⁾ „vytříbený pohled světový, mohutný a uchvacující vzlet obrazotvornosti [...] hluboký a upřímný cit“.⁶⁾ Podobně Antonín Škarka soudí, že *Labyrint* „převyšuje všechna ostatní díla naší starší literatury“. Jan Patočka dokonce říká, že *Labyrint* je dílo, které nemá v „českém písemnictví precedentu“.⁷⁾

Je tedy evidentní, že se v *Labyrintu* Komenskému podařilo jednak vystihnout téma, které promlouvalo (a stále promlouvá) českému člověku z duše, a jednak zvolit účinnou formu. Domnívám se, že právě v tom spočívá jeho kouzlo. Na rozdíl od jiných Komenského děl je *Labyrint* příběhem, a to — kromě jiného — didaktickým příběhem, což je pro téma této knihy velmi důležité. Pojem „didaktický“ zde nemíním v moderním slova smyslu, tj. jako teorii, která se zabývá metodickými a jinými aspekty výuky, ale ve smyslu širším, jak jej užíval Komenský ve svých pozdějších *Didaktikách*. Jde spíše o obecný filozoficko-výchovný přístup nebo o „vzdělavatelný“ záměr, který se nese celým dílem.

Své didaktické karty vykládá Komenský na stůl již v úvodní kapitole nazvané „K čtenáři“, kde odhaluje, že nepůjde o nic menšího než o hledání „nejvyššího dobra“ (*summum*

3) Sloka z básně Jana Kollára. Poprvé vydáno roku 1832 v pražském *Časopise Českého Muzea*.

4) Z básně P. O. Hviezdoslava nazvané „Ján Amos Komenský“, viz S. Souček: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, cit. dílo.

5) Jugmannův citát viz F. Bílý: „Úvod“, in *Labyrint světa a ráj srdce* (Praha: Česká grafická unie, 1939).

6) Tamtéž, s. 9.

7) J. Patočka: „Jan Amos Komenský. Nástin životopisu“, in *Komeniologické studie, III* (Praha: Oikomenh, 2003), s. 400.

bonum) v lidském životě. Tím je naznačena širše jeho edukačního záměru. Čtenář bude uveden do oblasti praktické filozofie, tj. etiky — toho si všímá již Josef Jungmann, když ve své *Historii literatury české* řadí *Labyrint* mezi „spisy mravné“. ⁸⁾ Ale půjde též o apologetickou lekci, neboť autor bude hájit „pravé“ dobro a „pravou“ pravdu oproti všem nepravostem. ⁹⁾ Komenský připouští, že to není snadný úkol, ale zároveň není nedosažitelný. Komenský vyznává, že po vzoru Šalamounově sám hledal „pravé myslí upokojení“, ale nemohl jej nikde nalézt, až jednou se mu otevřely oči, aby „spatřil mnohotvárnou marnost a bídný klam všude skrytý pod vnější září a slávou toho na první pohled tak nádherného světa a naučil se pokoj a bezpečí myslí hledat jinde“. ¹⁰⁾

Komenský dále čtenáři sděluje, že když přemýšlel, jak si tyto věci „jasněji předestřít před oči“ a také je „odkrýt i jiným“, napadl ho „příběh“, což je Makovičkův překlad pojmu „traktát“ ve vydání z roku 1663. Ovšem v dedikaci Karlu staršímu ze Žerotína Komenský komplikuje žánrové zařazení *Labyrintu*, když říká, že se jedná také o „drama“. Antonín Škarka k tomu poznamenává, že označení „knižní drama“ je namísto pro svou „dějovou rušnost, rychlé střídání výjevů a scén, a pro převahu dialogické nebo monologické formy...“. Komenský tak podle Škarky překročil hranice tradičního naučného traktátu a vytvořil dílo „beletristické“, které ve své době ani ve starší literatuře nemělo obdoby. ¹¹⁾ Makovičkův překlad se proto jeví jako vnitřně konzistentní.

8) Srov. F. Bílý: „Úvod“, cit. dílo; L. Nový: „Dialektika vnějšího a vnitřního v Labyrintu světa“, *Studia Comeniana et historica*, 1983, roč. 13, č. 26, s. 95.

9) V Komenského *Labyrintu* však nelze ještě hovořit o racionalistické apologetice typické pro období modernity. Vzhledem k narativní metodě, kterou užil, se jeho obhajoba blíží spíše ke konceptu *nereduktivní apologie*, jak o ní hovoří ve své studii I. Dolejšová (Noble): *Accounts of Hope. A Problem of Method in Postmodern Apologia* (Bern — Berlin — Bruxelles: Peter Lang, 2001), *European University Studies*, Ser. XXIII, Theology, sv. 726.

10) Citováno z překladu Lukáše Makovičky z roku 2010. Z čistě estetických důvodů budu ve většině případů citovat z tzv. amsterdamského vydání z roku 1663, které vyšlo pod odbornou revizí Antonína Škarky v roce 1974. Citace z jiných překladů budou vždy uvedeny.

11) A. Škarka: *Slovesné umění J. A. Komenského*, in *Vybrané spisy Jana Amose Komenského (VŠJAK)*, 7 (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974), s. 35n.

Obsah příběhu ve své známé dualitě autor prozrazuje již v podtitulu názvu — nejprve uvidíme „matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalbu, bídu a tesknost...“ tohoto světa a potom „pravé a plné mysli upokojení a radosti“, ke kterému se lze dobrat ve vlastním srdci.

Tento záměr mohl realizovat teoreticky v tradiční traktátové formě, jak bylo v Komenského době zvykem, tj. popsat problém, analyzovat jej a reagovat náležitým argumentem. To také Komenský učinil ve svých mnohých jiných spisech tohoto období i pozdějších — viz například *Hlubinu bezpečnosti* nebo *Pres boží* a rovněž důkladnou analýzu stavu „věcí lidských“ v úvodních kapitolách *Velké i České didaktiky* nebo „věcí veřejných“ v *Obecné poradě*.¹²⁾ V *Labyrintu* však volí jinou formu. Místo teoretického pojednání vystaví narativní kulisy, předloží syžet, nechá promlouvat alegorické postavy a vznáší otázky typu: „Slýchal-lis kdy co o Kretenském labyrintu?“ Didaktický, psychologický i estetický efekt je mocný.

Dobří pedagogové a vychovatelé o této moci příběhu intuitivně vědí a odnepaměti ji hojně užívají. Pedagogicky řečeno — komunikují svá kurikula narativní formou. Vzpomeňme například příběhy Mojžíšovy, Homérovy, Platónovy nebo Ježíšovy, jejichž „učení“ má dodnes významný kulturní vliv. Joseph Hillis Miller si všímá, že neznáme „žádné lidské společenství [...], které by nemělo své příběhy a vyprávěcí zvyklosti, své mýty, [...] kmenové legendy nebo příběhy o hr dinech z lidu“.¹³⁾ Ani nástup racionalistického paradigmatu modernity nedokázal eliminovat narativní poetiku z pedagogického prostoru (i když v terciálním sektoru školství se to téměř podařilo).¹⁴⁾ Klíčová otázka zní, v čem spočívá kouzlo narativní formy? V čem je jeho formativní síla? Co činí příběh (v tomto případě alegorický) natolik didakticky funkční?

Tato kniha má dva hlavní záměry. Jednak chce být skromným pokusem o formulaci a demonstraci některých

12) Panegersia, V: 28, in J. A. Komenský: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, sv. I (Praha: Nakladatelství Svoboda, 1992), s. 89.

13) J. H. Miller: „Narativ“, *Aluze* [online], 2008, roč. 12, č. 1, s. 30, dostupné z: <www.aluze.cz/2008_01/05_studie_miller.php> (14. 7. 2012).

14) Vycházím z vlastní pedagogické zkušenosti. Na vysokých školách se téměř výlučně „přednáší“. Rovněž písemné projevy jsou výlučně vědecké, nikoliv narativní.

odpovědí na výše zmíněné otázky. Nepůjde o vyčerpávající pojednání narativu jako literárního fenoménu, ale spíše o interdisciplinární případovou studii, kde budu literární útvar (Komenského *Labyrinth*) číst s didaktickými brýlemi na očích. Pedagogika ví, že příběhy fungují, ale obvykle se neptá proč. Specifickou výjimku v tázání po funkčnosti narativních forem představuje výzkum Nicole Speerové a jejího badatelského kolektivu, který k tématu přistoupil z hlediska neuropsychologického. S pomocí funkční magnetické rezonance (fMRI) se vědci pokusili zjistit, jaké mozkové oblasti jsou při čtení příběhu aktivovány. Dospěli k následujícím závěrům: 1. Čtenáři si v mozku aktivují specifické vizuální, motorické a konceptuální funkce reálných činností, zatímco čtou o podobných aktivitách v textu. 2. Mozkové oblasti začleněné v procesech cílového směřování lidské aktivity, pohybu a manipulace s předměty v reálném světě zvýšily svou aktivitu v momentech, kdy se s nimi čtenáři setkali v textu vyprávění. 3. Mozek čtenářů simuluje akce, které odpovídají osobě představitele příběhu, cíli, prostoru i času. Aktivita mozku je totiž stejná jako v případě, když popisované akce čtenáři dělají sami.¹⁵⁾ Taková zjištění povzbuzují k dalšímu interdisciplinárnímu zkoumání potenciálu narativních forem. Proto zde chci tázání literární propojit s tázáním pedagogickým, respektive přispět literárními postřehy do pedagogické diskuse ohledně efektivity příběhu jako didaktického prostředku.

Čtenář zběhlý (nejen) v komeniologické literatuře se možná podiví, proč k tomuto účelu vybírám zrovna *Labyrinth*, dílo dokonale rozebrané, až rozpitvané snad ze všech možných interpretačních úhlů. Proč zanášet knižní trh dalším výkladem? Mám k tomu dva důvody. První je subjektivní a estetický. Mám *Labyrinth* rád, je krásný. Druhý vychází z osobní pedagogické zkušenosti. Zjišťuji, že navzdory literárně zgramotňujícímu úsilí českého školství, Komenského *Labyrinth* téměř nikdo nezná. Ví se o něm, referuje se o něm v rámci tzv. povinné četby (proslulé didaktické strategii),

15) N. Speer et al.: „Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences“, *Psychological Science*, 2009, roč. 20, č. 8, s. 989nn.

cituje se z něj, ale ve skutečnosti není čten. Proto se osměljují k tomuto „popularizačnímu“ pokusu.¹⁶⁾

Mým druhým záměrem je představení pojmu *didaktické narativizace*. „Zpříběhovatění“ didaktického materiálu. Tento návrh vyplývá z předchozího. Je-li příběh didakticky funkční, pak je žádoucí nejen jeho didaktická analýza, ale též maximální využití. Cokoliv (ve smyslu učiva), co je možné sdělit narativní formou, nechť je do této formy transponováno. Součástí argumentu ve prospěch narativizačních postupů bude analýza současného „bez-narativního“ pedagogického diskursu. Budu se ptát po metanarativních příčinách a souvislostech ne/užívání narativních metod v didaktickém procesu. Proč paradigma modernity narativní formě příliš nepřálo? Jakým způsobem ovlivňuje pedagogiku ztráta metanarativního rámce?

Kromě některých biografických a edičních poznámek hodlám v přílohové části předložit konkrétní aplikaci principu didaktické narativizace na konkrétním alegorickém příběhu, respektive experimentálním textu inspirovaném, jak jinak, Komenského *Labyrintem*. Z hlediska formy i obsahu se jedná o ukázkou materiálu určeného primárně pro děti mladšího školního věku. Jeho užití předpokládám především v oblasti etického vychovatelství.

16) Je také možné, že *Labyrint* potkal osud děl „klasických“, jak říká S. Souček („Komenského Labyrint u nás a v cizině“, cit. dílo), který je typický tím, že dílo „nudilo ve škole, kde ještě nebyla jeho doba, a je pomíjeno později“.

2 / „NU, TU MÁŠ, POUTNÍČE, MILÝ TEN SVĚT...“: DIDAKTICKÉ KOUZLO NARATIVNÍ ALEGORIE

Pedagogika si je dobře vědoma mnoho-
vrstevnatosti lidské osobnosti. Ví, že člověk je bytost ro-
zumová, ale též emocionální, morální, estetická, vztaho-
vá (sociální), tělesná, duchovní apod. Záleží na přístupu
či badatelském úhlu pohledu, z něhož budeme lidskou by-
tost nahlížet. Jiných složek lidství si všimne biolog, jiných
psycholog, jiných třeba sociolog a ještě jiných profesionální
kulturní antropolog. Dobrá pedagogika jakožto humanitní
a syntetická disciplína se snaží brát výsledky bádání ostat-
ních vědních oborů v potaz, poněvadž usiluje o pokud mož-
no co nejcelistvější rozvoj lidství, respektive péči o člověka.
Jednotlivým vrstvám lidství odpovídají specifické didaktické
strategie, které mají za cíl danou vrstvu či složku rozvíjet.
Kognitivní dovednosti se obvykle učí pomocí jiných metod
než třeba sociální či morální. Z hlediska psychologické účin-
nosti bývá příběh, respektive jeho vyprávění, řazen v didak-
tických příručkách k tzv. *aktivizačním* strategiím.¹⁾ To je
pro téma této práce velmi relevantní. Že příběh aktivizu-
je, motivuje, vtahuje, angažuje apod., je všeobecně známo.
Otázka zní „jak“? Jak si příběh podmaňuje čtenáře? Jakým
způsobem se dotýká či působí na výše zmíněné vrstvy lid-
ství? V následujících osmi podkapitolách předkládám své
dílčí odpovědi vycházející z analýzy Komenského *Labyrintu*.

1) Srov. J. Skalková: *Obecná didaktika* (Praha: ISV nakladatelství, 1999); D. Hanesová:
„Aktivizující metody v křesťanském vzdělávání“, *Evanjelikální teologický časopis*,
2002, č. 2; Z. Kalhous — O. Obst a kol.: *Školní didaktika* (Praha: Portál, 2002).

„TO KDYŽ JÁ PŘEMÝŠLÍM...“:
ZROZENÍ MODELOVÉHO ČTENÁŘE

Příběh vyžaduje po čtenáři či posluchači spoustu práce a úsilí. Nejprve zve, aby člověk vstoupil do složitě interpretační hry, která vždy vyžaduje interakci. Uvažme například, co všechno autor (příběh) po čtenáři žádá, když zahájí vyprávění slovy:

To když já přemýšlím, ať my se (nic nevím jak) na jakéms náramně vysoké věži octneme, takže sem se sobě pod oblaky býti zdál; z níž já dolů pohlédna, vidím na zemi město jakési, na pohledění pěkné a stkvělé a široké velice [...] A bylo okrouhle vystavené, zdmi a valy opatřené, a místo příkopy hlubina jakási tmavá, ani břehů, ani dna, jakž mi se zdálo, nemající. Nebo jen nad městem světlo bylo, za ohradou dále čirá tma (kapitola V.).

Při vstupu do tohoto světa musí čtenář nejprve s autorem uzavřít dohodu, že bude akceptovat pravidla jeho hry. Vzniká tak intimní, poněkud tajuplný a často latentní svazek mezi tzv. modelovým autorem a modelovým čtenářem. Nejprve zaznívá hlas vypravěče (nikoliv Komenského, tj. empirického autora), obsahující množinu instrukcí a sdělení, které jsou čtenáři postupně předkládány a které poslouchá, pokud se rozhodne jednat jako modelový čtenář. Čtenář je vyzván ke specifické iniciativě, aby činil „dohady ohledně intence textu“.²⁾ Z hlediska mentální angažovanosti jde o fundamentální čtenářský počín. Čtenář se doslova „spolu s textem rodí, je hybnou silou interpretační strategie textu“.³⁾ Ještě jinde Umberto Eco poznamenává, že mnoho textů (a myslím, že ten Komenského mezi ně patří) usiluje o to navrhnout vlastně dva modelové čtenáře — na první rovině jde o to porozumět, co text říká sémanticky, na druhé kritické rovině jde o to ocenit způsob, jakým to text říká.⁴⁾

V případě *Labyrintu* musí čtenář nejdřív přistoupit na to, že se jedná o imaginární svět. Ví, že takové město ve skutečnosti neexistuje a že autor na vysoké věži „pod oblaky“

2) U. Eco: *Meze interpretace*, přel. L. Nagy (Praha: Karolinum, 2004), s. 68.

3) Týž: *Šest procházek literárními lesy*, přel. B. Grygová (Olomouc: Votobia, 1997), s. 26.

4) Týž: *Meze interpretace*, cit. dílo, s. 64.

nikdy nebyl, ale přistupuje na autorovo předstírání a sám též předstírá, že autorovi věří. Teprve pak může z vyprávění přijmout autorem připravený užitek — nejen estetický, ale i morální a jiný. Nepřekvapí ho setkání s Všeživdem, procházka na hradě Fortuny nebo uzda všetečnosti. Avšak pravidla fikčních světů nejsou libovolná.⁵⁾ Kdyby Komenského poutník potkal v labyrintu Červenou Karkulku nebo Beowulfa, bylo by to stejně rušivé a nepatřičné, jako kdyby Karkulka na své výpravě potkala Robina Hooda. V lepším případě by čtenář byl zmaten, v horším rozhořčen autorovým porušením dohody, což dokládá aktivizační schopnost příběhu.

Příběh po čtenáři vyžaduje ještě další práci, která jej chtě nechtě angažuje. Clive Staples Lewis (s odkazem na Samuela Alexandra) si povšiml jisté epistemické zákonitosti: Vnímající či poznávající „já“ nikdy nemůže zakoušet (*enjoy*) daný stav mysli a zároveň jej nazírat v reflektujícím odstupu (*contemplate*).⁶⁾ Jakkoliv je možné přecházet z jednoho modu poznání do druhého, nelze je zakoušet oba najednou. *Zakoušení* například emoce nebo krásy je docela jiný druh činnosti než jejich *reflektování*. Proces čtení příběhu — ať už na modelové či empirické rovině — je ten druh epistemické činnosti, při níž čtenář *zakouší*, tj. jeho mysl je upřena, napojena či pohlcena imaginární realitou. Zakouší něco, co skrze čistě racionální diskurs zakusit nelze.⁷⁾

Čtenář musí dále dokončovat nedokončené, které každé vyprávění nutně obsahuje. Umberto Eco v této souvislosti poznamenává, že „každé vypravování je nevyhnutelně a osudově rychlé“, protože má-li vybudovat svět plný událostí a postav, nemůže o tomto světě vypovědět všechno. „Vyprávění jen naznačuje,“ pokračuje Eco, „a pak žádá od čtenáře, aby zaplnil celou řadu mezer sám.“ Jinými slovy, text je „líným nástrojem, který vyžaduje od čtenáře, aby za něj sám udělal

5) K tématu narativní „konstrukce“ fikčních světů viz práci L. Doležela: *Narativní způsoby v české próze* (Praha: Československý spisovatel, 1993).

6) Lewis se k Alexandrově odkazu hlásí ve své autobiografii *Surprised by Joy* (česky: C. S. Lewis: *Zaskočen radostí. Podoba mého dřívějšího života*, přel. J. Soprová a H. Webrová [Praha: Česká křesťanská akademie, 1994]). Blíže k tomuto tématu P. Hošek: C. S. Lewis, *mýtus, imaginace a pravda* (Praha: Návrat, 2003).

7) Srov. P. Hošek: C. S. Lewis, *mýtus, imaginace a pravda*, cit. dílo.

část jeho práce“.⁸⁾ Když například Komenský v VIII. kapitole řekne: „I vedou mne a přivedou k ulici, v níž pravili, že manželé bydlí“, nemusí pro svůj záměr objasňovat, že dlažba ulice byla kamenná nebo že cesta z náměstí (v předchozí kapitole) do této ulice trvala půl hodiny, případně, že manželé myslí muže a ženu. Vyvolá-li text potřebu dotvořit jakýkoliv detail či souvislost, je to čtenářova práce. Toho si všiml už Roman Ingarden: „Limitovaným množstvím vět, respektive slov vstupujících do struktury díla, není možno totiž vyjádřit jednoznačně a vyčerpávajícím způsobem nekonečné množství vlastností a situací individuálních představovaných předmětů.“⁹⁾ Čtenář si musí představovat, předvídat, hodnotit, dedukovat, vztahovat, věřit, srovnávat, třídít, projektovat atd.¹⁰⁾ Tedy „myslet narativně“, jak říká Jiří Trávniček.¹¹⁾ To vytváří nezbytnou emocionální i estetickou stránku čtení, která přibírá do hry naděje, obavy nebo napětí a která plyne ze čtenářova ztotožnění s osudy postav či s vyprávěním samotným. Z hlediska didakticko-aktivizačního se jedná o mentální činnost, které mají cenu zlata, neboť angažují čtenáře velmi komplexním způsobem. S odkazem na Chrise Crawforda si toho všímá Jiří Trávniček: „Myslíte narativně, pohybujeme se v situacích, zatímco myslíte pouze logicky, jsme odkázáni na pojmy, tj. na abstraktní schémata. V tom spočívá [...] půvab i přednost narativního myšlení.“ Z hlediska ontogeneze lidské psychiky je totiž jakýmsi vrcholem či nejvyšším stadiem lidského myšlení, které v sobě zahrnuje tři nižší formy, jak pokračuje Trávniček: „Vyprávění příběhu není jen enkláva uvnitř jazyka (jazykové myšlení), je to též časově-příčinný sled situací, v nichž vystupují jednotliví aktéři (sociální myšlení), a zároveň je určen svým místem (prostorové myšlení).“¹²⁾ Odtud kouzlo příběhu.

8) U. Eco: *Šest procházek literárními lesy*, cit. dílo, s. 9.

9) R. Ingarden: *O poznávání literárního díla*, přel. H. Jechová (Praha: Československý spisovatel, 1967), s. 46.

10) Srov. „mentální strukturu paraboly“, jak ji načrtává Mark Turner s pomocí příběhů *Tisíce a jedné noci* (M. Turner: *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*, přel. O. Trávničková [Brno: Host, 2005], s. 19n).

11) J. Trávniček: *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy* (Praha — Litomyšl: Paseka, 2007), s. 18.

12) Tamtéž.

„I VYŠEL SEM OD SEBE SÁM“:
MYTHOS NEBOLI DĚJ

Již Aristotelés si ve své *Poetice* všiml, že jedním z nejdůležitějších aspektů dobrého příběhu je děj.¹³⁾ V jeho terminologii *mythos*, což se překládá různými pojmy — osnova, skladba událostí, *plot* (angl.), *syžet* (rus.) —, spolu s fabulí tvoří jádro každého příběhu.¹⁴⁾ K triviu každého příběhu patří vstup či zahájení, zápletka a závěrečné rozuzlení. Nebo jinak, má-li být příběh „vyprávěnihodný“, musí obsahovat: 1. výchozí situaci — Josef K. se probouzí ve své posteli, Neo je probuzen počítačem, člověk je stvořen Hospodinem, poutník se ocitne v labyrintu; 2. její nevratnou změnu (zápletku, zvrát, konflikt) — Josef K. je absurdně obžalován, Neo polkne pilulku pravdy, stvoření se vzepře Stvořiteli, poutník dostane brýle mámení; 3. její řešení — Josef K. se domáhá spravedlivého procesu, Neo se probudí do „pravé“ reality, stvoření je spaseno, poutník nalezne ráj srdce. Vše ostatní, například jazykové prostředky, časové rámce, umístění, postavy atd., je dle Aristotela vedlejší a doplňkové. Rozhodující je kvalitní *mythos*.

Komenského osnova je v tomto ohledu epicky nezáludná. Coby raně renesanční text nedisponuje *Labyrint* komplikovanými dějovými strategiemi, ale zachovává osvědčený rámec: začátek, střed, konec — vstup, zápletka, rozuzlení. Čtenář je jednoduše uveden do situace:

Když sem v tom věku byl, v kterémž se lidskému rozumu rozdíl mezi dobrým a zlým ukazovati začíná [...] zdála mi se toho nemalá býti potřeba, abych se dobře, k kterému bych se houfu lidí připojiti a v jakých věcech život trávití měl, rozmyslil [...] I vyšel sem od sebe sám a ohlédati se počal, mysle odkud a jak začíti (kapitola I., II.).

Následně přichází centrální zápletka navozená skutečností, že čtenář ví, že alegoričtí průvodci hlavního hrdiny-poutníka jej budou chtít po celou pouť klamat (a ovládat), on však dle

13) V této práci budu vycházet z Rezkova vydání *Poetiky*, viz Aristoteles: *Rétorika, poetika*, přel. A. Kříž (Praha: Petr Rezek, 1999). K otázce děje viz s. 350nn.

14) W. Schmid upřesňuje pojmosloví s referencí k B. Tomaševskému: „fabule je to, „co se skutečně přihodilo, syžet to, jak s tím byl seznámen čtenář“; viz W. Schmid: *Narativní transformace*, přel. P. Málek (Brno: Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky, 2004), s. 13.

vlastních slov „naštěstí“ dostává tajnou šanci jejich úkladům uniknout. „Brylle mámení“, které mu totiž násilím nasadili, úplně nedosedly na oči, takže poutník, když „hlavu pozdvihna a zraku podnesa“ (zakloní hlavu a dívá se koutkem oka), je schopen vidět realitu „čistě přirozeně“, tj. takovou, jaká skutečně je. Tato zápletka je pak víceméně rytmicky prodlužována, když poutník prochází městem a nahlíží jeho „labyrintovitost“ ve všech sférách, až do klíčového rozuzlení, kdy nalezne východisko, respektive je nalezen a vyveden z labyrintu. Rozuzlení má opět svůj rytmus a délku, neboť se jedná o víceméně přesnou zrcadlovou inverzi všeho předchozího.¹⁵⁾

Je zřejmé, že se nejedná o příliš rafinovaný děj a napínávací zápletku. Komenský nevyužívá všech možností, které epický žánr skýtá, respektive o kterých dnes víme. Jednotlivé epizody se poněkud schematicky opakují podle předvídatelného rámce. Poutník přichází do některé z uliček labyrintu, vidí, co chtějí jeho klamatelé, aby viděl skrze brýle mámení, on pak ovšem nahlédne vlastníma očima, jak se věci mají pravdivě, a nakonec zklamaně odchází hledat dál. Tak je tomu po celou první část, až do nalezení ráje. Navíc druhá část příběhu se Komenskému „zvrtila“ v takřka jednotlivý monolog, jen občas přerušovaný vstupy Spasitele, čímž značně ubylo na epičnosti a dramatičnosti vyprávění, naopak přibýlo popisně-výkladové traktátovosti.

Nicméně základní dějové kontury *Labyrint* přece jen má. Čtenář se tak může účastnit na struktuře vyprávění. Z hlediska psychologického zde není rozhodující, zda bude překvapen rozuzlením, ale že se účastní děje. Jiří Trávníček si všímá, že toto je jeden z elementárních způsobů, jakým si člověk (nejprve v dětství) osvojuje příběhy. Než vstoupí do hry zvědavost, vnímání kauzality, vnímání času a jiné fenomény narativu, je pro čtenáře (prvotně posluchače) rozhodující „účasť na struktuře“. Což zná každý rodič, který svým dětem vypráví od

15) Toto tradiční rozdělení díla do dvou protikladných částí relativizuje L. Doležel: „Kompozice ‚Labyrintu světa a ráje srdce‘ J. A. Komenského“, *Česká literatura*, 1969, č. 17. Namísto dvou částí vidí v *Labyrintu* části tři, přičemž kritériem rozlišení stanovil Doležel typ vypravěče. K tomuto problému se vrátím v kapitole pojednávající o vypravěčské perspektivě.

nejútlejšího mládí pohádky. Přestože příběh (pohádku) slyšely už mnohokrát, chtějí jej slyšet znovu a znovu, a to často beze změn a co nejpřesněji. Ale i dospělému je dáno zakoušet toto potěšení. Vrací se k oblíbené knize nebo filmu, který již viděl mnohokrát. Požitek z účasti na ději či závěrečném rozuzlení stojí za to. Sedm statečných bandu nakonec rozpráší, Sherlock vraha usvědčí, Harry Voldemorta přemůže, poutník ráj srdce nalezne. Jde o různé varianty jedné a téže struktury. Zdá se, že Vladimír Propp, klasik ruského formalismu, měl v tomto pravdu. Zvláště vlivný byl jeho spis s názvem *Morfologie pohádky*, kde demonstruje, že struktura osnovy daných narativů je přenosná z jednoho příběhu na druhý, i když se jednotlivé kulisy příběhu mohou lišit. Na příkladu ruských pohádek Propp ukazuje, že se jedná o rozmanité varianty jedné a téže strukturální formy.¹⁶⁾ Čtenářovou motivací tedy nemusí být nutně poznání, nejde o to vědět, jak to dopadne, to už čtenář ví, v daleko větší míře touží po tom, aby mohl být součástí daného vyprávění, podílet se na něm a „být při tom“. Jde tedy o jakýsi rituál, takřka posvátný okamžik, kdy čtenář (posluchač), vypravěč a text „souznějí podle zavedených pravidel“. ¹⁷⁾

Je to právě dějovost, díky níž Komenského *Labyrint* jednak vystupuje nad běžnou traktátovou literaturu své doby a jednak způsobuje cosi „přirozeného a univerzálního“, ¹⁸⁾ co je vlastní příběhům bez ohledu na dobu či historickou epochu — děj čtenáře „vtahuje“. Didaktickou terminologií řečeno: aktivizuje. V tom spočívá kouzlo příběhu.

„ZČÁSTI JINOTAJNĚ, ZČÁSTI ZJEVNĚ“: ALEGORIE

Že půjde o alegorii, ohlašuje Komenský hned v dedikaci, kde píše, že první část „líčí obrazně hříčky a marnosti tohoto světa“ a druhá „zčásti jinotajně, zčásti

16) Pro hlubší diskusi k tomuto tématu viz například přehledovou historickou studii Z. Mitosekové: *Teorie literatury. Historický přehled*, přel. M. Havránková (Brno: Host, 2010).

17) Srov. J. Trávníček: *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*, cit. dílo, s. 13–14.

18) J. H. Miller: „Narativ“, *Aluze* [online], 2008, roč. 12, č. 1, s. 30, dostupné z: <www.aluze.cz/2008_01/05_studie_miller.php> (14. 7. 2012).

zjevně“ popisuje pravé a trvalé štěstí těch, kdo nachází cestu ven z labyrintu. Tím autor nastavuje optiku ideálního či modelového čtenáře. Říká, jak text číst. Jedná se opět o nezaludný úkol. Text nechystá na čtenáře žádné úskoky. Má jednoduše dekodovat jinotajnou rovinu textu, aby našel její skutečnou a zamýšlenou rovinu. Interpretace alegorického jazyka, ale též jakéhokoliv jiného, je pochopitelně notaricky sporná. Existuje však něco, čemu Umberto Eco říká „právo textu“, které se zakládá na vztahu k jeho původci, referentu, okolnostem vzniku atd. Jinými slovy, význam textu může být rozmanitý, ale ne libovolný.¹⁹⁾

Komenský pro svůj záměr užívá řadu alegorických (a příbuzných jazykových) prostředků — od abstraktních alegorií denotativního typu, přes konotativní alegorie až po jen částečně alegorizující parodizace, karikaturizace, ironizace, různé druhy personifikací a metafor, přičemž mnohé se často navzájem prolínají.²⁰⁾ Několik příkladů pro ilustraci: Často se setkáváme s předměty, postavami nebo ději, jejichž estetická obraznost je explicitně (denotativně) verbalizována — například uzda vyrobená z „řemení Všeetečnosti“ a „železa Urputnosti“, „brylle mámení“ utvořené ze „skel Domnění“ a „rámců Zvyku“. V jiné kapitole se poutník potkává s postavou Osudu, která lidem rozděljuje cedulky s nápisy jako „panuj“, „oř“, „piš“, „kopej“, „sud“ aj. Podobně je tomu s „mluvícími jmény“, tj. denotativně vyjádřenými postavami — ať už pozitivními, nebo negativními: Přívětivost, Úlisnost, Rozkoš, Mammon, Spravedlnost, Moudrost atd. Postavy Mámení a Všeověda-Všudybuda mají zvláštní roli, jak ještě uvidíme. Příkladem denotativně-alegorického děje je pokrytectví, které poutník sleduje na „ryňku světa“, kdy si lidé při setkání jednoduše mění masky dle potřeby.

Konotativní alegorii Komenský užívá rovněž v hojně míře. Za rozsáhlejší citaci stojí popis aktivity snoubenců z kapitoly VIII.:

19) Srov. U. Eco: *Meze interpretace*, cit. dílo, s. 7nn.

20) Srov. J. Kolár — V. Petráčková: „Komentář“, in *Truchlivý I, II, Labyrint světa a ráj srdce* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998); H. Mirvaldová: „Alegoričnost v Labyrintu světa a ráji srdce J. A. Komenského“, *Slovo a slovesnost*, 1970, roč. 31, č. 4, s. 353–364.

A aj, tu stála brána, o níž mi řekl, že slove *Snoubení*: před níž byl široký plac a na něm zástupové lidu obojího pohlaví, kteříž procházejíce se jeden druhému v oči nahlédali; a nejen to, ale ohledával jeden druhému uši, nosu, zubů, krků, jazyků, rukou, noh a jiných oudů; měřil také jeden druhého, jak dlouhý, široký, tlustý neb tenký jest [...] zvláště pak (toho sem nejvíc viděl) měšců, vačků a tobol jeden druhému ohledoval, jak dlouhý, jak široký, jak oduť, jak tuhý neb slabý jest, měře a váže. [...] Někteří jiného odstrče, hned zase od jiného odstrčen byl; některý jiné odežena, sám také pryč běžel. Někdo zase, nic se s examinováním nemeškaje, pochytil, co nejbliže mohl: pak se za ruce kams do té brány vedli.

Někdy se denotativní a konotativní typ alegorie navzájem prolínají. Viz popis „ponoření se“ do vlastního srdce poté, co je poutník zavolán tajemným hlasem, a jeho následné vyobrazení alegorizující lidskou přirozenost (kapitola XXXVII.):

Sebera tedy, jak sem mohl, myšlení svá, a uzavíraje oči, uši, usta, chřípě a všecky zevnitřní průduchy, vstoupil sem vnitř do srdce svého: a aj, bylo tam tma. Ale když se, očima mhouraje, trošku poobhlédnu, spatřím skrovničké, skulinami se vpuštějící světlo a uhlédám na vrchu v klenutí svého toho pokojíčka okno jakési veliké, okrouhlé, sklenné, ale zašpiněné a zamazané čímsi tak hrubě, že žádného skrze ně světla nešlo. Takž při tmavém tom skrovném světle sem tam se ohlédaje, uzřím po stěnách obrázky jakési, pěkného někdy díla, jakž se zdálo, než barev zašlých a s utínanými nebo ulamovanými některými oudy. K nímž blíže přistoupě, znamenám nápisy: *Opatrnost, Pokora, Spravedlnost, Čistota, Středmost* etc. Uprostřed pak pokoje rozházené spatřím žebříky jakési polámané a ztroskotané; též poštipané a rozmetané škrípce a provazy; item veliká, ale s vyškubaným peřím křídla.

Způsob, jakým zde autor komunikuje didaktický obsah svého „učíva“, stojí za povšimnutí. V přelomovém okamžiku celého vyprávění, kdy poutník nalézá východisko z labyrintu, má čtenář zvědět cosi zásadního o lidské povaze. Poutníkovy konotativní ponoření se do nitra jeho srdce není útěkem před zlým světem, ale prozřením, objevem, že ani jeho vlastní srdce není v pořádku, zcela čisté a dokonalé. Jsou tam sice vzácné — denotativně pojmenované — artefakty jako *Pokora, Spravedlnost, Středmost* atd., ale všechny jsou všelijak polámané a zašpiněné. Rovněž žebříky, kladky a křídla,

s jejichž pomocí by snad bylo lze stoupat vzhůru, jsou „poštípané a rozmetané“. Jinými slovy, čtenář je pomocí jinotaje veden k reflexi své lidské přirozenosti, k rozpoznání „hřiven“ i „hříchů“, pozitivního i negativního potenciálu. Člověk bytostně touží po pravdivém, krásném a dobrém, ale zároveň je schopen zlého. Jeho přirozenost není zcela v pořádku, ale není ani zcela ztracena. Je tu problém, ale i východisko. Později Komenský vyjádří svou edukační antropologii bez jinotajů v *Didaktikách* (velké i české) i jiných nápravných spisech: člověk je „nejskvostnější“, ale zároveň „nejohavnější“ bytost všeho stvoření, která, nemá-li „upadat v nečlověka“,²¹⁾ musí být ze všeho nelidského vy-váděna, e-dukována, vy-chovávána. Potřebuje „dílnu lidskosti“.

Alegorickou povahu má též samotná kompozice díla, což je patrné jednak v základním kontrastu obou hlavních částí a jednak v takřka encyklopedickém rozvržení. Komenský nazývá svůj fikční svět labyrintem, ale ve skutečnosti je tento svět velmi přehledný. Město je uzavřený kruhový útvar vystupující ze tmy. Kužel světla osvětlující prostor města pod sebou navozuje představu divadelního jeviště, což je obraz, k němuž se Komenský během své tvorby častokrát uchýloval. Jednotlivé kulisy na scéně — ulice, brány, náměstí apod. — jsou rozestaveny na ploše, kterou lze pohodlně přehlédnout pouhým okem, jak je patrné z Poutníkovy zkušenosti z věže města. Aleš Haman upozorňuje, že tato panoramatická přehlednost připomíná „encyklopedické“ obrazy holandských malířů.²²⁾ Nepřehlednost či „labyrintovitost“ města tedy

21) Frázi „upadat v nečlověka“ Komenský užíval často. Viz například Pampaedia: II, 8, in J. A. Komenský: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, sv. III (Praha: Nakladatelství Svoboda, 1992), s. 18. V *Didaktikách* viz úvodní „Provolání“, kde Komenský nejprve důkladně rozebírá problematickou povahu člověka, aby bylo zřejmé, proč je třeba takové výchovy, kterou zde následně předkládá. I v pozdních spisech zůstává jeho antropologie v zásadě stejná. Když například v *Obecné poradě* promyšlí, jak napravit stav „věcí veřejných“, tj. politiku, musí konstatovat, že „vlci, medvědi, tygři, hadi a jiné divoké šelmy žijí s jinými příslušníky svého druhu svorně [...] Ale my, rozumná stvoření [...] chováme se hůře než zvířata; buď se stále dereme k vládě, nebo se naopak každé vládě vyhýbáme a uvádíme tak všude poměry do nepořádku a sami sebe zaplétáme do nekonečných potíží“ (Panegersia, V: 28–34, in J. A. Komenský: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, sv. I, cit. dílo, s. 89–91).

22) A. Haman: „Estetický rozměr světa v Komenského Labyrintu“, *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 21, s. 8.

nespočívá v jeho formě, ale ve zmatenosti jeho obyvatel. Chaos je navozen šalbou, pokrytectvím a nesmyslností lidského počínání. To chce autor demaskovat, odtajnit. Proto takřka s encyklopedickou přehledností podrobuje alegorizaci celou hierarchii společnosti své doby. Tak máme s poutníkem šanci s ironizujícím odstupem analyzovat stav manželský, řemeslnický, rytířský, stav filozofů, kněží, vrchností a vojáků, čímž jsou vlastně pojednány veškeré „věci lidské“. Tato univerzálnost — připomínají manželé Kožmínovi²³⁾ — předznamenává celé Komenského pozdější pochopení světa i nápravné úsilí. Jedinou společenskou vrstvou, kterou autor nealegorizuje, je rolnictvo. O důvodech pojednám později.

Za zvláštní zmínku stojí ty alegorie, v nichž se probouzí Komenského didaktický duch. V kapitole VIII. se poutník neudrží a vloží se do děje, když vidí bezradnost rodičů a rozmazlenost jejich dětí. Nejprve si všímá, „s jakými bolestmi, pláčem a nebezpečenstvím vlastního života“ jsou děti přiváděny na svět, potom jak těžká „dvojitá“ práce to je, když malinko odrostou — rodič je totiž musí na jednu stranu držet na uzdě, ale zároveň popohánět ostruhou, aby směřovaly, kam je třeba. Jenže děti často nestrpěly ani uzdy, ani ostruhy a natropily tolik neplechů, až své rodiče dohnaly k naprostému „unavení“ a „pláči“. Mnohdy rodiče byli dětem příliš „po vůli“, a ty se jim utrhávaly ze řetězu a způsobovaly jim hanbu, leckdy dokonce i smrt. To už poutníkovi nedá a začne napomínat, „jak rodičů, tak dítek“. Rodiče za oslovskou lásku a laxnost (folkování) při výchově, děti za nectnost. Ovšem jen s pramalým úspěchem. Začínající pedagog se setkal s nevolí jak u dětí, tak u rodičů — mračili se na něj „škaredě“, „úštipkami“ po něm házeli, a někteří dokonce „vyhrožovali zabitím“. Připomínám, že se píše rok 1623 a že promlouvá autor, který má za sebou teprve krátkou přerovskou a fulneckou učitelskou praxi. Z perspektivy současného čtenáře může mít autorův útěšný záměr překvapivý vedlejší efekt. Nejednomu vychovateli může být povzbuzením a útěchou, že specifický fenomén pedagogické frustrace se nevyhnul ani „učiteli národů“ (i když zatím mladému).

23) Z. Kožmín — D. Kožminová: *Zvětšeniny z Komenského* (Brno: Host, 2007), s. 47.

Zvlášť poučná, a pro téma této práce významná, je kapitola X., kde Komenský alegorizuje školství své doby neboli „stav učných“. Jedná se v podstatě o specifický druh meta-didaktického diskursu, respektive vzdělavatelné pojednání vzdělání jako takového. Nejprve je poutník navnaděn svými průvodci vidinou „lehčejšího, pokojnějšího a užitečnějšího života“ vzdělance. Prý nebude muset dbát „těla kvaltování“, ale naopak bude se zaobírat pouze „ušlechtilými věcmi“, které ho dokonce učiní „podobným Bohu“ skrze množství vědění. Tomu poutník nemůže odolat, „proč meškáte“, popohání průvodce, aby už byli mezi učenými.

Když dorazí do „ulice Učených“, je poutníkovi dáno pozorovat vstupní přijímací zkoušky mládeže, která se hlásí do studií. Zde přichází proslulá pasáž:

Nejprvnější exámen při každém byl, jaký měsíc, jaký zadek, jakou hlavu, jaký mozek, což z vozhera [nosního hleny — pozn. J. H.] soudili a jakou kůži přináší. Byla-li hlava ocelivá a mozek v ní ze rtuti, zadek olověný, kůže železná a měsíc zlatý, chválili a hned ochotně dále vedli.

Ti, kdo prošli exameny, dostali se do rukou „strážným“, kteří jsou též zvaní „formovatelé“. Jejich úkolem je připravit žáky ke studiu tím, že „přeformují jejich ruce, jazyk, oči, uši, mozek a všechny vnitřní i zevnitřní smysly“, aby byli „jinakší než hloupý lid“. Ovšem to nejde bez „práce a odpornosti“, takže poutník vidí, kterak „nebozí“ žáci „pěst, rafije, ferule, metla na líci, na lebu, na hřbetě, pod sedadly [...], až krvavou cedili, a téměř napořád prouhů, šrámů, modřin, mozolů plní byli“. Mnohé adepty to odradilo, „vydrali“ se svým formovatelům z rukou a jednoduše utekli. Náš poutník však velice toužil po tomto stavu, tak vše s „nesnadností a trpkostí vystál“, aby mohl pokračovat dál. Následně se dostane na rozcestí, kde má sobě zvolit mezi „filosofií, medicínou, juris prudentie a theologií“, tj. mezi čtyřmi fakultami tehdejší univerzity (filozofickou, lékařskou, právnickou a teologickou). Dále pokračují na jakýsi rynek, kde se seskupují „oblakové studentů, mistrů, doktorů, kněží, mládenců i šedivců“. Ale mnozí z nich — k poutníkovi překvapení — „měli oči, a neměli jazyka; jiní měli jazyk, a neměli očí, někteří toliko uši, bez očí a jazyka etc.“. Každému něco chybělo.

Následuje prohlídka bibliotéky, kde poutník sleduje, jak se studentstvo láduje „nejpěknějšími a nejsubtilnějšími“ kusy, „povlovně sobě žvýkající a zažívající“. Některým to dělá dobře, ale u jiných vidí, že „co do sebe nacpali, zase to vrchem i spodkem nezažitě z nich lezlo“. Někteří z toho dokonce v „závrat upadali a s smyslem se pomýjeli“, jiní ještě „bledli, schli i mřeli“. Z toho se někteří studenti poučili a namísto alegorické konzumace knih je pouze nosí „do svých pokojíků, [...] do polic pořádají, zase vytahující na ně hledí; pak zase skládají a rozkládají, přistupující a odstupující, sobě i jiným, jak to pěkně stojí, ukazují“.

„Co pak tito laškují?“ diví se poutník a dostává odpověď od Mámila, že aby byl člověk počítán „mezi učené“, není třeba hned číst, stačí mít pěknou knihovnu. Na to poutník zareaguje slovy (parafrázuje): Jako kdyby kovář byl kovářem jen proto, že má kladivo a kleště. Ale pomyslí si to jen v duchu, průvodcům nic neřekne, prozradí to spiklenecky jen nám, čtenářům, čímž „mezi námi“ vytváří zvláštní pouto, smíme vědět něco, co „oni“ nevědí. Vzniká půvabné narativní napětí, autor šibalsky mrká na čtenáře. Jsme vtaženi.

Pak přichází zvlášť aktuální popis něčeho, co bychom dnešním jazykem mohli nazvat *publikační homeopatie*. Komenský říká „neřád v knih spisování“ a půjčuje si obraz „apotéky“, kde se připravuje medicína k „obecnému užívání“. Ale co nevidí: Je tu „jeden neb dva [...], kteříž vonná koření a byliny shledávajíce, krájeli, třeli, vařili, distillovali, rozkošné dryáky, lektváře, syrúpy a jiná životu užitečná lékařství“. A naproti tomu jsou tu stovky těch, kteří „jen z jiných nádob vybírali a do svých překládali“. Jiný zase „z cizích nádobek přelával, aby svých několik naplnil, rozředil, jak mohl, leda pomyjí přiléváním; jiný zase přidáváním lecjakés matlaniny“. To poutníka velmi rozhněvá, ale je ujištěn, že „i tak se umění množí“. To jej však neupokojí a dál se — tentokrát nahlas — rozčiluje nad tímto „dryáčnictvím“, ale sklízí za to jen „nenávisť“. Takže nakonec rezignuje, ale neodpustí si ještě poznámku, že velmi „nelibě“ nesl tento neřád. Ale nebyl nikdo, „kdo toho napravití“.²⁴⁾

24) Sebekriticky se obávám, že i tento text trpí jistou publikační „homeopatičností“, neboť rozebírá již mnohokrát rozebrané.

Následuje popis „svádů, různic, rvaček a shonů“ na „placích Učených“, které opět poutníka zarmoutí, protože mu bylo průvodci slibováno, že toto bude „nejpokojnější stav“. Naděje svitne, když se objeví lidé, kteří volají po pokoji a urovnání všech rozepří. Dokonce vznikne možnost uspořádat jakousi konferenci, kde by se mohlo usmíření uskutečnit. Což je zřejmý odkaz na irénické trendy, s nimiž se Komenský setkal na studiích. Dostaví se samé vynikající osobnosti. Poutník zahlédne „Aristotelesa s Platonem, Cicerona s Sallustiem, Scota s Aqvinatem, Bartola s Baldem, Erasma s sorbonisty, Rama a Campanellu s peripatetiky, Copernika s Ptolomeem, Theophrasta s Galenem“. Je zde představena řada dvojic, proslulá svými spory. Když se nemůžou dohodnout, jsou požádáni, aby co nejstručněji nastínili své argumenty. Předloží je tedy, ale je jich tolik, že by ani za „šest tisíc let“ (celé dějiny světa dle tehdejšího datování) nebylo lze je přečíst. Všichni se tedy rozprchnou ke svým „hadruňkům“ a našemu poutníkovi z toho všeho „do pláče líto bylo“. Toto strohé odmítnutí antické filozofické tradice není namířeno proti filozofii jako takové, kterou Komenský nejen dobře znal, ale též hojně užíval i ve svých pozdějších spisech. Podle Eduarda Petru²⁵) se jedná o kritiku té filozofické metody, která vychází pouze z rozumového výkladu světa a ignoruje další prameny poznání — především smyslové a duchovní (Písmo). Filozofie, která nedisponuje všemi dostupnými zdroji poznání, musí nutně docházet k reduktivním závěrům, její obraz světa je neúplný, a proto zaslouží kritiku.

Výstižnost, přiléhavost a pozorovací talent u Komenského jsou vynikající. Též schopnost předjímat čtenářovu alegorizační „gramotnost“ je patrná — některé alegorie nechává bez objasňovacích komentářů, ale tam, kde se domnívá, že by obraz nemusel být pochopen, přidává vysvětlení, ovšem stále v jinotajném kódu. Tak například nechá průvodcem vysvětlit, že „nemá-li kdo ocelivé hlavy, rozpukne se mu; nemá-li v ní tekutého mozku, nebude z něho míti zrcadla;

25) E. Petru: „Parodie u Erasma Rotterdamského a Jana Amose Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, 1988, roč. 18, č. 35.

nemá-li plechové kůže, nevytrpí formací; nemá-li olověného sedadla, nevysedí nic, roztrousí všecko; a bez zlatého měšce, kde by nabral času, kde mistrů, živých i mrtvých“.

Proč by se hlava mohla rozpuknout nebo proč by mozek měl být jako zrcadlo atd., již autor nevykládá. Předpokládá, že čtenářova zkušenost, ale též dějový kontext učiní obraz srozumitelným. To skýtá možnost vtípně a poutavě rozvinout důkladnou kritiku alegorizovaného fenoménu, která odhaluje mnohé jednak z Komenského rané etiky, ale též filozofie výchovy. Předkládám jeho podněty didaktické relativně postupně (dle předlohy) ve formě otázek a maxim:

1. Co je správným motivem k získání vzdělání? Vzdělání není a nesmí být čistě pragmatickým prostředkem „lehčejšího“ života.

2. Je možné najít didaktický přístup, při kterém by nebyla jednostranně zatěžována pouze kognitivní složka (aby se hlava „nerozpukla“)? Při kterém by jedinec látku skutečně chápal, nejen zrcadlil? Který by byl bez „odpornosti“ násilí? Při kterém by žák byl aktivní (a nemusel mít „zadek olověný“)?

3. Co patří k nutným studijním předpokladům studenta? Peníze to nikdy nesmí být („měsíc zlatý“).

4. Jak předcházet fragmentárnosti poznatků („měli oči, a neměli jazyka“), jak poskytnout vzdělání celistvé, holistické? Rozvíjet všechny, všestranně, ve všem, řekne později Komenský.

5. Jak zacházet se studijním materiálem (knihou), aby z něj student získal náležitý užitek? Co se studentem, který nečte („studuje bez studování“)?

6. Jak se didakticky vypořádat s nepřeborným množstvím poznatků, aby z toho člověk neupadal v „závrať“ a „smyslem se nepomíjel“?

7. Co dělá učence učencem? Vnější znaky? Pěkná knihovna? Tituly?

8. Co je pravým smyslem i důvodem spisování knih, respektive publikační činnosti? Nač všechno to ředění, recyklování, ba i kradení toho, co již bylo mnohokrát vyřčeno? Nemělo by se psát s takřka posvátnou úctou vůči pravdě?

9. Nemělo by posláním univerzity být hledání jednoty v mnohosti (*uni-versitas*)? Není součástí akademické excellence pokora, která zachovává důstojnost i zastáncům odlišného stanoviska? Není aspektem učenosti ctnost? Respektive schopnost překonávání osobních zájmů, ješitnosti, pýchy či jiných charakterových poklesků, aby nic nebránilo smysluplnému a pokojnému dialogu s druhými?

Vzhledem k tomu, že se jedná o predidaktické a prepansofické období Komenského díla, je výstižnost jeho postřehů fascinující. Dávno před vznikem pedagogiky jako samostatné disciplíny dokázal vnímat, pojmenovat (a později též systematicky pojednat) klíčová témata oboru, která se ukazují jako stále aktuální.

Fenomén alegorie jako literárně-stylistického útvaru funguje, pokud se autorovi podaří vytvořit konzistentní strukturu vztahů mezi vnějším textem a vnitřním (jinotajným) významem. S tím mají některé Komenského obrazy problém. Například v kapitole IV. je čtenář informován o zkrocení poutníkově již zmíněným Všeživem a Mámilem, které má za důsledek, že poutník nebude moci ohledávat svět „dobrovolně“, ale že bude „násilně tažen“ svými průvodci, kteří jsou personifikací tendencí jeho vlastní mysli. Později čtenář shledává, že autor tuto obraznost nedodrжуje, neboť velmi často poutník jedná a mluví, jako by žádné uzdy neměl — když se mu zachce, zavelí „pojďme odtud“ a jeho průvodci se poslušně seberou a jdou. Jindy to však vypadá, že opratě drží v ruce skutečně Všudybud, jak by se patřilo dle pravidel prvně zavedené alegorie — viz například závěr kapitoly XVIII., kde promlouvá Všudybud: „Pojď jen, hleďme dál; a ujma mne za ruku, vede.“

Podobně problematická je též další z centrálních alegorií, brýle mámení. Jak již bylo řečeno, ve IV. kapitole je nám sice spiklenecky prozrazeno, že brýle mámení dosedly poutníkovi na nos „jaksi křivě“, a proto poutník, pokud zakloní hlavu, koutkem oka vidí pravou skutečnost. Avšak v průběhu vyprávění jako by autor na tento obraz zapomněl, nechává poutníka nahlížet všechny šalby a zlořády světa, jako by tedy brýlí nebylo — s jedinou výjimkou: v kapitole XIX. poutník při jedné vypjaté situaci řekne, že si „přiopravil“

(narovnal) brýle, aby mohl „hledět pilně“.²⁶⁾ Co tím má na mysli? Posunul si brýle, aby dobře viděl? Pokud ano, pak by skrze brýle měl vidět mámivě líbivou realitu, ale náš poutník vidí skutečnost, jaká je, vidí „neřád stavu vrchnosti“.

Pokud jsem četl pozorně, toto je jediná zmínka o brýlích až do XXXVI. kapitoly, respektive do konce první části *Labyrintu*. To vyvolává určité komplikace. Nejprve to totiž vypadá, že poutník, spoután Všeživou, nemůže s brýlemi nijak manipulovat, a chce-li vidět svět, jaký je, musí „hlavu pozdvihnout“. Až do XIX. kapitoly se tedy zdá, že poutník kráčí celou dobu s hlavou v záklonu. Podle logiky obrazu by to tak skutečně mělo být, neboť kamkoliv přijde, hned vidí, jak se věci mají, a občas je mu z toho do pláče, jindy je zděšen nebo znechucen. Ovšem v inkriminované XIX. kapitole je tato logika porušena. Pokud si poutník může brýle svobodně „přizdvíhat“, proč jej autor v předchozích kapitolách nutil zaklánět hlavu a šilhat koutkem oka? A ještě víc se obraz zkomplikuje v závěru první části, kdy je poutníku dáno nahlédnout „los mrtvých“ (kapitola XXXVI.). Zde je poutník „očitým“ svědkem zvlášť dramatické scény:

[...] a vidím žalostnou věc, jak jmenovitě každý s hrůzou, nářikáním, strachem a třesením duši pouští, nevěda, co se s ním stane a z světa kam se octne. Čehož já ač sem se lekal, však vždy něčemu víc vyrozuměti chtěje, krácel sem mezi řady már, jda až k krajům světa a světla; odkudž když jiní, oči zavrouc, slepě tak mrtvé své vyhazovali.

To problematické má teprve přijít. Přestože jiní před tou hrůzou oči zavírají, náš hlavní hrdina učiní z hlediska alegorické konzistence poněkud překvapivou věc:

[...] já brylle mámení již odvrha a oči sobě protra, a jak sem nejdál mohl, tam ven se vychýle, nahlédnu a spatřím strašlivých temností mrákotu, jíž se rozumem lidským ani dna ani konce najítí nemůže, a v nich nic než červy, žáby, hady, štíry, hnis a smrad, a puch síry a smoly, tělo i duši zarážející, summou hrůza nevypravitedlná.

26) V Makovičkově překladu věta zní: „Zmlknu tedy, narovnáám si brýle, bedlivě je pozoruji a zahlédnu věc, které bych se nenadál...“

Otázka zní, jak se změnila poutníková epistemologie poté, co odhodil brýle (a k tomu „protřel oči“)? Problém — pro soudržnost Komenského alegorie — je v tom, že nijak. Přitom brýle by měly způsobovat zcela opačné vidění skutečnosti, neboť s nimi „věc daleká blízká a blízká daleká; malá veliká a veliká malá; mrzutá krásná a krásná mrzutá; černá bílá a bílá černá etc. se zdála“ (kapitola IV.). A situace se nezlepší ani v případě alternativních „božských“ brýlí, které poutník dostane v „ráji srdce“ (v kapitole XLI.). Souhrnem, s brýlemi — ať už mámyvími či nemámyvími — vidí stejně „dobře“ jako bez nich. Nad těmito nesrovnalostmi je možné také příslovečně „přivřít interpretační oko“, tj. nezabývat se detaily, ale obecnou intencí jednotlivých jinotajů. Tak to dělá například Jan Patočka,²⁷⁾ který pak v dramatu *Labyrintu* vidí akt otevření lidské duše, umožňující vztah k okolnímu světu. Poutníkovo odvrhnutí brýlí mámení je interpretováno jako odhodlání člověka „podívat se do očí lidské konečnosti, jak je soustředěna ve smrtelnosti“, což otevírá cestu k obratu lidské duše.²⁸⁾

Jan Blahoslav Čapek si všímá ještě dalších problémových rovin — občas Komenskému alegorie přechází spíše v parodistická pojmenování, jindy se jedná o prosté přenesení duševních dějů či vlastností do dějů fyzických (žáci se přepávají knihami) nebo o ztotožnění alegorie s reálným obrazem („Seneca na tunách zlata sedě chudobu vychvaloval“), ještě jindy Komenského alegorie upadají do „nenázorového ideogramu“; viz výroky jako „Plato v povětrí ideas honil“. Čapek má za to, že tato „nejednota a nedůslednost“ byla způsobena „chvatem práce“, v němž dílo během roku 1623 vznikalo.²⁹⁾ Shovívavost, s jakou profesor Čapek přistupuje

27) J. Patočka: „Filosofické základy Komenského pedagogiky“, in *Komeniologické studie, I* (Praha: Oikoymenth, 1997), s. 48.

28) V podobném duchu se nesou též interpretace dalších komeniologů, kteří se určitým způsobem odkazují na Patočkovu interpretaci. Srov. K. Schaller: „Komenský a otevřená duše — Patočkův výklad Komenského“, *Filosofický časopis*, 1992, roč. 40, č. 1; A. Nastoupilová: *Pojetí odpovědnosti v díle bratra Lukáše a J. A. Komenského* (Hradec Králové: Gaudeamus, 2002); a D. Krámský: „Komenského svět jako labyrint ve fenomenologické interpretaci“, *Studia Comeniana et historica*, 2005, roč. 35, č. 73–74.

29) J. B. Čapek: *Několik pohledů na Komenského* (Praha: Karolinum, 2004), s. 81.

ke Komenského „nesrovnalostem“, je badatelsky laskavá, avšak je otázkou, zda to byl „chvat práce“, který nesrovnalosti způsobil. Komenský se k *Labyrintu* během svého života nejednou vracel a upravoval jej. Pokud by si byl vědom jakýchkoliv vad na kráse své jinotajné metody, měl dostatek příležitostí je odstranit.

Je třeba zdůraznit, že z hlediska celkového záměru díla se jedná o zanedbatelné podružnosti. Mnozí kritici hodnotí Komenského alegorii v *Labyrintu* veskrze pozitivně. Nepodařilo se mu sice nalézt „dokonalou rovnováhu jinotajné metody“,³⁰⁾ na druhou stranu jeho alegorie neupadají do „schematizací a abstrakcí“, jako tomu bylo u mnohých Komenského současníků. Naopak bývá ceněno, že jeho alegorie „nejsou chladné a jednotvárné“, poněvadž reflektují autorovy vlastní vzpomínky a zkušenosti,³¹⁾ a že „alegorickým rouchem prohlédá skutečný život“.³²⁾ Jiná alegorická díla Komenského doby³³⁾ jsou víceméně zapomenuta „nejen pro svůj latinský jazyk, nýbrž pro svůj abstraktně alegorický ráz“, všímá si Jan Patočka a pokračuje: „Komenského *Labyrint* žije a bude žít tou krví srdce, kterou mu jeho spisovatel věnoval.“³⁴⁾

Připomínám, že autorův úmysl byl především didaktický, jak prozrazuje již v úvodní kapitole „K čtenáři“. Podle vlastních slov píše proto, aby svůj objev či poznání jednak sám sobě jasněji předestřel před oči, jednak jej odkryl jiným.³⁵⁾ Komenský *Labyrintem* vyjadřuje a zároveň přemáhá svou vlastní bolest, současně učí druhé, jak se vypořádat s těžkostmi, které pobělohorská situace přinášela. Jan Blahoslav

30) Tamtéž, s. 79.

31) Srov. E. Denis: *Čechy po Bílé hoře*, sv. I, přel. J. Vančura (Praha: F. Šimáček, 1911), s. 206.

32) Srov. J. Jakubec: *Dějiny literatury české*, sv. I (Praha: Jan Laichter, 1929), s. 828. Citace Denise i Jakubec převzaty z J. B. Čapek: *Několik pohledů na Komenského*, cit. dílo, s. 79.

33) J. Patočka („Filosofické základy Komenského pedagogiky“, cit. dílo, s. 98) zmiňuje především Andreaeho *Peregrini in patria errores a Civis Christianopolitanus*, ale patří sem i Campanellův *Sluneční stát* či *Theatrum mundi minoris* N. Vodňanského aj.

34) J. Patočka: „Filosofické základy Komenského pedagogiky“, cit. dílo, s. 98.

35) Parafrazováno z překladu Lukáše Makovičky.

Čapek³⁶⁾ v této souvislosti připomíná sociálně-útěšnou funkci *Labyrintu* — jde o to ukázat rub moci, bohatství a slávy těch, kdo ovládají svět, aby utěšil své krajany a blízké, kteří pozbyli všeho. Jde také o morální otázky: Jak obstát jako člověk tváří v tvář zlu, násilí, příkoří, šalbě atd.? Jak rozlišit dobré od zlého, podstatné od nepodstatného, pravdivé od nepravdivého?

Pro pojednání tohoto druhu otázek je alegorická metoda více než příhodná. Jinotaj paradoxně odtajňuje skutečnost. Proces odhalování utajeného produkuje specifickou distanci mezi fiktivní a reálnou dimenzí textu, která čtenáři skýtá ohromný heuristický potenciál: Svým kódováním nutí alegorie čtenáře k pozornosti vůči realitě. Již to je didakticky velmi cenné, poněvadž realita není triviální. Navíc se stimulací sémantické roviny všech sebeironií, parodií, personifikací, karikatur a obrazů probouzí čtenářova imaginace, která umožňuje člověku zahlédnout věci v novém, často pravdivém světle. Viz například zmíněný jinotaj, jehož cílem je odhalit neduhy školství. Komenský by mohl apelovat na pedagogy, aby vedli žáky k aktivitě, mohl by napsat traktát nebo celou knihu, v níž by důkladně zkritizoval skutečnost, že děti bývají ve školách příliš pasivní. Namísto toho řekne, že předpokladem studia je „zadek olověný“. Nic dalšího není třeba vysvětlovat. Čtenářova imaginace práci dokončí. Je totiž „nástrojem smyslu“ nebo také „čidlem významu“,³⁷⁾ a tak umožňuje nejen nově pochopit skutečnost, ale dokonce do ní vstoupit. Pomocí imaginace čtenář proniká do fiktivního světa, zakouší jeho „vůni“, podřizuje se jeho pravidlům, prožívá pocity postav, zaujímá jejich perspektivy, identifikuje se či vymezuje, experimentuje se svými možnými „já“ apod. Tato návštěva druhotného světa — v našem případě fiktivně-alegorického — mění vnímání prvotního světa, čtenář je „očarován“.³⁸⁾ Je druhem sebetranscendence, neboť „rozšiřuje, obohacuje a proměňuje“ nejen čtenářovo vidění

36) J. B. Čapek: *Několik pohledů na Komenského*, cit. dílo, s. 78.

37) C. S. Lewis: „Bluspels and Flalansferers“, in *Selected Literary Essays* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), s. 265.

38) J. R. R. Tolkien: „O pohádkách“, in *Netvoři a kritikové*, přel. J. Čermák (Praha: Argo, 2006), s. 161.

skutečnosti, ale též jeho „bytí“.³⁹⁾ Čtenář může dokonce v důsledku literární zkušenosti s imaginárním světem „konvertovat“ k jinému, hlubšímu pochopení světa a sebe sama. Může se zasmát sám sobě nebo své vlastní situaci, nebo naopak zaplakat, může prozřít, rozhněvat se, urazit se, zastydět, nalézt sám sebe... Každopádně je angažován — kognitivně, emotivně, esteticky, v případě Komenského alegorií i morálně, neboť posledním cílem je „odtajnit“ *summum bonum* lidského života.⁴⁰⁾ Odtud kouzlo narativní alegorie.

„JAK VTIPNĚ, NEDBÁM...“:
HUMOR A SATIRA

Humor a smích je z Komenského vyprávění slyšet často a intenzivně, proto mu chci věnovat samostatnou kapitolku. Je většinou neoddelitelný od alegorií, jak jsem naznačil výše, avšak důležitější než forma je pro autora opět záměr či funkce. Komenský sice v úvodu říká, že prý „nedbá“, jak vtipně svůj „vandr do světa“ vymaloval, rozhodující prý je, aby Bůh dal, aby to bylo ku prospěchu jemu i bližním (viz „K čtenáři“). Ve skutečnosti však na vtipnost dbal, a to velmi. Skoro by se dalo říci, že humor byl pro Komenského vážnou věcí. V *Labyrintu* se totiž jedná o ústřední nástroj satirické kritiky „potvorných věcí“ světa, která není samoučelná. Kromě útěšné funkce plní též funkci sociálně-ideovou. Cestou parodie odhaluje, co je třeba ve společnosti změnit. Téměř každá kapitola *Labyrintu* (první části) obsahuje tyto elementy. Občas slyšíme smích soucitný, občas hravý, skoro situační, občas hořký, každopádně vždy ironizující či parodizující. Ironii jsou podrobeny veškeré jevy, které autor pojednává — včetně jeho samotného.

Jistou „hořkost“, která se sice mísí se „sladkostí“ — dle autorových vlastních slov (viz kapitolu VIII.) —, můžeme vycítit ze všech ironizací, v nichž se autor vyrovnává se svými osobními bolestmi, zvláště pak se ztrátou svých blízkých. Jeden příklad za všechny: V kapitole vykreslující

39) P. Hošek: „Proměňující moc příběhu“, *Církevní dějiny*, 2010, roč. 3, č. 5, s. 91.

40) Z. Kožmín — D. Kožminová: *Zvětšeniny z Komenského*, cit. dílo, s. 44.

stav manželský je poutník svými průvodci přesvědčen, aby si jej také vyzkoušel. Zpočátku se sice zdráhá, neboť si není jist, zda „okovy“ manželství stojí za rozkoš, kterou toto pou- to skýtá. Ale nakonec se přece jen nechá přemluvit a dá se „spoutat“ se třemi dalšími osobami (Komenského manžel- ka a dvě děti, o které přišel při fulnecké morové ráně). Zde jsou beze jména. Hned vzápětí udeří jakýsi „vicher s blýs- káním, hřímáním a krupobitím strašlivým“, takže všichni musí utíkat, aby se skryli, když tu „šípové smrti“ zabijí „jeho tři“, takže on zůstává „žalostně osamělý“ a „hrůzou zmáme- ný“. Na to mu jeho dva průvodci pragmaticky poradí, aby byl rád, že se mu alespoň bude „snáze utíkatí“. Vzhledem k tomu, že už od IV. kapitoly víme, že Mámil a Všežvěd jsou polohy vypravěčovy myslí, jedná se takřka o černý humor. „Chtěl takovými slovy zaplašovat bolest z nedávné ztráty?“ diví se Jan Blahoslav Čapek. Mám za to, že se jedná spíše o alegorickou zkratku, ve které převažuje realistické líčení. Komenský jednoduše popisuje, co se mu přihodilo, jak se cí- til a jak hloupé a nemístné je radit trpícímu, aby na všem špatném hledal něco dobrého.

Specifickou sebeironii můžeme pozorovat, když Komen- ský ryje do stavů, jejichž je on sám členem — stav učných, stav filozofů, stav křesťanů a stav duchovních. Sám učený, směje se „učeným“, kteří oceňují již zmíněnou hlavu z ocele, mozek ze rtuti, zadek olovený atd. Směje se metodám „vrtá- ní do hlav“ a „nalévání“, směje se jalovým svárům a dispu- tacím o to, zda „sníh, bílý-li jest či černý; i o oheň, horký-li jest či studený“. Sám filozof, směje se „filozofům“. Přitom návrh navštívit filozofy vítal zvlášť nadšeně: „Tuť se snad bohdá jistému něčemu naučím.“ Vždyť filozofové jsou přece ti, kteří „pravdu každé věci znají, mimo jejichž vědomí ani nebe nic nedělá, ani propast ničeho neskrývá; kteříž život lidský k ctnostem ušlechtilé formují, kteříž obce a krajiny osvěcují, kteříž Boha přítele mají, moudrostí svou k jeho taj- nostem dosahující“. Ale nakonec zjišťuje, že jsou „jako sed- láci v krčmě“, vyjí jeden přes druhého a „každý jináč“. Sám křesťan, směje se „křesťanům“, kteří sice „velice uměle a ná- božně řečňující“, sami sobě se líbí, ale hned vzápětí „píjí a blíjí, vadí se a bijí, lstí i mocí jedni druhým berou a derou,

bůjností řehcí a skáčí, výskají a pískají, smilní a cizoloží“ víc než jiní. Sám kněz, směje se zvlášť ostře stavu kněžskému a biskupskému:

„Proč aspoň ti neudržují pořádek mezi těmi nižšími?“ A protože jsem chtěl pochopit, čím to je, vešel jsem za jedním do jeho pokojíku, pak za druhým, za třetím, za čtvrtým atd., a vidím, že jsou tak zaměstnaní, že nemají kdy dohlížet tam na ty. Kromě některých věcí, které měli společné s těmi prvni, se jejich zaměstnání týkalo — alespoň jak tvrdili — knih církevních důchodů a pokladů. K tomu jsem poznamenal: „To je omyl, když jim říkají duchovní otcové, měli by se spíš nazývat důchodní otcové.“⁴¹⁾

Spíše soucit než satiru cítíme v kapitolách zobrazujících život nižších vrstev, jak je tomu například u stavu řemeslnického:

Spatřil sem, že všickni ti lidští obchodové jen práce jsou a kvalitování, a každý nějaké své nepohodlí a nebezpečství má. Viděl sem tu zajisté, že kteří zacházeli s ohněm, byli jako mouřenínové osmahli a očadlí, jimž břinkot kladiv vždycky v uších vzněl a půl sluchu zaměstnával, záře ohně vždycky se jim v očích blyštěla a kůže s připálením tytýmž se poklávala.

Podobný „smích“, ale ne výsměch, můžeme vycítit též v líčení obecných (obvykle obtížných) zkušeností života, které se týkají všech. Například nemoci. Ve scéně z kapitoly XIV. se jistě nalezne mnohý čtenář — soudobý i současný. Za povšimnutí stojí vypravěčův smířlivý tón — lékaři se sice snaží, někteří více, někteří méně, občas něco zanedbají, ale i když vykonávají své povolání, jak nejpoctivěji umí („za dosti činiti“), je to práce těžká a pacienti jim stejně „hynou pod rukama“. Viz v kontextu:

V tom spatřím, an teď k nim všelijaké vnitř i zevnitř poraněné, hnijící a kyšící nosí a vodi: k nimž oni přistupujíc, do shnilin jim nahlédali, puchu od nich jdoucího čeníchali, v nečistotách vrchem i spodkem odcházejících se párali, až ošklivo; a tomu pravili průba [diagnóza — pozn. J. H.]. Pak vařili teprv, pařili, pražili, škvařili, prudili, studili, pálili, sekali, řezali, bodli, šili zas, vázali, mazali, tvrdili, měkčili, zakrývali, zalávali a nevím, co víc nedělali. Mezi tím pacienti mezi rukama předce jim hynuli: nemalý díl s naříkáním na ně, že od jejich buď neumělosti,

41) Citováno z překlada Lukáše Makovičky.

buď nedbálnivosti scházejí. Summou, viděl sem, že ač milým těm hojičům umění jejich zisku něco přinášelo, přinášelo však také (ač chtěli-li povolání za dosti činiti) mnoho a velmi mnoho usilné a na díle i ošklivé práce.

S ostrými ironickými šlehy autor naopak nešetří všude tam, kde jsou přetřásány pro Komenského citlivé otázky sociální. Viz například popis „šťastných boháčů“ v kapitole XXIV. nebo „povýšených světa“ z kapitoly XXVI.:

Jiní zase plné truhly měli hrudí a kamení, kteréž sem i tam překládali, odmykali a zamykali: nikam odtud, aby o to nepřišli, nesmějíce, ani nespějíce. Někteří ještě ani truhlám nevěřili, navázali a navěšeli toho okolo sebe tak mnoho, že ani choditi, ani státi s tím nemohli, než leželi toliko, dychtíce a chroptíce. Což já vida řekl sem: „Ale toto-liž mají, pro všechny svaté, šťastní lidé slouti!“

Podobně neúprosný je autor v případech kritiky správy věcí veřejných, kde by se mělo očekávat, že pozice soudců, prokurátorů, knížat a vrchnosti vůbec budou zastávat lidé zodpovědní, kteří, mají-li vládnout druhým, musí nejprve ovládat sami sebe, jak Komenský mnohokrát opakuje později v různých spisech didaktických i pansofických. Namísto toho v kapitole XIX. vypráví:

Zastavil sem se nejpilněji při soudu senátorském, kdež sem jména panů soudců tato spatřil: *Atheus* [Bezboh — pozn. J. H.], *Svárurád*, *Sluchosud*, *Stranobij*, *Osobolib*, *Zlatomíl*, *Darober*, *Nezkus*, *Malověd*, *Nedbal*, *Kvapil*, *Ledabyl*; všech pak president a nejvyšší sudí aneb přimas byl pak *Takhcimít*.

Encyklopedický rozvrh *Labyrintu* umožnil Komenskému satirizovat všechny společenské stavy, a tak je kritizovat. Není nutné procházet zde všechny. V souvislosti s humorem jako literárně-didaktickým nástrojem však stojí za zmínku ještě dvě věci. Komenský ve své satirizaci zcela pomíjí společensky širokou vrstvu rolníků. Zdá se, že i to má didaktický záměr. Všimá si toho Jan Blahoslav Čapek a spekuluje nad různými možnostmi. Nezdá se, že by Komenský na tak (především početně) významnou skupinu zapomněl. Čapek se nespokojuje ani s vysvětlením, že by pro rolníky v *Labyrintu* nebylo místo z důvodu, že je vyobrazen jako město.

Klade si otázku, zda se nejedná na straně Komenského o symptom jeho konzervativnosti vzhledem k bratrské tradici. Raná Jednota bratrská totiž zapovídala mnohá zaměstnání. Zastávání úřední moci, účast ve válečných konfliktech, skládání přísah nebo obchodování. Zemědělskou práci však schvalovala. V době Komenského doznala již téměř dvě stě let existující Jednota bratrská mnohých proměn. Komenský sám byl teologicky poměrně neortodoxní myslitel, ale otázka zní, zda jeho mlčení o rolnické práci nevyjadřuje tichou identifikaci s některými aspekty původní bratrské ortodoxie. Jistě bylo možné i u rolnictva najít předmět pro kritiku nebo pobavení. Ale je také možné, že v hodnotovém systému Komenského byla témata, o nichž se nevtipkuje.

S tím souvisí má druhá a závěrečná poznámka k otázce humoru. Veškerá „legrace“ končí, když poutník opouští labyrint. Je to dáno jednak změnou žánru, ale domnívám se, že jde také o sémantickou stránku věci. Ve chvíli, kdy se autor zaobírá posvátnými záležitostmi, přestává vtipkovat. Pokud tedy nebudeme celý ráj srdce interpretovat jako svým způsobem humornou hyperbolu, která má být čtena s vědomím, že takové dokonalosti lidského charakteru i lidského soužití, jak jsou popisovány v *Ráji srdce*, nelze nikdy plně dosáhnout. Zdá se, že Komenský by proti takovému čtení nebyl, neboť v úvodní kapitole sděluje, že co se týče vyobrazení „radostného způsobu Bohu oddaných srdcí [...] in idea vypsáno jest“ (tj. jako vzor). Komenský ví, že takových „vypulovaných duší“ se nedostává, ale chce, aby každý, kdo bude o ráji srdce číst, po této dokonalosti zatoužil.

Není pochyb, že člověk žijící na rozhraní středověku a novověku v mnohém toužil po jiných věcech a smál se jiným věcem než člověk současný. Komenského smích je specifický, nejednou historicky podmíněný. V každé době či kultuře si jedinec musí znovu a znovu vybojovávat odpověď na otázku: Do jaké míry se podílet na dané kultuře, abych mohl být jejím kritikem, nikoliv nepřítelem? I když Komenský na počátku pobělohorského období mluvil o „výhosti“ světu, zdá se, že v *Labyrintu* svou odpověď našel. Jeho kritický „smích“ není destruktivní nebo samoučelný, neutíká ze světa, nejde mu o pouhý výsměch světu nebo konkrétnímu literárnímu

žánru, jak tomu bylo u jiných autorů,⁴²⁾ ale především o odhalení všeho klamného za účelem změny. Všemi parodiemi, hyperbolami a karikaturami Komenský pranýřuje soudobý hodnotový systém a lidské aktivity, které jej vytvářejí (bohatství, sláva, moc atd.), odhaluje je jako „barvy“, které „zastírají pravou podstatu života“.⁴³⁾ Tím připravuje a naznačuje cestu ke změně. Na tuto funkci parodie a satiry upozornil Paul Lehmann, který se jimi důkladně zabýval v kontextu středověké literatury. Tyto nástroje sloužily, dle Lehmann, k zpochybnování hodnotových systémů dané společnosti, čímž připravovaly cestu k hlubokým ideovým a sociálním změnám.⁴⁴⁾ Zdá se, že běží o fenomén nadčasový a univerzální. Tak jako Komenského doba potřebovala změny, i ta naše je nutně potřebuje. Proto Komenskému dodnes rozumíme. Mnohé lidské neřady a nízkosti bývají komické (pokud nejsou tragické). Komenský nám v *Labyrintu* předložil příběh, který nám dává možnost nejen se pobavit, zasmát vlastnímu lidství, ale především odhalit, že je tu cosi v nepořádku, cosi směšného, co potřebuje změnit. Odtud jeho kouzlo.

„SVĚTLÉ VYMALOVÁNÍ“: JAZYK A DALŠÍ LITERÁRNÍ PROSTŘEDKY

„K autentickému vyprávění patří hledání přiměřeného jazyka pro to, co chci zobrazit,“ říká Ingo Baldermann a pokračuje: „autoritu získává vyprávění především díky této vynaložené námaze při hledání přiměřené řeči: řeči, která je schopná otevřít mně i posluchačům pro vlastní vnímání nových skutečností“.⁴⁵⁾ Komenského cit pro jazyk a jeho práce s ním je všeobecně pověstná. *Labyrint* je

42) Eduard Petřů si ve své studii „Parodie u Erasma Rotterdamského a Jana Amose Komenského“ (*Studia Comeniana et historica*, 1988, roč. 18, č. 35) všímá toho, že Komenský užívá tzv. parodie „přímé“ či „životní“, na rozdíl od Erasma, který se uchyluje spíše k parodiím „literárním“ či „žánrovým“, tj. využívá parodie určitého žánru ke „karikování forem soudobé ideologie“.

43) Srov. tamtéž.

44) Lehmannovy postřehy jsou převzaty ze studie Eduarda Petřů „Parodie u Erasma Rotterdamského a Jana Amose Komenského“, cit. dílo.

45) I. Baldermann: *Úvod do biblické didaktiky*, přel. L. Beneš a kol. (Jihlava: Mlýn, 2004), s. 94.

výkladní skříní literárních prostředků, které z hlediska narativního komplementárně spoluutvářejí celkový estetický efekt vyprávěného. Některé z těchto prostředků se zde pokusím nastínit.

Zacházení s jazykem je patrné již z kontrastní dikce mezi první a druhou částí díla. Jestliže se v labyrintu setkáváme s množstvím moravismů, lidových úsloví, pořekadel, hovorových obrátů nebo expresivních detailů, pak ráj naopak oplývá biblismy, citáty a vznešenými rétorickými sentencemi. Pro srovnání uvádím několik ukázek nejprve z první části (k méně srozumitelným příkládám Makovičkův překlad):

„Co, vrtochu, dí, tuším se nazpět chut dělá?“ — *Co ty vrtošivče? Už máš chuť jít zpátky?*

„Ký pak hřích“ — *Vem tě ďas!*

„Bopomozi té správy“ — *Pán Bůh pomáhej, to je pěkný pořádek!*

„Ty muderlanství nepřestaneš“

„Kdo tím než ty sám, nechutné kyselo, vinen, když sobě všecko ošklivíš“

„Leč sobě něco utržíš, žvi jen předce, přísahám, že se s něčím potkáš“ — *Jen žvaň děle.*⁴⁶⁾

Ve druhé části nejsou neobvyklé celé odstavce podobné ušlechtilému jazyku kralickému, jako je tento z kapitoly LII.:

A zděšen byv hrůzou nebeských těch slavných věcí, padl jsem i sám před trůnem velebnosti, stydě se za svou hříšnost, že člověk poškrvněných rtů jsem, i zvolal sem: „Hospodin, Hospodin, Hospodin, Bůh silný jest, lítostivý a milostivý, dlouhočekající a hojný v milosrdenství a pravdě, milosrdenství čině tisícům, odpouštěje nepravost a přestoupení i hřích! Hospodine, smiluj se pro Ježíše Krista i nade mnou hříšným.“

Dalším aspektem Komenského slovesného umění je práce s kompozicí. Ta již byla zmíněna v souvislosti s jeho alegorizačními postupy. Tentokrát chci podtrhnout stylistickou a estetickou rovinu textu. Komenského vytříbenost nespočívá jen ve výběru slov, ale také v uspořádání

46) Pro více detailů k tomuto tématu viz studie K. Kučery: „Lidová rčení v Labyrintu světa a ráji srdce J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, 1972, roč. 2, č. 3; a též: „Charakteristika slovní zásoby v Labyrintu J. A. Komenského“, *Česká literatura*, 1972, roč. 20; nebo též studii E. Michálka: „Tradiční rysy v slovní zásobě Komenského Labyrintu“, *Acta Comeniana*, č. 26, 1970.

jazykových prostředků vzhledem k narativnímu celku. Na jednu stranu je poutníkově putování vykreslováno lineárně — neustále jsou přidávány další a další kulisy stejného motivu — a na druhé straně je většina kapitol budována ve zřejmé gradaci jednotlivých dějů a jejich účinků, což přidává příběhu na dramatičnost. Příkladem je líčení toho, jak se na hradě Fortuny uchazeči o pochybnou slávu honosí svými zločiny:

[...] tento, že co nejvíc mohl, lidské krve vylil: jiný, že nové rouhání, jak bys Bohu zlořečiti mělo, vymyslíl: jiný, že Boha na smrt odsoudil: jiný, že slunce z oblohy strhna, doprostřed propasti pohřžil: jiný, že nové tovaryšstvo paličů a mordců [...] začal etc.

Jako sémantický protipól může posloužit popis tajemství rajske radosti z kapitoly XLIX.:

Nebo jak jen tomu člověku sladko a potěšeno býti nemá, kterýž takové Božské v sobě světlo; takové ušlechtilé Ducha Božího sebe sporádání; takové od světa a otroctví jeho osvobození; takové jisté a hojné Boží sebe opatrování; takové před nepřátely a příhodami ubezpečení; takový naposledy odevšad pokoj, jakž již ukázáno, v sobě cítí a vidí?

Stylovou obměnou těchto gradujících kumulací faktů je využití slovních řetězců, občas doplněných řadovými číslovkami:

A všudy rozličných síní, dílní, výhní, verštatů, krámů boud, s přerozličným potvorným nádobím plno: okolo nichž se divně lidé zatáčeli, vše s třískáním, boucháním, vrzáním, skřípáním, hvízdáním, pískáním, fukáním, houkáním, chřestáním a šoustáním rozmanitým (kapitola IX.).

Jeden vyl, druhý řval, třetí kvákal, čtvrtý štekal, pátý hvízdal, šestý šveholil, sedmý lkal etc. s divnými při tom posuňky. [...] Vtom mne některý z nich před stolem uhlédají, a jeden mi připijeti; druhý, abych přisedl, očima blíkaje, návěští dávati; třetí, kdo sem a co tu chci, examinovati začne; čtvrtý se na mne udeří, proč „Rač Bůh žehnat“ neříkám? (kapitola XXV.).

Zvlášť silnou gradaci centrálního motivu marnosti zaznamenáváme ve filozoficky zásadní, ale též expresivní kapitole XXVIII. Zde „poutník sobě zoufati počíná“.

Ach mého hoře! Nic-liž pak na tom bídném světě potěšeného nenajdu? [...] Ale co mám? Nic. Co umím? Nic. Kde jsem? Nevím

sám. [...] Viděl sem, spatřil a poznal, že ani sám nic nejsem, neumím, nemám, ani jiní: jen že se nám cosi zdá, stín lapáme, pravda uchází všudy. Ach, auvech, nastojte!

S takřka existenciální intenzitou graduje samotný závěr první části. Poté, co je poutník nucen konstatovat šalamounskou „marnost nad marnost“ všeho dění pod sluncem, touží opustit tento svět: „Tisíckrát umřítí volím, nežli tu býti, kdež se tak děje, a dívati se na nepravost, faleš, lež, svod, ukrutnost.“ Chce být důsledný až do konce, jde se proto podívat na „los mrtvých“. „Nevypravitelná hrůza“, kterou spatří tváří v tvář marnosti smrti, tu vrcholí s ojedinělou literární mohutností:

Toto-liž jest vaše poslední sláva! Toto-liž tolik nádherných vašich činů závěrek! Toto-li cíl vašich, jimiž se nadýmáte, umění a rozličné moudrosti! Toto-li po tak mnoha nescišlných pracech a kvaltováních žádaný ten pokoj a odpočinutí! Toto-li ta, kterouž sobě vždycky slibujete, nesmrtnost! Ach, kéž sem se nikdy nenarodil! Kéž sem nikdy skrze bránu života neprošel, jestliže po všech světa marnostech nic než temnostem a hrůzám těmto za podíl býti mám! Ach Bože, Bože, Bože; Bože, jestliže jaký Bůh jsi, smiluj se nade mnou bídým!

Josef Hrabák, vybaven statistickou metodologií, si všímá,⁴⁷⁾ že gradace je v *Labyrintu* zprostředkována nejen sémanticky, ale též stylisticky, tj. slovním výběrem, „přičemž se naléhavost ústředního motivu zdůrazňuje opakováním slov vyjadřujících stále tytéž představy“. Navíc Komenský dokáže „rafinovaně“, tj. dovedně, sdružovat a kumulovat slova shodných zvuků, a vytvářet tak nová sémantická pouta. Viz například výskyt hlásek „s“ a „r“ ve slovech asociovaných s obrazem smrti: *ostrá kosa, hrozná postava, strojili šípy, kterého trefiti měla, chroptícího*. Podle Hrabáka se nejedná o samoúčelné kalambúry, ale „zvukové metafory“, které přispívají „sémantickému efektu“ textu.

Kompoziční zlom díla — onen klíčový zvrat, kdy poutník konečně nalezne ráj — přichází právě včas. Poutníkovu utrpení už by se dalo jen těžko déle snášet. Autor jej nechal dojít až na samotný okraj, což je z hlediska estetického

47) J. Hrabák: „K stylistické výstavbě Komenského ‚Labyrintu‘“, *Listy filologické*, 1970, č. 93, s. 284nn.

i emocionálního naprosto v pořádku. Už Aristotelés si všiml, že katastrofě a katarzi mají předcházet dlouhé peripetie.⁴⁸⁾ Čtenář, ztotožněný s hlavním hrdinou, prožívá skrze jeho osudy tenzi, která pozvolna zesiluje až k neunesení. Když pak v XXXVII. kapitole konečně zaslechne společně s poutníkem onu tajemnou výzvu: „Navrať se“, která ho vyvádí ze všeho bloudění, jedná se o jedinečný okamžik, který má pro čtenáře hodnotu katarze. Tato narativně veledůležitá událost byla dlouho připravována skrze sérii gradujících bolestí, ústrků, zmarů apod., na jejím konci však čtenář zažívá úlevu, kterou by jen těžko zakusil, kdyby hrocení nebylo tak dlouhé. Kdyby čekal kratší dobu, jeho emocionální rozehvění by nebylo tak silné a psychologický efekt tak mocný. Přičemž silná emoce je pro didaktický záměr velmi žádoucí, neboť informaci, kterou doprovází, pomáhá začlenit do kognitivních struktur.⁴⁹⁾

Rajská část díla organicky souzní s polaritní výstavbou jednotlivých kapitol celého textu. Nejde jen o „literárně atraktivní vyhocování protichůdných typů“, jak komentují Kožmínovi,⁵⁰⁾ nýbrž o fundamentální spor mezi zmarem a smyslem lidského života, který reflektuje „celkovou filosofickou koncepci autorovu“ a kterou nechá autor zaznít v komentáři postavy Mámení: „sám jsi sobě vinen, protože velikého cosi a neobyčejného žádáš, čehož se nikomu nedostává“. Poutník si však nemůže pomoci, nemůže se spokojit s klamem a zmarem, má-li zůstat člověkem. Bytostnou komponentou jeho lidství je touha po pravdě a smyslu bytí. Jeho touha je naplněna, východisko z labyrintu existuje, naděje trvá. Komenského praktická filozofie se tak opět dostává ke slovu.

Kontrastní paralely obou částí jsou důsledně zachovány, i když dějová linie ráje je značně oslabena, jak již bylo řečeno. Tak vzniká „strukturní celistvost“, slovy Lubomíra Doležela, založená na principech „symetrie a paralelismu“.⁵¹⁾ V první části *Labyrintu* je fikční svět záměrně zobrazen

48) Aristoteles: *Rétorika, poetika*, cit. dílo, s. 355nn.

49) Srov. U. Eco: *Šest procházek literárními lesy*, cit. dílo, s. 89.

50) Z. Kožmín — D. Kožmínová: *Zvěščeniny z Komenského*, cit. dílo, s. 50.

51) L. Doležel: „Kompozice ‚Labyrintu světa a ráje srdce‘ J. A. Komenského“, cit. dílo, s. 53.

v esteticky negativních barvách. Je zpodoben v chaotické obludnosti zvyrazňující nesmyslnost a neřádnost všeho, což vzbuzuje pocit ošklivosti. Je dokonale „deestetizován“.52) Dokonce ani příroda, která by mohla posloužit jako estetický protipól poutníkovy znepokojené duše, nepomáhá. V Komenského „světě“, jakožto v „civilizovaném“ městě, se totiž nevyskytuje. Jedinou výjimkou je epizoda, v níž se poutník setkává s mořem. Ovšem i zde je přírodě přisouzena funkce negativní, je to nezkrutný a nebezpečný živel, který do lidských osudů zasahuje veskrze negativně. Na obhajobu Komenského vztahu k moři je třeba říci, že zmíněná epizoda byla do textu přidána teprve ve třetím vydání z roku 1663, tedy poté, co Komenský zažil dramatickou plavbu z Gdaňska do Anglie, při níž málem zahynul. Je možné, že kdyby tuto bouři nezažil, nebyla by mořeplavecká epizoda v *Labyrintu* a jeho poměr k mořskému živlu by byl docela jiný. Pozitivnější přístup k přírodě Komenský našel až v následující etapě svého myslitelského vývoje. Společně se „šťastnými obnoviteli filosofie“, tj. Tommasem Campanellou a Francisem Baconem, objevil její pedagogický potenciál.53) Zdá se, že z estetického hlediska setrvalo Komenského vnímání v blízkosti „středověké mentality“, charakteristické „odporem ke smyslovému jsoucnu“, jak soudí Aleš Haman.54)

„Svět“ rajske části *Labyrintu* kontrastuje svou estetikou pozitivní povahou. I zde je třeba podstoupit „ostrý exámen“, nelpět na věcech a nebrat s sebou nečisté srdce. Avšak esteticky všechny obrazy prostředkují pocit libosti, bezpečí a harmonie. Oproti hluku a okázalosti světa je v ráji srdce ticho. Namísto mrákoty světlo. Namísto neřádu řád. Namísto kvaltování pokoj. Namísto starosti radost. Namísto

52) A. Haman: „Estetický rozměr světa v Komenského Labyrintu“, cit. dílo, s. 8.

53) O vlivu Campanelly a Bacona se dozvídáme z dopisu Rafaelovi Leszcynskému z roku 1630. Zde Komenský jmenuje všechny spisovatele, kteří ho inspirovali při práci na *Didaktice*. Po výčtu autorů, jejichž specializací byla didaktika, přidává dnes již známý dodatek: „addo Campanellam et Verulamium, felices philosophiae instauratores“ (přidávám Campanellu a Verulama, šťastné obnovitele filozofie). Více o tomto tématu pojednávám jinde, viz J. Hábl: *Lecke z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*, 2. vyd. (Praha: Návrat, 2011).

54) A. Haman: „Estetický rozměr světa v Komenského Labyrintu“, cit. dílo, s. 9. K tématu negace světa viz též studii A. Kostlána: „K ‚negaci světa‘ v raných dílech J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, 1985, roč. 15, č. 29.

nedostatku hojnost. Namísto otroctví svoboda. Namísto žalostných příhod bezpečí. Namísto uzdy všetečnosti dostává poutník uzdu poslušenství Krista s biblickou narážkou na „jho, které netíží“. Namísto brýlí mámení dostává brýle, jejichž okolkem je Slovo Boží a sklem Duch svatý. S touto výbavou je vyslán znovu do světa, aby spatřil „věci takové, jakýchž by sic tehdy bez těchto pomoci nebyl spatřil“ (kapitola XLI.). Poutník se jde znovu podívat do jednotlivých ulic světa, aby nahlédl, jak vypadá pravé lidství. V manželství nevidí „ocelivých pout“, ale „potěšené těl i srdcí spojení“. Vrchnost řídící se pravou křesťanskou etikou se má k poddaným jako milující rodič k dětem. Učenci jsou vlídní a přívětiví, hledají, jak být užiteční bližním i jak přispět k obecnému blahu. Je tu také vymalován ideální typ kazatele Jednoty bratrské:

[...] muži vroucího ducha, krotkého těla; milovníci nebeských věcí, nedbalci zemských; bedliví nad stádem, zapominatelní nad sebou; střízliví vínem, opojeni duchem; skrovní v řečech, hojní v skutcích; a z nichž každý přední v práci, poslední v chloubě býti se snažoval: summou, skutky, slovy i myšlenkami všechněch duchovní vzdělání obmýšlející.

Je patrné, že ráj srdce není Komenskému útekem před obtížností a složitostí světa, ale spíše transcendencí jeho pokleslé podoby. Komenský hledá a formuluje „takovou koncepci, která by se mohla do ‚světa‘ zpátky zcela reálně promítnout“.⁵⁵) Jako byl kritizovaný svět groteskně deformován, je kýžený ráj namnoze idealizován v nejvznešenějších etických maximech, jaké má autor jakožto bratrský teolog a filozof k dispozici, aby každý, kdo to čte, zatoužil „téhož dokonalosti stupně sobě žádati“.

Všechny výše zmíněné literárně aktivní vrstvy textu — slovesná, sémantická, stylistická, kompoziční atd. — mají svou působivost jako celek. Jejich ozvláštňující funkce se navzájem doplňují a prolínají, takže ve své celistvosti spoluutváří specifický ráz díla, respektive jeho čtivost. Kromě kvalitního obsahu má příběh svou formální krásu, gradaci, kontrastnost, napětí apod. Odtud jeho kouzlo.

„RÁD SE PODÍVÁM, JAKÝ JEST
TOHO SVĚTA BĚH“: VYPRAVĚČSKÁ
PERSPEKTIVA

Většina *Labyrintu* je vyprávěna v Ich-formě, která je charakteristická úzkým sepětím autora a vypravěče.⁵⁶⁾ Neustále se opakují výroky typu „spatřil jsem“, „pozorují“, což vyvolává takřka reportážní dojem. Většina popisovaných situací není statická, ale jakoby se právě děje. Poutník je znovu a znovu pohlcován událostmi a dialogy, vždy musí něco vykonávat, vždy je jeho jednání i myšlení konfrontováno. Antonín Škarka k tomu poznamenává, že pokud lze hovořit o „románové“ formě, pak pouze s přívlastkem „subjektivní“. Vypravěčovo zahledění do vlastního nitra a stálý zřetel k vlastní osobě přiblížily dle Škarky *Labyrint* „formě románu psychologického i filozofického, arci k formě ještě nerozvinuté“.⁵⁷⁾

Tato vyprávěcí perspektiva vytváří prostor pro specifické literární prvky. Poutníkově subjektivizované nazírání světa je záměrně naivizováno, jako by se na svět díval vůbec poprvé. V každé nové situaci se smí takřka dětsky divit, proč věci jsou tak, jak jsou. Čím to, že stav řemeslný oplývá takovou „dřinou a sténáním“? Odkud se bere vrchnost, která nám vládne? Proč formani musí vozit různá břemena a náklady? Prostřednictvím těchto naivních otázek autor jednak zve k ohledávání fundamentálních problémů soudobého světa a jednak rozvíjí nekonvenční vidění reality, takže věci mohou být popisovány jako dosud neviděné a neznámé.⁵⁸⁾ Do popředí zájmu se dostávají ty vlastnosti popisovaných jevů, které si dle autora zaslouží kritické přezkoumávání. Podle Jaroslava Kolára a Věry Petráčkové⁵⁹⁾ si tak Komenský vytvořil účinný a působivý nástroj k tlumočení svého kritického pohledu na svět, ale i k „nastínění vlastních představ o cestách k nápravě“.⁶⁰⁾

56) L. Doležel: „Kompozice ‚Labyrintu světa a ráje srdce‘ J. A. Komenského“, cit. dílo, s. 39.

57) A. Škarka: *Slovesné umění J. A. Komenského*, in *Výbrané spisy Jana Amose Komenského (VSJAK)*, 7 (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974), s. 39.

58) Z. Kožmín — D. Kožmínová: *Zvěščeniny z Komenského*, cit. dílo, s. 43.

59) J. Kolár — V. Petráčková: „Komentář“, cit. dílo, s. 320.

60) Pojem „k nápravě“ je namístě, i když ne ještě v emendačním duchu Komenského pozdějších prací. V tomto stadiu svého myslitelského vývoje ještě nespřádal

Vypravěčská perspektiva do značné míry určuje strukturu díla. Toho si všímá Lubomír Doležel,⁶¹⁾ který v *Labyrintu* vidí tři vypravěčské typy, odpovídající třem narativním částem. V prvních třiceti kapitolách je zachována distance mezi pozorovatelem a pozorovaným. V následujících pěti kapitolách, kde poutník zakouší katastrofické vyvrcholení labyrintových událostí, ustupuje tato distance do pozadí a vypravěč se stává epickou postavou vyprávěného. A od kapitoly XXXVI., tedy v rajské části, distance mizí docela — poutník-pozorovatel je aktivním účastníkem dialogu.⁶²⁾

Dialogická Ich-forma určuje též spád děje, poněvadž v dialogu je čas příběhu v podstatě totožný s časem diskursu.⁶³⁾ V *Labyrintu* tudíž není oddechové místo, jedna událost stíhá druhou, přičemž ve všech situacích je všechno v sázce. Pojem „drama“, kterým Komenský *Labyrint* označuje v dedikaci, je proto namístě, a to nejen pro svou scéničnost.

Zpomalení vyprávěcího tempa přichází až se změnou perspektivy v rajské části. Vyprávěcí „já“ sice zůstává zachováno, dokonce i hlas Boží slyšíme jakoby poutníkovými ušima, ale prolíná se ještě s jiným hlasem a docela novou perspektivou. V kapitole XLIV. například poutník nahlíží, jak funguje každodenní život „pravých“ (to je zde důležitý přívlastek) křesťanů. Kromě jednomyslnosti, soucítění, důvěry a jiných vlastností si všímá, že si nezakládají na hmotných statečích, nepřepřelňují své domy nádobím, šatstvem, potravinami, zlatem a stříbrem, ale naopak ochotně sdílí svůj

emendační projekty v pravém slova smyslu, spíše hovořil o „výhosti“ světu. Emendační plány přišly až později na základě propojení některých filozofických, teologických a pedagogických podnětů. *Labyrint* svou satiricko-kritickou dikcí spíše připravuje cestu budoucí nápravě. Více o tom pojednávám jinde; viz J. Hábl: *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*, cit. dílo. Viz též Patočkův postřeh: V *Labyrintu* nejde o otázku, jak „opravit“ svět, ale „co si v něm počít“; viz J. Patočka: „Jan Amos Komenský. Nástin životopisu“, in *Komeniologické studie, III* (Praha: Oikymen, 2003), s. 45.

- 61) L. Doležel: „Kompozice ‚Labyrintu světa a ráje srdce‘ J. A. Komenského“, cit. dílo.
- 62) Tradiční dělení *Labyrintu* na dvě části nemusí být v rozporu s tím Doleželovým. Záleží na kritériu rozlišení. Většina interpretů (Škarka, Čapek aj.) volí kritérium vnější formy vyjádřené negativní symetrií celého díla. Doleželovo kritérium (typ vypravěče) pomáhá odhalit nové roviny kompozice díla.
- 63) Diskursem je míněn akt vlastního vyprávění. Odborná terminologie literární vědy trpí notorickou nejednotou. Proto obtěžuji touto referencí.

majetek s potřebnými. V tomto momentě přichází z hlediska perspektivy důležitý výrok: „Což vida, zahanbil sem se, že *u nás* často se na opak děje...“ Kde to je — „u nás“? Kdo jsme to „my“? Kdo to promlouvá? Poutník-vypravěč to být nemůže, vždyť ten žádné „u nás“ nebo „my“ nemá. V mysteriózní prostotě labyrintu se ocitl jaksi odnikud, jako muž bez minulosti, co „vyšel ze své samoty“ (kapitola II.). Kdo tedy promluvil? Odpověď je zřejmá. Hovoří zde empirický autor — Komenský sám. Jako by se nemohl udržet, a přehlušuje hlas svého vypravěče. Plurál „my“, „nám“ nebo „u nás“ odkazuje do skutečné, tj. metatextové, reality, v níž je Komenský konfrontován s „nepravými“, tj. falešnými, lidmi a křesťany. Ti často „řihají“ přesycením, zatímco druzí „zívají“ hladem, Komenskému je z toho hanba, nemůže si pomoci, musí to okomentovat. Nabízí se nejedna aktuální aplikace Komenského sociálních postřehů, ale ponechám je stranou, neboť se v tuto chvíli soustředím na aspekty literární, nikoliv sociální.

Se stejným fenoménem se setkáváme na mnohých jiných místech druhé části knihy. Například v kapitole XLVIII. opět zaznívá zástupný plurál: „tak se nám smích jejich, nenávist, křivdy a škody v zisk obrátí“, nebo jinde: „Je pravda, že svět jde od zlého k horšímu, ale zdalipak to napravíme, když se budeme strachovat?“⁶⁴ Občas dokonce empirický autor — jakožto řečník a kazatel — neodolá, opustí alegorickou linii a obrátí se přímo k empirickému čtenáři s rétorickým oslovením. Například v kapitole XLVII. čteme: „Rozumějmež tomu, ó všickni upřímní Kristovi služebníci, že strážného, ochránce a obhájce přebedlivého máme, samého všemohoucího Boha: blaze nám!“ Podobně je tomu v kapitole XLV.: „Ó křesťane, kdož jsi koli [...] ohledej, zkus a poznej, že překážky, kteréž sobě v mysli maluješ, menší jsou, nežli aby vůli tvé, jestliže opravdová jest, zbrániti mohly.“ Zdá se, že k tomuto autorskému sebeodhalení se Komenský uchyluje vždy, když chce říci něco naléhavého a důležitého. Jako by pozastavil vyprávěný děj, vystoupil na scénu a pravil: Milý čtenáři, teď pozor, odložme na chvíli naše obrazné hrátky a mluvmě jasně, protože tady jde o všechno. Když svůj

64) Kvůli srozumitelnosti vycházím z překladu Lukáše Makovičky.

proslov dokončí, vrátí se opět do role vypravěče. Například pomocí obratu „i viděl jsem“, z čehož je patrné, že opět mluví poutník.

V ráji srdce jsme tedy svědky střídání percepční a koncepční perspektivy (v pojmosloví Seymoura Chatmana), nebo také psychologické s ideologickou (slovy Borise Andrejeviče Uspenského).⁶⁵⁾ Mohli bychom to hodnotit jako narativní prohrěšek, kdy empirický autor jako by zapomínal, že vytvořil vypravěče, a „skáče mu do řeči“. Ale je také možné tento jev interpretovat jako specifický potenciál narativu, který, přestože nemusel být ze strany autora realizován záměrně, dává čtenáři možnost jak subjektivního ztotožnění, tak i objektivního odstupu. Na jednu stranu se čtenář smí ponořit do prožívání vypravěče, na druhou stranu je veden k uvědomění, že je tu též skutečný svět, skutečný autor a skutečný čtenář, z jehož hlediska lze vyprávěné nahlížet a hodnotit. Rozhodne-li se čtenář poslouchat instrukce textu, je zván na epistemické procházky — jednou uvnitř textové reality, jindy vně, respektive je veden k tázání po mimotextových skutečnostech.⁶⁶⁾ Tato vypravěčská dynamika je dalším z faktorů, který přispívá k tomu, co zde nazývám kouzlo příběhu.

„CO MÁM? ... CO UMÍM? ...

KDE JSEM?“. NARATIV A IDENTITA

Vyprávění příběhu je druhem (sebe)(po)-rozumění. *Labyrinth* není výjimkou. Hned v úvodu svého vyprávění nás Komenský upozorňuje, že půjde takřka o terapeutickou záležitost. Komenský terapeutičnost svého psaní sám popisuje v dopise holandskému nakladateli Petru Montanovi:

65) Viz jejich klasická díla: S. Chatman: *Příběh a diskurs. Narativní struktura v literatuře a filmu*, přel. M. Orálek (Brno: Host, 2008); B. A. Uspenskij: *Poetika kompozice*, přel. B. Solařík (Brno: Host, 2008). Kromě výše zmíněných perspektiv bychom též mohli identifikovat perspektivu prostorovou, časovou, jazykovou aj. Terminologie různých autorů je různá. Viz k tomu například W. Schmid: *Narativní transformace*, cit. dílo.

66) Srov. T. Kubiček: *Vyprávět příběh. Naratologické kapitoly k románům Milana Kundery* (Brno: Host, 2001), s. 138.

Když temnoty běd houstly r. 1623 a zdálo se, že není už naděje na žádnou lidskou pomoc či radu, zmítán úzkostmi a pokušeními bez konce, volal jsem v hluboké noci k Bohu s nezvyklou horoucností; vyskočil jsem z lože, popadl bibli a modlil jsem se [...] Namátkou jsem otevřel Izaiáše, četl jsem jej se vzdycháním dál a dále, a jakmile jsem pocítil, že se zármutek rozptyluje, popadl jsem pero a začal jsem zapisovat, ať už pro budoucí potřebu vlastní, kdyby se ty hrůzy vrátily, anebo pro jiné.⁶⁷⁾

V *Labyrintu* tedy nebudeme číst „smyšlenku“ („báseň“), ale „vlastní příhody“, které autor zažil v „nemnohých letech svého života“. Přičemž (znovu připomínám) důvodem jeho vyprávění je, aby si vše „jasněji předložil před oči“. Aby si věci ujasnil, aby lépe porozuměl světu, událostem, které jej potkaly, i sám sobě. Člověk je bytost, která potřebuje rozumět. Heideggerovsky řečeno — je bytostí „postiženou“ starostí o smysl své existence. Nebo ještě jinak — je „jsoucnem, jemuž jde v jeho bytí o toto bytí samo“.⁶⁸⁾

Aniž bych chtěl Komenského příliš psychologizovat, faktem je, že jeho úmysl se blíží tomu, co současná psychologie označuje pojmem „narativní terapie“. Příběh pomáhá diagnostikovat i léčit. Narativní metafory mnohdy fungují jako katalyzátory proměn klientova sebeporozumění. Již sama schopnost reflexe a verbalizace je velmi žádoucí. Klient je veden k otázkám zodpovědnosti, otázkám vlastního vlivu (autorství) na svůj život a také schopnosti zvládat obtížné (existenciální) situace a rozličná životní dilemata.⁶⁹⁾ Podle Michaela Whitea a Davida Epstona⁷⁰⁾ je smyslem narativní terapie posun od příběhu, kterému dominuje problém (*problem-saturated story*), k příběhu alternativnímu, který jednak lépe odpovídá prožitým zkušenostem a jednak jí dává smysl.⁷¹⁾

67) Překlad J. Novákové.

68) M. Heidegger: *Bytí a čas*, přel. I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček a J. Němec (Praha: Oikoymenh, 1996), s. 220n.

69) Srov. D. Polkinghorne: „Narrative Therapy and Postmodernism“, in L. E. Angus — J. McLeod: *The Handbook of Narrative and Psychotherapy* (London: Sage Publications, 2004).

70) M. White — D. Epston: *Narrative means to therapeutic ends* (New York: W. W. Norton, 1990).

71) K tomuto tématu viz též J. Friedman — G. Combs: *Narativní psychoterapie*, přel. J. Hesoun (Praha: Portál, 2009).

Tázání po smyslu se však nikdy neděje ve vzduchoprázdnu. Odehrává se na pozadí určité kulturní tradice, do níž se tázající rodí a v níž vyrůstá, přičemž bytostnou součástí každé kultury je opět příběh. Velký a důležitý metapříběh, kolem něhož je pospolitost semknuta, který je sdílen, strážěn a předáván další generaci. Milan Machovec⁷²⁾ si všímá, že lidstvo si vždy tím či oním způsobem uchovává bytostný vztah k něčemu nadindividuálnímu, co jej překračuje. Jedná se o jednu z fundamentálních potřeb lidství — potřeba přesahu, transcendence. Narativní terminologií řečeno, jde o smysluplnou zápletku života, která překračuje horizont individuálního. Velké příběhy (s širokým repertoárem dílčích příběhů) oděpaměti zprostředkovávaly naplnění této potřeby. Vyprávění sloužilo kulturní identifikaci. Veškeré složky, struktury, pojmy, hodnoty i instituce (včetně pedagogiky) získávaly svou legitimitu právě ve vztahu k této konsenzuálně sdílené meta-naraci (o tom více později). V archaických kulturách se jednalo obvykle o mytická vyprávění kódující exemplární modely lidského jednání. V pozdějších tradicích nacházíme narativní obrazy reality, poskytující člověku fundamentální orientační body, podněty a výzvy pro formování vlastního sebeobrazu.⁷³⁾

Proč právě příběhy? Příběh je jediným druhem diskursu, který tím, jak selektivně uvádí, řadí, rozvíjí a propojuje jednotlivé události, těmto udílí zvláštní význam a osmysluje je. Příběh se svou strukturou i uceleností nejvíce podobá životu. Na rozdíl od vědeckého protokolu, faktografického záznamu nebo jiného exaktního žánru se příběh odehrává v situacích a v čase, je rozvržen, má zápletky, peripetie, dynamiku, rozuzlení, a především začátek a konec. Jiří Trávníček v této souvislosti připomíná, že kromě možnosti ztotožnit se s hrdiny příběh skýtá ještě možnost „hlubšího“ ztotožnění: „se samotným vyprávěním, časem proměněným v příběh, který má svůj začátek a konec, přičemž začátek a konec nejsou jen jeho dvěma krajními časovými body, ale především funkcemi jeho docelenosti“.⁷⁴⁾

72) M. Machovec: *Filozofie tváří v tvář zániku* (Brno: Nakladatelství Zvláštní vydání, 1998).

73) Srov. P. Hošek: „Proměňující moc příběhu“, cit. dílo, s. 88.

74) J. Trávníček: *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*, cit. dílo, s. 52.

Tím vším příběh zrcadlí skutečný život, tedy i život čtenáře, který se v příběhu smí poznat. Tato funkce příběhu je z hlediska formování identity jedince nenahraditelná. Příběh, který je o mně, v němž se nalézám, mě zajímá. Příběhu, kde můžu hrát ústřední roli, jsem ochoten naslouchat. Příběh, v němž mi ostatní prostřednictvím imaginativního modu naslouchají, vyvolává právě ten druh empatie, který je tolik žádoucí pro podmanění čtenářské pozornosti. V příběhu žijí, jednají, přemýšlejí a projevují se všemi svými vlastnostmi a schopnostmi postavy, s nimiž konfrontujeme vlastní existenci. Hledáme a poměřujeme sami sebe. Takto vtažený čtenář je připraven, aby dovolil horizontu příběhu vstoupit do vzájemně proměňující interakce s jeho vlastním životním horizontem, která je klíčovým elementem procesu sebeporozumění.⁷⁵⁾

Kromě této „empatické“ funkce skýtá příběh čtenáři ještě další možnosti. Příkladem je funkce mimetická. Příběhy obsahují modely jednání, které představují reálnou možnost nápodoby. „Vyprávění nám dává možnost vystoupit ze sebe a podívat se na sebe jako na někoho jiného,“ říká Jiří Trávníček.⁷⁶⁾ Čtenář je tak zván k ohledávání rozmanitých modalit svého vlastního jednání. Prostřednictvím konfigurace jednotlivých narativních veličin se příběh čtenáři může stát „zjevením“, „odhalením“, které slouží jako podnět k imitaci a následné refiguraci či převyprávění svého vlastního příběhu. Někteří autoři hovoří dokonce o „heuristické potenci“ příběhu.⁷⁷⁾

75) Vzhledem k blízkosti k psychologické tematice přidávám postřeh z pera psychologa, který dobře reflektuje Komenského záměr. Ve své disertační práci si D. Skorunka všimá, „že k nalezení místa ve společnosti je nezbytné vytvoření dostatečně uspokojivého spojení mezi individuální zkušeností a příběhy v dané kultuře a společnosti dostupné. Pokud se toto spojení nepodaří vytvořit, člověk něco důležitého postrádá, může si připadat izolovaný, osamělý, zvláště pokud nemůže participovat na kulturním příběhu nebo kulturních příbězích, které jsou v dané podobě dominantní a vedle kterých je odlišná individuální zkušenost marginalizována.“ Viz D. Skorunka: *Narativní přístup v psychoterapii. Pohled psychoterapeuta a klienta*, disertační práce (Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008), s. 46, dostupné z: <http://is.muni.cz/th/71263/fss_d/DISERTACE.pdf> (2. 8. 2012).

76) J. Trávníček: *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*, cit. dílo, s. 52.

77) P. Hošek — s odvoláním na P. Ricoeura („Proměňující moc příběhu“, *Cirkevní dějiny*, roč. 3, č. 5, 2010, s. 89). Srov. P. Ricoeur: *Reflection and Imagination*, ed. M. Valdes (London: Harvester Wheatsheaf, 1991), s. 135.

To úzce souvisí s další funkcí příběhu — pořadající. Jedná se o velmi důležitou a nikoliv „nevinou“ funkci každého narativu, slovy Josepha Hillise Millera. Události jakéhokoli příběhu se obvykle nevyprávějí tak, jak se staly. Narativní organizace událostí slouží k „potvrzení nebo posílení, či dokonce k vytvoření nejzákladnějších kulturních předpokladů o lidské existenci, čase, osudu, vlastním bytí, o tom, odkud pocházíme, co bychom na této zemi měli dokázat a kam směřujeme — o celém průběhu lidského života“.78)

Pokud se mě někdo zeptá, kdo jsem, vynoří se mi v mysli nesourodá spleť vzpomínek, vášní, aspirací, přesvědčení, psychických stavů a jiných jednotlivostí, které navíc v čase prodělaly a prodělávají významné proměny. A poněvadž nedisponuji žádnou, slovy Davida Novitze, „širokouhlou introspekci“, je velmi těžké tuto otázku zodpovědět.⁷⁹⁾ Narativ však skýtá jedinečný organizační potenciál. Mám-li pochopit, kdo vlastně jsem, musím fakta, která o sobě vím, uspořádat do smysluplné dějové linie. „Rozumíme událostem z hlediska událostí, kterým jsme již rozuměli,“ říká Roger C. Schank.⁸⁰⁾ Příběh uspořádává nestrukturovaný materiál životní zkušenosti do srozumitelných rámců, celků a vzorců, funguje jako pořadající rastr roztříštěné zkušenosti, podobně jako gramatika koordinuje smysl. Podle narativní struktury reorganizujeme, ba často transformujeme své životní události tak, aby dávaly smysl. Aby získaly to, co považujeme za jejich pravý význam. Některé zdůrazníme, jiné opomeneme, a zároveň je všechny spojíme ve smysluplný celek. Způsob, jakým vyprávíme své životní příběhy, jedinečně zasahuje nás samé, neboť existuje těsné spojení mezi tím, jak sami sebe nahlížíme, a tím, jak se budeme pravděpodobně chovat.

Další funkci příběhu můžeme označit jako performativní. Otázka zní, jakým způsobem se příběh, který čtu nebo vyprávím, vztahuje k realitě. Utváří příběh realitu, nebo

78) J. H. Miller: „Narativ“, cit. dílo, s. 34.

79) D. Novitz: „Umění, narativ a lidská povaha“, *Aluze* [online], 2009, roč. 13, č. 3, s. 28, dostupné z: <www.aluze.cz/2009_03/04_studie_novitz.php> (21. 7. 2012).

80) R. S. Schank: *Tell Me a Story. Narrative and Intelligence* (Evanston: Northwestern University Press, 2000), s. 15.

ji pouze odhaluje? Domnívám se, že oba procesy se vzájemně nemusí vylučovat. Odhalování reality vychází z předpokladu, že realita (svět) má svou preordinaci, již existující řád (*ordo*), který příběh (či umění obecně) tak či onak následuje, napodobuje nebo znázorňuje. Na druhé straně vytváření reality předpokládá, že realita je otevřena dalšímu pořádku, či dokonce tvoření, že mezi realitou a lidskou imaginací existuje jakási „předjednaná harmonie“,⁸¹⁾ umožňující tvůrčí činnost na straně lidského ducha. Přičemž smyslem tohoto tvoření je opět porozumění, jak si všímá Katarína Mišíková: „Umění přetváří skutečnost, aby odhalilo její vnitřní smysl.“⁸²⁾ Z hlediska psychologického se jedná o funkci „performativní“ — jak říkají teoretici řečových aktů.⁸³⁾ V tomto smyslu je příběh způsobem proměňování či ovlivňování reality pomocí slov. Způsobuje, že se ve skutečném světě něco stane. Nebo slovy Baldermannovými: „způsob jakým vyprávění prezentuje svět, rozhoduje o jeho kvalitě.“⁸⁴⁾

Výstižným způsobem to vyjádřil Rami Shapiro:

Pozorné naslouchání [...] příběhům nás vytahuje z našeho vlastního příběhu a vyjevuje alternativní drama, které nám může nabídnout větší smysluplnost než kterýkoli z příběhů, který vyprávíme my sami. [...] A právě to dělají velké příběhy: ukazují nám odlišný způsob pojmání reality. Nic se nemění, leč naše mysl, a to, pochopitelně, mění vše.⁸⁵⁾

SHRNUTÍ: KOUZLO *LABYRINTU*

Načrtl jsem několik vybraných „kouzel“, která vyplynula z mého čtení Komenského díla *Labyrint světa a ráj srdce*. Respektive několik literárních strategií,

81) Jedná se o pojem C. S. Lewise, viz *Pilgrims Regress* (Grand Rapids: Erdmans Pub. Co., 1996), s. 169. Srov. P. Hošek: *C. S. Lewis, mýtus, imaginace a pravda*, cit. dílo.

82) K. Mišíková: *Mysl a příběh ve filmové fikci* (Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2009), s. 153.

83) Viz klasická díla Austinova (*How to do things with words*), Searlova (*Speech Acts*) nebo Alstonova (*Illocutionary Acts and Sentence Meaning*).

84) I. Baldermann: *Úvod do biblické didaktiky*, cit. dílo, s. 88.

85) R. Shapiro: *Chasidské povídky*, přel. R. Hanzl (Praha: Volvox Globator, 2006), s. 16–18.

kteří mají moc okouzlit čtenáře natolik, aby byl vtažen, angažován, motivován a aktivizován. Je zřejmé, že výjimečnost *Labyrintu* nespočívá v jeho originalitě. Z hlediska žánru, literárních prostředků i ústředního motivu (poutníkovu putování a hledání pravého smyslu věcí) odpovídá soudobým literárním trendům. Stačí připomenout utopické alegorie Johana Valentina Andreaeho, Tommasa Campanelly, Thomase Moora nebo v anglicky mluvícím světě slavnou Bunyanovu *Poutníkovu cestu z tohoto světa do světa budoucího*.⁸⁶⁾

Nicméně všechny podněty, které Komenský převzal ze starších i soudobých děl, přetvořil v materiál dle vlastní tvůrčí koncepce. Vznikl prostinký příběh, dobově podmíněný, možná příliš alegorický, příliš didaktický, příliš mravoučný apod., ale přece jen příběh, který má svůj význam a své kouzlo. Rozbor kouzla obvykle znamená jeho konec, proto jsem se snažil našlapovat s metodickou úctou a opatrnou touhou porozumět.⁸⁷⁾ Tak bylo možné zahlédnout, jakým způsobem příběh rodí čtenáře a nutí jej spolupracovat, cítit, ztotožňovat se, prožívat a myslet. Viděli jsme, jak Komenského příběh vtahuje svou dějovostí, napíná čtenáře a vzbuzuje emoce, jak maluje obrazy a probouzí imaginaci, jak odtajňuje pomocí jinotajů a odhalenému se směje, jak rozehrává slovesnou hru jazyka a slov, jak promlouvá a hodnotí skrze různé vypravěčské úhly pohledu, a nakonec jak nabízí cesty k (re)konstrukci čtenářovy identity.

86) Z hlediska literárněhistorického je podstatný fakt, že jeden výtisk Andreaeho díla *Peregrini in patria errors*, který je uložen v norimberském muzeu, je mylně připsán Komenskému. J. Skutil říká, že „i když musíme připustit možný vliv shora uvedených prací na Komenského Labyrint, musíme ale prohlásit, že toto dílo zůstává zcela původní nejen zpracováním témat... ale také jejich mistrovskou adaptací na současné události a morálku v českých podmínkách“. Viz J. Skutil: „Comenius's Labyrinth of the World as the Culmination of the Pedagogical, Didactic and Patriotic Ideas of Žerotín's Apologia“, in *Symposium Comenianum 1982*, Uherský Brod, 1984, s. 126. Srov. též J. V. Novák: *Labyrint světa a ráj srdce J. A. Komenského a jeho vzory* (Praha: ČČM, 1895), s. 56–70; M. Kopecký: *Komenský jako umělec slova* (Brno: Masarykova univerzita, 1992); J. B. Čapek: *Několik pohledů na Komenského*, cit. dílo, s. 71–89.

87) Již Jaroslav Vlček (*Dějiny české literatury* [Praha: Československý spisovatel, 1951], s. 550) si byl vědom potřeby citlivého přístupu při interpretaci Komenského *Labyrintu*. Upozorňuje, že má-li čtenář porozumět, „nesmí knihu posuzovat se stanoviska vkusu moderního“, neboť moderní (rovněž postmoderní — dodávám) vkus i myšlení jsou podřízeny docela jiným cílům a instancím než ty Komenského.

Nemyslím, že bych byl u konce. Domnívám se, že touto analýzou se teprve dostávám na počátek badatelské cesty za příběhem. Jsem si jist, že každý další krok po narativní stezce odhalí novou dimenzi jejího kouzla, dá zahlédnout nové skutečnosti. Výše rozebrané vrstvy příběhu jsou předběžným pokusem rozložit další za účelem didaktickým. Pokud si položíme otázku, co dělá dobrý příběh dobrým, nevystačíme s analytickým konstatováním dějovosti, kompozice, perspektivy atd. Víme, že jejich efekt spočívá ve vzájemné propojenosti, kompaktnosti a vyladěnosti. Jemné předivo dobrého narativu, do něhož bývá čtenář polapen, je výsledkem polyfonní harmonie (či disharmonie u špatných příběhů) všech svých částí. „Organická jednota“ narativu, jak o ní hovoří Tomáš Kubíček,⁸⁸⁾ je sice těžko uchopitelná a analyzovatelná, ale v tom právě spočívá její kouzlo. Nahlíženo zřeteltem didaktickým, aktivizační moc příběhu nespočívá pouze v kvalitě jeho dílčích vrstev, ale především v kvalitě vzájemného propojení v harmonický celek. Specifikum narativního žánru tak koresponduje se specifickou povahou člověka. Tak jako člověk není bytost pouze racionální, nebo emocionální, nebo tělesná apod., ani příběh nepůsobí izolovaně jen na rozum, jen na city apod. Člověk, vystavený moci příběhu, je bytost, která zakouší celistvou zkušenost, při níž myslí, cítí, věří, prožívá, identifikuje se, přijímá informace, hodnotí atd. Dobrý příběh je jedinečným útvarem lidského umění, který dokáže zasáhnout člověka v jeho celistvosti a proměňovat jej. Ne každému narativnímu útvaru se to podaří. *Labyrintu* se to podařilo. V tom spočívá jeho kouzlo.

88) T. Kubíček: *Výpravěč. Kategorie narativní analýzy* (Brno: Host, 2007), s. 29.

3 / PŘÍBĚHOPUSTOU KRAJINOU: METANARATIVNÍ EXKURS

Jiří Trávniček ve své studii moderní prózy konstatuje, že období modernity představuje z hlediska literární historie epochu „příběhopustou“. ¹⁾ Literární krize příběhu je pochopitelně poněkud odlišná od té pedagogické, nicméně jisté paralely tu jsou. S odkazem na Christiana Schärfa Trávniček ukazuje, že krize důvěry v narativní formu neznamena, že by vyprávění příběhů zcela vyklidilo prostor. Spíše se posunulo, bylo „přisvojeno“ filmem a posléze televizí. V tom je ovšem problém. Příběh „není pouze technika“ (tj. poetika v úzkém slova smyslu), nýbrž také jistý „způsob našeho rozumění“. Jako způsob se pak váže i na to, jak je sdělován a vnímán. Z toho plyne, že čtení a psaní nelze jednoduše převést na dívání, což koneckonců intuitivně rozpoznává každý, kdo měl příležitost srovnat knižní a filmovou podobu vyprávění. Jinými slovy:

Rozum vyzval ve dvacátém století příběh na souboj, chtěje ho zničit, a tím i učinit noeticky a esteticky nedůvěryhodným. Poznání, tzn. ta podoba rozumu, v níž se nacházel v nejurodnějších dobách románu (za realismu), se změnila v reflexivní sebeuvědomění: v dáblský kruh vědomí, které ví, že ví, že ví, že ví [...] Ze sluhy vyprávění se stal jeho oponent; rozum tím pozbyl svou fabulotvornou funkci a proměnil se v soukolí, které příběh připravuje o jeho jednotu a soudržnost. Aby se mohlo vyprávět,

1) J. Trávniček: *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy* (Brno: Host, 2003), s. 11.

muselo se nejdřív něco vědět (poznat) — to za realismu. Po něm se to má tak, že pokud se ví, není už možné vyprávět.²⁾

Zdá se, že podobný osud potkal pedagogiku. V moderních školách se mnoho přednáší a vykládá, případně diskutuje, ale málo vypráví. Zvláště terciální sektor oplývá vědeckými statěmi a skripty, odbornými texty (čehož je tento důkazem), ale postrádá příběh(y). Jak se to stalo? Domnívám se, že typicky modernistická „příběhová askeze“ souvisí s hlubšími proměnami filozofického paradigmatu, respektive s nástupem reduktivně-racionalistického diskursu, a jeho následným sebeznevěrohodněním vyústujícím ve ztrátu důvěry v jakékoliv „velké příběhy“,³⁾ jak o tom hovořil Jean-François Lyotard a mnozí další komentátoři (a protagonisté) postmodernity. Proto než předložím svůj návrh rehabilitace narativity v didaktickém prostoru, předkládám kratičký filozofický exkurs na objasnění naší současné bez(meta)narativní či — slovy Trávnickovými — „příběhoborecké“ situace.

KOMENSKÉHO „VELKÝ PŘÍBĚH“

Komenského útěšné, didaktické i pozdější všenápravné úsilí se odehrávalo na pozadí tradiční křesťanské metanarace. Jak raný *Labyrint*, tak pozdní *Obecná porada o nápravě věcí lidských* vycházejí z předpokladu transcendentně zakotvených dějin spásy. Když se Komenský roku 1642 rozcházel v diplomaticko-akademickém nesouhlasu s Reném Descartem, jednalo se o epochální rozchod s mainstreamem filozofického myšlení, které zachvátilo západní svět na několik staletí. Descartes prý uzavřel epistemologickou rozpravu s Komenským o věrohodných

2) Tamtéž, s. 68–69.

3) Pro pořádek v pojmosloví na rozhraní literatury, filozofie a pedagogiky je třeba dodat, že metanaraci zde nemám na mysli intertextuální vztahy mezi jednotlivými příběhy daného autora, jak o tom hovoří například T. Kubíček (*Vyprávět příběh. Naratologické kapitoly k románům Milana Kundery* [Brno: Host, 2001]), ale velké kulturně-filozofické vyprávění, které se klene nad každým partikulárním vyprávěním, jak o tom byla řeč výše. Jedná se o ideu (či často ideologii), která jednak objasňuje, jednak legitimizuje podobu, složky nebo instituce jednotlivých kultur.

zdrojích poznání slovy: „u mne jen část, čeho u tebe celek“.⁴⁾ Jeho metodická pochybnost byla pro Komenského nemyslitelná. Distancovala člověka od světa (jako nedělitelného celku), navíc redukovala lidské poznání pouze na rozum.⁵⁾ Proč takový redukcionismus, když jsou člověku dány i další zdroje poznání, polemizuje Komenský. Konkrétně jmenuje tři „knihy“, v nichž člověk smí číst, aby se dozvěděl vše potřebné k dobrému životu: kosmos (svět), mikrokosmos (člověk) a zjevení (Písmo). Každá kniha vypráví o tomtéž po svém, vzájemně se doplňují. Podstatná je zde myšlenka celistvé harmonie, kterou Komenský nechápe jako nahodilý přírůstek k povaze jsoucna, ale jako „transcendentální atribut, bez něhož nic jsoucího nemůže být“.⁶⁾ Za předpokladu, že celý vesmír je harmonickým celkem spočívajícím na jednotných principech, pak věci, které nelze poznat přímo (rozumem či indukcí), mohou být odvozeny z jiných zdrojů. Což je přesně to, co Komenský činí jak ve své vševýchově (pampaedii), tak ve své všemoudrosti (pansofii). Uvádí paralelní zdroje do vzájemné souvislosti, harmonizuje svět(y). Nalezne-li v jednom světě (přírodě) edukativní či emendační potenciál, *modo analogico* z něj vytěží maximum pro svět lidský. Neboť „co je v přírodě napsáno velkými písmeny, je zapsáno v člověku malými“.⁷⁾

Z této natur-filozofie Komenskému vyplývá pedagogika, kterou on sám nazýval uměním, *ars* (nikoliv však v estetickém slova smyslu). Jde o specifickou dovednost nakládat s věcmi v souladu s jejich přirozenou povahou, nekřivit je, nečinit „násilí“ jejich podstatě, ale naopak dovolit věcem, aby ze své podstaty promlouvaly k podstatě člověka, a tím

4) Na rozhovor s Descartem vzpomíná Komenský ve své apologetické autobiografii, kterou napsal na sklonku života. Pro více detailů viz A. Molnár — N. Rejchrtová: *Komenský o sobě* (Praha: Odeon, 1987), s. 155–156.

5) K problematice karteziánské epistemologie a jejich odnoží viz například R. Audi: *Epistemology. A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge* (London: Routledge, Tylor and Francis Group, 2003), nebo I. Dolejšová (Noble): *Accounts of Hope. A Problem of Method in Postmodern Apologia* (Bern — Berlin — Bruxelles: Peter Lang, 2001), European University Studies, Ser. XXIII, Theology, sv. 726.

6) R. Palouš: *Komenského Boží Svět* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992), s. 24.

7) J. Darling — S. E. Nordembo: „Progressivism“, in *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (Oxford, Blackwell, 2003), s. 291.

utvářely jeho lidství. Odtud Komenského motto: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus.*⁸⁾

Cílem tohoto umění je moudrost, sofia, či dokonce pansofia, charakteristická svou bytostnou otevřeností vůči věcem, lidem i Bohu. Jedná se o životní či duchovní postoj, který vědomě pečuje o vzájemnost, celistvost a harmonii nejen lidského pokolení, ale i všeho stvoření. Vždyť přece „všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče“.⁹⁾ Nejsou to malé cíle. Právě naopak. Svým soteriologickým zaměřením mají ty nejvyšší ambice — nápravu věcí lidských. V tom spočívá specifikum Komenského příběhu — velikost jeho didaktických cílů i prostředků koresponduje s velikostí příběhu, respektive metapříběhu, jehož je vypravěčem.

VZESTUP A PÁD MODERNÍ METANARACE

Moderní metapříběh se ve svých východiscích vydal, jak známo, odlišnou — karteziánskou — cestou. Když byl v plenkách, osvícenci volali *sapere aude*. Člověče, důvěřuj svému rozumu. Šlo o reakci vůči středověké tradici spoléhání na vnější autority. Osvícenství chápalo samo sebe jako věk dospívání humanity, jako velký dějinný okamžik, kdy lidstvo konečně sebralo odvahu k osvobození se ze spárů nevědomosti. Nástrojem emancipace se stalo nově objevené lidské ratio, pomocí něhož člověk doufal „odhalit, popsat a vysvětlit veškerý přirozený řád věcí“, a to zcela autonomně.¹⁰⁾

Kromě víry v takřka onnipotentní možnosti rozumu byl scénář moderního příběhu vystavěn též na víře v morální pokrok lidství. Dobře to vyjádřil Stanley Grenz:

8) „Necht' vše plyne přirozeně a bez násilného působení.“ Toto motto je napsáno na první straně Komenského spisu *Opera Didactica Omnia*. Viz také *Didaktika analytická* (Praha: Samcovo knihkupectví, 1946), s. 42.

9) Jedná se o parafrázi z *Unum necessarium*: „Všichni sedíme ve velkém divadle světa: cokoli se zde děje, dotýká se všech.“ Převzato z A. Molnár — N. Rejchrtová: *Komenský o sobě*, cit. dílo, s. 294.

10) A. Wright: *Religion, Education and Post-modernity* (London — New York: RoutledgeFalmer, 2004), s. 1.

Moderní vědec považuje za axiomatické, že to, co poznání zjišťí, je vždy dobré. Tento předpoklad interní dobroty poznání činil osvícenecký pohled na svět optimistickým. Vedl k víře, že pokrok je nevyhnutelný, že věda nás spolu se silou vzdělání nakonec zbaví vši bezbrannosti vůči přírodě a také veškerého společenského otroctví.¹¹⁾

Opojen rozvojem na poli vědění začal moderní člověk věřit v pokrok na poli morálním. Vždyť ten, kdo správně ví, bude též správně jednat. Otázka spojení mezi *scientia* a *conscientia* nebyla sama o sobě nijak nová,¹²⁾ avšak předpoklad, že věda a vzdělání budou automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidskosti, dostal svou doktrinální podobu teprve v rámci moderního příběhu. Moderní člověk věřil, že pokrok lidstva směrem k lepším zítřkům je jistý a že je jen otázkou času, kdy díky nezadržitelnému rozmachu poznání budeme schopni ovládnout přírodní svět, dokonce „poručit větru a dešti“, až nakonec dosáhneme kýženeho ráje na zemi. Mám za to, že někdy v tomto období bylo pedagogické umění nahrazeno vědou a vyprávění ustoupilo přednášení.

V průběhu dvacátého století se však moderní naděje začaly pomalu rozpadat. Ukázalo se, že i když vědění přináší lidstvu nebývalé technické možnosti, samo o sobě nedokáže zajistit lidskost a morální vytríbenost. Je jistě pravda, že ten, kdo ví, má moc, jak postřehl už Francis Bacon.¹³⁾ Rovněž je nesporné, že k vědění je třeba vést, tj. vzdělávat. Historická zkušenost odhalila, že vědění a vzdělání může být užito k dobrému stejně jako ke zlému. Pokud si připomeneme zruďnosti dvacátého století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšný a možná trestuhodně naivní. Dnešní člověk se neoddává s vděčností péči vědců, spíše

11) S. J. Grenz: *Úvod do postmodernismu*, přel. A. Koželuhová (Praha: Návrat, 1997), s. 14.

12) Srov. P. Menck: „The formation of conscience. A lost topic of Didaktik“, *Curriculum studies*, 2001, roč. 33, č. 3.

13) Myšlenku, že *scientia potentia est*, Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz například F. Bacon: *Nové organon*, přel. M. Žúna (Praha: Svoboda, 1974), s. 89 a 186.

má sklon pozorně jim hledět pod ruce se stále větším podezřením a obavami. Kdo ví, k čemu by mohl být jejich vědeckotechnický výdobytek zase zneužit.¹⁴⁾ Navíc mimořádný rozvoj technologií a věd, který západní společnosti skýtá nebývalou moc a blahobyt, produkuje množství problémů, které přerůstají do globálních rozměrů a s nimiž si neví rady. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Frommovsky řečeno, přestože přesycený, je lidsky „podvyživený“. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu antihumánních projevů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci, odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženeho ráje na zemi upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti (základní schopnosti rozlišovat dobré a zlé), propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří člověku), hrozeb globální sebedestrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh“.¹⁵⁾

Dalším problémem moderní metanarace, který přispěl k jejímu rozkladu, byl sklon k totalizaci, tj. k tendenci učinit se exkluzivním výkladem skutečnosti a nástrojem moci. Dobře to popsal Michel Foucault,¹⁶⁾ který si povšiml, jak moderní vědecký diskurs bývá užíván jako prostředek všepromikající nadvlády a dozoru. Forma mocnářské totality se může měnit, ale podstata zůstává. Tak byl pod záštitou velkých příběhů legitimizován ne jeden totalitní zločin — ať už ten kolonialistický na západě či komunistický na východě. Alain Finkielkraut si k tomu všímá, že z hlediska západního tzv. civilizování znamenalo:

[...] dělat ze svých současných podmínek vzor, ze svých zvláštních zvyklostí universální schopnosti, ze svých hodnot absolutní kritéria posuzování a z Evropana pána a vlastníka přírody,

14) Srov. Z. Bauman: *Individualizovaná společnost*, přel. M. Ritter (Praha: Mladá fronta, 2004), s. 159.

15) J. Sokol: *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba* (Praha: Portál, 2002), s. 15.

16) M. Foucault: *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, přel. Č. Pelikán (Praha: Dauphin, 2000).

nejzajímavější bytost stvoření. [...] Protože Evropa ztělesňovala vůči jiným lidským společnostem pokrok, zdála se kolonizace prostředkem zároveň nejrychlejším i nejušlechtilejším, jak uvést opozdilce na dráhu civilizace. Rozvinutým národům připadalo poslání: urychlit cestu Neevropanů ke vzdělání a blahobytu. Bylo třeba, právě pro blaho primitivních národů, pohlit jejich odlišnost — tj. jejich zaostalost — v západní universálnosti.¹⁷⁾

Konkrétní důsledek totalitního diskursu, který ovládl tzv. východní blok, důvěrně znají všichni, kdo žili pod komunistickým režimem. I ten disponoval velkým příběhem o třídním boji, který — připomeňme — měl eschatologicky vyústit v zaslíbený ráj na zemi v podobě beztrždní společnosti.

Rozpad těchto metanarativních záštit způsobil, že všechny jednoduché orientační body a vzorce, díky nimž moderní svět působil solidně a které usnadňovaly volby životních strategií, se rozplynuly. Nastupující generace, odkojená postmoderním mlékem, již nevnímá realitu jako soudržný koherentní celek, v němž by bylo možné najít nějaký smysluplný systém či logiku, ale spíše jako skrumáž nahodilých a proměnlivých událostí.¹⁸⁾ Pravda je prázdný pojem, s nímž může kdokoliv nakládat jakkoliv. Objektivní poznání je irelevantní. Právo a spravedlnost bylo vydáno napospas démonu interpretace, jak lze pozorovat v množství protichůdných výkladů zákona, kterými právní experti disponují při soudních přích. A co se vyhlídek do budoucnosti týče, ve srovnání se svými rodiči nevěří postmoderní generace, že by jakékoliv vědecké, hospodářské, ekonomické, natožpak politické řešení zajistilo lepší existenci. Pokrok lidstva je pro postmoderního člověka nadobro ztracená romantická iluze. Zvláště pak v českém prostředí, kde po celá desetiletí byly velké pravdy ohýbány, napínány a krouceny až do krajnosti a vznosné ideje vulgarizovány nízkými zájmy a kde jeden ideový velkopříběh střídal druhý, aniž by se dostavoval zaslíbený ráj, upevnil si na-

17) A. Finkelkraut: *Destrukce myšlení*, přel. V. Jochmann (Brno: Atlantis, 1993), s. 42.

18) Srov. s postřehy J. Trávníčka (s odkazem na A. Robbe-Grilleta) z oblasti literární: „Příběh nestačí na skutečnost, neboť ta je ve své podstatě diskontinuitní a sestává se z prvků bezdůvodně položených vedle sebe.“ Viz J. Trávníček: *Výprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy* (Praha — Litomyšl: Paseka, 2007), s. 57.

šinec takřka podmíněný reflex apriorní nedůvěry. Než aby se znovu zklamal, to radši bude zklamán předem. Jaké důsledky má tato změna myšlenkového klimatu pro školu a pedagogiku?

PEDAGOGIKA BEZ „PŘÍBĚHU“

V rámci moderního paradigmatu měla škola nezastupitelnou roli. Byla klíčovým prostředkem ke sdílení metapříběhu. Veškeré didaktické nástroje, vědomosti, fakta, dovednosti či hodnoty, kterými disponovala, které pěstovala, rozvíjela a předávala, měly svůj význam právě v procesu realizace moderní agendy. Konečným cílem veškerého pedagogického úsilí bylo „připravit jedince pro život“, což dekonstruováno postmoderní hermeneutikou znamená zformovat jej tak, aby byl schopen přijmout a dobře odehrát svou společensky určenou roli v rámci moderního scénáře. Že se často jednalo o více či méně latentní indoktrinaci, vyplývá již ze samotné povahy příběhu. Faktem však zůstává, že to byla indoktrinace velmi funkční. Po celá staletí účinně produkovala a upevňovala takřka religiózní víru v pokrok. Navíc zastřešena metanarací patřila academia k věcem „posvátným“, neboť byla klíčovým místem, v němž se tvořily a rozvíjely hodnoty sloužící společenské integraci. Důstojnost učitelského taláru pak spočívala v dědictví historické kontinuity, poněvadž škola moderní, jakkoliv vymezena vůči škole premoderní, přece jen pokračovala v tradici houževnatého a obezřetného hledání, zachovávaní a předávání pravd, které byly ve své mnohosti skládány do velkého jednotčícího celku — jak naznačuje již samotný pojem *uni-versita*.

S koncem důvěry v metanaraci škola o toto své nejcennější jmění přišla. Obrazně řečeno, ztratila svou duši. S velkým příběhem ztratila garanta, který by legitimizoval její výchovně-formativní roli ve společnosti. Postmoderní „klient“ již od školy nečeká velké objektivní (světa)názory, definitivní výpovědi či všeobecně platné hodnoty, natožpak nějaké výchovné „obrábění“ ve jménu univerzálních pravd. Vše, co chce a potřebuje, je pragmatická využitelnost školských produktů. Nevychovávejte mě, co je vám do mě, dejte

mi fakta, dovednosti, kompetence, naložím si s nimi, jak budu chtít. Potřebuji se uplatnit na trhu práce.¹⁹⁾ Škola je tak zredukována do servisní či asistenční pozice individuálního sebeprosazení. V postmoderním klimatu se škola stává deponiářem či — bez pejorativnosti řečeno — supermarketem, kam konzument dochází, aby si eklekticky vybíral z široké nabídky více či méně klíčových produktů vhodných jeho bezprostřední potřebě. Jedná se o velmi specifickou situaci, kdy se potkávají, prolínají i střetávají dva myšlenkové světy. Škola je moderní, ale klientela již postmoderní. Coby výtvor jiné doby jeví se postmodernímu člověku cizí, autoritářská, netolerantní, *user-non-friendly* čili uživatelsky nepřátelská. Odtud tak často přetřásaný pocit krize pedagogiky.²⁰⁾

To však není vše. Kromě ztráty výchovně-formativní legitimacy musí moderní škola čelit další výzvě. Do hry vstoupil nový hráč, který se velmi ochotně chopil uprázdněného prostoru po ztracené metanaraci: masmédia. Mnozí sociologové mluví o současném uspořádání společnosti jako o mediokracii, ve které už neplatí Descartovo „myslím, tedy jsem“, ale spíše „mluví se o mně, tedy jsem“.²¹⁾ Vznikla docela jiná pravidla hry. Nejcennějším zbožím médií je pozornost veřejnosti. Okamžitou žní je popularita. Kdo vstupuje do hry médií, musí přistoupit na jejich pravidla, a ta nikterak nenadržují intelektuální činnosti, která v minulosti přinášela škole její majestát. Sveřepé úsilí o formování charakteru, pěstování kvalitativních hodnot či důkladné ohledávání pravdy jsou všechno činnosti pro média příliš pomalé a zdlouhavé. Nejsou vhodné k tomu, aby probíhaly pod dohledem veřejnosti, a je proto nepravděpodobné, že by si získaly, natožpak udržely její zájem. Ve chvíli, kdy média přebírají uvolněné místo po metanaraci, musí pedagogové soutěžit s celebritami, zvrhlíky, teroristy, bankovními lupiči, pandemiemi,

19) Klientem je v této souvislosti především vysokoškolský student, ale prostřednictvím rodičů jím může být i žák nižšího stupně školy.

20) Výstižně pojmenovává současný stav R. Palouš („Doba postedukační?“, in *Rozhovory, které pokračují* [Praha: Eurolex Bohemia, 2007]), když hovoří o tzv. „době postedukační“.

21) K tomu viz klasický bestseller N. Postmana: *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*, přel. I. Reifová (Praha: Mladá fronta, 1999).

virtuálními realitami a jiným mediálním zbožím. V tomto zápase nemají šanci vyhrát.²²⁾

S trochou nadsázky je možné současnou situaci školy zbavené metanarace přirovnat k situaci divadla zbaveného divadelní hry: kulisy jsou rozestavěny, diváci usazeni, herci připraveni na svých místech. Ale není co hrát. Ne že by umělci neměli co předvést či říct. Naopak. Jevišťe oplývá množstvím slov, replik, kostýmů a dekorací, ale chybí *mythos* — děj i pointa. Mnozí umělci se snaží podat co nejlepší výkony (i za ochotnickou gáží), jeden přednáší se zánícením, druhý využívá nejnovějších technologií a další interaktivně pobíhá mezi diváky ve snaze zaujmout. Avšak znužený divák nereaguje. Je přesyten zajímavějšími podněty. Bez příběhu mu představení nedává valný smysl. Nějak to vydrží do konce. Ještě že vstupné je (zatím) volné.

Na postpříběhovou situaci reaguje škola v podstatě dvěma způsoby. První akceptuje pravidla nové hry, což v praxi znamená, že se podřizuje kritériím trhu. Měří svou společenskou užitečnost požadavkem prodejnosti svých produktů. Bojuje o své místo na přeplněných regálech marketů, přičemž kvalita je posuzována pouze úspěchem při prodeji. To, co bylo dříve vnímáno jako hrozba, berou mnozí dnešní hodnostáři školství jako lákavou příležitost. Škola — jako každé jiné odvětví — nechť se stane obchodním artiklem, vzdělání zbožím. Příliv peněz do vzdělávacího sektoru budíž jednou provždy přímo úměrný schopnosti školy obstát v konkurenčním boji a uspokojit nároky trhu. Kdo se neumí prodat, nechť není.²³⁾

Druhý přístup jde opačným směrem. Spíše než ofenzivu volí defenzivu.²⁴⁾ Z předem ztraceného boje na poli medializovaného trhu se academia stahuje do tvrze společenské irelevance. Vysoko postavená slonovinová věž skýtá bezpečné,

22) Srov. Z. Bauman: *Individualizovaná společnost*, cit. dílo, s. 158nn.

23) K problematice financování terciálního sektoru školství viz studii H. Vomáčkové — M. Žambochové — K. Tišlerové: *Současné ekonomické křížovatky českých vysokých škol* (Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2011). Viz také článek V. Bělohradského s provokativním názvem „Je vzdělání na cestě stát se zbožím?“, *Právo*, 1. 9. 2003.

24) Tento přístup se týká obvykle těch oborů, které jsou již ze své podstaty predisponovány k obtížné prodejnosti, tj. oborů humanitních.

soběstačné, sebevyživující, až krvesmilné — slovy Zygmunta Baumana — prostředí výroby a spotřeby publikačních produktů, které jsou širšímu publiku zcela vzdálené. Ne prodejnost takových produktů je sice jistým handicapem, ovšem relativně únosným, poněvadž je alespoň částečně vyvážen možnostmi grantového „melouchaření“. A pocit marnosti, který mnozí pedagogové zakouší tváří v tvář postedukační realitě, si mohou efektivně vykompenzovat vědeckou hyperaktivitou či impaktovanou pseudoprestíží.²⁵⁾

Obě strategie, každá po svém, představují kapitulaci na tradiční úlohu, kterou škola v moderní době plnila. V prvním případě škola přijímá podřadné postavení v hierarchii, kterou určují výchovně heterogenní síly trhu. V druhém případě se škola smiřuje s kulturně-společenskou bezvýznamností, k níž ji odsuzují tytéž nezpochybnitelné tržní zákonitosti. Posun od moderny k postmoderně tak představuje pro pedagogiku příslovečný přesun z bláta do louže. Od špatné metanarace k žádné metanaraci. Což pro pedagogiku představuje fundamentální problém, neboť bez metanarace není narace. Bez funkčního celku není ani funkčních částí. Bez smysluplného příběhu není co vyprávět.

Existuje pro současnou pedagogiku a školu ještě jiná cesta? Nadějnější alternativa? Věřím, že ano. V následující a poslední kapitolce nabízím k diskusi svůj skromný návrh.

25) Přídomek „pseudo“ není namířen proti kvalitě či odbornosti „impaktů“, ale spíše proti publikačnímu úsilí, které bývá často motivováno ekonomickými — tzn. z hlediska tradičního poslání bádání neautentickými — faktory. Jinak řečeno, kritická otázka zní: Publikuji v „impaktu“, protože mám prestiž, nebo *abych* měl prestiž? Nebo ještě jinak s odkazem na Komenského publikační postřehy jeho doby: „Nač všechno to ředění, recyklování ba i kradení toho, co již bylo mnohokrát vyřčeno?“

4 / ZÁVĚR: DIDAKTICKÁ NARATIVIZACE

Ústředním záměrem mého uvažování v této práci je navrhnout rehabilitaci narativního diskursu v pedagogice, respektive předložit pojem *didaktické narativizace*. „Zpříběhovatění.“ Jde o metodický princip o dvou rovinách, které signalizují též dvojí užití příběhu v pedagogické praxi:

1. Psychologická: Je-li příběh tolik efektivní z hlediska aktivizace komplexních psychických procesů, jak jsem se snažil ukázat, pak je namísto promyslet, jakým způsobem tento „nástroj“ maximálně využít v konkrétních oborových didaktikách. Princip zní: *Cokoliv je možné sdělit narativně, necht' je do této podoby převedeno. Veškerý materiál, který je narativizovatelný, necht' je narativizován.* Pochopitelně tím nemám na mysli nahrazení veškerých expozičních a jiných tradičních metod vyprávěním příběhů. Nejenže to není možné, ale ani žádoucí. Jde mi o takovou koncepci didaktické analýzy učiva, která bude brát v potaz narativ jako komplementární didaktický prostředek. Ambicí této studie není předložit metodický postup pro konkrétní vyučovací jednotku, ale spíše nastínit východiska pro užití příběhových útvarů ve vzdělávacím procesu jako takovém. Pokud pedagog ví, v čem spočívá „kouzlo“ příběhu, může sám hledat jeho aplikace pro svůj obor. Respektive vytvářet postavy, děje, vypravěčské plány apod. svého předmětu. Ať už půjde o algebru, plusquamperfektum nebo vládu Jagellonců, příběh skýtá svůj potenciál k účelu motivačnímu, případně ilustrativnímu.

2. Filozofická: Neexistuje narace bez metanarace. Každý malý příběh je vyprávěn na pozadí velkého příběhu. Dokonce i postmoderní příběh, který vypráví o nedůvěře v jakýkoliv metapříběh, je ve skutečnosti „metapříběhem“. S humorem jim vlastním toto nepřiznané předporozumění postmodernity dobře vystihli J. Richard Middleton a Brian J. Walsh:

Pokud na jídelníčku nalézáme západní modernistickou polévku, marxistickou rýži, křesťanskou omáčku a muslimský chléb, kde je postmoderní chod? Považuje postmodernita svůj pohled za jednu z mnoha rovnocenných možností? Nikoliv? Postmodernita, jakožto vůdčí diskurs (*master discourse*) [...] se neobjevuje na stole. Postmodernita se považuje za ten stůl, na němž jsou všechny ostatní chody servírovány.¹⁾

Řečeno pedagogicky, není kurikula bez metakurikula. Škola nesděljuje pouze „neutrální“ fakta, ale též jejich interpretační rámce. Dílčí informace a události řadí do velkého „syžetu“, který určuje jejich význam — nejen ve smyslu hermeneutickém, ale též etickém. Kurikulum je druhem narativu, který vypovídá o širším pojetí světa i lidského života. Podle metanarativního (před)porozumění bude například Jan Žižka ve výuce představen buď jako chrabrý stratég a obránce svobody, nebo jako plenitel a vůdce loupeživé bandy; Kolumbus jako odvážný hrdina a objevitel Nového světa, nebo dobrodruh a dobyvatel, hnaný touhou po slávě a bohatství, zodpovědný za smrt mnoha námořníků i konec harmonie obyvatel nového kontinentu; vědecko-technický pokrok bude představen buď jako nástroj civilizace a prostředek zlepšení kvality života moderního člověka, nebo jako instrument environmentální zhouby či globální sebedestrukce (například skrze sofistikované vojenské technologie). Není třeba kupit příklady. Je zřejmé, že metanarativní rámec, který je implicitně obsažen v každém kurikulu, ovlivňuje způsob, jakým jsou pedagogicky předávány fundamentální lidské hodnoty a pochopení světa.

Proto jako součást svého návrhu předkládám též rehabilitaci metanarativního diskursu. Domnívám se, že jedním

1) J. R. Middleton — B. J. Walsh: *Truth is Stranger Than it Used to Be* (Downers Grove, Il.: Inter Varsity Press, 1995), s. 76–77.

z klíčových úkolů, které před současnou pedagogikou stojí, je hledání takové metanarace, která by veškerá dílčí didaktická „vyprávění“ činila autentická a legitimní. Tak jako existují dobré a špatné příběhy, existují i dobré a špatné meta-příběhy. Pedagog chtě nechtě musí hledat kvalitu. Není v možnostech této práce předložit celkovou filozofii výchovy. Chci předložit dílčí podnět, naznačit směr, možnosti a východiska pro takovou pedagogiku, která by adekvátním způsobem reagovala na „příběhopustou“ situaci (post)modernity. Ať už bude hledání velkého příběhu vypadat jakkoliv, domnívám se, že má-li být funkční, bude se vykazovat následujícími rysy. Ve své přímluvě za velký příběh si záměrně vypůjčuji metafory, o nichž se domnívám, že by ladily s Komenského úmyslem i pojmoslovným aparátem.

1. Pokání. Obrat, konverze smýšlení, které chápe pedagogiku jako funkční nástroj moci — ať už té staré, či nové, kolektivistické, či individualistické, tržní, či netržní. Jde o to přiznat si hřích domnělé metanarativní neutrality. Moderna i postmoderna vehementně (a mnohdy oprávněně) zatracovala velké doktríny předchozích epoch, aniž by reflektovala své vlastní metanarativní rámce. Kající se pedagogika si bude vědoma svých minulých „hříchů“, nepřiznaných doktrín, dogmat a prekonceptí, bude je otevřeně přiznávat, ohledávat jejich autenticitu a dialogicky vztahovat k jiným. Jedině tak bude schopna předcházet tolik obávané indoktrinaci jakožto nežádoucímu nástroji moci.²⁾

2. Odvaha. Jedna z kardinálních pedagogických ctností, která umožní odolat pokušení modloslužby pseudovýchovným náhražkám a zůstane věrná původnímu edukačnímu poslání, totiž člověka vy-chovávat, vy-vádět, vy-tahovat směrem pryč od všeho nelidského.³⁾ Školské autoritářství v různých totalitních podobách bylo a vždy bude dehumanizující, ovšem rezignace na výchovu jako takovou (obvykle ve jménu liberální libovůle) není řešením. To by představovalo

2) K problematice indoktrinace viz jedinečný text E. J. Thiessena: *Teaching for Commitment, Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture* (Montreal — Kingston: McGill-Queen's University Press, 1993).

3) Srov. R. Palouš: *Čas výchovy* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991), s. 63.

příslovečné vylití vaničky i s dítětem. Odvážná pedagogika bude pro (i navzdory) postmoderní situaci hledat nové nedogmatické, ale odpovědné cesty výchovy. Cesty, jak člověka připravit pro přežití v prostředí, kde se kritéria přežití mění rychleji než přežití samo, kde neplatí žádný ucelený hodnotový systém, kde ambivalence, ba rozporuplnost různorodých stanovisek, názorů, rámců, zájmů a pravd splývá do jedné velké kakofonie, umožňující nekonečně mnoho interpretací, a kde tudíž není možné předvídat, jaká odborná či školská dovednost bude zítra žádoucí. Odvážná pedagogika však půjde ještě dál. Nebude usilovat o pouhé přežití v daném prostředí, ale též o jeho překonání, překročení, transcendenci a kultivaci, neboť má-li prostředí nevýchovné tendence, je to právě odpovědná výchova, která se jim staví do cesty, i když za to nesklidí okamžitý potlesk.

3. Víra. Poslední metafora odkazuje k postoji, který činí (nejen) pedagogické počínání smysluplným. Předmět víry je těžko uchopitelný, a přece ne iracionální, neboť veškeré lidské počínání intuitivně vzdoruje ne-smyslu. Nestojí samo o sobě, ale potřebuje se vztahovat k instanci, která smysluplnost garantuje. Zrovna tak pedagogika — coby produkt lidské činnosti. Právě navzdory postmodernitě, která sice zbavila člověka totalizujících idejí a věr, ale zanechala jej hladovějícího po autentickém smyslu bytí, stává se pedagogova víra jeho nejskvělejší devizou a klíčovou kompetencí. Nejedná se o prostý pedagogický optimismus, ale o postoj pokorného, poctivého a vytrvalého hledání pevného bodu, bytostného předpokladu a fundamentu, na němž lze stavět pedagogický dům. Slovy narativní terminologie, jde o víru, která navzdory troskám postmoderní dekonstrukce usiluje o rekonstrukci příběhu, jež by vychovatelovo „vyprávění“ činila smysluplným, účinným a nadějným.

5 / DODATKY

BIOGRAFICKÝ: „NA VŠECKY
STRANY ZLE“ ČILI PŘÍBĚH VZNIKU
LABYRINTU

Příběhu *Labyrintu* čtenář lépe rozumí, je-li obeznámen s osobním příběhem Komenského. Jeho životní osudy jsou samy o sobě natolik silným příběhem, že mnohé autory zlákaly k beletristickému nebo filmovému zpracování — viz díla Miroslava Hanuše, Leontýny Mašínové či semibeletristická studie Pavla Flosse.¹⁾ Společným jmenovatelem všech „převyprávění“ Komenského života je touha „odhalit celou tvář našeho velkého předka“.²⁾ Věřím, že většina českých čtenářů kontury Komenského života zná, proto jen stručně načrtávám a doplňuji o některá duchovně-biografická fakta, vnitřní pohnutky i vnější historické souvislosti, za nichž *Labyrint* vznikal.

Labyrint světa a ráj srdce spadá do druhého (tzv. útěšného) období Komenského díla, kdy se musel vypořádávat s všeobecně známými tragickými událostmi pobělohorskými. Útěšnému období předchází období encyklopedické či naučně-obdivné, později zaznamenáváme období edukační a nakonec emendační čili všennápravné. Pro téma této knihy je relevantní především přechod z prvního do druhého období, proto se na něj zaměřím.

1) Jedná se o tato díla: Hanušův dvoudílný román s názvy *Osud národa* (Praha: Československý spisovatel, 1957) a *Poutník v Amsterdamu* (Praha: Československý spisovatel, 1960); trojdílný román Leontýny Mašínové *Nesmrtelný poutník* (Praha: Melantrich, 1969); Flossův *Labyrint srdce a ráj světa. Obrazy doby, života a díla Jana Amose* (Praha: Fénix, 1992).

2) P. Floss: *Labyrint srdce a ráj světa*, cit. dílo, s. 7.

Celým *Labyrintem* znějí ozvuky spirituality formované prostředím Jednoty bratrské, do něhož se Komenský narodil. V latinském znění *Unitas fratrum* byla specifickou odnoží českého reformačního hnutí, byla založena roku 1457 na principech radikální zbožnosti a náboženské prostoty inspirovaných Petrem Chelčickým. Formálně se Jednota oddělila od husitského hnutí, morálně a doktrinárně se však považovala za pokračovatele původního husitského odkazu. Tradiční reformační důrazy vyjádřené hesly *sola fide, sola gratia, sola scriptura* atd. objevovala Jednota jako součást své identity postupně. Původní motivace k reformě a oddělení od církevního establishmentu však byla spíše morální povahy než teologické. Bratři nebyli spokojeni s mravním stavem církve a především jejich představitelů. Jednalo se o soteriologickou obavu, zda špatný kněz může tzv. „posvěcovat“, tedy dobře spravovat *media salutis* (nástroje spásy). Mimo to s Chelčickým zastávali pacifistické odmítání násilí ve věcech víry a svědomí. Nikdy nepřistoupili na všeobecně rozšířenou politickou zásadu *cuius regio, eius religio* (koho vlada, toho víra), poněvadž její uplatňování s sebou v praxi vždy neslo prvky násilí.³⁾ Tento separatismus byl hlavní příčinou perzekuce, kterou Jednota zakoušela po celou dobu své existence. Kromě pacifismu bylo prostředí Jednoty charakteristické touhou po duchovní čistotě, což se v rané fázi Jednoty projevovalo odmítáním úřední moci, skládání přísah a účasti ve válkách, vyhýbali se rovněž světskému vzdělávání, poněvadž se jevilo evidentní, že vzdělanost není s to garantovat zbožnost, respektive Jednota měla bohatou zkušenost s klérem sice vzdělaným, ale nemravným. Dále odmítali některé druhy zaměstnání, například obchodování, které považovali za bezbožné obohacování na úkor druhých a překážku ctnostného života před Bohem.

Tyto důrazy během prvních dvou století existence Jednoty doznaly určitých změn. Kontakt s okolními teologickými, filozofickými i politickými proudy přiměl bratrské myslitele tříbit a kultivovat teologii vlastní. Mnohdy se Jednota musela bránit nařčením z rozmanitých herezí a k tomu potřebovala

3) Srov. J. Smolík: „Teologické a ekumenické motivy v Komenského všennápravném díle“, *Křesťanská revue*, 1992, roč. 59, č. 7.

erudované apologety. Jindy zase objevovala nové duchovní spojení nebo skutečnosti — například z okruhu kalvinistického či luterského. Zvláště pak důraz na spasitelnou víru plynoucí z osobního vztahu s Kristem se pro Komenského ukázal jako rozhodující (a to nejen z hlediska *Labyrintu*). Když se na konci šestnáctého století narodil do bratrské rodiny, jednalo se již o značně odlišné prostředí, než jaké lze pozorovat v jeho počátcích. Jednota se proměnila jak v teologii, tak v praxi. Přestože silné důrazy na duchovní čistotu přetrvávaly, prohlubování bratrské teologie umožnilo smířlivější vztah ke „světu“. Původní záměrný vzdělanostní primitivismus prakticky pominul, a to především díky vlivu Jana Blahoslava, který pomohl Jednotě „objevit“ starou pravdu, že tak jako vzdělanost nezaručuje dobrý charakter, ani nevzdělanost není jeho automatickým garantem. To je patrné například z některých proslulých výroků z *Filipiky proti misomusům*:

Ale již tuto snad někdo dí, že já učené a učení chválím. Ano, tak jest, že chválím to obé, i učení neb umění i umělé lidi: ale nechválím těch, ježto učení neb umění zle užívají [...] summou nechválíme zlého užívání dobrých od Boha daných věcí, abusus non tollit rem.⁴⁾

Konkrétním důsledkem zmíněných proměn, které měly zásadní význam pro Komenského, jak ještě uvidíme, byla skutečnost, že Jednota začala posílat svůj dorost na studia. Rovněž přijímání bohatých lidí, či dokonce šlechty za členy církve již nebylo problémem, pokud jejich životy vykazovaly znaky mravní čistoty. Odhaduje se, že v tomto období měla Jednota asi sto padesát sborů v Čechách a na Moravě, což představovalo dvě až tři procenta populace. Členové Jednoty byli především řemeslníci, rolníci a intelektuálové střední třídy.⁵⁾ Tak tomu bylo i v případě Komenského rodiny, která svými rychtářskými kořeny a cechovním zařazením patřila k váženým a poměrně zámožným v Uherském Brodě.

Ideální rodinné zázemí však Komenskému bylo přáno jen na krátký čas. V roce 1604, když bylo Janovi dvanáct let,

4) Citát převzat z Elektronické knihovny vybraných ukázek děl starší české literatury. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/clit/ekscl/jan_blahoslav.pdf (11. 9. 2012).

5) Srov. S. Králík a kol.: *Otázky současné kmenologie* (Praha: Academia, 1981).

zemřeli mu oba rodiče a dvě mladší sestry patrně v důsledku nějaké epidemie. Je možné, že něco z těchto událostí zaznívá ve XIV. kapitole *Labyrintu*. Zde čteme o poutníkově smutném setkání s lékařstvím, které pacientům přes veškerou snahu lékařů nepomáhá:

V tom spatřím, an teď k nim všelijaké vnitř i zevnitř poraněné, hnijící a kyšící nosí a vodí: k nimž oni přistupujíc, do shnilin jim nahlédali, puchu od nich jdoucího čeníchali [...] a tomu pravili průba. Pak vařili teprv, pařili, pražili, škvařili, prudili, studili, pálili, sekali, řezali [...] Mezi tím pacienti mezi rukama předce jim hynuli.

Poručníky sirotka se stali nivničití známí z otcovy strany, ale vychováván byl v rodině Zuzany Nohálové, Janovy tety ze Strážnice. Zde strávil zhruba dva roky. Byl zapojen do obtížné práce ve mlýně a navštěvoval ne příliš kvalitní školu, která nebyla s to adekvátně rozvíjet jeho potenciál — zřejmě na adresu tohoto typu škol jsou mířeny kritické poznámky z *Velké didaktiky* (viz například kapitolu XI.). Navíc tato školská léta netrvala dlouho. Byla přerušena válkou, jejíž nábožensko-politické souvislosti se z hlediska Komenského osudu jeví jako zcela paradoxní. Spor mezi (katolickým) císařem Rudolfem II. a Transylvánským (protestantským) knížectvím přerostl v roce 1604 v povstání vedené jistým Štěpánem Bočkajem. Ten podnikl tažení proti císaři s cílem získat uherskou korunu a vyvolat protihabsburskou vzpouru. Ovšem loupeživé chování jeho neukázněných hajduků (ozbrojených rolníků a pastevců) zkompromitovalo Bočkajova protestantská hesla o svobodě vyznání apod. Naopak vyvolalo odpor jak na Moravě, tak v Čechách. Bez ohledu na věroučné či politické rozdíly spojily se moravské stavy s českými oddíly, aby bočkajovce ze země vytlačily, což se také roku 1606 podařilo.

Komenského se válečné pustošení osobně dotklo 5. května 1605, kdy při jednom z nájezdů byla bočkajovci vypálena Strážnice. „Kam přišli, všecko vyhubili a v věčnou spoušť obrátili,“ píše se v kronice *Lamentací země moravské*.⁶⁾ Komenský přišel o svůj dědický majetek, ale též o svou pěstounskou

6) Převzato z J. Kumpera: *Jan Amos Komenský* (Ostrava: Amosium Servis & Nakladatelství Svoboda, 1992), s. 18.

rodinu. Byl nucen vrátit se do péče nivnických poručníků a patrně střídavě pobýval v rodinách svých sester.

Ve svých autobiografických poznámkách nám Komenský s odstupem let odkrývá významnou reflexi tohoto období. Píše, že neštěstí jej připravilo skoro o všechna léta jeho jinošství, ale též jej přimělo přemýšlet o pozitivních aspektech siroby. Ty dle jeho soudu spočívají v tom, že sirotek si mnohem intenzivněji uvědomuje, jak drahocenné jsou některé statky, zvláště pak patřičné vzdělání.⁷⁾

Obrat k lepšímu nastal na přelomu roků 1607 a 1608, kdy byl mladý Jan poslán svým sborem do bratrského gymnázia v Přerově. To mělo dobrou pověst i kvalitu. Nadání a přirozené schopnosti studenta záhy rozpoznal biskup Jan Lánecký, který byl v té době správcem gymnázia. Ten si sirotka oblíbil natolik, že jej přijal takřka za vlastního. Kromě toho, že mu dal biblické jméno Amos, navozující mnohé pozitivní asociace,⁸⁾ zasliboval mu do budoucna i svou dceru (kterou si však Komenský jak známo nevybral). Prostřednictvím biskupa se mladému studentovi dostalo přízně hlavního urozeného ochránce Jednoty — Karla staršího ze Žerotína, který s největší pravděpodobností finančně zajistil Komenskému možnost univerzitních studií.

Osud mladého studenta byl určen nejen jeho nadáním, ale též potřebou Jednoty zajistit církev kvalitními učiteli a kněžími. V devatenácti letech byl proto Komenský společně s dalšími mladíky poslán na studia do reformovaného prostředí univerzity v Herbornu (Nassau). Orientace na kalvinistickou teologii způsobila, že Jednota v té době neposílala svůj kněžský dorost na pražskou univerzitu. Jednak její úroveň nebyla v tomto období valná a jednak ji bratři považovali za příliš liberální.⁹⁾ V Herbornu se v neobyčejně

7) Viz A. Molnár — N. Rejchrtová: *Komenský o sobě* (Praha: Odeon, 1987), s. 32 a 34.

8) Jméno může odkazovat buď k latinskému významu „milováníhodný“, „miláček“, nebo k biblickému proroku, který měl být Komenskému připomínkou či vzorem oddanosti a zbožnosti. K diskusi nad významem Komenského přízviska „Amos“ viz například J. Kvačala: *Jan Amos Komenský, jeho osobnost a soustava věd pedagogických* (Praha: Dědictví Komenského, 1920).

9) Srov. J. Patočka: „Jan Amos Komenský. Nástin životopisu“, in *Komeniologické studie, III* (Praha: Oikoymenth, 2003), s. 396n.

krátké době (dvou let) Komenskému podařilo získat řádné univerzitní vzdělání. John Edward Sadler to připisuje šťastné souhře Komenského „silného smyslu pro účelovost a práci vynikajících učitelů“.¹⁰⁾ Navštěvoval kurzy významných osobností, jakými byli například Johann Heinrich Alsted, Heinrich Guberleth či Johannes Piscator. Začátkem roku 1613 se Komenský vydal na tříměsíční výpravu po Německu a Nizozemí, což tehdy bylo běžným doplňkem zahraničních studií. Podrobnosti jeho cest nejsou známy, ale víme, že posléze setrval ještě další rok na studiích v Heidelbergu. Z nejvýznamnějších podnětů, které Komenského formovaly a které též více či méně explicitně zaznívají v *Labyrintu*, je třeba zmínit Alstedův encyklopedismus, pokusy o vzdělávací reformy Wolfganga Ratkeho, chiliastická očekávání Piscator-Fischerova, kalvinistickou spiritualitu a v neposlední řadě irénistické myšlenky vzdělavců, jako byli například Johannes Althusius či David Pareus. V Heidelbergu měl mimo jiné možnost nahlédnout důsledky náboženského útlaku při pokusech usmířit rozdělené protestantské strany v Německu.

Zdá se, že Komenský nebyl laxním studentem, který by „studoval bez studování“ nebo chodil do knihovny knihy pouze obdivovat, jak píše v X. kapitole *Labyrintu*, kde kritizuje „stav učených“. Mnohé o tom vypovídá epizoda ze závěru jeho studií. Proslulou heidelberskou Biblioteku Palatinu tehdy spravoval starý profesor všeobecných a orientálních studií Jakub Christmann. Když profesor zemřel, koupil Komenský od jeho vdovy původní manuskript Koperníkova slavného a kontroverzního díla *De revolutionibus orbium caelestium* (O otáčení těles nebeských). Spor o geocentrické pojetí světa byl tehdy žhavým tématem v akademických kruzích. Komenský sám, postrádaje hlubší astronomické a matematické vzdělání, tuto teorii nikdy nepřijal. Avšak skutečnost, že si pořídil velmi drahý originál namísto běžného výtisku, naznačuje mnohé o jeho přístupu k bádání, tj. touze po poznávání pravdy. Originální manuskript totiž obsahoval Koperníkův vlastní úvod shrnující podstatu knihy. Tento úvod byl ve své přímočarosti

10) J. E. Sadler: *J. A. Comenius and the Concept of Universal Education* (London: George Allen & Unwin, 1966), s. 15.

tak revoluční a kontroverzní, že se vydavatel rozhodl jej v tisku nahradit předmluvou jistého A. S. Hosmanna, který nejproblematičtější části zjemnil a upravil. Komenský to věděl, a proto si koupil drahý originál, i když to znamenalo značnou oběť — utratil téměř všechny své peníze, takže cestu domů musel podniknout pěšky. To dokládá dochovaný dopis adresovaný příteli Kristiánu Vladislavu Nigrinovi: „Já jsem ve čtrnáctém roce tohoto století urazil cestu z Heidelbergu do Prahy zcela sám a pěšky jsa bezpečen průvodem strážného anděla a pevným zdravím. Příčinnou té pěší cesty bylo totiž, že mi již nezbývalo mnoho z cestovného...“¹¹⁾

Když se Komenský na jaře roku 1614 vracel domů ze studií, nesl si s sebou kromě Koperníkova spisu i své vlastní rozpracované koncepce encyklopedií. Jedná se o proslulé, velkolepě pojaté encyklopedie *Thesaurus linguae Bohemicae* (Pokladnice jazyka českého), *Theatrum univesitatis rerum* (Divadlo veškerenstva věcí), později doplněné ještě o *Amphitheatrum universitatis rerum* (Amphitheatrum veškerenstva věcí). Po svém návratu do Přerova se Komenský pustil s elánem do pedagogické a spisovatelské práce. Kromě projektů jazykovědných či vlastivědných se pustil do zpracování genealogie žerotínského rodu. Přes svůj mladý věk byl čerstvý absolvent ustanoven správcem bratrské školy a začal pracovat na „příjemnější metodě vzdělávání dětí“. V roce 1616 byl společně s dalšími šestadvaceti muži ordinován na kněze, čímž mu přibýlo povinností.

Roku 1617 spolu se všemi evangelíky v zemi s obavami pozoroval, jak „se sbírají mračna pronásledování“, respektive jak sílí rekatolizační tendence. Kromě některých politických „vítězství“ v českém sněmu sledovala Jednota například počínání pražského arcibiskupa Jana Lohelia. Ten zařídil uzavření evangelického kostela v Broumově, téhož roku dal ostentativně zbořit čerstvě postavený kostel v Hrobech u Duchova v severních Čechách, což představovalo otevřený útok na výsady Majestátu, garantující svobodu vyznání. V témže roce píše Komenský spis, který je zřejmě reakcí na tyto události. *Retuňk proti antikristu a svodům jeho* je

11) Převzato z J. Kumpera: *Jan Amos Komenský*, cit. dílo.

výkladem reformačního úsilí, které touží po obnově církve jako duchovního společenství dle Kristových zásad. Papežská strana má však světovládné úmysly, dle Komenského, což je hlavním znamením antikristovským. Záchranu před Antikristem vidí ve sjednocení všech evangelíků a v kvalitní výchově nastupující generace.

Rok 1618 přinesl Komenskému mnoho převratných událostí. Byl povolán k pastorační službě do Fulneku na severní Moravě, zároveň mu byla svěřena péče o bratrskou školu. Do tohoto regionu byl vybrán zřejmě pro svou znalost němčiny i smířlivou povahu, kterou konfesně smíšené prostředí sboru potřebovalo. V létě téhož roku, krátce před stěhováním do Fulneku, se Komenský oženil. Biskup Lánecký mu před léty sliboval svou dceru Johanku, Komenský si však vybral Magdalenou Vizovskou, „klenot po Pánu Bohu nejdražší“, jak ji později oslovoval.

O následujícím poměrně klidným období máme jen málo zpráv. Kromě drobných biografických vzpomínek z Komenského vlastních záznamů se z Fulnecké kroniky¹²⁾ dozvídáme, že mladý kněz byl v duchovní obci oblíben pro svou vlídnost, prý se nedokázal rozhněvat, takže to vypadalo, že „pastýř beránků žluči nemá“. Žil v pokoji a vzájemném respektu dokonce i s katolickými sousedy. Zabýval se prý sadářstvím, chovem včel a jinými hospodářskými činnostmi. Zároveň se poctivě věnoval sboru i škole. Častokrát výuka probíhala pod širým nebem, v hájku nad školou, kde zřejmě žáky učil číst v „knize přírody“.¹³⁾ Mladým manželům se brzy narodilo první dítě, syn. Radost v osobním životě a relativní blahobyť však nijak nezmenšily Komenského vnímavost sociálních a politických problémů jeho doby, jak je patrné například ze spisu *Listové do nebe*.

Nejvýznamnějšími díly tohoto období jsou však výše zmíněné práce encyklopedické. Jejich úkolem bylo naučit člověka moudrosti, tj. umění spatřovat ve stvoření velikost, krásu a moc Boží prozřetelnosti. Komenský na nich pracoval čtyřicet šest let svého života až do roku 1656, kdy shořely

12) Ta byla ovšem sepsána s dvěstěletým odstupem F. J. Jaschkem. Věrohodnost údajů je proto poněkud diskutabilní.

13) Srov. J. Kumpéra: *Jan Amos Komenský*, cit. dílo.

při lešenském požáru.¹⁴⁾ Nám se zachovaly pouze fragmenty, ovšem velmi cenné a relevantní, neboť kromě jiného vypovídají o Komenského filozofii výchovy, která předcházela té „labyrintovské“. Následující úryvek pochází z fragmentu *Theatra*:¹⁵⁾

Ne bez příčiny svět řeckým jazykem KOSMOS, tj. krásný; a latinským mundus, tj. čistý, nazván jest. Nebo všecko v něm krásné, čisté, libé a spanilé jest, a krásu viditelnou neviditelného Boha maluje. Nevidí-li kdo té krásy v světě, ten málo vidí. [...] Ó coť v Bohu našem divná nějaká a přemilostná musí býti krásy, z něhož všecka ta krásy rozličnost vyplynula a vyplývá! Nebo rozumíme, že cokoliv v stvořených věcech jest ušlechtilosti, to v nestvořené té studnici všecko pospolitě, ale vyvýšěji se nalézá.

Svět je *theatrum*, skvělé divadlo Božího díla, je pozoruhodný. Člověk je „divákem světa věcí“, jak říká Komenský v předmluvě spisu nazvaného *K vzdělavcům vlastního národa*, pocházejícího patrně z roku 1614. Stačí se jen dívat a žasnout, skutečnost sama bude vyučovat člověka o božském rozvrhu a moudrém řízení skrze svou velkolepost, konzistenci a krásu. V dochované předmluvě k *Theatru* Komenský odhaluje, že jeho záměrem bylo doplnit *Divadlo veškerenstva věcí* později *Divadlem Písma*. Čtenář má být seznámen s celým obsahem věcného poznání, které skýtá jak svět lidský, tak svět nad-lidský, tedy přirozený i nadpřirozený, přičemž oba světy harmonicky poukazují nad sebe ke společnému zdroji a svému poslednímu základu. Stojí za

14) Bližší souvislosti ztráty těchto spisů jsou následující: V roce 1655 nový švédský král Karel X. Gustav úspěšně zahájil tažení proti katolickému Polsku. Veškerá protestantská šlechta včetně Bohuslava Leszcynského, lešenského pána, jej vítala jako svého nového krále. Komenský sám vyjádřil svůj prošvédský postoj spisem *Panegyricus Gustavo Adolfo*, což z něj a z Jednoty bratrské neodvolatelně udělalo zastánce švédské věci. Polská katolická většina to však považovala za zradu, což se ukázalo jako fatální, a to jak pro Lešno, tak pro Jednotu v exilu a pro Komenského. Když se totiž Dánsko, tradiční nepřítel Švédska, zapojilo do konfliktu, král Karel utrpěl řadu porážek a musel se z Polska stáhnout. Lešno přestalo být Švédý chráněno a odvetu ze strany katolických Poláků byla nevyhnutelná. Dne 29. dubna 1656 do Lešna vpadl polský oddíl a město vypálil. Komenský a jeho rodina stěží zachránili holé životy, přišli však o veškerý majetek, včetně vzácných písemností.

15) J. A. Komenský: *Theatrum universitatis rerum*, in: *Dílo Jana Amose Komenského, I* (Praha: Academia, 1969), s. 146.

povšimnutí, že Komenský si již v této etapě byl vědom problematického lidského působení ve vztahu k osudu veškerenstva. Je si vědom, že člověk rušivě vyčnívá z kosmické harmonie. Původně dokonalé Boží stvoření je pokaženo lidskou hříšností, která nejenže „przní“ stvořený svět, ale též je příčinou jeho konečnosti.¹⁶⁾ Na rozdíl od *Labyrintu*, kde se tato skutečnost stává ústředním problémem, s nímž je třeba se vypořádat, v *Theatru* se Komenský ještě spokojuje s pasivním konstatováním.

Doba poklidného života a soustředěné literární i kazatelské práce netrvala dlouho. Válečné události vyvolané stavovským povstáním a následně důsledky Bílé hory dolehly na Fulnek roku 1621, kdy do města dorazili „Španělé“, tj. habsburské gardy. Poněvadž se Komenský účastnil korunovace Fridricha Falckého, byl společně s ostatními nekatolickými duchovními dekretem z 28. října 1621 vypovězen ze země, respektive byl na něj „vydán zatykač“. Pro bezpečí své i svých blízkých se Komenský rozhodl skrývat. Rodinu zanechal v Přerově, který byl zatím pod Žerotínovou ochranou, a sám se ukrýval na různých místech severní Moravy, pravděpodobně v okolí žerotínských panství. Několik let byl kraj plněn vojsky, která s sebou kromě drancování a násilí obvykle přinášela morové a jiné nákazy. V některé ze svých „skrýší“ Komenský tuší, že srdce jeho manželky je plné „zármutku a tesknosti“, a proto pro potěšení její i dalších blízkých píše kratičký spisek s názvem *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*, v němž objasňuje, že plná dokonalost člověka zkoušeného protivenstvím spočívá v úplné oddanosti Bohu, což je závěr nikoliv nepodobný tomu z rajske části *Labyrintu*. Knížečku doprovází osobním dopisem datovaným 18. února 1622, ve kterém zaznívá ono proslulé oslovení: „Manželko má milá, Mandaleno, klenote můj, po Pánu Bohu nejdražší...“ V dopise se též dozvídáme, že Komenského žena čekala druhé dítě — přeje jí, aby příchod potomka „šťastně přečkala“. Dopis ani knihu však manželka nikdy nečetla. Zemřela v důsledku morové epidemie a s ní i obě děti, přičemž své druhé dítě Komenský nikdy nespatriil.

16) Tamtéž, s. 163.

Tragédii rodinnou ještě završily další události. Knihovna, kterou od svých studentských let Komenský pečlivě budoval, byla veřejně spálena jezuitou na fulneckém náměstí, sborový dům Jednoty bratrské byl zbořen a obec rozptýlena. Komenský tak přišel doslova o vše, co měl. Ve své vlastní zemi byl psancem, jeho veškeré společenské i osobní jistoty se zhroutily. Nepřekvapí proto slova, která roku 1623 vložil Komenský do úst *Truchlivému*:

Na všecky strany zle, ukrutný krvavý meč hubí mou milou vlast, zámkové, hradové a pevná města se dobývají; městečka, vsi, krásní domové a chrámové plundrují a pálí, statkové se loupí, dobytkové zajímají a hubí, nebohý chudý lid se sužuje, trápí, po místech morduje a zajímá. [...] A což nejbolestnější jest, pravda boží se potlačuje, čisté boží služby zastavují, kněží vyhánějí, aneb do žalářů dostávají. [...] Kdo by pak o nevinu se ujal a souženým na retuňk přispěl, není pod tím nebem žádného. Všecka naděje, i ta, kterouž jsme k Bohu měli až posavad, nám klesla a klesá: voláme k němu, a neslyší a pomoci nechce; opuštění jsme odevšad, nelze již než zahynouti. Ó kéž ale smrt přijde a zaškrtní!¹⁷⁾

Smrt však nepřišla. Komenský ustál svou životní zkoušku, ale jeho vnímání světa doznalo zásadních proměn, jak je patrné v jeho literární tvorbě. Obdivně encyklopedickou formu vystřídala forma satiricko-kritická. Kdesi v úkrytu u Brandýsa nad Orlicí, snad ve srubu „pod Klopoty“, jak plyne z dedikace Žerotínovi, pojal myšlenku vypsát svůj zármutek do veliké alegorie světa jako labyrintu. Namísto skvělých věcí stvořené reality si autor všímá obtížnější tváře skutečnosti. Ne že by svět stále nebudil údiv, ale Komenskému se už nejeví pouze jako divadlo Boží dobroty, ale také jako spleť labyrint, nebezpečné místo k žití. Spolehlivé jistoty běžného života se rozpadly, pravda se vytratila, člověk ubližuje člověku a nahlíží skutečnost jaksi křivě, mámvivě. Důsledkem jsou všelijaká lidská lopotování, bloudění a zoufání, která člověka sužují, takže se často může cítit jako v „presu božím“. Je třeba hledat útočiště, nedobytný hrad, pevný bod, *centrum securitatis*, hlubinu bezpečnosti. Tu Komenský

17) Citováno z A. Molnár — N. Rejchrtová: *Komenský o sobě*, cit. dílo, s. 61–62.

nalézá, zcela transcendentně, mimo tento svět, ve spolehnutí na Boha, ve víře v Krista.

Těžko říci, jak by se vyvíjelo Komenského literární dílo nebýt pobělohorské pohromy. Je však zřejmé, že krize osobní nevyústila v krizi tvůrčí, naopak. Pronásledování, utrpení a životní zkoušky přiměly Komenského k důkladnému promýšlení existenciálních otázek a jejich následnému zpracování. Příběh vzniku *Labyrintu* je tak ojedinělým svědectvím, které vypovídá o tom, jak se vypořádat s nejzávažnějšími i nejobtížnějšími otázkami lidského života.

EDIČNÍ: „LABYRINT ŽIJE“ ČILI
VYDAVATELSKÉ OSUDY *LABYRINTU*

Tak jako měl *Labyrint* svou genezi, i jeho vydavatelský osud měl svůj vývoj, který vypovídá mnohé o recepci díla v průběhu dějin. Třináctý prosinec roku 1623, na nějž Komenský datoval věnování *Labyrintu* Karlu Žerotínovi, nebyl posledním dnem, kdy se autor tomuto dílu věnoval. Vždyť již v dedikaci je si vědom, že se jedná o látku přebohatou, k bystření vtipu i k broušení jazyka příhodnou, takže by „mnohými a mnohými výtvoři vynalézavosti do nekonečna mohlo dílo rozmnožováno býti“. První rukopis, tzv. vřatislavský, není autograf, tedy není napsán Komenského rukou. Autor udělal jen drobné opravy a přípisky po okrajích. Z Komenského pera však pochází slavný obrázek labyrintu jako kruhového města. Rukopis byl uložen v univerzitní knihovně ve Vřatislavi až do roku 1957, kdy jej Polsko věnovalo tehdejšímu Československu.

Ještě za života Komenského se *Labyrint* dočkal dvou vydání. První vyšlo roku 1631 v Perně. Není známo, proč bylo dílo vydáno až po osmi letech od sepsání, každopádně časový odstup způsobil, co Komenský předvídal. Látko *Labyrintu* jej zlákala k dalšímu promýšlení a dopracovávání. Tak se již v prvním vydání objevuje několik změn. Především se v názvu objevuje namísto „ráje“ slovo „lusthauz“. Kromě drobných úprav a rozšíření v kapitolách XVIII. (§ 9–11), XXV. (§ 5), XXXVI. (§ 1) a XLII. (§ 4) přibyl zde rozsáhlejší přídavek, který Stanislav Souček považuje za „myšlenkově

podstatný“.¹⁸⁾ Jedná se o kapitoly XVIII.–XXXV., popisující události v paláci Moudrosti, obžalobu poutníka před královnou světa, popis jejích šalebných praktik při vládě, její odhalení Šalamounem, obelstění Šalamounovo a následná likvidace všech jeho tovaryšů a jiných buřičů. Tento dodatek se jeví jako příhodný nejen filozoficky, ale též stylisticky. Po velkých zklamáních s jednotlivými lidskými stavy svítá Poutníkovi ještě naděje, že by snad moudrá vláda mohla přinést blaho celku. Pokud se i zde poutník zklame, pak platí šalamounovské „marnost nad marnost“. To se také stalo, takže popis Šalamounova přelstění a definitivního rozprášení jeho družiny, jakožto poslední naděje, jednak logicky završuje či vyhocuje první část a jednak oživuje poměrně nudný děj o drobné drama.

Druhé vydání bylo pořízeno v Amsterdamu roku 1663, tedy sedm let před Komenského smrtí. I tentokrát autor učinil několik úprav. Kapitulu IX., popisující živnosti, doplnil obrazy ze života formanského a mořeplaveckého. Inspirací mu zřejmě byla jeho vlastní dramatická cesta lodí do Anglie, kterou podnikl roku 1641 (z Gdaňska do Londýna). Pro úplnost připomínám, že hned při jeho první životní plavbě jej potkala tak silná bouře, že poškodila loď a zahrnala ji od norských břehů zpět do vod Baltu (nějakých „sto mil“ dle slov Komenského). Když se Komenský odhodlával k druhému pokusu, nebylo to bez obav, jak plyne z jeho dopisu přátelům lešenským, datovaného 18. října 1641: „[...] svěřil jsem se znovu moři a jeho vládci, aby mne buď zanesl, kam by chtěl, anebo ponořil ke dnu.“¹⁹⁾

První i druhé vydání doznalo též množství změn textových v oblastech syntaktických, slovosledných, lexikálních i jiných. Podle českých jazykozpytců je většina změn motivována autorovou péčí o plynulost, rytmus a srozumitelnost. Často je též patrný zájem o přiblížení k dobovému jazykovému úzu. Například se v rukopise objevují příklony typu „i vraždy tu sem spatřoval“, zatímco v prvním i druhém vydání Komenský

18) S. Souček: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, 1924, č. 7, s. 2.

19) Pro celý dopis viz edici Bohumila Ryby: *Sto listů Jana Amose Komenského* (Praha: Jan Laichter, 1942), s. 47nn.

upravuje na „i vraždy jsem tu spatřil“. Není třeba zde vypisovat všechny změny a úpravy. Důkladně se jimi zabývají jiní autoři, viz například studie Josefa Hubáčka,²⁰⁾ Julie Novákové,²¹⁾ Emanuela Michálka²²⁾ nebo Karla Kučery.²³⁾

Po smrti Komenského byl *Labyrint* vydáván velmi často, což mj. svědčí o jeho popularitě. Zmíním proto jen ta vydání, která jsou kulturněhistoricky významná.²⁴⁾ Roku 1757, tedy téměř po sto letech, bylo vydáno péčí V. Toužila tzv. berlínské (3.) vydání. Na žádost rozptýlených „bratří církve české“ vyžádala si to diasporní Jednota „pro nedostatek exemplářů“ společně s *Kšaftem* a *Smutným hlasem*. Prý

[...] vlastního nákladu nelitující [...] aby, co naši předkové (milovníci pravdy a ctného života) k zošklivení marností světských a k povzbuzení opravdové žádosti srdce po vnitřní stále v Kristu rozkoši a odpočinutí v této knížce sepsali, to znovu, tobě národe, kdekoli jsi po světě rozptýlený, podáno bylo.

Přibližně v této době se též dostal do oběhu pochvalný posudek jezuitského myslitele Bohuslava Balbína, který ve svých *Učených Čechách* (poprvé vydáno roku 1777) píše:

Jak znamenitý to byl muž [...] s dostatek ukazuje bezvadným výrazem, přiléhavostí slovní zásoby, hloubkou smyslu; pro výpis lichosti světa a učenost velmi vzácnou a hloubku zasluhující největší chvály a je co nejvíce hoden čtení.

- 20) J. Hubáček: „Substantivizovaná adjektiva v českých spisech J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, 1982, roč. 24, č. 12; týž: „Postavení a lexikální stránka adjektivních přívlasků v českých spisech J. A. Komenského“, *Listy filologické*, 1984, roč. 107; týž: „Nad trojím zněním Komenského Labyrintu“, *Listy filologické*, 1986, roč. 109, č. 1.
- 21) J. Nováková: *Čtvrt století nad Komenským* (Praha: Studijní texty Komenského evangelické bohoslovecké fakulty v Praze, 1990).
- 22) E. Michálek: „Tradiční rysy v slovní zásobě Komenského Labyrintu“, *Acta Comeniana*, č. 26, 1970.
- 23) K. Kučera: *Jazyk českých spisů J. A. Komenského* (Praha: Universita Karlova, 1980).
- 24) Pro více podrobností k tomuto tématu viz starší přehledovou studii J. V. Nováka, která doprovází vydání *Labyrintu* v rámci *Věškerých spisů Jana Amose Komenského* z roku 1910, a S. Součka: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, cit. dílo. Viz též ediční soupis A. Škarky: „Slovesné umění J. A. Komenského“, in *Výbrané spisy Jana Amose Komenského (VŠJAK)*, 7 (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974), který doprovází vydání *Labyrintu* v rámci *Výbraných spisů J. A. Komenského* (1974). Nebude-li uvedeno jinak, budou všechny citace převzaty ze Součkovy studie „Komenského Labyrint u nás a v cizině“.

To Antonín Koniáš, rovněž jezuita, viděl Komenského tvorbu jinak. Vybaven svými proslulými *Klíči kacířské bludy k rozeznávání otvírající, k vykořenění zamykající* (1729) shledával *Labyrint* „zničení hodný“. Podobně se síla metanarativního předporozumění ukázala v soudu regionálního katolického kronikáře Františka Jana Vaváka. Jinak vynikající sedlácký písmák-samouk ve svých *Pamětech*²⁵⁾ hovoří o *Labyrintu* jako o „divném“ od „Jana Komenia smyšleném, v němžto on pyšně chtěl svůj vtip světu ukázati, jakož pak ho všečen, co ho kde měl, do něho co hnůj z chlíva vykydal“.

Nedogmatický nadhled prokázal naopak J. Samm, rovněž katolík, který roku 1782 obstaral čtvrté, tzv. pražské, vydání *Labyrintu*. Jedná se o první potoleranční vydání. Ve své předmluvě poznamenává na adresu Františka Jana Vaváka: „Krása a cena slavné knihy Komenského [...] zůstala Vavákovi nepochopitelnou, jak vidno z příkrého a nespravedlivého úsudku jeho.“ Ambivalence vztahu katolických myslitelů k *Labyrintu* doslova vyzývá k hlubšímu ohledání — ať už z hlediska psychologického, religionistického, historického i jiného. Takové zkoumání však překračuje rámeček této studie.²⁶⁾

Toleranční patent z roku 1781 otevřel cestu k vydávání i dalších Komenského děl. V poměrně krátké době vychází hned několik spisů: *Smutný hlas* (1782), *Hlubina bezpečnosti* a *Boj Michala s drakem* (1785), *Praxis pietatis* (1786), *Dvojí kázání* (1790) aj. Relativnímu vydavatelskému rozkvětu však záhy učinila přítrž metternichovská cenzura. Roku 1809 sice ještě přichází další vydání *Labyrintu*, ale už není bez problémů. „Pro výbornost češtiny a utěšenou rozmanitost obsahu“ — tak odůvodňuje Jan Nejedlý svůj

25) Celý název zní: *Paměti Františka J. Vaváka, souseda a rychtáře milčického z let 1770–1816*.

26) Vhodnou ukázkou takového zkoumání by mohla být monografie P. Hoška: *Cesta ke kořenům. Odkaz šlechtického rodu Milnerů z Milhausenu a jeho nositelé* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2010). Jedná se o studii pojednávající o osudech kdysi slavného rytířského rodu Milnerů z Milhausenu. Předci rodu unikli staroměstské popravě roku 1621. Jejich potomci — ať už protestantského či katolického vyznání — hledají svou identitu uprostřed složitých dějinných událostí. Z Hoškovy studie plyne, že jako rozhodující se ukazuje způsob, jakým je v jednotlivých historických etapách vyprávěn rodový příběh. Jinými slovy, *narativ* zde představuje klíčový nástroj sebeporozumění.

vydavatelský záměr. Jeho první žádost je roku 1808 pražskou cenzurou zamítnuta, a později s výhradami přijata.

Na „negativní“ vliv *Labyrintu* znovu upozornil roku 1823 hradecký biskup, který si ve své zprávě o sektářích v hradecké diecézi stěžuje, že mnozí „mají, čtou a šíří J. A. Komenského *Labyrint*“ a že se jedná o „satiru na všechny stavy, bičující všechny duchovní a světské pořádky, kritizující stejně církev, její úsilí a služebníky“. Zcela nepochopitelné pak prý je to, že tento spis byl roku 1809 v Praze znovu vydán. „Neprožřetelní literátoři,“ — rozohňuje se biskup — „kteří usilující o obnovení čistoty české řeči maří víru v mravnost svých spoluobčanů.“ Stížnost biskupova je doprovázena zprávou radhoštského lokalisty Františka Müllera, která dokládá zhoubný vliv této knihy. Müller si stěžuje, že dříve se sektáři drželi zpátky, ale nyní (datováno 20. října 1822) prý zvedají hlavu a vyhlíží „všeobecnou svobodu“. Celou situaci zhoršuje skutečnost, že se s úředním povolením šíří spisek „*Labyrint světa a ráj srdce*“, který je pak hojně čten mezi sektáři. A tak prý úřady podkopávají „namáhavou práci“, kterou on — František Müller — vykonává tím, že se snaží přivést zbloudilé ovečky zpátky do lůna církve. Lokalista ještě dodává, že by snad bylo snesitelné, kdyby byl tento spis vydán „v jazyce vzdělanců“, tj. v latině, které málokdo rozumí, ale české vydání bude prý jen posilovat zatvřelost českého sedláka. V reakci na biskupský podnět byla na *Labyrint* roku 1823 uvalena opět cenzura, jež po delším jednání vyústila v úplný zákaz vydávání — ministerským výnosem datovaným 16. října 1825.²⁷⁾

Revoluční rok 1848 přinesl jistou svobodu tisku a s ní též další — shodou okolností „hradecké“ — vydání *Labyrintu*. V Hradci Králové se o něj postaral Jan Hostivít Pospíšil. Pak ovšem přišel bachovský absolutismus. Další vydání proto přišlo až po jeho skončení v roce 1862 — v Litomyšli a v Praze. „Národně uvědomovací“ snahy, které přicházejí vzápětí, přinášejí prudký vydavatelský rozmach. Během relativně krátké doby šedesáti let vychází nejméně osmnáct dalších

27) Srov. M. Švankmajer: „K zakazu *Labyrintu* světa r. 1825“, *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, 1958, č. 18.

vydání. Z podnětu „zkušených a slovutných pedagogů“, kteří se roku 1886 sešli na 1. sjezdu českých profesorů, vzešlo například první vydání určené specificky pro školské potřeby. V úpravě Františka Bílého, tehdy profesora přerovského gymnázia, vychází roku 1887 *Labyrint*, z jehož textu je vynecháno vše, „co by jakkoliv mohlo býti kamenem úrazu aneb co škole se nehodí“. Z hlediska historického i didaktického jsou všechny vynechávky badatelsky podnětné, jedná se o tyto části: kapitola VIII. o manželství, XIII. o Resenkrucciánech, XVIII. o náboženství křesťanském, XXV. — odstavec 7 o rozkošnictví pohlavním, XXXII. — odstavec 15–16 o stížnostech obou pohlaví. Též je vynechána značná část textu, kterou Bílý považoval za „mysticko-pietistické kapitoly“, tj. kapitoly XXXIX.–XLIX., v nichž je Poutník proměněn, rozmlouvá s Kristem a nahlíží pravou povahu věcí. Významná je též skutečnost, že Bílého okleštěná verze se dočkala jak příznivého přijetí, tak kritiky z řad tehdejších odborníků.²⁸⁾

Vrcholem obrozeneckých snah je edice Jana Václava Nováka, který v rámci rozsáhlého projektu vydávání veškerých spisů J. A. Komenského připravil roku 1910 kritické vydání *Labyrintu* zahrnující různocetení prvních dvou vydání z roku 1631 a 1663. Vedle dalšího množství jiných si zaslouží zvláštní zmínku vydání Josefa Brambory z roku 1941 s vynikajícím doslovem Jana Blahoslava Čapka, dále vydání Vladimíra Šmilauera z roku 1940 a 1958 a Antonína Škarky z roku 1950 a 1970, která vynikají kvalitním poznámkovým aparátem a obšírnými komentáři. Významným vydavatelským počinem z poslední doby je vydání *Labyrintu* nakladatelstvím Poutníkova četba z roku 2010, které předložilo českému čtenáři „překlad“ textu Lukáše Makovičky do jazyka jednadvacátého století.

Cizojazyčná vydání mají na svědomí většinou „synové našeho národa“, slovy Stanislava Součka, tj. emigranti, kteří usilovali „seznámiti čtenáře neznalého češtiny s dílem uctívaného učitele národů“.²⁹⁾ Tak vznikl již před rokem 1661 překlad Jana Gaiusa do holandštiny. Překlad

28) Srov. S. Souček: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, cit. dílo, s. 36.

29) Tamtéž, s. 49.

příbuzného třetí manželky Komenského se však vydání nikdy nedočkal.

Jiný potomek české exulantské rodiny Johannes Petrolinus Corvinus, gdaňský evangelický kazatel, přeložil *Labyrinth* do polštiny (*Labirynt swiata y dom pociechy*), vydán byl roku 1695. Avšak neměl „zvláštního úspěchu“. Souček to vysvětluje jednak překladatelovými zásahy do textu a jednak politickou situací v tehdejší Polsku, kde tematika *Labyrinthu* nemohla u vítězného protireformačního katolicismu „najít přízně“. ³⁰⁾ Posléze byly do polštiny vydány ještě další překlady rozmanité kvality.

Motivací k prvnímu německému překladu Ondřeje Machera z roku 1738 bylo, aby křesťanské duše byly „povzbuzeny k vážné péči o to, by včas vyšly z všelike hříšnosti a marnosti světské a skrze Krista hledaly pravého pokoje v Bohu“. Avšak jeho značně volný překlad *Übergang aus dem Labyrinth der Welt in das Paradis des Hertzens* nesl známky značného „zkomolení“, dle soudu Stanislava Součka. ³¹⁾ Později přišlo množství dalších německých překladů, přičemž jako nejzdařilejší se jeví překlad Zdenko Baudnika z roku 1906.

Roku 1805 byl v Bratislavě publikován první maďarský překlad Istvána Rimányho. Přesně o sto let později, roku 1905, vydal László Stomp jazykově aktuálnější, ale také zkrácenější maďarskou verzi. Zhruba ve stejném období vyšly též dva ruské překlady; první roku 1896 z pera F. V. Říhy a druhý, dle Součka vydařenější, roku 1904 od N. P. Stepanova. První francouzský překlad pořídil Komenského obdivovatel Eduard-Henri Robert (1833–1891), ale jeho práce, opatřená poznámkami a výňatky z jiných Komenského spisů, zůstala v rukopise. Poprvé se proto francouzský čtenář mohl seznámit s *Labyrintem* až roku 1906, kdy Marguerite de Crayencour přeložil text z anglické verze hraběte Françoise Lützowa (*The Labyrinth of the Word and Paradise of the Heart*). Tento rakouský diplomat a politik byl zaníceným bohemistou, který se mj. věnoval českým dějinám. Jeho

30) Tamtéž, s. 50.

31) Tamtéž, s. 51.

anglický překlad vyšel v krátké době hned třikrát za sebou: v Londýně roku 1901, v New Yorku roku 1901 a opět v Londýně roku 1905.

Je-li řeč o anglickém znění *Labyrintu*, není možné nepřipomenout žánrově příbuzné dílo Johna Bunyana *Poutníková cesta z tohoto světa do světa budoucího*, které přišlo zhruba půl století po Komenském. Jakkoliv je toto dílko literárně mnohem slabší než *Labyrint*,³²⁾ dočkalo se během prvních deseti let své existence zhruba sta tisíce výtisků. Navíc, po otištění v Americe, zaznamenalo nespočet vydání i překladů do světových jazyků. Pochopitelně je to dáno jazykem díla, ale něco je též na pozorování Stanislava Součka, který říká že „vinou protireformace“ přišel *Labyrint* „o svou dobu“. „Celého půldruhého století, kdy mohl určovati charakter národní a býti stupněm k dalšímu vývoji, čítali jej jen vyhnanci odumírající svému národu v cizině a sprostáčekové musející svůj poklad zde ve vlasti tajiti.“ Na druhou stranu Souček rozpoznává, že nebýt pobělohorské katastrofy, nebylo by zřejmě ani *Labyrintu*.³³⁾ Nezbyvá tedy než konstatovat s Patočkou, že „Komenského *Labyrint* žije a bude žít...“.³⁴⁾

EXPERIMENTÁLNÍ:

„NĚCO SE STALO. NĚCO S MÝM SVĚTEM“: DIDAKTICKÁ UKÁZKA EXPERIMENTÁLNÍHO TEXTU

Následující text je textem experimentálním. Jedná se o ukázkou narativní alegorie, volnou „aktualizaci“ Komenského *Labyrintu*. Z rozsáhlejšího celku vybírám kapitolu, která je nejbližší intenci této studie. Příběh dobrodružného putování mladého školáka Amose začíná podivuhodným probuzením v cizím světě, v labyrintu. S pomocí průvodce Všudybuda, jehož povaha zůstává zprvu nejasná,

32) Srov. L. Balcar: „Theologické srovnání Komenského ‚Labyrintu světa‘ s Bunyanovou knihou ‚Pilgrims Progress‘“, *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, 1937, č. 14.

33) Srov. S. Souček: „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, cit. dílo, s. 48 a 53.

34) J. Patočka: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*, in *Komeniologické studie, I* (Praha: Oikoymenh, 1997), s. 98.

se snaží najít cestu domů, cestu ven. Během svého putování potkává jinotajné postavy a zakouší jinotajné děje.

Většina textu je v rukopise, zatím nebyl publikován. Je určen především čtenářům mladšího školního věku, respektive jejich rodičům. Jeho užití předpokládám jako doplňkové, zejména v oblasti praktické filozofie nebo etického vychovatelství.

Školování

I vejdeme dále do brány, a vidím, an každý ten strážný, jednoho neb více jich na práci vezma a s ním se veda, do uší mu cos dmýchá, oči protírá, nos a chřtípe vyparuje, jazyk vytahuje a obkrajuje, ruce a prsty skládá a rozkládá, a nevím, co víc nedělá. Někteří se i hlav provrtovati a cos nalévati pokoušeli. Nad čímž tlumočník zděšeného mne vida: „Nediv se,“ řekl; „učení ruce, jazyk, oči, uši, mozek a všechny vnitřní i zevnitřní smysly jinakší než hloupý lidu obor míti musejí: protož se tu přeformovávají, a to bez práce a odpornosti býti nemůž.“
Labyrint světa a ráj srdce (kapitola X.)

Před námi byla další nekonečně dlouhá ulice s četnými odbočkami. Bolely mě nohy. Kdybych aspoň věděl, kam jdeme, pomyslel jsem si. V tu chvíli se Všudub zastavil, vytáhl mapu, chvíli ji studoval a pak do ní zapíchl prst.

„Sem jdeme. Do Školní ulice. To je nejkratší cesta.“

Když jsme konečně dorazili do Školní ulice, pochopil jsem, proč jí říkají Školní. Mačkaly se tu na sebe rozličné budovy škol, některé nové a výstavné, v jasných barvách a smělych konstrukcích, jiné důstojné a zchátralé, omšelé a se šedivými omítkami, nebo vesele optimistické s radostnými obrázky za každým oknem. Každá škola hrdě nesla štít se svým názvem. Hned ta první, nejmenší, se jmenovala Matěřská školka, viděl jsem i Základní školu, Střední, Vysokou a další. Zaujalo mě, že všechny budovy byly rozdělené na dvě části a každá část měla svůj samostatný vchod.

Zrovna když jsme míjeli Mateřskou školku, zaslechl jsem z jednoho okna flétnu. K mému údivu tam někdo hrál stejnou písničku jako tehdy Všudybud. Zastavili jsme se a poslouchali. Znovu jsem se marně snažil vzpomenout, odkud melodii znám. Napadlo mě, že bych také rád uměl takhle hrát. A rád bych se do té maličké školičky podíval.

„Běžte dovnitř, Amosi.“

„Můžu?“

„Klidně běžte. Počkám na vás.“

Chvilíčku jsem váhal, ale ne dlouho. Písnička byla krásná a já chtěl poznat toho, kdo ji hraje. Vstoupil jsem do školy. Chodbou se linuly líbezné tóny hudby. Nehrála jen jedna flétna, bylo jich určitě víc. Tenké hlásky se nesly společně s jedním silným hlasem. Směle jsem přistoupil ke dveřím, za kterými zněla hudba, hlasitě zaklepal a rázně vešel. Zarazil jsem se hned na prahu třídy a vykulil oči překvapením. Na malých židličkách s malými flétničkami v rukách tu sedělo snad sto dětí. Přestaly hrát a zvědavě si mě prohlížely. Před nimi stál pan učitel s velkou flétnou. Nečekal jsem tolik dětí a také jsem nečekal pana učitele. Vlastně si nevzpomínám, že bych kdy ve školce nějakého pana učitele viděl. Ale neměl jsem čas přemýšlet, proč tomu tak je, poněvadž pan učitel se usmál a řekl:

„Dobrý den. Co si račte přát, mladý muži?“

„Dobrý den,“ odpověděl jsem rychle, protože mi došlo, že jsem zapomněl pozdravit.

V okamžiku, kdy jsem dořekl svůj pozdrav, všechny děti naráz povstaly, trochu se uklonily směrem ke mně a jednohlasně zvolaly:

„Dobrý den, pane.“

A zase se posadily. Tiše čekaly, co bude dál.

Byl jsem z toho tak vyjevený, že se mi úplně vytratila řeč. Proč jsem vlastně přišel? Stál jsem a civěl a děti koukaly na mě a byly tak... Nemůžu najít to správné slovo. Byly tak... tiché a hodné a pozorné. Nikdy jsem tak zvláště milé děti neviděl. Mé přemítání přerušil přívětivý hlas učitele.

„Můžeme vám nějak pomoci?“

„Já jen... jen jsem se chtěl zeptat, jak to děláte? Jak děláte, že tak krásně hrajete? A mohl bych se to také naučit?“

„Samozřejmě, každý se to může naučit.“

„A také jsem se chtěl zeptat, co jste to hráli za písničku?“

„Krásná, že? Jmenuje se...“

Název jsem nezaslechl. Třídou otřásl výbuch odněkud zvenku. Zařinčela skla v oknech a z police spadla váza s květinami. Přihrčil jsem se. Prásk! Ozvala se další rána. Za okny se valil čpavý dým. Pan učitel rychle přistoupil k oknu, přirazil ho a už v běhu ke dveřím rázně přikazoval:

„Děti, vy pokračujte v nácvičku písně, já jdu volat hasiče, a hned se vrátím, a vy,“ obrátil se ke mně, „běžte zjistit, co se v sousední školce stalo. Určitě zase experimentují.“

Vyběhl jsem ke vchodu druhé poloviny školky. Z otevřených dveří se valil černý kouř. Nade dveřmi nad schody se na jednom hřebíku houpala cedule s názvem školy: *První mateřská školka experimentální*. Rozrazil jsem spěšně dveře a jen tak tak uhnul ceduli, která s plechovým řinčením doskákala až na chodník. Rád bych přemýšlel o tom, co znamená slovo experimentální, ale nebyl čas. Slyšel jsem dětský křik. A také rány — jako kladivem nebo něčím železným. Možná se někdo snaží odněkud vyprostit. Hlavně, aby nikdo nebyl zraněn. Letěl jsem po schodech, bral je po dvou. Jasně jsem zaslechl praskot ohně. Jen aby nebylo pozdě! Vrazil jsem do místnosti, odkud se ozýval největší hluk a křik, a tam zůstal stát jak zmražený. Děti tam mnoho nebylo, možná tak deset, zato nepořádku jako po výbuchu. V pomalu rozplývajícím se dýmu jsem viděl hračky rozmetané po celé místnosti. Převrácené stolečky a židle, některé rozlámané. Z umývárny vytékala po podlaze voda a ozýval se příšerný křik. Pod otevřeným oknem u balkonu hořel oheň. Ale tohle nebylo to, co mě přikovalo hned u vstupu do třídy. S otevřenou pusou jsem hleděl na malého chlapce, který se snažil sekerou rozsekát povalenou skříň. Odlétlé třísky s radostným výskotem sbírali a jásavě přikládali do ohně další dva chlapci. Křik z umývárny nebylo zoufalé volání o pomoc, ale radostné ryčení dětí, které se osvěžovaly poléváním vodou z kyblíčků. Dvě holčičky seděly v rohu místnosti v křesílkách a jedna velmi soustředěně nůžkami stříhala té druhé vlásky. Se stejným zaujetím třetí dívka vedle nich ostrým nožikem uřezávala panence ručičku. Uprostřed místnosti stál s kladivem v ruce

doširoka rozkročený chlapec a přesně cílenými ranami rozbíjel jeřáb. Na převráceném stolku porcovaly dvě děti pomocí pilky a šroubováku meloun, který pak pečlivě kladly na připravené talířky. Asi svačinka, pomyslel jsem si.

Pak mi ale došlo, že nikde nevidím žádnou paní učitelku. Rozhlížel jsem se, když tu ten klouček s kladivem vyběhl s kusem jeřábu na balkon.

„Paní učitelko, podívejte, už jsem to rozebral!“

„Výborně, Toníku, jen tak dál.“

Aha, tak tady je paní učitelka. Vykročil jsem opatrně k balkonu. Balancoval jsem mezi poházenými hračkami, přesto mi pod nohama občas nějaká křupla. Došel jsem ke dveřím a stoupl si na špičky, abych viděl na terasu. Nebyla tu jedna učitelka, ale hned tři. Stály skloněné nad stolem s otevřenými knihami a o něčem rozmlouvaly. Vtom jedna zvedla hlavu a její oči se potkaly s mýma.

„Pane řediteli, máme tu návštěvu.“

Vůbec jsem si dalšího člověka na balkoně nevšiml, snad proto, že jako jediný seděl. Pan ředitel odložil doutník do popelníku a zvedl se. Vstoupil do učebny. Děvčata, která se před chvílí stříhala, nyní s velkým skřípěním a vrzáním sunula po podlaze ohromnou skříň blíž k ohni pod oknem. Topiči vyměnili příkládání dřeva za kopanou s pomerančem. Kbelíkáři z umývárny je mocně povzbuzovali. Melounáři zbytkem melounu potírali stěny místnosti a vytvářeli zajímavé obrazce. Toník kladivem bušil do psacího stolu.

„Ticho!“ zařval pan ředitel.

Okna zadrněla, plamínky ohně se zatřepotaly. Jinak nikdo nereagoval.

Pan ředitel tedy přikročil blíž ke mně a křikl mi do ucha: „Kdo jste? A co tady děláte?“

„Já... totiž... my jsme slyšeli výbuch.“

„No a co?“ řekl přísně pan ředitel.

„A pak také ty děti, strašně křičely, a ten oheň...“

„Co je vám do toho, člověče! Máme právě hodinu tvůrčích činností. Děti rozvíjí svou individualitu, samostatnost a osobité nadání. A jak jste se sem vůbec dostal? Okamžitě odejděte a nenarušujte nám výuku!“

Utekl jsem.

Všudybud čekal před školou, jak slíbil. Podal mi batoh a pokračovali jsme v cestě.

Ještě jsme měli školu nadohled, když se ozval další výbuch. Kolem nás se přeřítily s mohutným houkáním hasičské stříkačky.

Daleko jsme nedošli. Když jsme míjeli budovu s nápisem Základní škola, zaslechl jsem něco, co mě přinutilo zastavit se. V jedné třídě v přízemí měli otevřená okna, takže bylo slyšet i vidět, co se uvnitř děje. Byl to zvuk vrtačky, který mě zaujal. Zněl jako u zubaře. Paní učitelka zrovna stála u lavice a takovou drobnou vrtačkou se stojánkem a šlapacím pohonem vrtala jednomu žákovi díрку do hlavy. Stáli jsme tak blízko, že jsme dokonce viděli značku vrtačky: Naex EVP 13 G-2H3. Žák se všelijak kroutil, mračil, šklebil a pocukával, ale držel. Když paní učitelka dovtala, ucpala díрку špuntelem a postoupila k další lavici a dalšímu žákovi. Postupně vyvrtala dírky všem žákům — jestli jsem dobře počítal, bylo jich tam osmatřicet. Učitelce šla práce rychle od ruky, bylo vidět, že je zkušená. Po dokončení vrtání tleskla a z první lavice u okna vyskočili dva chlapci. Černovlasý přiběhl k vrtačce a odtlačil pojízdný stojánek do kouta třídy, kde ho pečlivě přikryl kusem černé látky. Pak velmi opatrně vymanévroval z kouta velkou nádobu na kolečkách, v které šplíchala jakási tekutina. Dovezl ji až k lavicím. Světlovlasý mezitím vytáhl z ohromné skříně v druhém koutě třídy krabici se žlutými, modrými a zelenými trychtýřky, které pak rychle pokládal na jednotlivé lavice. Žáci se o barevné trychtýře přetahovali, občas se některý s rachtáním skutálel z lavice na zem. Třídou se nesl šum tlumených slov.

„Ticho, prosím! Nasaďte si trychtýře, začneme s matematikou!“

Ozvaly se vrzavé zvuky vytahovaných zátek, na zem opět padaly trychtýře. Paní učitelka netrpělivě zaťukala pravítkem o stůl. Když se třída ztišila, zkontrolovala očima les trychtýřů nad hlavami žáků. Pak si přitáhla vozík s nádobou. Přistoupila k prvnímu žákovi. Odměrkou nabrala z nádoby přesně čtvrt litru husté tekutiny tmavé barvy. Začalo nalévání. Žáci se opět ošívali, zatínali zuby, svírali rty, vyvalovali oči a nafukovali tváře. Některým se tekutina vyvalila

oběma ušima, někomu se trychtýř špatně naklopil a tekutina místo do hlavy стекла po obličejí třeba až na lavici. To se pak paní učitelka zlobila.

„Taková škoda!“ lamentovala. „Mám já tohle zapotřebí! Vůbec si toho nevážíte! Víte, kolik to stojí?“

Po nalití vyndala učitelka z kapsy malé kladívko, kterým pořukávala žákům po hlavách. Zvuky se ozývaly různé. Při některých ozvech nespokojeně zavrtěla hlavou, a to pak přilila ještě trošku tekutiny.

Obrátil jsem se na Všudybuda, co na to říká. Zvedl ruce, jako by se vzdával, kousek poodešel, sedl si na lavičku, co byla před školou, a řekl:

„Na mě se nedívejte, já jsem jenom průvodce.“

Sedl jsem si k němu.

„Víte, já se vám musím k něčemu přiznat, pane Všudybude. Ale nesmíte to na mě nikomu prozradit.“

„Komu bych to tady vykládal?“

„Hm... to je pravda, tady mě vlastně nikdo nezná. Já totiž...“ ztišil jsem hlas a rozhlédl se kolem, „já... nesmírně rád chodím do školy.“

„Vážně?“

„My máme takovou moc hodnou paní učitelku. Ona vůbec nekřičí, často nám vypráví různé příběhy a má nás ráda. Už vícekrát mě napadlo, že bych jednou také chtěl být učitel.“

„To se ale musíte hodně učit, Amosi. Musíte se naučit dobře se dívat kolem sebe, dobře pozorovat a naslouchat a pak o tom všem hodně přemýšlet. Učitelem nemůže být jen tak někdo.“

„To já právě chci. Pozorovat, sledovat i přemýšlet...“

„Když je to tak, běžte se podívat dovnitř té školy. Já nespěchám,“ řekl Všudybud a vytáhl z batohu svačinu.

Nabídl mi. S chutí jsem se zakousl do chleba s řízkem. Podal mi okurku a sirky.

„K čemu ty zápalky?“ zachrastil jsem krabičkou, protože se mi zdála lehká. Byla v nich jediná sirka.

„Můžou se hodit,“ mrkl na mě Všudybud.

Škola byla opět rozdělena na dvě části s dvěma samostatnými vchody. Nad prvním byl název 25. základní škola tradičně-alternativní a nad druhým 26. základní škola

alternativně-tradiční. Chvíli jsem váhal a pak jsem si řekl, že vrtačku jsem už viděl, půjdu se tedy podívat na něco nového.

Když jsem vstoupil do budovy, zrovna probíhala výuka. Na chodbách nebyla ani noha. Zato za dveřmi tříd se ozývaly známé školní zvuky — šoupací, vrzací, skřípací, škrabací, hlasy napomínací, vysvětlovací, našeptávací, odmouvací a další, někde křik, někde rány, jinde zpěv, a pak jsem uslyšel vrtačku. To snad ne. Vrtačky byly přece vedle. Přesto jsem šel po zvuku do dalšího patra. Došel jsem k otevřeným dveřím třídy a nahlédl dovnitř. Několik chlapců drželo na stole paní učitelku a jeden jí vrtal díru do hlavy. Hned vedle stála drobná dívinka se džbánem, na kterém byl nápis *Pedagogická praxe*. Ostatní žáci lelkovali kolem. I učitel se musí učit, pomyslel jsem si a šel jsem dál.

Bloudil jsem po chodbách, nic mě nezaujalo. Uvědomil jsem si, že mé kroky samy od sebe směřují vstříc libé vůni. Začichal jsem a neomylně zamířil k širokým dveřím na konci chodby. Ano, byla to školní jídelna. Nakoukl jsem dovnitř. U stolu seděly čtyři paní kuchařky. Před sebou měly talíře s polévkou a něco z nich vybíraly pinzetami. Nemluvily. Ruce se jim hbitě míhaly, občas některá nahlédla do jakéhosi papíru, který ležel vedle talířů. Byly velmi soustředěné. Zvědavost mě postrčila dovnitř jídelny. Pozdravil jsem.

„Promiňte, nechci rušit, jdu jen náhodou kolem a zahlédl jsem vás. Můžete mi říct, co děláte s těmi pinzetami? Vy jíte polévku pinzetou?“

„Slyšíte to, holky? Prý cože to děláme! My nejíme. My respektujeme individuální potřeby našich žáků. Nové nařízení paní ředitelky. To tady děláme!“

Nechápal jsem. Jedna z kuchařek — zřejmě paní šéfová — zvedla hlavu směrem ke mně, asi jednu vteřinu si mě prohlížela a pak řekla:

„Ty nejsi zdejší?“

„Nejsem.“

„Tak to ti to klidně můžeme říct. Dneska máme písmenkovou polévku. Jenže mladé dámy Pyšná, Sličná, Fešná a Rušná ze 2. C prý nejedí — počkejte,“ paní sklonila hlavu

k papíru vedle svého talíře a četla: „F, M, U, W, X, Y a Z. Tak to musíme přebrat.“

Nevěděl jsem, co na to říct, a paní už si mě dál nevšímala. Tiše jsem vycouval z jídelny. Stál jsem nad schodištěm, které vedlo zřejmě do sklepa. Popiska se šipkou sdělovala, že tam dole se nachází *Sklad učitelských nástrojů*. Nevěděl jsem sice, co jsou učitelské nástroje, ale o to víc mě zajímaly. Šipky mě zavedly skutečně do sklepa. Viděl jsem troje dveře. Na prvních nápis *Tradiční nástroje*. Otevřel jsem. Místnost byla velká, ale skoro prázdná a také trochu zatuchlá. V polici uprostřed místnosti stálo dvacet osm zaprášených tlustých svazků jakéhosi slovníku či encyklopedie, na zemi smotaný bič. Jinak nic. Za druhými dveřmi s označením *Alternativní nástroje* se skrývala místnůstka sice malá, zato značně přeplněná. Všude možně v regálech, po stolech i po zemi ležely rozmanité věci různých velikostí a tvarů, jaké jsem v životě neviděl. Všeljaká hejblátka, udělátka, stroječky a nachysátka. Vůbec jsem nebyl schopen poznat, k čemu nebo jak se používají. Naštěstí byly ty nástroje opatřeny cedulkami, takže jsem si mohl přečíst aspoň jejich názvy. Byly skutečně roztodivné, například: Subjektivizér, Cochcimat, Individualizér, Ustupovač, Autonomat, Relativizér, Primitivník, Dekvalizér, Odkázňovač, Prázdnometr, Svěhlavník, Pedocentrometr, Suverénovar, Zesměšňovač, Poštuchátor, Kopírník a mnoho jiných. Byly tam také nástroje, jejichž názvům jsem rozuměl ještě míň: Seberealizace, Sebeuspokojení, Sebe-naplnění, Sebeuplatnění, Seberozvíjení a podobně. Některé nástroje byly větší než ostatní, ale uprostřed stál největší stroj, který měl také nejdelsí název: Sebe-prosazení-na-trhu-práce. Leskl se a blyštěl od častého používání.

Zvědavě jsem popošel ke třetím dveřím s nápisem *Starožitné nástroje*. K mému zklamání byly zajištěny velikánskou petlicí, řetězem a ohromným zámkem. Škoda, pomyslel jsem si, ale pak jsem si všiml, že zámek není zamčený, asi tu byl někdo přede mnou a zapomněl zamknout. Dveřmi skoro nešlo pohnout, musel jsem se do nich opřít vší silou, než se s velkým skřípotem otevřely. Byla tu tma. Šátral jsem rukou po stěně, abych našel vypínač, ale žádný jsem nenahmatl. Asi jsem při tom šmátrání sloupl ze zdi

nějaký kamínek, slyšel jsem, jak dopadl na zem pode mnou a jak pak poskakuje po schodech hluboko dolů. Ozvěna dávala tušit, že místnost musí být ohromná — jako nějaký chrám. Ze tmy na mě dýchlo cosi tajuplného. Trošku jsem se bál. Vzpomněl jsem si na krabičku s jednou sirkou. Nahmatal jsem ji v kapse a pak škrtl. A v tu chvíli se stalo něco neuvěřitelného.

Celý prostor se rozzářil jasným světlem. Nejsm schopen poznat, kde je konec stěnám nebo stropu. Jediné, co vnímám, je schodiště, které sestupuje kamsi dolů do hloubky. Není to však temná hlubina. Vychází z ní třpytné a hřejivé světlo. Nad schodištěm jsou zatlučeny velké hřebíky a na každém visí něco, co rovněž teple září. Na prvním hřebu je pověšena Pravda, na druhém visí Dobro, na dalším Krása, dále Ctnost, Sebeovládání, Úcta, Udatnost, Odvaha, Důslednost, Vytrvalost, Obětavost, Autorita, Učenlivost, Vyprávění, Tradice... Jakoby zdáli slyším jemnou melodii známé písně. Nádhera, musím tam vstoupit... Vykročil jsem.

A vtom mi zhasla sirka. Trochu mi připálila konečky prstů. Tma na mě padla jako černá deka. Nevím, jak dlouho jsem stál a koukal do tmy. Nechtělo se mi odejít. Neptejte se mě, jak jsem poznal, co to tam viselo. Dodneška si nad tím lámu hlavu.

Také nevím, jak jsem se dostal ven z budovy školy. Všudybud hned poznal, že se mi něco přihodilo. Šel jsem jako okouzlený. Snažil jsem se tomu přijít na kloub.

„Že vy jste byl ve sklepě, Amosi,“ odtušil Všudybud.

„Jak to víte?“

„Inu, něco o tom vím. Dříve to bývala i moje škola. Stále ještě chcete být učitelem?“

„Nevím... přemýšlím o tom. Chtěl bych, ale... Pokud ano, pak bych asi chtěl být starožitným učitelem.“

„Chápu. V tom případě byste se měl obeznámit s celým naším školstvím. Doposud jste viděl jen něco málo z mateřských a základních škol. Běžte se podívat i do středních a vysokých, to budete koukat. Já opravdu nespěchám, počkám. Nebo vás můžu doprovodit.“

„Děkuji, jste velmi laskav, ale já už bych se chtěl dostat domů. Mohli bychom najít ten východ?“

„Samozřejmě,“ odpověděl Všudybud a začal skládat věci do batohu.

Vyrazili jsme svižným tempem. Daleko jsme však nedošli, a to i přesto, že jsem byl odhodlán bludištními školami se už nezdržovat. Výjev, který jsme však spatřili, mě opět přiměl zastavit. Hleděl jsem na budovu, která měla rovněž dvě zrcadlově totožné části. Ta pravá byla doslova přecpána studenty. Tlačili se všude. Někteří stáli na lavicích, někteří na skříních či jiném nábytku, jiní seděli na oknech nebo z nich dokonce viseli ven. Studenti po sobě šlapali, přelézali a podlézali se, několik jich bylo zavěšeno pod stropem. Mačkali se a odstrkovali rukama. Hekali, funěli, spílali a láteřili. A to se do dveří hlavního vchodu tlačil dav dalších studentů. Jenže ani na chodbách nebylo k hnutí. Když se jim přece jen občas podařilo vmáchnout se do dveří třídy, několik jiných studentů vždy za velikého křiku a povyku vypadlo z oken. Všelijak kulhajíce a belhajíce pospíchali opět k hlavnímu vchodu.

Druhá část budovy byla tichá a prázdná. Dívali jsme se dovnitř okny, ale nikde nikdo. Až v jedné třídě jsme zahlédli postaršího pana učitele v modrém plášti, jak společně s jedním studentem cosi brousí a něco mu při tom vysvětluje. Student byl jeden jediný.

„Chápete to?“ obrátil jsem se na Všudybuda.

„Chápu,“ odpověděl a ukázal prstem na cedule s názvy škol.

Na průčelí první stál nápis: Střední odborné gymnaziální učiliště — maturitní. A na druhé: Střední odborné gymnaziální učiliště — nematuritní.

„Co to znamená?“

„Slovo maturita znamená dospělost. Jak vidíte, všichni tu u nás chtějí být dospělí.“

Stále jsem tomu nerozuměl, ale k další otázce jsem se už nedostal. Proletěl kolem nás totiž nějaký člověk, div nás neporazil. Opravdu proletěl. Svištěl vzduchem nohama napřed několik metrů a pak žuchl do trávy. Měl velikánskou hlavu, a když se zvedal, kymácela se jak přerostlá dýně na tenkém klacku. Nohy mu pod tou vahou podklesávaly a motaly se, student si mnul naražený zadek, ale jen co vyrovnal

dýni na krku, s ohromným jáсотem pádil k nedaleké budově. Směrovky naznačovaly, že se jedná o nějakou vysokou školu. Následovali jsme studenta a já se zájmem sledoval zvláštní úkaz. Jak student před námi běžel, hlava se mu zmenšovala, a když dosáhl cíle, měl hlavu takřka normálně velkou. Už jsem si zvykl, že školy zde mají dva vchody, a tak jsem si jen přečetl, jak se jmenují. Vpravo byl nápis Vysoká škola státní a vlevo Vysoká škola soukromá. Před státní školou bylo poměrně velké oplocené prostranství, na kterém se něco dělo. V dlouhých řadách tam byli nastoupeni studenti, tleskali, radostně vykřikovali a poskakovali a také něco hlasitě skandovali. Až když jsme přišli skoro k plotu, rozeznal jsem slova.

„Vy-dr-žet! Vy-dr-žet! Vy-dr-žet!“

Asi závody. Nebo nějaké soutěže. Zajímalo mě to. U plotu byl velký kámen. Vylezl jsem na něj, abych lépe viděl. Jenže zrovna v tu chvíli začali studenti poskakovat, křepčít, plácát se po ramenou, smát se a objímat a já viděl akorát tak změř hlav, rukou a rozjásaných tváří.

„Půjdeme radši dovnitř, tamhle je vrátnice,“ povídá Všudybud.

Vrátnice u brány byla malý domeček s odšupovacím okénkem. Okénko se odšouplo a vyklonila se hlava s placatou čepicí.

„Kampak, kampak?“ povídá hlava.

„To je můj host, pane Kudrno, jdeme se jen podívat.“

„Dobrá, dobrá, ale musíte se mi tu podepsat a zaplatit podpisovné, vrátnice není žádný holubník, pánové.“

Jak kýval při řeči hlavou, všiml jsem si, že po obvodu čepice měl velkým písmem napsáno: doktor, docent, Jaroslav Kudrna, katedra vrátnických věd.

„A až budete odcházet, musíte se mi tu zase odepsat a vyplnit formulář o ukončení návštěvy!“

Na prostranství před vysokou školou se nám naskytla nevídaná podívaná. Za dlouhým bílým stolem seděli tři velmi důstojní komisaři s velmi velikými hlavami a velmi vážnými výrazy ve tváři. Před bílým stolem stála jakási pumpa poněkud neobvyklého tvaru, napojená na studnu. Možná to studna nebyla. Pumpa vypadala jako hladká

zahnutá roura s velkou pákou. Naklonil jsem hlavu, abych přečetl nápis na pumpě. Vědovod. Páku ovládal profesor Evžen Prudký, kandidát věd, katedra vědovodných věd. Přečetl jsem si to rovněž na jeho čepici. Další dva důstojní muži stáli opodál a drželi v rukou něco, co mi připomínalo měřicí pásmo. Přece tedy nějaká soutěž. Vtom jeden z komisařů od bílého stolu vyvolal jméno jakéhosi studenta. Jmenovaný zbledl, pak zezelenal, pak zčervenal a pak předstoupil. Třesoucím se hlasem pozdravil bílý stůl, potřásl si pravicí s profesorem Prudkým a pomalu se otočil čelem k pumpě. Zhluboka se nadechl, předklonil, chytil se oběma rukama pumpy, otevřel pusou dokořán, jak to jen šlo, a vsunul do ní hrdlo Vědovodu. Viděl jsem, jak se mu chvějí nohy i ruce. Pak mírně kývl hlavou na profesora Prudkého, ten se obrátil na komisi u bílého stolu a pan předseda (ten uprostřed) zvolal:

„Tak spusťte!“

Profesor Prudký pákou rázně otevřel ventil. Spustil se hukot. Studentovi se začala nejprve plnit a zvětšovat hlava, posléze se nadul celý, najednou poposkočil jako míček a maličko se odlepil od země. Kulil oči a po velké hlavě mu stékaly čůrky potu. Ze všech sil se držel roury. Teď už mu nohy plandaly ve vzduchu, ostatní studenti skandovali, křičeli a povzbuzovali, hluk se stupňoval, student zvětšoval, už už to vypadalo, že praskne. Když tu mu najednou roura vyklouzla z upocených rukou a on vystřelil, jako když se pustí nafukovací balónek. Chvilí křižoval vzduchem a pak sebou plácl do trávy. Ihned vyrazili pánové s pásmem.

„Třicet devět celých šest!“

Student se šťastným výrazem ve tváři a za bujarého veselí ostatních se vracel k bílému stolu. Šlo mu to dost těžce, protože mu z toho všeho zůstala velmi velká a zřejmě i těžká hlava. Blembala se mu ze strany na stranu, táhla ho k zemi a občas i převážila, takže nechtěně upadl, nebo dokonce udělal kotrmelec. Když se konečně dopotácel a dokotrmelcoval k bílému stolu, komise povstala a potřásla studentovi pravicí. Pan předseda pravil:

„Gratulujeme, pane magistře, vidíte, že se vyplatí vydržet, zde je váš diplom.“

Studentstvo tleskalo, výskalo a poplácávalo čerstvého magistra po zádech. Předseda komise vyvolal další jméno. Tak to šlo pořád dokola. Někteří studenti doletěli dál, někteří blíž. Podle toho dostávali tituly — bakalářský, magisterský, doktorský nebo i jiný. Občas se stalo, že student praskl a nikam nedoletěl. Takový pak zklamaně odcházel s malou svěšenou hlavou. Ale byli i tací, kteří odcházeli rozhněvaně, bušili pěstí do bílého stolu a vyhrožovali komisi, že přijdou znovu a že prý všichni uvidí. A jiní neříkali nic, sebrali se a rovnou zamířili vedle na soukromou školu.

Nic nového asi už neuvidíme. Vydali jsme se tedy zpět k vrátnici. Zrovna když Všudybud vyplňoval a podepisoval vrátnému nějaké formuláře, proběhl kolem nás člověk s trakařem plným popsáných papírů, knih a časopisů. Za poklusu volal:

„Pane Kudrno, zapište mě, jedu publikovat, hned budu zpátky.“

Za chvíličky byl zpět, trakař prázdný, pospíchal dovnitř. Než Všudybud všechno vyplnil, proběhl tudy ten člověk nejméně třikrát. Vykoukl jsem z brány, abych se podíval, kam to vozí. Hned vedle vrátnice stála velká recyklační popelnice.

„Co je to ‚publikovat‘?“ zeptal jsem se Všudybuda.

„To je takový místní zvyk,“ poučil mě Všudybud. „Když někdo něco na vysoké škole napíše a dá to lidem ke čtení, říká se tomu publikace. V minulosti lidé četli. Dnes už ne, ale ze zvyku se pořád publikuje.“

Měl jsem pocit, že se mi také začíná zvětšovat hlava, a šla mi z toho všeho kolem, a proto jsem byl rád, že odcházím. Soukromou část vysoké školy jsem už ani nechtěl vidět. Všudybud mě ujistil, že o nic nepřijdeme. Je to tam prý podobné, jen na vrátnici trochu dražší. Vyrazili jsme tedy pryč. Podle mapy nás čekal přechod přes řeku.

Další příběhy Amosova putování přijdou brzy.

O AUTOROVI

Jan Hábl (nar. 1975) je manžel, otec, pedagog, komeniolog a bratrský farář. Po studiích filozofie výchovy při University of Wales působil na Univerzitě v Hradci Králové. V současné době přednáší v oborech na rozhraní pedagogiky, antropologie, etiky a historie vzdělávání na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. K jeho publikacím patří monografie *Ultimate Human Goals in Comenius and Modern Pedagogy* (2011), *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského* (2011). Je též autorem mnoha drobnějších studií, například *Teaching Essentials through Parables* (2007), *Etika výchovná a ne výchovná. Otázky pedagogické prevence sociálně nežádoucích jevů* (2010) a *Vzdělání mravné a nemravné. Vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice* (2011).

LITERATURA

- ALSTON, William P.
2000 *Illocutionary Acts and Sentence Meaning*. Ithaca: Cornell University Press.
- ARISTOTELES
1999 *Rétorika, poetika*, přel. A. Kříž. Praha: Petr Rezek.
- AUDI, Robert
2003 *Epistemology. A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*. London: Routledge, Tylor and Francis Group.
- AUSTIN, John Langshaw
2000 *Jak udělat něco slovy*, přel. J. Pechar a kol. Praha: Filosofia.
- BACON, Francis
1974 *Nové organon*, přel. M. Zůna. Praha: Svoboda.
- BALCAR, Lubomír
1937 „Theologické srovnání Komenského ‚Labyrintu světa‘ s Bunyanovou knihou ‚Pilgrims Progress‘“, in *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, č. 14.
- BALDERMANN, Ingo
2004 *Úvod do biblické didaktiky*, přel. L. Beneš a kol. Jihlava: Mlýn.
- BAUMAN, Zygmunt
2004 *Individualizovaná společnost*, přel. M. Ritter. Praha: Mladá fronta.
- BĚLOHRADSKÝ, Václav
2003 „Je vzdělání na cestě stát se zbožím?“, *Právo*, 1. 9. 2003, dostupné z: < <http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>> (19. 11. 2012).
- BÍLÝ, František
1939 „Úvod“, in *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Česká grafická unie.

- ČAPEK, Jan Blahoslav
2004 *Několik pohledů na Komenského*. Praha: Karolinum.
- DARLING, John — NORDEMBO, Sven Erik
2003 „Progressivism“, in *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- DENIS, Ernest
1911 *Čechy po Bílé hoře*, sv. I, přel. J. Vančura. Praha: F. Šimáček.
- DOLEJŠOVÁ (NOBLE), Ivana
2001 *Accounts of Hope. A Problem of Method in Postmodern Apologia*. Bern — Berlin — Bruxelles: Peter Lang, European University Studies, Ser. XXIII, Theology, sv. 726.
- DOLEŽEL, Lubomír
1969 „Kompozice ‚Labyrintu světa a ráje srdce‘ J. A. Komenského“, *Česká literatura*, č. 17.
1993 *Narativní způsoby v české próze*. Praha: Československý spisovatel.
2008 *Studie z české literatury a poetiky*. Praha: Torst.
- ECO, Umberto
1997 *Šest procházek literárními lesy*, přel. B. Grygová. Olomouc: Votobia.
2004 *Meze interpretace*, přel. L. Nagy. Praha: Karolinum.
- FINKIELKRAUT, Alain
1993 *Destrukce myšlení*, přel. V. Jochmann. Brno: Atlantis.
- FLOSS, Pavel
1992 *Labyrint srdce a ráj světa. Obrazy doby, života a díla Jana Amose*. Praha: Fénix.
- FOUCAULT, Michel
2000 *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, přel. Č. Pelikán. Praha: Dauphin.
- FRIEDMAN, Jill — COMBS, Gene
2009 *Narativní psychoterapie*, přel. J. Hesoun. Praha: Portál.
- GRENZ, Stenley J.
1997 *Úvod do postmodernismu*, přel. A. Koželuhová. Praha: Návrat.
- HÁBL, Jan
2011 *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*, 2. vyd. Praha: Návrat.
- HAMAN, Aleš
2005 „Estetický rozměr světa v Komenského Labyrintu“, *Tvar*, roč. 16, č. 21.
- HANESOVÁ, Dana
2002 „Aktivizující metody v křesťanském vzdělávání“, *Evanjelikální teologický časopis*, č. 2.

- HANUŠ, Miroslav
 1957 *Osud národa*. Praha: Československý spisovatel.
 1960 *Poutník v Amsterdamu*. Praha: Československý spisovatel.
- HEIDEGGER, Martin
 1996 *Bytí a čas*, přel. I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček a J. Němec. Praha: Oikoymenh.
- HOŠEK, Pavel
 2003 *C. S. Lewis, mýtus, imaginace a pravda*. Praha: Návrat.
 2010 *Cesta ke kořenům. Odkaz šlechtického rodu Milnerů z Milhausenu a jeho nositelé*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
 2010 „Proměňující moc příběhu“, *Církevní dějiny*, roč. 3, č. 5.
- HRABÁK, Josef
 1970 „K stylistické výstavbě Komenského ‚Labyrintu‘“, *Listy filologické*, č. 93.
- HUBÁČEK, Josef
 1982 „Substantivizovaná adjektiva v českých spisech J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 24, č. 12.
 1984 „Postavení a lexikální stránka adjektivních přívlasků v českých spisech J. A. Komenského“, *Listy filologické*, roč. 107.
 1986 „Nad trojím zněním Komenského Labyrintu“, *Listy filologické*, roč. 109, č. 1.
- CHATMAN, Seymour
 2008 *Příběh a diskurs. Narativní struktura v literatuře a filmu*, přel. M. Orálek. Brno: Host.
- INGARDEN, Roman
 1967 *O poznávání literárního díla*, přel. H. Jechová. Praha: Československý spisovatel.
- JAKUBEC, Jan
 1929 *Dějiny literatury české*, sv. I. Praha: Jan Laichter.
- KALHOUS, Zdeněk — OBST, Otto a kol.
 2002 *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- KOLÁR, Jaroslav — PETRÁČKOVÁ, Věra
 1998 „Komentář“, in *Truchlivý, I, II, Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KOMENSKÝ, Jan Amos
 1905 *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského.
 1910 *Truchlivý I, II*, in *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského*, XV. Brno: Nákladem ústředního spolku jednot učitelských na Moravě.
 1926 *Didaktika česká*, 4. vyd. Praha: Národní knihtiskárna I. L. Kober v Praze.
 1927 *Hlubina bezpečnosti*. Praha: Centrum Securitatis.
 1946 *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.

- 1969 *Theatrum universitatis rerum*, in *Dílo Jana Amose Komenského, I*. Praha: Academia.
- 1974 *Labyrint světa a ráj srdce*, in *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského, VII*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 1992 *Obecná porada o nápravě věcí lidských, I, II, III*. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- 2010 *Labyrint světa a ráj srdce v jazyce 21. století*. Ústí nad Labem: Poutníkova četba.
- KOPECKÝ, Milan
1992 *Komenský jako umělec slova*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOSTLÁN, Antonín
1985 „K ‚negaci světa‘ v raných dílech J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 15, č. 29.
- KOŽMÍN, Zdeněk — KOŽMÍNOVÁ, Drahomíra
2007 *Zvětšeniny z Komenského*. Brno: Host.
- KRÁLÍK, Stanislav a kol.
1981 *Otázky současné komeniologie*. Praha: Academia.
- KRÁMSKÝ, David
2005 „Komenského svět jako labyrint ve fenomenologické interpretaci“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 35, č. 73–74.
- KUBÍČEK, Tomáš
2001 *Vyprávět příběh. Naratologické kapitoly k románům Milana Kundery*. Brno: Host.
2007 *Vyprávěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno: Host.
- KUČERA, Karel
1972 „Charakteristika slovní zásoby v Labyrintu J. A. Komenského“, *Česká literatura*, roč. 20.
1972 „Lidová rčení v Labyrintu světa a ráji srdce J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 2, č. 3.
1980 *Jazyk českých spisů J. A. Komenského*. Praha: Univerzita Karlova.
- KUMPERA, Jan
1992 *Jan Amos Komenský*. Ostrava: Amosium Servis & Nakladatelství Svoboda.
- KVAČALA, Ján
1920 *Jan Amos Komenský, jeho osobnost a soustava věd pedagogických*. Praha: Dědictví Komenského.
- LÉVI-STRAUSS, Claude
1993 *Mýtus a význam*, přel. P. Vilikovský. Bratislava: Archa.
- LEWIS, Clive Staples
1969 „Bluspels and Flalansferers“, in *Selected Literary Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 1994 *Zaskočen radostí. Podoba mého dřívějšího života*, přel. J. Soprová a H. Webrová. Praha: Česká křesťanská akademie.
- 1996 *Pilgrims Regress*. Grand Rapids: Erdmans Pub. Co.
- LYOTARD, Jean-François
- 1993 „Postmoderní situace“, in *O postmodernismu*, přel. J. Pechar. Praha: Filosofický ústav Akademie věd České republiky.
- MACHOVEC, Milan
- 1998 *Filozofie tváří v tvář zániku*. Brno: Nakladatelství Zvláštní vydání.
- MAŠÍNOVÁ, Leontýna
- 1969 *Nesmrtelný poutník*. 3 díly. Praha: Melantrich.
- MENCK, P.
- 2001 „The formation of conscience: a lost topic of Didaktik“, *Curriculum studies*, roč. 33, č. 3.
- MIDDLETON, J. Richard — WALSH, Brian J.
- 1995 *Truth is Stranger Than it Used to Be*. Downers Grove, IL: Inter Varsity Press.
- MICHÁLEK, Emanuel
- 1970 „Tradiční rysy v slovní zásobě Komenského Labyrintu“, *Acta Comeniana*, č. 26.
- MILLER, Joseph Hillis
- 2007 „Narativ“, *Aluze* [online], roč. 12, č. 1, dostupné z: <www.aluze.cz/2008_01/05_studie_miller.php> (14. 7. 2012).
- MIRVALDOVÁ, Hana
- 1970 „Alegoričnost v Labyrintu světa a ráji srdce J. A. Komenského“, *Slovo a slovesnost*, roč. 31, č. 4, s. 353–364.
- MIŠÍKOVÁ, Katarína
- 2009 *Mysl a příběh ve filmové fikci*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění.
- MITOSEKOVÁ, Zofia
- 2010 *Teorie literatury. Historický přehled*, přel. M. Havránková. Brno: Host.
- MOLNÁR, Amedeo — REJCHRTOVÁ, Noemi
- 1987 *Komenský o sobě*. Praha: Odeon.
- NASTOUPILOVÁ, Alena
- 2002 *Pojetí odpovědnosti v díle bratra Lukáše a J. A. Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- NOVÁK, Jan Václav
- 1895 *Labyrint světa a ráj srdce J. A. Komenského a jeho vzory*. Praha: ČČM.
- NOVÁKOVÁ, Julie
- 1990 *Čtvrt století nad Komenským*. Praha: Studijní texty Komenského evangelické bohoslovecké fakulty v Praze.

- NOVITZ, David
2009 „Umění, narativ a lidská povaha“, *Aluze* [online], roč. 13, č. 3, dostupné z: <www.aluze.cz/2009_03/04_studie_novitz.php> (21. 7. 2012).
- NOVÝ, Lubomír
1983 „Dialektika vnějšího a vnitřního v Labyrintu světa“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 13, č. 26.
- PALOUŠ, Radim
1991 *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
1992 *Komenského Boží Svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
2007 „Doba postedukační?“, in *Rozhovory, které pokračují*. Praha: Eurolex Bohemia.
- PÁNEK, Jaroslav
1989 „The Labyrinth of Czech Lands in the Period before the Battle of the White Mountain“, in *Symposium Comenianum 1986*. Praha: Academia.
- PATOČKA, Jan
1997 „Filosofické základy Komenského pedagogiky“, in *Komeniologické studie, I*. Praha: Oikoymenh.
2003 „Jan Amos Komenský. Nástin životopisu“, in *Komeniologické studie, III*. Praha: Oikoymenh.
- PETRŮ, Eduard
1985 „Filozofie a filozofové v Labyrintu J. A. Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 15, č. 29.
1988 „Parodie u Erasma Rotterdamského a Jana Amose Komenského“, *Studia Comeniana et historica*, roč. 18, č. 35.
- POLKINGHORNE, Donald
2004 „Narrative Therapy and Postmodernism“, in Angus, Lynne E. — McLeod, John: *The Handbook of Narrative and Psychotherapy*. London: Sage Publications.
- POSTMAN, Neil
1999 *Ubavit se k smrti*, přel. I. Reifová. Praha: Mladá fronta.
- PROPP, Vladimír Jakovlevič
1999 *Morfologie pohádky a jiné studie*, přel. M. Červenka, M. Pittermannová a H. Šmahelová. Praha: Nakladatelství H & H.
- RICOEUR, Paul
1991 *Reflection and Imagination*, ed. M. Valdes. London: Harvester Wheatsheaf.
2010 „Proměňující moc příběhu“, *Církevní dějiny*, roč. 3, č. 5, s. 89.
- RYBA, Bohumil
1942 *Sto listů Jana Amose Komenského*. Praha: Jan Laichter.

- SADLER, John Edward
1966 *J. A. Comenius and the Concept of Universal Education*. London: George Allen & Unwin.
- SEARLE, John R.
1969 *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHAPIRO, Rami
2006 *Chasidské povídky*, přel. R. Hanzl. Praha: Volvox Globator.
- SCHALLER, Klaus
1992 „Komenský a otevřená duše — Patočkův výklad Komenského“, *Filosofický časopis*, roč. 40, č. 1.
- SCHANK, Roger S.
2000 *Tell Me a Story. Narrative and Intelligence*. Evanston: Northwestern University Press.
- SCHMID, Wolf
2004 *Narativní transformace*, přel. P. Málek. Brno: Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky.
- SKALKOVÁ, Jarmila
1999 *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- SKORUNKA, David
2008 *Narativní přístup v psychoterapii. Pohled psychoterapeuta a klienta*, disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, dostupné z: <http://is.muni.cz/th/71263/fss_d/DISERTACE.pdf> (2. 8. 2012).
- SKUTIL, Jan
1984 „Comenius’s Labyrinth of the World as the Culmination of the Pedagogical, Didactic and Patriotic Ideas of Žerotín’s Apologia“, in *Symposium Comenianum 1982*. Uherický Brod.
- SMOLÍK, Josef
1992 „Teologické a ekumenické motivy v Komenského všennápravném díle“, *Křesťanská revue*, roč. 59, č. 7.
- SOKOL, Jan
2002 *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Praha: Portál.
- SOUČEK, Stanislav
1924 „Komenského Labyrint u nás a v cizině“, in *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, č. 7.
- SPEER, Nicole et al.
2009 „Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences“, *Psychological Science*, roč. 20, č. 8.
- ŠKARKA, Antonín
1958 „Doslov“, in Komenský, Jan Amos: *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Naše vojsko.

- 1974 *Slovesné umění J. A. Komenského*, in *Vybrané spisy Jana Amose Komenského (VSJAK)*, 7. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠVANKMAJER, Milan
- 1958 „K zákazu Labyrintu světa r. 1825“, in *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, č. 18.
- THIESSEN, Elmer John
- 1993 *Teaching for Commitment, Liberal Education. Indoctrination and Christian Nurture*. Montreal — Kingston: McGill-Queen's University Press.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel
- 2006 „O pohádkách“, in *Netvoři a kritikové*, přel. J. Čermák. Praha: Argo.
- TRÁVNÍČEK, Jiří
- 2003 *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy*. Brno: Host.
- 2007 *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha — Litomyšl: Paseka.
- TURNER, Mark
- 2005 *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*, přel. O. Trávníčková. Brno: Host.
- USPENSKIJ, Boris Andrejevič
- 2009 *Poetika kompozice*, přel. B. Solařík. Brno: Host.
- VLČEK, Jaroslav
- 1951 *Dějiny české literatury*. Praha: Československý spisovatel.
- VOMÁČKOVÁ, Helena — ŽAMBOCHOVÁ, Marta — TIŠLEROVÁ, Kamila
- 2011 *Současné ekonomické křižovatky českých vysokých škol*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.
- WHITE, Michael — EPSTON, David
- 1990 *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton.
- WRIGHT, Andrew
- 2004 *Religion, Education and Post-modernity*. London — New York: RoutledgeFalmer.

SUMMARY

EDUCATING THROUGH STORY: COMENIUS' *LABYRINTH* AND THE DIDACTIC POTENTIAL OF NARRATIVE ALLEGORY

Stories have an unusual power. It is said that truth clothed in a story enters every door. This is evident in the renown of Comenius' work *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*. Comenius wrote a number of great works, but none of them enjoyed such popularity and didactic effectiveness as this narrative allegory. The question is, what is the magic of a narrative form? In what does its formative power lie? What makes a story (an allegorical story in this case) so functional from an educational perspective? This book attempts to present answers to these questions. It is not an exhaustive treatise about narrative as a literary phenomenon, but rather an interdisciplinary case study which analyzes a literary text (Comenius' *Labyrinth*) from a didactic point of view. Pedagogy knows that stories "work", but does not usually ask why. This study endeavors to connect these questions. In other words, its goal is to contribute to the pedagogical discussion about the effectiveness of story as a didactic tool, by means of literary observations and insights.

JMENNÝ REJSTŘÍK

- Alexandr, Samuel 15
 Alsted, Johann Heinrich 76
 Alston, William P. 53
 Althusius, Johan 76
 Andrae, Johan Valentin 31,
 54
 Angus, Lynne E. 49
 Aristotelés 17, 26, 42
 Audi, Robert 58
 Austin, John Langshaw 53
- Bacon, Francis 43, 60
 Balbín, Bohuslav 84
 Balcar, Lubomír 89
 Baldermann, Ingo 38, 53
 Baudnik, Zdenko 88
 Bauman, Zygmunt 61, 65, 66
 Bělohradský, Václav 65
 Beneš, Ladislav 38
 Bílý, František 8, 9, 87
 Blahoslav, Jan 73
 Bočkaj, Štěpán 74
 Brambora, Josef 87
 Bunyan, John 54, 89
- Campanella, Tommaso 26, 31,
 43, 54
 Cicero, Marcus Tullius 26
 Combs, Gene 49
- Corvinus, Johannes Petrosoli-
 nus 88
 Crawford, Chris 16
 Crayencour, Marguerite de 88
- Čapek, Jan Blahoslav 30–32,
 34, 36, 46, 54, 87
 Čermák, Jan 32
- Darling, John 58
 Denis, Ernest 31
 Descartes, René 57, 58, 64
 Dolejšová (Noble), Ivana 9, 58
 Doležel, Lubomír 15, 18, 42,
 45, 46
- Eco, Umberto 14–16, 20, 42
 Epston, David 49
- Finkielkraut, Alain 61, 62
 Floss, Pavel 71
 Foucault, Michel 61
 Fridrich Falcký 80
 Friedman, Jill 49
- Gaius, Jan 87
 Grenz, Stenley J. 59, 60
 Grygová, Bronislava 14
 Guberleth, Heinrich 76

- Hábl, Jan 43, 46, 103
 Haman, Aleš 22, 43
 Hanesová, Dana 13
 Hanuš, Miroslav 71
 Hanzl, Radek 53
 Havránková, Marie 19
 Hejduk, Adolf 7
 Hesoun, Jan 49
 Homér 10
 Hosmann, A. S. 77
 Hošek, Pavel 15, 33, 50, 51, 53, 85
 Hrabák, Josef 41
 Hubáček, Josef 84
 Hviezdoslav, Pavol Országh 8
- Chatman, Seymour 48
 Chelčický, Petr 72
 Christmann, Jakub 76
 Chvatík, I. 49
- Ingarden, Roman 16
- Jakubec, Jan 31
 Jaschke, J. V. 78
 Jechová, Hana 16
 Jochmann, Vladimír 62
 Jungmann, Josef 9
- Kalhous, Zdeněk 13
 Karel starší ze Žerotína 9, 75, 80–82
 Karel X. Gustav 79
 Kolár, Jaroslav 20, 45
 Kollár, Jan 8
 Kolumbus, Kryštof 68
 Komenský, Jan Amos *pro častý výskyt nestránkováno*
 Koniáš, Antonín 85
 Kopecký, Milan 54
 Koperník, Mikuláš 26, 76, 77
 Kostlán, Antonín 43
 Kouba, P. 49
 Koželuhová, Alena 60
- Kožmín, Zdeněk 23, 33, 42, 44, 45
 Kožmínová, Drahomíra 23, 33, 42, 44, 45
 Králík, Stanislav 73
 Krámský, David 30
 Kříž, Antonín 17
 Kubíček, Tomáš 48, 55, 57
 Kučera, Karel 39, 84
 Kumpera, Jan 74, 77, 78
 Kundera, Milan 48, 57
 Kvačala, Ján 75
- Lánecká, Johana 78
 Lánecký, Jan 75, 78
 Lehmann, Paul 38
 Leszcynski, Bohuslaw 79
 Leszcynski, Rafael 43
 Lewis, Clive Staples 15, 32, 53
 Lohelius, Jan 77
 Lützow, Francis 88
 Lyotard, Jean-François 57
- Macher, Ondřej 88
 Machovec, Milan 50
 Makovička, Lukáš 9, 29, 31, 35, 39, 47, 87
 Málek, Petr 17
 Mašínová, Leontýna 71
 McLeod, John 49
 Menck, P. 60
 Middleton, J. Richard 68
 Michálek, Emanuel 39, 84
 Miller, Joseph Hillis 10, 19, 52
 Mirvaldová, Hana 20
 Mišíková, Katarína 53
 Mitoseková, Zofia 19
 Molnár, Amedeo 58, 59, 75, 81
 Moore, Thomas 54
 Müller, František 86
- Nagy, Ladislav 14
 Nastoupilová, Alena 30
 Nejedlý, Jan 85

- Němec, J. 49
 Nigrin, Kristián Vladislav 77
 Nohálová, Zuzana 74
 Nordembo, Sven Erik 58
 Novák, Jan Václav 54, 84, 87
 Nováková, Julie 49, 84
 Novitz, David 52
 Nový, Lubomír 9
- Obst, Otto 13
 Orálek, Milan 48
- Palouš, Radim 58, 64, 69
 Pareus, David 76
 Patočka, Jan 8, 30, 31, 46, 75, 89
 Pelikán, Čestmír 61
 Pelíšek, Jan 7
 Petráčková, Věra 20, 45
 Petrů, Eduard 26, 38
 Petříček, Miroslav 49
 Piscator-Fischer, Johannes 76
 Platón 10, 26
 Polkinghorne, Donald 49
 Pospíšil, Jan Hostivít 86
 Postman, Neil 64
 Propp, Vladimír Jakovlevič 19
 Ptolemaios, Klaudios 26
- Ratke, Wolfgang 76
 Reifová, Irena 64
 Rejchrtová, Noemi 58, 59, 75, 81
 Rezek, Petr 17
 Ricoeur, Paul 51
 Rimány, István 88
 Ritter, Martin 61
 Robbe-Grillet, Alain 62
 Robert, Eduard-Henri 88
 Rotterdamský, Erasmus Desiderius 26, 38
 Rudolf II. 74
 Ryba, Bohumil 83
- Říha, F. V. 88
- Sadler, John Edward 76
 Sallustius, Gaius Crispus 26
 Samm, Jan 85
 Searle, John Rogers 53
 Seneca, Lucius Annaeus 30
 Shapiro, Rami 53
 Schaller, Klaus 30
 Schank, Roger C. 52
 Schärf, Christian 56
 Schmid, Wolf 17, 48
 Skalková, Jarmila 13
 Skorunka, David 51
 Skutil, Jan 54
 Smolík, Josef 72
 Sokol, Jan 61
 Solařík, Bruno 48
 Soprová, Jana 15
 Souček, Stanislav 7, 8, 12, 82–84, 87–89
 Speerová, Nicole 11
 Stepanov, N. P. 88
 Stromp, László 88
- Škarka, Antonín 8, 9, 45, 46, 84, 87
 Šmilauer, Vladimír 87
 Švankmajer, Milan 86
- Theophrastus 26
 Thiessen, Elmer John 69
 Tišlerová, Kamila 65
 Tolkien, John Ronald Reuel 32
 Toužil, V. 84
 Trávníček, Jiří 16, 18, 19, 50, 51, 56, 57, 62
 Trávníčková, Olga 16
 Turner, Mark 16
- Uspenskij, Boris Andrejevič 48
- Valdes, Mario 51
 Vančura, Jindřich 31

Vavák, František Jan 85
Vizovská, Magdalena 78
Vlček, Jaroslav 54
Vodňanský, Nathanael 31
Vomáčková, Helena 65

Walsh, Brian J. 68
Webrová, Helena 15

White, Michael 49
Wright, Andrew 59

Zůna, Miroslav 60

Žambochová, Marta 65
Žižka, Jan 68

TEORETICKÁ KNIHOVNA
svazek 33

Jan Hábl

UČIT (SE) PŘÍBĚHEM

Komenského *Labyrinth* a didaktické
možnosti narativní alegorie

Kniha vychází v rámci ediční řady Teoretická knihovna,
vedené Jiřím Trávníčkem.

Odpovědná redaktorka: Alena Němcová

Obálka a osnova grafické úpravy: Boris Mysliveček

Sazba písmem Century Schoolbook: Robert Šváb

E-book připravil Jaroslav Bulíček

Vydal Host — vydavatelství, s. r. o.

Radlas 5, 602 00 Brno, tel./fax: 545 212 747

roku 2014. První, elektronické vydání

www.hostbrno.cz

e-mail: redakce@hostbrno.cz