

„Zčásti jinotajně, zčásti zjevně.“ Alegorie jako didaktický nástroj v Komenského *Labyrintu*

Autor: Jan Hábl

Abstract

“Partly Allegorically, Partly Evidently”. *Allegory as a Didactic Instrument in Comenius’ Labyrinth*. – The intention of this study is to explore the potential of the allegorical literary method from the didactic perspective. Since J. A. Comenius managed to produce in his famous work *Labyrinth of the world and paradise of the heart* such an effective pedagogical work, the question is, in what lays its “magic”, resp. its didactic effectiveness? How did Comenius work with allegory as didactic tool? Can anything of his “method” be transferred to the contemporary education? May allegory be used in today’s pedagogical practice? The goal of this article is to outline answers to these questions.

Keywords: allegory, didactic, pedagogy, education, ethics, school

Klíčová slova: alegorie, didaktika, pedagogika, učení, etika, škola

Úvod: „Naučil jsem se pokoj a bezpečí hledat jinde“

Alegorie je obvykle považována za nástroj literární, nikoliv didaktický. A přece jeden z nejvýznamnějších alegorických spisů českého písemnictví je především didaktickým počinem (navíc s hlubokým etickým podtextem).¹ Tak je chápán Komenského *Labyrint světa a ráj srdce* nejen komeniologickou obcí badatelů, ale též samotným autorem.² Svůj didaktický záměr prozrazuje Jan Amos Komenský již v před-kapitole nazvané *K čtenáři*. Zde nejprve předesílá, že nepůjde o nic menšího než o hledání „nejvyššího dobra“ (*summum bonum*) v lidském životě, což kromě didaktiky zasahuje též do oblasti praktické filosofie, tj. etiky.³ Připouští, že to není snadný úkol, ale zároveň není nedosažitelný. Komenský vyznává, že po vzoru Šalomounově 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.“⁴

¹ Pojem „didaktický“ zde užívám v širším významu, který odpovídá Komenského dobovému užití. To, čemu Komenský říkal „didaktika“, bychom dnes nazvali spíše pedagogikou či filosofií výchovy.

² Mezi komeniology panuje konsensus ohledně didaktické či naučné intence *Labyrintu*. Pojem „naučný“ bývá obvykle doplněn dalšími atributy jako „morálně-naučný“ nebo „nábožensko-naučný“. (Srov. např. Škarka 1974: 35n; Vlček 1951; Patočka 2003; Skutil 1984)

³ Srov. s etickými postřehy Z. a D. Kožmínových. (2007: 44)

⁴ Citováno z překladu Lukáše Makovičky z r. 2010. Z čistě estetických důvodů budu ve většině případů citovat z tzv. amsterodamského vydání z r. 1663, které vyšlo pod odbornou revizí Antonína Škarky v r. 1974. Citace z jiných překladů budou vždy uvedeny.

Zdůrazňuji Komenského pojem „naučit se“. V důsledku všeobecně známých pobělohorských událostí se Komenský cosi důležitého naučil.⁵ *Labyrint světa a ráj srdce* píše proto, aby tuto svou zkušenost či nové poznání jasně „předestřel před oči“ jednak sám sobě a jednak jej odkryl druhým, jak sám říká. Tento didaktický záměr mohl realizovat tradičním způsobem, jak se patřilo na dobové zvyklosti – mohl napsat teoretický traktát, tj. pojednat problém a reagovat náležitým argumentem. To také Komenský činil ve svých mnohých jiných spisech tohoto období i pozdějších.⁶ V *Labyrintu* však volí jinou metodu. Namísto odborného pojednání vystaví alegorické kulisy, předloží prostinký narativ a nechá zaznít dialogy alegorických postav o nejpalčivějších otázkách lidského života. Didaktický i estetický efekt je mocný. Vzniká dílo, které dle slov Jana Patočky nemá v „českém písemnictví precedentu“. (Patočka 2003: 400)

Záměrem této studie je ohledat didaktický potenciál alegorické metody. Jestliže se Komenskému podařilo vytvořit tolik pedagogicky účinné dílo pomocí alegorie, otázka zní, v čem spočívá její „kouzlo“, resp. didaktická efektivita? Jakým způsobem Komenský pracoval s alegorií jakožto didaktickým nástrojem? Je něco z jeho „metody“ přenositelné do současné pedagogiky? Je možné využít alegorii v dnešní pedagogické praxi? Cílem tohoto článku je nastínit odpovědi na tyto otázky.

Didaktičnost alegorie v *Labyrintu světa a ráje srdce*

Že půjde o alegorii, ohlašuje Komenský hned v dedikaci *Labyrintu*, kde píše, že první část „líčí obrazně hříčky a marnosti tohoto světa“ a druhá „zčásti jinotajně, zčásti zjevně“ popisuje pravé a trvalé štěstí těch, kdo nachází cestu ven z labyrintu. Tím autor nastavuje optiku ideálního či modelového čtenáře, respektive říká, jak text číst.⁷ Jedná se o nezáludný úkol. Text nechystá na čtenáře žádné úskoky. Má⁸ jednoduše dekodovat jinotajnou rovinu textu, aby našel jeho skutečný a zamýšlený význam.

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. (Srov. Kolár, Petráčková 1998;

⁵ Českému čtenáři budou osudy Komenského biografie známe, proto příkládám jen několik stručných poznámek: Důsledky pobělohorské porážky dostihly Komenského a jeho rodinu ve Fulneku roku 1621, kde tehdy působil jako farář a učitel. Poněvadž se Komenský dříve účastnil korunovace Fridricha Falckého, byl společně s ostatními nekatolickými duchovními dekretem z 28. října roku 1621 vypovězen ze země. Pro bezpečí svých blízkých se Komenský rozhodl skrývat, a byl tudíž oddělen od své rodiny i obce. Několik let bylo město plněno habsburskými vojsky, která s sebou kromě drancování a násilí obvykle přinášela morové a jiné nákazy. Události tohoto období vyvrcholily na jaře roku 1623, kdy během několika měsíců Komenský přišel v podstatě o vše, co měl. Knihovna, kterou od svých studentských let pečlivě budoval, byla veřejně spálena jezuiti na fulneckém náměstí, sborový dům Jednoty bratrské byl zbořen a obec rozptýlena, a v důsledku morové epidemie zemřela jeho manželka i obě děti, přičemž své druhé dítě Komenský nikdy nespasil.

⁶ Viz např. *Hlubina bezpečnosti* nebo *Pres boží*. Viz také důkladná analýza stavu „věcí lidských“ v úvodních kapitolách *Velké i České didaktiky* nebo „věcí veřejných“ v *Obecné poradě* (Panegersia, V: 28).

⁷ Modelovým čtenářem označuji (s odkazem na Umberta Eca) množinu instrukcí a sdělení, které jsou čtenáři předkládány autorem, a které čtenář poslouchá, pokud se rozhodne jednat jako „modelový“, tj. aby činil „... dohady ohledně intence textu“. (Eco 2004: 68)

⁸ Interpretace alegorického jazyka, ale též jakéhokoli jiného, je pochopitelně sporná. Existuje však něco, čemu U. 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 jakýkoliv. (Srov. Eco 2004: 7nn)

Mirvaldová 1970) Několik příkladů pro ilustraci. Často se setkáváme s předměty, postavami nebo ději, jejichž význam je explicitně (denotativně) vyjádřen: např. uzda vyrobená z „řemení Všetečnosti“ a „železa Urputnosti“, „brylle mámení“ utvořené ze „skel Domnění“ a „rámců Zvyku“. V jiné kapitole se poutník setkává s postavou Osudu, která lidem rozděluje cedulky s nápisy jako „panuj“, „oř“, „piš“, „kopej“, „sud“ aj. Podobně je tomu s denotativně vyjádřenými postavami – ať už pozitivními, nebo negativními: Přívětivost, Úlisnost, Rozkoš, Mammon, Spravedlnost, Moudrost, atd. Ústřední postavy, tj. Mámení a Všežvěd-Všudybud, 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, která dopřává čtenáři více prostoru pro vlastní imaginaci, Komenský užívá rovněž hojně. Za rozsáhlejší citaci stojí popis aktivity snoubenců z VIII. kapitoly: „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 uší, nosu, zubů, krků, jazyků, rukou, noh a jiných oudů; měřil také jeden druhého, jak dlouhý, široký, tlustý neb tenký jest. Tu jeden k druhému jednáč přistupoval, jednáč odstupoval, jednáč po předu, jednáč po zadu, jednáč po pravém, jednáč po levém boku naň sobě pohlédaje a všeho, což při něm viděl, ohleduje: zvláště pak (toho sem nejvíc viděl) měšců, vačků a tobol jeden druhému ohledoval, jak dlouhý, jak široký, jak odutý, jak tuhý neb slabý jest, měře a váže. Někdy sobě jich několik na jednu ukazovalo, z toho zase žádný; pakli jeden druhého odháněl, vadili se, tloukli, rvali; i vraždy sem tu spatřil. Některý jiného odstrče, hned zase od jiného odstrčen byl; některý jiné odežena, sám také pryč běžel. Někdo zase, nic se s examinováním nemeškaje, pochytíl, 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 po tom, co je poutník zavolán tajemným hlasem v XXXVII. kapitole: „Sebera tedy, jak sem mohl, myšlení svá, a uzavíraje oči, uši, usta, chřípě a všechny zevnitřní průduchy, vstoupil sem vnitř do srdce svého: a aj, bylo tam tma. Ale když se, očima mhouraje, trošku poobhlédnu, spatřím skrovničké, skulinami se vpouštějící 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 poštípané a rozmetané škrípce a provazy; item veliká, ale s vyšklubaným peřím křídla.“

Způsob, jakým zde autor komunikuje didaktický obsah svého „učiva“, je pozoruhodný. Jedná se o klíčovou pasáž celého sdělení (díla), kdy poutník nalézá východisko z labyrintu. Čtenář má v tento přelomový okamžik zvědět cosi zásadního o lidské povaze či přirozenosti. Poutníkovo konotativní ponoření se do nitra jeho srdce není útekem 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 jejího 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 naděje. Později Komenský vyjádří svou edukační antropologii bez jinotajů v *Didaktikách* i jiných nápravných spisech takto: člověk je „nejskvostnější“, ale zároveň „nejohavnější“ bytost všeho stvoření,⁹ která nemá-li „upadat v nečlověka“,¹⁰ musí být ze všeho nelidského vy-váděna, e-dukována, vy-chovávána. Potřebuje „dílnu lidskosti“.

„Labyrintovská“ didaktika se však neomezuje pouze na expozici povahy jedince. Alegorickému výkladu je zde podrobena celá hierarchie lidské společnosti Komenského doby. Tak máme s poutníkem šanci s ironizujícím odstupem analyzovat a naučit se to podstatné o stavu manželském, řemeslnickém, rytířském, stavu filosofů, kněží, vrchností a vojáků, čímž jsou vlastně pojednány veškeré „věci lidské“. Tato takřka encyklopedická univerzálnost předznamenává celé Komenského pozdější pochopení světa i nápravné úsilí. (Kožmín, Kožmínová 2007: 47)

Zvláštní pozornost si zaslouží meta-didaktické alegorie, tj. ty, jejichž předmětem je didaktika, škola nebo edukace jako taková. V již zmíněné VIII. kapitole poutník zahlédne bezradnost rodičů a rozmazlenost jejich dětí, neudrží se a vloží do děje. Nejprve si všímá „s jakými bolestmi, pláčem a nebezpečnostvím vlastního života“ jsou děti přiváděny na svět. Potom jak těžká „dvojitá“ práce to je, když malinko odrostou – rodič je totiž musí 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 dohnali k naprostému „unavení“ a „pláči“. Mnohdy rodiče byli dětem příliš „po vůli“, a ty se jim pak 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, které dětem škodí. Děti kárá 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). Navíc uvažme, jak aktuálních témat se mladý vychovatel dotýká: a) „oslovská láska“ a „folkování“, které představují současný problém liberálních a jinak rozmazlujících výchovných tendencí, b) nectnost dětí, jež se zdá nadčasová, c) úštipky a výhrůžky, které naznačují notoricky problematickou otázku spolupráce rodiny a školy, resp. pedagoga.

Z hlediska pedagogického je zvláště poučná a významná X. kapitola, kde Komenský alegorizuje školství své doby neboli „stav učených“. Jedná se opět o specifický druh meta-

⁹ Viz např. úvodní kapitola *Velké didaktiky* s názvem *Provolání*, kde Komenský důkladně rozebírá problematickou povahu člověka, aby bylo zřejmé, proč je třeba takové výchovy, kterou ve své didaktice následně předkládá.

¹⁰ Tuto frázi Komenský užíval často. Viz např. *Pampaedia*: II, 8.

didaktického diskurzu, respektive vzdělávatelné 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 zabírat 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 měšec, jaký zadek, jakou hlavu, jaký mozek, což z vozhera (nosního hleny) soudili a jakou kůži přináší. Byla-li hlava ocelivá a mozek v ní ze rtuti, zadek olověný, kůže železná a měšec zlatý, chválili a hned ochotně dále vedli...“

Ti, kdo prošli exameny, dostali se do rukou „strážným“, kteří jsou též zvaní „formovatelé“.¹¹ 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 prudentií a theologií“, tj. mezi čtyřmi fakultami tehdejší univerzity (filosofickou, lékařskou, právníckou 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 nezažité 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 pokojků, (...) do polic pořádají, zase vytahují 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, modelový autor šibalsky mrká na modelové čtenáře. Jsme vtaženi.

¹¹ Pojem „formovatelé“ by se jistě líbil J. B. Watsonovi a dalším behavioristům, kteří často hovořili o „formování jednice“ bez ohledu na jeho vnitřní předpoklady. Srov. Watsonův slavný výrok: „Dejte mi tučet zdravých nemluvnat, dobře vyvinutých a můj vlastní specifický svět, v němž bych je vychovával, a já vám zaručím, že vezmu namátkou kteréhokoliv z nich a vycvičím jej, aby se z něho stal jakýkoliv odborník podle vaší volby – lékař, právník, umělec, obchodník, ano, dokonce i žebrák a zloděj, bez ohledu na jeho nadání, sklony, tendence, schopnosti a na povolání a rasu jeho předků.“ (Watson 1930: 104)

Pak přichází zvláště aktuální popis něčeho, co označuji současným jazykem jako „publikační homeopatie“. Komenský říká „neřád v knih spisování“ a půjčuje si obraz „apotéky“, kde se připravuje medicína k „obecnému užívání“. A co nevidí: Je tu „jeden neb dva (...), kteříž vonná koření a byliny shledávajíce, krájeli, třeli, vařili, distillovali, rozkošné dryáky, lektváře, syrůpy a jiná životu užitečná lékařství“. Ale 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, rozředit, jak mohl, leda pomýjí 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 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.“¹²

Následuje popis „svádů, různic, rvaček a shonů“ na „place 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 ideje, se kterými se Komenský setkal na studiích.¹³ 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“ (tzn. 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“.

Výstižnost, přiléhavost a pozorovací talent u Komenského nelze přecenit. Je zajímavé, že některé alegorie nechává bez objasňujících 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, rozpuke se mu; nemá-li v ní tekutého mozku, nebude z něho míti zrcadla; 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 to modelovému čtenáři bude srozumitelné. To skýtá možnost systematicky, ale též vtipně a poutavě rozvinout důkladnou kritiku alegorizovaného fenoménu, která odhaluje mnohé jednak z Komenského rané etiky, ale též filosofie výchovy. Nadčasovost jeho postřehů je fascinující a pro současnou pedagogiku velmi inspirující. Předkládám jeho didaktické podněty relativně postupně (dle předlohy) ve formě otázek a maxim:

¹² Nadčasovost Komenského postřehů je fascinující. Komenský sám by se divil, kolikrát bylo jeho dílo naředěno a co vše do něj bylo přimícháno. Sebekriticky se obávám, že i tento text trpí jistou publikační „homeopatičností“, neboť rozebírá již mnohokrát rozebrané.

¹³ Pojem „irénický“ pochází z latinského *irené*, tj. mír. Jedná se o specifické úsilí iniciované tehdejšími učiteli, které mělo za cíl smířit znesvářené a často válčící národy a konfese. Mezi představiteli, kteří ovlivnili Komenského, patří Johannes H. Althusius či David Pareus. (Pro více podrobností viz např. Nováková 1981)

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

II. 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, tj. opakoval bez pochopení? Který by byl bez „odpornosti“ násilí? Při kterém by žák byl aktivní (a nemusel mít „zadek olověný“)?

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

IV. Jak předcházet fragmentárnosti poznatků („měli oči, a neměli jazyka“), jak poskytnout vzdělání celistvé, holisticky založené? Rozvíjet všechny, všestranně, ve všem (*omnes, omnia, omnino*), řekne později Komenský.

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

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

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

VIII. Co je pravým smyslem i důvodem spisování knih, resp. 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?

IX. Co je posláním univerzity? Nemělo by to být hledání jednoty v mnohosti (*uni-versitas*)?

X. Není součástí akademické excelence pokora, která zachovává důstojnost i zastáncům odlišného stanoviska? Není aspektem učenosti ctnost? Resp. schopnost překonávání osobních zájmů, ješitnosti, pýchy či jiných charakterových poklesků, aby nic nebránilo smysluplnému a pokojnému dialogu s druhými?

Kritické poznámky

Je třeba připustit, že ne všechny alegorizační postupy se Komenskému vydařily se stejnou kvalitou. 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 IV. kapitole 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 však čtenář shledává, že autor tuto obraznost nedodržuje. Poutník často jedná a mluví, jako by žádné uzdy neměl. Když se mu zachce, zavelí „pojďme odtud“, a jeho průvodci se poslušně seberou a jdou. Jindy popohání průvodce slovy „proč meškáte“ apod. Ale občas vypadá, že opatř drží v rukou skutečně Všudybud, jak by se patřilo dle pravidel prvně zavedené

alegorie. Např. v závěru XVIII. kapitoly promlouvá Všudybud takto: „Pojď jen, hled' me dál; a ujma mne za ruku, vede.“

Podobnou nesrovnalost můžeme upozorovat také v další z centrálních alegorií, totiž u brýlí mámení. 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 brýlí nebylo. Jedinou výjimku najdeme v XIX. kapitole, když poutník při jedné vypjaté situaci řekne, že si „přiopravil“ (narovnal) brýle, aby mohl „hledět pilně“.¹⁴ 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, resp. do konce první části *Labyrintu*. To vyvolává určité komplikace. Nejprve to totiž vypadá, že poutník, spoután Všežvədovou uzdou, 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. Dle 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 „přizdvihovat“, 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“ (XXXVI. kapitola). Zde je poutník „očitým“ svědkem zvlášť dramatické scény: „... a vidím žalostnou věc, jak jmenovitě každý s hrůzou, naříkáním, 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, kráčel sem mezi řady már, jda až k krajům světa a světla; odkudž když jiní, oči zavrouc, slepě tak mrtvé své vyhazovali...“

To zajímavé a 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 nevypravitelná.“

Otázka zní, jak se změnila poutníkova epistemologie po tom, 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.“ (IV. kapitola) A situace se nezlepší ani v případě alternativních „božských“ brýlí, které poutník dostane v „ráji srdce“ (XLI. kapitola). Souhrnem, s brýlemi – ať už mámivými či nemámivými – vidí stejně „dobře“, jako bez nich.¹⁵

¹⁴ V překladu Makovičkově věta zní: „Zmlknu tedy, narovnam si brýle, bedlivě je pozoruji a zahlédnu věc, které bych se nenadál...“

¹⁵ Nad zmíněnými nesrovnalostmi je možné také příslovečně „přivítit interpretační oko“, tj. nezabývat se detaily, ale obecnou intencí jednotlivých jinotajů. Tak to například dělá J. Patočka, který pak v dramatu *Labyrintu* vidí

Jan Blahoslav Čapek si všímá ještě dalších „nevyvážeností“ Komenského jinotajů. Občas alegorie přechází spíše v parodistická pojmenování, jindy se jedná o prosté přenesení duševních dějů či vlastností do dějů fyzických („žáci se přecpávají knihami“), nebo o ztotožnění alegorie s reálným obrazem („Seneca na tunách zlata sedě chudobu vychvaloval“). Ještě jindy Komenského alegorie upadají do „nenázorového ideogramu“, např. výroky typu: „Plato v povětrí ideas honil...“ Čapek má za to, že tato „nejednota a nedůslednost“ byla způsobena „chvatem práce“, ve kterém dílo během roku 1623 vznikalo. (Čapek 2004: 81)

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“, na druhou stranu jeho alegorie neupadají do „schematizací a abstrakcí“, jako tomu bylo u mnohých Komenského současníků. (Čapek 2004: 79) Naopak bývá ceněno, že jeho alegorie „nejsou chladné a jednotvárné“, poněvadž reflektují autorovy vlastní vzpomínky a zkušenosti, míní Ernest Denis, a že dle Jana Jakubce: „...alegorickým rouchem prohledá skutečný život.“ (Čapek 2004: 79)

Závěr: Skutečnost odtajněná didaktickým jinotajem

Připomínám, že v úvodní kapitole *Labyrintu* Komenský předeslal svůj úmysl především jako didaktický. Dle vlastních slov psal proto, aby svůj objev či poznání jednak sám sobě jasněji předestřel před oči, jednak jej odkryl jiným. Komenský *Labyrintem* vyjadřuje a zároveň přemáhá svou vlastní bolest, současně učí druhé, jak se vypořádat s těžkostmi, které pobělohorská situace přinášela. J. B. Čapek v této souvislosti připomíná sociálně-útešnou funkci *Labyrintu*. Jde o to ukázat rub moci, bohatství a slávy těch, kdo ovládají svět, aby utěšil své krajany a blízké, kteří pozbyli všeho. (Čapek 2004: 78) Jde také o výchovně-etické otázky: Jak obstát jako člověk tváří v tvář zlu, násilí, příkoří, šalbě atd.? Jak rozlišit dobré od zlého, podstatné od nepodstatného, pravdivé od klamného, lidské od nelidského?

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. Stimulací sémantické roviny všech sebe/ironií, parodií, personifikací, karikatur a obrazů se probouzí čtenářova imaginace, ono tajemné nadání lidského ducha, které 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, ve které 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“, a tak umožňuje nejen nově pochopit skutečnost, ale dokonce do ní vstoupit. (Lewis 1979: 265)

akt otevření lidské duše, umožňující vztah k okolnímu světu. Poutníkově 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. (Patočka 1997: 48) (Srov. též Schaller 1992; Nastoupilová 2002)

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“, slovy J. R. R. Tolkiena. (2006: 161) Je druhem sebe-transcendence, neboť „rozšiřuje, obohacuje a proměňuje“ nejen čtenářovo vidění skutečnosti, ale též jeho „bytí“. (Hošek 2010: 91)

Čtenář může dokonce v důsledku imaginační zkušenosti s alegorickým světem „konvertovat“ k jinému, hlubšímu pochopení skutečnosti a sebe sama. Může se zasmát sám sobě nebo své vlastní situaci, nebo naopak zaplatkat. Může prozřít, rozhněvat se, urazit, zastydět, nalézt sám sebe... Každopádně je angažován – kognitivně, emotivně a esteticky. A v případě Komenského alegorie i morálně, neboť posledním cílem je „odtajnit“ *summum bonum* lidského života. Aktivizace těchto složek osobnosti jedince mají z hlediska didaktického cenu zlata. Domnívám se, že právě v tom spočívá „kouzlo“ jinotajné metody. Je zřejmé, že pro výuku algebry či syntaxe sáhne pedagog spíše po jiné metodě,¹⁶ ovšem rozhodne-li se kromě kognitivních složek osobnosti kultivovat též afektivní (emoční, estetické, morální aj.) složky, skýtá alegorie jedinečný didaktický potenciál.

¹⁶ I když pedagogické tvořivosti a invenci se meze nekladou. Jako žák jsem zažil matematika, který své výklady neustále „oživoval“ alegorickými příběhy a aplikacemi.

SEZNAM LITERATURY

- ČAPEK, Jan Blahoslav. *Několik pohledů na Komenského*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0721-2.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0740-5.
- HOŠEK, Pavel. Proměňující moc příběhu. *Církevní dějiny*, 2010, č. 5, s. 87–96. ISSN 1803-0068.
- KOLÁR, Jaroslav, PETRÁČKOVÁ, Věra. Komentář. In: KOMENSKÝ, Jan Amos. *Truchlivý I, II, Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998. ISBN 80-7106-279-0.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce: v jazyce 21. století*. Přeložil Lukáš Makovička. Poutníkova četba, 2010. Audio CD.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Labyrint světa a ráj srdce. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 7. Praha: SPN, 1974.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Pampaedia. In: KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Sv. 3. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1992. ISBN 978-80-205-0225-4.
- KOŽMÍN, Zdeněk, KOŽMÍNOVÁ, Drahomíra. *Zvětšeniny z Komenského: modely a detaily: psáno v letech 1985–1988, 2000–2004*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-729-4224-4.
- LEWIS, Clive Staples. Bluspels and Flalansferers. In: TÝŽ. *Selected Literary Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. ISBN 978-05-212-9680-9.
- MIRVALDOVÁ, Hana. Alegoričnost v Labyrintu světa a ráji srdce J. A. Komenskeho. *Slovo a slovesnost*, 1970, roč. 31, č. 4, s. 353–364. ISSN 0037-7031.
- NASTOUPILOVÁ, Alena. *Pojetí odpovědnosti v díle bratra Lukáše a J. A. Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 978-80-704-1616-7.
- NOVÁKOVÁ, Julie. Komenský – dnes především irénik. *Studia Comeniana et historica*, 1981, roč. 11, č. 23, s. 100–108. ISSN 0323-2220.
- PATOČKA, Jan. Jan Amos Komenský, Nástin životopisu. In: *Komeniologické studie III*. Sebrané spisy Jana Patočky. Sv. 11. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-079-3.
- SCHALLER, Klaus. Komenský a otevřená duše. Patočkův výklad Komenského a jeho význam pro současnou systematickou pedagogiku. *Filosofický časopis*, 1992, roč. 40, č. 1, s. 35–47. ISSN 0015-1831.
- ŠKARKA, Antonín. Slovesné umění J. A. Komenského. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 7. Praha: SPN, 1974.

SKUTIL, Jan. Comenius's Labyrinth of the World as the Culmination of the Pedagogical, Didactic and Patriotic Ideas of Žerotín's Apologia. In: KYRALOVÁ Marie, PŘÍVRATSKÁ Jana. *Symposium Comenianum 1982*. Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského, 1984.

THIESSEN, John Elmer. *Teaching for Commitmen: Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*. Ottawa: McGill-Queen's University Press, 1993. ISBN 978-07-735-1162-0.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. O pohádkách. In: TÝŽ. *Netvoři a kritikové*. Praha: Argo, 2006. ISBN 978-80-720-3788-9.

VLČEK, Jaroslav. *Dějiny české literatury*. Praha: Československý spisovatel, 1951.

WATSON, John Broadus. *Behaviorism*. New York: Norton, 1930.

(*PhDr. Jan Hábl, Ph.D.* působí na Katedře pedagogiky Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.)