

Obraz dítěte, dětskosti a dětské přirozenosti u Jana Amose Komenského – teoretická východiska II

Autor: Martin Šístek

Abstract

The Image of a Child, Childishness and Childish Nature as Perceived by Jan Amos Comenius – Theoretical Sources II. – From the sixteenth to the eighteenth century gradually a new perception of what is a child and what is its role in the realm of human and super-human intentions took place. The move towards a child, as this change is indicated in professional literature, has its roots in the efforts of pedagogical geniuses Jan Amos Comenius and Jean Jacques Rousseau. The author analyses their focus on a child and its specific value on the background of philosophical concepts of both thinkers. This continuation of the previously published text focuses on the philosophical conception of a play and Comenius's approach to discipline and a symbology of a child and childhood.

Keywords: Child, Childishness, Play, Discipline, Symbology of a Child and Childhood

Klíčová slova: dítě, dětskost, hra, kázeň, symbolika dítěte a dětství

(pokračování z č. 1/V/2008)

1.5 Praktické konsekvence

1.5.1 Uvedení do problematiky

Měl-li Komenský před sebou cíl v podobě nevýslovné hodnoty dítěte a dětství, mohl rozpracovat dílčí otázky výchovy. Tato kapitola si nečiní nárok na zevrubné pojednání o výchově dětí u Komenského: jejím obsahem bude čtenář seznámen s přístupy k dítěti. Mnohé didaktické a pedagogické věci tak upozadím nebo jen letmo načrtnu.

Výpravu za praktickými konsekvencemi Komenského teorie dítěte uvedu citátem Františka Čády, který se již na konci devatenáctého století zabýval pedopsychologickým významem jednoho z nejvýraznějších pedagogických Komenského spisů, a to *Informatoria školy mateřské*. Na Komenském oceňuje názor, že „duševní rozvoj veškeren jest vždy a stále v těsné závislosti na životě, resp. stavu tělesném, a že tudíž počátky duševního života ztrácejí se v počátcích rozvoje tělesného“. (Čáda 1904: 7) Komenský je tak v podstatě – díky *omnino* orientaci – průkopníkem prenatální péče o dítě.

1.5.2 Fenomén hry

Nebudiž považován následující exkurz do problematiky hry jako nemístné odchýlení od tématu. Přetrvávající mýty¹ a úzké sepětí fenoménu hry s dítětem a dětstvím vyžadují zvýšenou pozornost k tomu, aby vynikl pohled Komenského na hru (ve vztahu k dětství, dítěti a škole) v celé nezastřené šíři.

Hra je běžně chápána jako „zotavení, jako uvolnění, jako zábavná zahálka do protikladu k vážné a odpovědné životní činnosti“. (Fink 1992: 9) Hraní patří či by mělo patřit do světa dítěte, „jež chráněno rodinnou péčí nezná vážnost života. Hraní je u malého dítěte zjevně čistým naplňováním jeho způsobu pobývání“. (Fink 1993: 21) Rodiče a vychovatelé se snaží, aby si děti co nejvíc hrály – s hračkami, mezi sebou navzájem a konečně i ve škole, když požadují, aby škola byla plná her.² Hrající si dospělý vyvolává údiv, bývá „hračičkou“, ačkoli nadále platí Shakespearovo „všichni hrajeme svou roli“.³

Co je ovšem pro filosofy na hře tak fascinujícího? Je to únik z (prokletí) času. Prožívání člověka je vmíšeno do času, lidská bytost se vztahuje k tomu, co bylo, nebo k tomu, co bude. Člověk žije vzpomínkou na minulost i očekáváním budoucnosti. Punktuální přítomnost ve smyslu „ted“ je pouhým výtvoem lidského rozumu, v řádu času „lidských účelů“ a „smyslů“ pro nás neexistuje, vždy nám uniká, je neuchopitelná.⁴ Skutečné žité přítomnosti se lze dobrat pouze vystoupením z osmyslněného světa času⁵ (kde je vše zacíleno ke zdařilému životu) „do dočasné aktivity s vlastní tendencí“, (Huizinga 1971: 14) tj. do světa hry. Ne-smyslné, „zbytečné“ konání hry „jen tak“, „sama kvůli sobě“ (Fink 1992: 16) tak paradoxně člověku poskytuje potěšení z přítomnosti, z věčnosti, ze života.

Uvědomuje si člověk, jenž reflektuje bytostnou zkušenost s herní aktivitou, že se smysl životaběhu, smysl světa nenápadně ukrývá v ne-smyslu?⁶ Hrou se na chvíli vyvlékáme z obstarávání, „noříme se nazpět do bezstarostnosti dětství“. (Fink 1993: 93)

„Jen děcko (...) ve svém náměsíčně jistém způsobu, jímž prostě jest, aniž se táže ‚proč‘ a ‚k čemu‘, má přítomnost, má klidné spočinutí, ba bezmála věčnost.“ (Fink 1993: 211)

¹ V obecném povědomí je na Komenského nahlíženo jako na „učitele národů“ a propagátora „školy hrou“, tj. představy, že „škola Komenského byla školou naplněnou hravou činností“. (Uhlířová 2003: 4)

² „Chválivá se jako dítěti přiměřená taková výchova, kterou se této proměny člověka hrajícího si v člověka pracujícího dosáhne bez tvrdých a příkrých zlomů, když se práce přiblíží dítěti takřka jako hra...“ (Fink 1992: 11)

³ Herní momenty v životě člověka, v kultuře a dějinách zpracoval Johann HUIZINGA (1971). Je na místě připomenout, že charakter hry dítěte a dospělého není totožný, jak ostatně poznamenává Fink: „Dítě toho ví ještě málo o svodu masky. Hraje si ještě nevinně. Kolik skryté, přetvářené a tajemné hry je také ještě v takzvaných vážných záležitostech světa dospělých, v jejich počtách, hodnotách, ve společenských konvencích – kolik scény v setkání pohlaví!“ FINK, *ibidem*.

⁴ Je dalším paradoxem, že ač je myšlená, fakticky neuchopitelná punktuální přítomnost „výtvoem rozumu“, vše se děje v přítomnosti, ať vzpomínka na minulost, očekávání budoucnosti nebo myšlení – „výtvoery rozumu“.

⁵ Fink razí pojem „futurismus“, „futuristický rys života“ (Fink 1992: 14–15).

⁶ „Hra má charakter přítomnosti a soběstačného smyslu – podobá se oáze dosaženého štěstí v pustině našeho ostatního pachtění za štěstím a tantalovského hledání. Hra nás unáší. Tím, že si hrajeme, jsme na chvíli propuštěni ze životního shonu, jsme jakoby přesazeni na jinou hvězdu, kde se život zdá být světlejší, odpoutanější a zdařilejší.“ (Fink 1992: 15)

„Hra nás dočasně vyvazuje i z dějin našich skutků, osvobozuje nás od díla svobody, vrací nám nezodpovědnost, kterou s rozkoší prožíváme.“ (Fink 1993: 252)

Nezodpovědnost – to je správné slovo, které sice stručně, avšak zcela dostatečně ilustruje vztah Komenského ke hře. Jak poukázala J. Uhlířová, pojem hry má u Komenského několik významových rovin, „Komenský sám ho užívá v různém kontextu a navíc pracuje i s různým obsahem pojmu, aby vhodně ilustroval vůdčí myšlenku“. (Uhlířová 2003: 16) Hra sama o sobě se pro Komenského nenalzá na krajích morální škály „dobré“ a „zlé“, nýbrž je jednoduše hodnotově ambivalentní, a to přesto, že je Komenskému hra spojena s nezodpovědností – je tedy opakem životní vážnosti, starosti o spásu duše vlastní i světa. Hra je pro Komenského vždy prostředkem, nikoli cílem. „Cílem hry však není hrát si, tj. vykonávat tuto činnost pro ni samu, ale je etapou k vážné činnosti...“ (Uhlířová 2003: 25)⁷ Pokud tedy hlásá citát jednoho maturitního tabla na teplickém gymnáziu stesk adresovaný Komenskému „Nebyla to žádná hra, Ámosi...“, jde o nepochopení Komenského záměru, aby byla „škola hrou“. „Spíše než o skutečné hraní jde o návod, jak výrazně žáky k učení motivovat.“ (Uhlířová 2003: 22)

Slovy Komenského: „My, kteří doporučujeme školám cvičení tohoto druhu, neučíme komedie hrát (tj. čas života dlužný věcem vážným utráceti marnostmi), nýbrž radíme, aby věci užitečné pro život byly vštěpovány jakýmikoliv lahodnými způsoby.“⁸

Sluší se ještě dodat, že *ludus*, „zábavnou“, „nezávaznou“ a „nezodpovědnou“ hru ve škole Komenský připouštěl, v souladu s nedůvěřivým pohledem kalvinisticky zaměřených protestantů vůči „světským zábavám“, pouze v případě školního divadla, kdy mohly být dialogicky zpracovány biblické a filosofické texty a příběhy. (Uhlířová 2003: 25)

Po teoretickém seznámení s Komenského diferencovaným přístupem ke hře je myslím na místě poohlédnout se po konkrétních Komenského doporučeních týkajících se herních činností.

Nejranější výchova dítěte má být zakotvena rozvojem tělesným a smyslovým, „poněvadž se v té době rozvíjejí a nejvíc obracejí ke svým předmětům“. (Komenský 1966: 318) Podle Čapkové tak vzdělávání začíná péčí o tělesný vývoj a tříbení smyslů: „A poněvadž dítě, jak si Komenský všiml, spojuje vjemy s projevy činnosti, zařadil i pěstování dětské činnorodosti.“ (Čapková 1987: 69) Rozvoj řeči má být podle Komenského spojen s rozumovým vzděláním. Nemá se zapomínat rozvíjet dětský cit. Dítě je „přirozeně“ aktivní, a proto je nezbytné vytvořit prostředí pro hru, díky níž mohou rodiče podchytit sklony a zájmy dítěte (Čapková 1987: 69–70), neboť, jak dokládá sám Komenský: „Děti vždy rády dělají něco; protože krev mladá tiše státi nemůže.“ (Komenský 1958: 313)

„Činnost jako forma pohybu se zde jeví jako hlavní prostředek rozvoje člověka i v předškolním věku. Jejím přirozeným projevem a formou je hra, která má být podporována materiálními i nemateriálními podněty.“ (Uhlířová 1999: 107) Uhlířová polemizuje

⁷ To potvrzují i autentická Komenského slova: „By hry samy vedly bezprostředně k věcem vážným: to se stává tak, když vážné věci, jimž by bylo třeba učít se později, upraví se do podoby hry, aby se tak předem naučily názvosloví věcí a toho, co je kolem nich.“ In: Uhlířová *ibidem*.

⁸ Úvod k amsterdamskému vydání spisku *Diogenes cynicus redivivus*, český překlad HENDRICH, J. *Diogenes kynik znovu naživu*. České Budějovice, 1920, s. 13 – citováno In Uhlířová 2003: 31.

s Vančatou (1957) a prohlašuje, že hra je důležitá nejen v období dětství, nýbrž že má své místo i v životě dospělého. Dále upozorňuje, že Komenský „nebyl prvním, který objevil výchovný význam hry, ani poprvé neformuloval požadavek, aby dětem byla dopřána činorodá radost ze hry“. (Uhlířová 1999: 105) Komenský si podle Uhlířové našel inspiraci u svých bratrských pedagogických předchůdců.

„V *Informatoriu školy mateřské* Komenský zdůrazňuje hru jako nezbytnou součást dětského života. Životní zkušenost dítěte, zpočátku vázaná především na smyslové poznání, je uplatňována a rozvíjena ve hře. Hru považoval za stejně důležitou jako výživu a spánek. Hra je mu činností, kde dítě nabývá zkušenosti nejbohatěji a nejpřirozeněji.“ (Uhlířová 1999: 106)

Od samého narození tak mají rodiče svému dítěti dopřávat radosti z kolébání, mazlení, zpívání a mluvení. Komenský vyžaduje na rodičích, aby doma pro dítě (a pro sebe) vytvořili „laskavou výchovnou atmosféru plnou pohody“. (Uhlířová 1999: 106) Zcela v duchu současné medicíny upozorňuje, že se dítěti má umožnit co nejvíce pohybu: v *Poradě* například říká, že jedinec, který se málo pohybuje, si zadělává na nemoci a celkové chátrání organismu. V systému Komenského tento požadavek vyplývá taktéž z jeho touhy po harmoničnosti: složka duševní i tělesná by měla být pokud možno v rovnováze. Vychýlení na tu či onu stranu je pro Komenského nežádoucí deviací (Uhlířová 1999: 106).

Pověděl jsem, že Komenský hru primárně neordinuje jen „nejmenším“. Má své místo i ve výchově a výuce starších dětí a dospívajících. Opět se dostáváme ke Komenskému „mytickému“ výroku „škola hrou“, jenž je tematizován například v *Pampaedii*:

„Ne bez příčiny se škola nazývá hrou; nýbrž aby se naznačilo, že všechno se má zařizovat jako při hře, aby všechno šlo ochotně a příjemně. A kdo kdy užívá při hře hněvu, žluči, pohlavků a karabáče?“ (Komenský 1966: 321) „Ale hlavním kořením příjemnosti bude učební metoda cele praktická, cele vábná a taková, aby se veskrze ni stala škola opravdu hrou, to jest přejemnou předehrou celého života. Toho se dosáhne, jestliže se všechny životní práce převedou na dětský způsob, nejenom pro pochopení, nýbrž i pro potěšení...“ (Komenský 1966: 303)

Obrat k dítěti má v rovině praktické konsekvenci v podobě hry! Komenský vlastně říká: Chceš-li s dítětem uspět, chceš-li zdárně dovršit cíle vymezené z šedivé teorie, musíš se „přizpůsobit“ dítěti a jeho specifickému věku. Jako nepochopí cizinec řeč příslušníka té které země, nenaučí-li se alespoň trochu ten který jazyk, tak ani vychovatel neuspěje, neskloní-li se k dítěti. Jedním důležitým instrumentem „obratu k dítěti“ je hra, která plní své úkoly v rovině didaktické i obecně pedagogické. V *Pravidlech chování* si sice Komenský na první pohled odporuje, ale jen zdánlivě: „V době oddechu po práci se osvěžuj hrou, která dá tělu pohyb a osvěží ducha.“ (Komenský 1960: 264) (...) Když nastane čas učení, je třeba se od hry vrátit do školy.“ (Komenský 1960: 265) Komenský, jak už bylo výše řečeno, tu **odlišuje hru per se od školy, která má být metodicky založena na principu hry**. Hra *per se* je z hlediska pedagogicko-psychologické diagnostiky a kompetencí z ní vyplývajících, jimiž vychovatel má disponovat, výtečným prostředkem:

„Každá škola se může stát všestranným hřištěm (...) Což hochům nepůsobí potěšení jezdit koňmo na dlouhém prutu? Stavět si domečky? Odvádět na vojnu? Řadit šiky? (...) Jiní se pouštějí do kázání, vedou pohřby atd. V takových případech se ovšem ukazuje, kam koho

uchvacují vlohy, a vychází najevo, jak děti nesmíme ponechávat sobě samým, nýbrž jak je máme moudře poučovat. Chce jezdit na koni? Ukaž mu uzdu, sedlo, třmeny (...) a hravě se naučí umění jezdeckému.“ (Komenský 1966: 317)

1.5.3 Individuální zvláštnosti dětí

Tímto jsem se plynule dostal k problematice individuálních zvláštností dětí, jejich vloh a nadání. Již Františku Čádovi se Komenský jeví jako „dobrý znalec duše dětské“ (Čáda 1904: 22): všímá si rozdílů v jejich povahách a vyvozuje z nich patřičná doporučení. Co se týče „role přírody“, v rámci vloh dětí a jejich nadání, přímo žasneme, jak se vyjadřuje zcela v duchu současné psychologie:

Proti vůli Minervině nesmíme se o nic pokoušet; jestliže něco neformuje sama, nestrpí, abychom to formovali my; tato dostatečně projeví bezpečnými náznaky, co chce mít od nás formováno. (...) Ale jak poznáš, zda hoši dospívají k nějakému učení? Dělej nebo dej jiným dělat před jejich očima, co bys rád viděl od nich napodobováno. Jestliže tomu věnují pozornost a dají-li se do napodobování, nechej je napodobovat, jestliže napodobují chtivě a dělají chyby, opravuj je. Jestliže i přes opravování touží dále pracovat, věz, že se už prodírá přirozená vloha a spěchej dále ukazovat, poučovat a opravovat; věc se bude dařit.

Při této příležitosti nelze nezpomenout na nejpropracovanější Komenského dětskou (žakovskou) typologii z *Velké didaktiky*, jejíž analýzu provedla J. Taxová. Připomíná, že „Komenský vytvořil jednu z prvních a původních typologií žáka“. (Taxová 1990: 220) Ačkoli ve skutečnosti neexistují žádné „čisté typy“, přesto mají typologie svoji hodnotu: pravděpodobnostně přiřazují jedince k určitému typu a tím vystihují jeho typické zvláštnosti (Taxová 1990: 224).

Zmíněná typologie se u Komenského nalézá v paragrafu 18–25 dvanácté kapitoly *Velké didaktiky*:

„Ale naskýtá se příležitost připomenout něco o rozdílu duševních schopností, totiž že některé jsou bystré, jiné tupé některé měkké a povolné, jiné tupé a vzpurné, jiné samy sebou chtivé vědění, jiné zase že se těší spíše z prací mechanických. A z tohoto šesterého druhu povstává šestero uspořádání duševních schopností.“⁹

Z kombinací příslušných vlastností v jejich kladných či záporných dimenzích vyplynulo Komenskému šest typů uspořádání duševních schopností:

„Ve výčtu těchto typů (...) postupoval Komenský od charakteristiky žáka nadaného a úspěšného, který je pro učitele nejžádoucnějším a od něhož lze očekávat nejlepší výsledky, přes typy žáků, jejichž některé vlastnosti mohou působit učiteli obtíže a být příčinou neúspěchů. Právě na nich se projevuje tak výrazně snaha Komenského dopomoci všem k poznání a vědění za předpokladu volby správných postupů a správného přístupu. Pedagogický optimismus prolínající celým Komenského dílem však nemizí ani tehdy, má-li žák všechny povahové vlastnosti a rozumové předpoklady záporné.“ (Taxová 1990: 223)

⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika* – citováno u: TAXOVÁ, J. *op. cit.*, s. 222.

Učitel či vychovatel tak podle Komenského nemá zoufat ani nad dětmi „tupými, povahy pokroucené a vzpurné“, (Komenský 1958: 110) z nichž obyčejně nebývá nic. Vychovatelská velikost Komenského podle mě spočívá v tom, že nad žádným dítětem neláme hůl a je schopen za sebevětším mrakem vidět i ten nejmenší paprsek slunce, nějaký klad, jenž vyvažuje to „nevýhodné“.

1.5.4 Pojetí kázně

Nejčastějším Komenského apelem k rodičům a vychovatelům je poukaz na silný napodobovací reflex u dětí: „...dětmi Pán Bůh povahy opičí dal, to jest chtivost jakousi k děláni všeho, co jiní dělají vidí...“ (Komenský 1958: 321) Jinde podobně: „Zvláště dětský věk se dává vůbec více vést a řídit příklady než pravidly. Poroučíme-li něco, málo z toho utkví; ukazujeme-li, co konají jiní, napodobují to třeba bez poroučení.“ (Komenský 1958: 91) K fixaci příkladů slouží kázeň: „...aby se příkladové a napomínání pozorněji chytali.“ (Komenský 1958: 321) Na nezbytnost kázně poukazuje Komenský citací starého přísloví „Škola bez kázně, mlýn bez vody“. (Komenský 1958: 229) Ovšem i provádění kázně musí mít svůj řád a pravidla, aby kázeň neodstrašovala žáky od učení. Nejlépe je předcházet „uplatňování kázně“ tím, že učivo bude zajímavé, „vábící smysly“ v přiměřeném množství. (Komenský 1966: 321) Jinak řečeno: děti nezlobí, nebaví se, nevyrušují, jsou-li zaujaty prací, učivem. Motto Komenského zní: zajímavou výukou k eliminaci nekázně.

Přesto i při sebelepší prezentaci učiva se najdou tací, kteří se nedokážou ukáznit. Nekázeň tu prostě je a bude. Musíme-li tedy z nezbytnosti „ukázněvat“, nechť se tak děje, říká Komenský: „...opatrně, moudře, umírněně; nesmíme zuřit, nýbrž i při trestání samém musíme ukazovat lásku...“ (Taxová 1990: 223) Kázeňské prostředky se mají používat přirozeně od svého nejmírnějšího stupně, postupně, není-li zbylí, „přidáváme na síle“. Všechny tresty tak máme podle Komenského praktikovat ne proto, že dotyčné dítě „zhřešilo“, nýbrž aby už nehřešilo, aby se vyvarovalo hříchům v budoucnosti.

Důrazně však Komenský připomíná, zač je třeba trestat. Nepřipadá v úvahu, hlásá Komenský, aby se trestali nedostatečné znalosti: pakli tak někdo činí, může si být jist následky své pošetilosti: „Rány a bití nepomohou pranic vstítit do hlavy lásku k věděni, avšak dovedou způsobovat nechut a nenávisť k němu.“ (Komenský 1958: 230) Trestat se děti mají výlučně za přestupky rázu mravního: zvláště za bezbožnost, vzdorovitost a zatvrzelou zlomyslnost a konečně za pýchu. K otázce tělesných trestů zastává Komenský rozumné stanovisko. „Bití“ má být pouze výjimečným prostředkem za výjimečný přečin: nikoli tedy „pro nic“ a nikoli „příliš často“.

Přestože si Komenský dítěte váží jako téměř nikdo jiný v jeho době, nezachází ve výchově do extrémů ultraliberální výchovy. Vehementně vystupuje proti choulostivým rodičům, kteří podléhají rozmarům svého dítěte, a tak je kazí: „Pěknými jen napomínáními všechno spraviti chtějí, kázně pak nikdá nepřičiní, ježto bez té býti nemůže. (...) dítě, by andělem bylo, metly však potřebuje.“ (Komenský 1958: 323) O stránku dále pak Komenský horlí podobně: „Milovati dítky přirozené jest; ale nezjevovati jim celé lásky opatrnost jest.“ (Komenský 1958: 324)

1.5.5 Symbolika dítěte a dětství

Zbývá mi podívat se na symboliku dítěte a dětství u Komenského. Se symboly jsme se setkali v textu výše, nyní jde o to je systematicky rozčlenit a celou problematiku symbolů shrnout. V Komenského díle nalézáme dva druhy symbolů dětství. Jednak symboliku, která má poukázat na hodnotu dítěte, jednak symboliku tzv. „přírodně pedagogickou“, která navazuje na pojetí přirozenosti u Komenského.

Dítě je „klenot vlasti a církve“, (Komenský 1958: 37) děti jsou „nebeské ty perličky“, (Komenský 1958: 291) děti jsou cennější zlata, stříbra a všem drahých kovů. Tato symbolika ukazuje, že hodnota dítěte je skutečně vysoká a že dokonce překračuje srovnávání s pomíjivými hodnotami zlata a stříbra, které se v této relaci stávají téměř bezcennými.

Zajímavější je symbolika „přírodně-pedagogická“. Stává se obrazem dvou stran Komenského pojetí přirozenosti: přirozenosti jako stavu naplněného lidství, jež je pojato jako strom, který nese chutné a kvalitní plody, a „přirozenosti přírody“, tedy jakési *imitatio naturae*, čili jinak: součinnost intencionálního působení vychovatele, který postupuje analogicky podle přírody, a samotných přirozených procesů dítěte. Komenský proto přirovnává dítě k **rostlině, semeni**, o něž je vychovatel – **pěstitel mládeže** – povinen náležitě pečovat. Přičemž opět – děti nejsou „ledasjaké“ rostliny, jsou to květiny „par excellence“, „strůmky boží“, (Komenský 1958: 124) o něž je třeba se „podle toho“ starat. Ne tedy jako o obyčejné květiny, ale jako o vzácnou, téměř privilegovanou flóru. Obdobně si volí symboliku ze zvířecí říše: dítě je mládě. Své proslulé didaktické principy v *Didaktice* vyložil Komenský výhradně na symbolice vylíhnutého **ptačího mláděte** (Komenský 1958: 139).

Další přírodní symbolika vychází z tradičního Komenského dělení škol na čtyři stupně. Škola dětství se provozuje na „klíně mateřském“, škola chlapectví v elementární (obecné) škole, škola jinošská na gymnáziích a škola mládí v akademiích a na cestách. Pro nás podstatné je symbolické rozvedení tohoto systému. Věk od narození do šesti let prožije dítě v „mateřské“ škole, která je jako „příjemné jaro, ozdobené vyrážejícími bylinami a květinami různé vůně“. (Komenský 1958: 236) Symboly první půle dětství jsou **jar** a **vyrážející byliny**. Druhá půle dětství je pak přirovnávána k létu a děti k plným klasům, popřípadě v některých případech k plodům: „Škola obecná představuje **léto**, které ukazuje **plné klasy** s některými dříve dospívajícími plody.“ (Komenský 1958: 236)

Poněkud transformované pojetí nalézáme v *Pampaedii*. Tam se „dětství a chlapectví přirovnává k **ránu** a jaru; jinošství a mládí k **dopolední**...“ (Komenský 1966: 296) Jak víme, *Porada* je výslovně založena na vzdělávání všeho lidstva v jakémkoli věku. Z toho důvodu již Komenský nepostuluje čtyři školy, nýbrž škol sedm „k postupnému zdokonalování člověka“. (Komenský 1966: 269) Symbolem narození je měsíc **leden**, resp. přímo začátek roku, Nový rok.

„Škola dětství, podobná **únoru a březnu**, které nasazují pupence; škola chlapectví, podobná **dubnu**, zdobícímu rostliny květem; škola jinošství, podobná **květnu**, počínající utvářet všechny plody...“ (Komenský 1966: 269)

Závěrem uvedme ještě jednu velmi pěknou symboliku založenou na symbolech ze sadařství.

„Šestileté děti, dobře vedené péčí otců a matek, podobají se **stromkům pečlivě pěstovaným**, dobře zakořeněným a začínajícím ze sebe vyrážet ratolesti. Dvanáctiletí jinošiči se podobají **stromku již rozložitému a plnému pupenců**, u nich není sice ještě dobře vidět, co se v nich kryje, avšak brzy to bude patrné. Mladíci osmnáctiletí, již opatření znalostí jazyků a umění, podobají se **stromu v plném květu**, který podává příjemnou podívanou, čichu milou vůni a ústům slibuje jisté ovoce...“ (Komenský 1958: 236)
(*konec*)

SEZNAM LITERATURY

- ČÁDA, F. *Význam Komenského Informatoria školy mateřské*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, Dr. Eduard Grégr a syn, 1904.
- ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987.
- FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993.
- FINK, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*. Praha: SPN, 1958.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského II*. Praha: SPN, 1960.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského IV*. Praha: SPN, 1966.
- TAXOVÁ, J. Typologie žáka v díle J. A. Komenského. In *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému*. Praha: Karolinum, 1990.
- UHLÍŘOVÁ, J. Hrové činnosti předškolního věku v pojetí J. A. Komenského. In *Filosofie, výchova, hodnoty*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003.
- VANČATA, O. Výchovné využití hra v díle J. A. Komenského. *Předškolní výchova*, 11/1957.
- (PhDr. Martin Šístek, pedagog, působí na Gymnáziu profesora Jana Patočky v Praze.)