

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 „odkrytí 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 *nereductivní 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 aktivizuje,
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.