EVA MARIA HRDINOVÁ[1]

Pedagogický význam termínu *hra* ve vybraných textech Jana Amose Komenského

DOI 10.17846/pdjkss.2026.154-176

Hrdinová, Eva Maria: The Pedagogical Significance of the Term "Play" in Selected Texts by Jan Amos Comenius

In the following study, we intend to present the semantics of the term "game" as it appears in the seminal works of Jan Amos Comenius, as well as how it is interpreted by contemporary educators in the field. In addition to the history of the concept (cf. Koselleck 2006), we also consider the similarities and differences with contemporary interpretations of this concept, in which "play" (consistently rendered as *ludus* in Latin by Comenius) is defined as a popular supplementary didactic tool in the educational process. In this study, we understand "play" as a complex term encompassing the conceptual components of intellectual play in accordance with the biblical interpretation (cf. the writings of the Church Fathers, particularly Clement's *Paidagōgos*), children's play, play with toys, various educational games, as well as drama used in teaching. We conduct a specific analysis based on the linguistic and translation-studies structuralist concept of lexical fields. These lexical fields are formed by related words, i.e., mostly synonyms or antonyms, but also hypernyms and hyponyms (see Čermák 2010, Hrbáček 1999, and Hladká in Karlík, Nekula, Pleskalová, 2017).

Play; wisdom; school; theology; pedagogy; didactics; term.

1 Úvodem aneb k termínu *hra* a cíli této studie

Škola hrou, okřídlená věta Jana Amose Komenského bývá v současnosti jednak hojně uplatňována mezi učitelstvem a studentstvem, jednak leckdy i profanována. Její význam však neznamená pouze fakt, že škola by měla být pro žáky zábavou, nebo že by ve výuce měly být uplatněny kreativní metody. U Komenského se tento termín objevuje na mnoha místech[2] a v mnoha významech.

V následující studii hodláme představit sémantiku termínu *hra*, jak vypadá ve stěžejních dílech[3] Jana Amose Komenského, a dále, jak je interpretována sou-

[1] Doc. PhDr. Eva Maria Hrdinová, Ph.D., Ústav cizích jazyků PdF UP, Žižkovo náměstí 5, 779 00 Olomouc; ORCID 0000-0003-2582-2724.

[2] Viz *Informatorium školy mateřské, Velká didaktika, Nejnovější metoda jazyků, Vševýchova*, ale i další spisy *Obecné porady o nápravě věcí lidských*, *Zákony školy dobře spořádané*.

[3] Pro excerpci jsme vzali v potaz klasický kánon Komenského děl, zaměřujíce se jak na díla pedagogická, například *Didaktiku velkou* a *Didaktiku českou*, či *Didaktiku analytickou*, *Informatorium školy mateřské* atd., tak na menší díla týkající se škol a hry, jakož i pansofické spisy *Vševýchovu* a *Všenápravu*. Z útěšných spisů byl k analýze přibrán *Haggeus redivivus*, protože je v něm téma obnovy škol silně akcentováno. V neposlední řadě se orientujeme i na díla primárně nepedagogického zaměření, v nichž je však zřetelná pedagogická intence, jako například *Jednoho*

časnými oborovými pedagogy. Na zřeteli máme vedle pojmové historie (srov. Koselleck, 2006) také shody a rozdíly s výkladem tohoto pojmu v době současné, kdy se *hra* (latinsky u Komenského důsledně *ludus*) definuje jako oblíbený podpůrný didaktický prostředek výchovně-vzdělávacího procesu.

Hru v této studii chápeme jako termín komplexní, v němž jsou obsaženy významové složky hry intelektuální v souladu s biblickým výkladem (srov. spisy církevních otců, zejména Klémentův *Paidagógos*), hry dětské, hry s hračkami, nejrůznější hry výukové, ale také drama uplatňované ve výuce.

Konkrétní analýzu provádíme dle lingvisticky či translatologicky strukturalistického konceptu slovních polí. Tato slovní pole se tvoří příbuznými slovy, tedy povětšinou synonymy nebo antonymy, ale i hyperonymy a hyponymy (viz Čermák 2010, Hrbáček 1999 a Hladká in Karlík, Nekula, Pleskalová 2017). Slovní zásoba se v rámci slovního pole seskupuje kolem tzv. dominanty, s níž slova sdílejí přinejmenším část významových příznaků. Jako dominantu utvářející slovní pole *hra* chápeme především toto slovo samotné v jeho různých významech (viz Hrdinová 2024: 93-114).

2 Komenský a jeho teologické ukotvení

Jak bylo nastíněno výše, pro Komenského je podstatné biblické ukotvení termínu hra. Dobře známá je Komenského znalost Písma, (Havelka 2019: 289-293) s nímž nejen vyrostl a žil, ale také jako kazatel a pedagog každodenně pracoval. K dobovému úzu patří i fakt, že Bible nebyla vnímána pouze jako náboženský text (prizmatem víry nazírán jako Boží slovo), nýbrž i jako historický pramen *sui generis*, ovšem často doložený jinými prameny. Před vlastní jazykovou analýzou tak ještě vysvětlíme, jaké bylo Komenského teologické zázemí. Je známo, že byl biskupem protestantské Jednoty Bratrské. Méně znám je ovšem fakt, že pro tuto starou Jednotu bratrskou byl stěžejní prvokřesťanský vzor. Nebyly to jen raně křesťanské biblické inspirace, nýbrž i řecká tradice, kterou Komenský připomíná například v předmluvě ke *Kancionálu* (Komenský 2018: oddíl 3, nestránkováno). Pokud jde o skutečné výše zmíněné teritoriální kontakty s řeckou církví, ty byly v prostředí Jednoty známy.

Nerealizovaným jurisdikčním propojením rozumíme vyslání poselstva biskupa Jana Rokycany do Konstantinopole a jednání v letech 1450 – 1453 s prosbou o přijetí utrakvistických Čechů do řecké pravoslavné církve.[4] Doba se jevila snahám částečně nakloněná, protože o řeckou církev byl jistý kulturní zájem,

---

jest potřebí nebo *Hlubina bezpečnosti*, ale také *Labyrint světa a ráj srdce.* Konkrétní vydání děl (přihlíželi jsme zejména k edicím Josefa Hendricha) jsou uvedena v seznamu literatury na konci této práce. Excerpce byla provedena z českého originálu s přihlédnutím k latinským priům.

[4] Srov. také Dostálová (1990). Podrobnější výklad k názorovým diskusím mezi českým poselstvem a řeckými teology přesahuje rámec této studie.

např. pražský utrakvistický kněz Pavel Bydžovský vydal latinský překlad řecké Chrysostomovy liturgie v bilingvním vydání spolu s řeckým originálem (viz Bydžovský 1544). Ke spojení řecké a české církve nicméně i vlivem turecké okupace Řecka nedošlo.[5] Navíc vznikající Jednota bratrská dospěla k názoru, že i kupříkladu v Řecku, kde se zachovala celá řada původních liturgických zvyklostí a povědomí o tradici církevních otců, lze narazit na problémy, kterých by se ráda vyvarovala.[6] Prvotní církev tak byla v Jednotě spatřována čím dál tím více jako historický vzor a určitý etický apel a inspirace pro současnou realitu jisté tiché a skromné životní cesty.

Na starou církev se Jednota odvolávala i ve své každodenní praxi, zahrnující například propojení školy a chrámu s církevní kázní.[7]

V *Řádech Jednoty* (v částce VII věnované kázni na závěr tzv. Svědectví vedle biblického citátu 1Kor 14,40 a 33 a dále Kol 2,5 a 2Tes 3,6, vedle výroku Martina Luthera[8] z *Psaní k Bratřím* o klanění se před svátostí z roku 1532 a výroků dalších protestantských osobností včetně Filipa Melanchtona) se objevuje také pasáž z kázání 37 k 1. Listu Korintským od Jana Zlatoústého.[9] Po ní následuje úryvek textu od Cypriána Karthaginského ze spisu *O kázni.*[10] Je tedy zřejmé, že povědomí o starokřesťanských církevních otcích v Jednotě existovalo: nepojilo se výhradně s jednou či dvěma osobnostmi, ale sahalo do jisté šíře (zřejmě i pro dostupnost či nedostupnost zdrojů). Citáty se používaly k podpoře vlastních myšlenek Jednoty a patřily do jistého kánonu citátů, do něhož byl

---

[5] Srov. Niebauer (1987) a Dostálová (1990).

[6] V *Historii o těžkých protivenstvích církve české* připomíná příležitost konfrontace Čechů s řeckými kněžími v Praze: *Když v roce 1453 Turci zabrali Konstantinopol, přišli do Prahy dva vyhnaní Řekové. Rokycan je přátelsky přijal a po mnoha diskusích o víře jim dovolil sloužit mši. Ukázalo se však, že víra Řeků je také zatížena mnoha pověrami, takže dobří lidé začali vystupovat stále horlivěji – věděli, před kým by měli prchat, ale nevěděli, koho následovat* (Komenský 2018: 44). Podobně ztroskotaly i snahy o spojení s Valdenskými (Polma 2017: 13).

[7] Viz také Molnár (1956).

[8] Podotkněme rovněž, že vzor prvotní církve nebyl typický jen pro Jednotu, na rané křesťanství se např. v Německu odvolávali luteráni, tam pod názvem *prastaré katolické učení: Termínu „prastaré katolické učení" užil např. Wolfgang Ratke (...). Luterští bohoslovci 17. věku uplatňovali nárok na toto jméno pro učení reformační, aby tak dali na jevo, že se oddělením od římské církve nestali sektáři* (Říčan, 1951, úvod k dílu *Prastaré obecné křesťanské náboženství*).

[9] *Nic tak nevzdělává jako dobrý řád, svornost a láska, odporné pak tomu věci boří. Nebo jestli že zmaten bude řád buď při jakémkoli lidu shromáždění, buď na lodi, nebo na voze, buď v vojště; a bude-li což přednějšího jest, z místa svého vystrčeno, a na jeho místo, což špatnějšího jest, postaveno, všecko pokazíš; a tak, což mělo býti nahoře, bude dole. I my tedy nerušměž řádu, postavujíce místo noh hlavu a místo hlavy nohy* (Komenský, 2012: 139).

[10] *Kázeň jest strážce naděje, ochránce víry, vůdce spasitedlné cesty, obhájce dobrých povah, mistr ctnosti, působící, abychom v Kristu vždycky zůstávali, ustavičně Bohu živi byli a zaslíbené Boží nebeské odplaty dosáhli.* Citát je hned první větou ze spisu *De habitu virginum*: *Disciplina custos spei, retinaculum fidei, dux itineris salutaris, fomes ac nutrimentum bonae indolis, magistra virtutis, facit in Christo manere semper ac jugiter Deo vivere et ad promissa coelestia et ad divina praemia pervenire* (Migne 1844: 440 n.).

zařazován například Hus, Luther, Melanchton, Bucer jako vzory dobré životní praxe, o něž se Jednota opírala.

Podle Balíka (2007: 27–29)[11] je podíl explicitních vyjádření církevních otců u samotného Komenského následující: na Augustina připadá jedna třetina všech referencí. Dále jsou nejvíce zastoupeni Jeroným, Tertullián a Jan Zlatoústý. Po nich následuje sedmdesát dalších osobností.[12]

Explicitně známo je, kde se Komenský s dílem svatého Augustina seznámil. Stalo se tak během přerovského působení. Doloženo je, že Komenský znal například *Confessiones*,[13] *De genesi ad literam, De civitate Dei, De unitate ecclesiae, De vera religione*.[14]

Pokud jde o jednotlivé vlivy Augustinova myšlení, je vedle trinitární spekulace třeba zmínit zásadní roli tohoto církevního Otce na Komenského koncepci tří základních lidských predispozic *nosse/scire – velle – posse* (Čížek 2014: 17).[15] Jan Čížek připomíná i vlastní Komenského prohlášení. V *Mundus spiritualis* totiž Augustina a trojici *posse, nosse, velle* implicitně uvádí do souvislosti.[16]

Nelze konstatovat jinak, než že explicitní zjištění citátových zdrojů je dnes velmi obtížné, ba sotva možné. Podobně nelze s jistotou zjistit, kdy se Komenský opíral o originál a kdy o latinský překlad. Citáty z děl církevních otců tak nejenže podpírají určité sdělení (jako tomu bylo u textů Jednoty), ale u Komenského jsou také součástí jeho pojetí člověka, a to zejména v kontextu starokřesťanské komplexnosti a apofáze.

K témuž budiž podotknuto, že Komenský uvažuje v intenci „dějin spásy" (Eusebios z Caesareje), tedy nikoli „novověkým" či „moderním způsobem".[17] Právě dějiny spásy vycházející z rajského stavu a pokračující přes událost Kristova vzkříšení k definitivnímu *eschaton*[18] mohou být v současné době interpre-

---

[11] Viz také Čížek (2014: 17). Augustinovi coby nejvíce zastoupenému věnujme na tomto místě více pozornosti.

[12] Na skutečnost, že se i sám Komenský inspiroval Otci z řeckého a latinského kulturního prostoru, poukazuje explicitně a komplexně dále Jan Dus, který se věnuje výskytu citátů z děl církevních otců (Dus 2007). V rámci překladů pak Dus rozlišuje převody celkových děl, ale i tzv. *florilegia*, sbírky citátů, z nichž bylo v Komenského době možné čerpat.

[13] Komenský z *Confessiones* také citoval, ovšem bez udání zdroje, viz např. větu o *věčné kráse, do níž jsem se pozdě zamiloval* v *Labyrintu*, srov. edici poznámek Dmytra Čyževského od Jany Stejskalové (Čyževskyj 2017). Za informaci děkujeme Mgr. Tomáši Havelkovi, Ph.D., vedoucímu oddělení pro komeniologii a intelektuální dějiny raného novověku Filosofického ústavu AVČR v. v. i.

[14] Srov. Balík (2007: 29). K Augustinovu vlivu viz dále Červenka (1970: 43), Čížek (2014: 17); Čapková (2007: 51-56); Floss, K. (2007: 44-50); Floss, P. (2007: 8-14); Andoková (2007: 57-67).

[15] Srov. dále Floss, K. (2007: 47), Schadel (1988, 102 n.).

[16] Stranou na tomto místě ponechme diskusi k vlivu T. Campanelly (Čížek 2014) či Mikuláše Kusánského (Čapková 1999: 99 n.).

[17] *Věřím, protože vše, co je v tomto vyznání víry obsaženo, je vzato z Božího slova, neomylného na věky. Nebe a země pominou, ale slovo Boží nepomine* (Mt 24,35) (Komenský 1951: 23).

[18] K tomu viz Losskij (1974).

továny jako náboženský, v podstatě „nadčasový“ teologický (nikoli oborově historický!) koncept, nicméně některými badateli byly v souvislosti s Komenským nazírány jako pojem nemoderní, subjektivní či příliš idealisticko-chiliastický.[19] V kontextu těchto dějin spásy je u vícerých církevních otců podstatný také termín *theósis*, zbožštění či obožštění člověka, tedy připodobnění člověka k Bohu.[20] Biblický pohled na svět a dějiny spásy dle Eusebia z Caesareje se tak u Komenského mísí se soudobými filosofickými a vědeckými názory.[21]

3 Pojetí hry u Komenského

Co se týče Komenského pojetí hry, mísí se v něm teologické nazírání světa s pozorováním lidského života. Jeho pojetí se v obojím případě v mnoha ohledech blíží teorii hry, kterou formuluje na základě vlastního literárního výzkumu medievalista Johan Huizinga (2000). Podle něj je svobodným jednáním – ke hře nikdo nemůže nikoho nutit. Hra představuje vystoupení obyčejného života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí. Je uzavřená a ohraničená prostorově i časově, přičemž připouští či předpokládá opakování (srov. rituál) jak celku hry, tak částí. Ve hře lze najít specifický řád a pravidla, ale často i rytmus, harmonii a napětí (Huizinga 2000). S ohledem na význam hry jako takové zejména pro středověkou Evropu je třeba poznamenat, že podle Huizingy právě hra a v ní obsažený prvek soutěživosti vytváří kulturu.[22] Hře se budeme u Komenského věnovat v následujícím smyslu: tuto hru budeme rozdělovat na biblickou hru moudrosti a na hru dětskou, a to jak v prostředí domácím, tak v prostředí školním. Stranou nezůstane ani drama, a to zejména v jeho výukové podobě. Přitom podotkněme, že Komenský nesdílel odpor východokřesťanské teologie vůči divadlu, podle nějž například herec nemůže být v pravoslavné církvi svěcen na kněze. Komenský chápal i drama jakožto důležitý misijní a didaktický nástroj.

---

[19] K tomu viz Nováková (1990).

[20] Na Západě i na Východě, viz Vokoun (2021: 15), který k *theósis* u Augustina píše: *Jak hned v úvodu výkladu Meconi zdůrazňuje, stvoření a vykoupení jsou v Augustinově myšlení organicky spojeny. Stvoření i vykoupení jsou výrazem téhož interpersonálního života Trojice. Tato věta je klíčová pro celý Augustinův „systém“: Vztahy v Bohu jsou následně modelem dalších vztahů, teologie tedy není z principu „odtržená od života“, ale vše v životě se k ní vztahuje, chyby v teologii jsou následně i chybami v praxi zbožnosti a církevního života. Zde to především znamená: Bůh, který už je společenstvím osob v plnosti radosti a lásky, tvoří další bytosti, aby jim dal účast na svém vlastním životě. To je tedy cílem stvoření. Stvoření pak je uskutečněno božským Slovem, a vše stvořené odráží vztah Slova k Otci: Slovo ani stvořené bytí nemají svůj život samy v sobě, ale neustále jej přijímají: Slovo od Otce a stvořený svět od Boha. Tato obrácenost Slova k Otci a stvoření ke Slovu je základním modelem skutečnosti. Augustin pro ni upřednostňuje biblické výrazy obrácení (conversio ad Deum) a přilnutí (adhaerere – tak Vulgáta, cohaerere, affixus, srov. Ž 73,28, české překlady to bohužel smývají; nejblíže je asi BKR: „Ale mně nejlépe jest přídržeti se Boha“).*

[21] Viz k tomu Nováková (1990).

[22] Ke hře v liturgickém smyslu viz také Fischer-Lichte 1988.

3.1 Hra moudrosti

V biblickém smyslu se *hra*, respektive sloveso *hrát si* pojí ve specifické souvislosti se slovem *moudrost.* Samotná moudrost Boží se objevuje u Komenského na více místech v souvislosti se svými atributy.

Takto je například v Didaktice velké (DV) tematizováno např. lidské myšlení (chápavost naší mysli je zázrakem Božím),[23] dále člověk („nástroj moudrosti"), svět nebo škola.[24] V tomto rámci se člověk učí být „moudrý rozumem" (DV, 72), s lidskou moudrostí jakožto odrazem moudrosti Boží. Moudrost byla jako vlastnost dříve člověku přirozená a lidská přirozenost by se k ní měla vrátit: „Platiž tedy, že je člověku přirozenější a milosti Ducha svatého snadnější státi se moudrým, ctnostným a svatým" (tamtéž, 57), neboť každá věc se vrací ke své přirozenosti. Plností této moudrosti je bohabojnost[25] (tamtéž, 75). Tak by se uzavřel pomyslný oblouk mezi ztrátou moudrosti při opuštění rajského stavu („rajské školy") hříchem a prostřednictvím univerzálně zaměřeného vzdělání se člověk naučí Boha všude vidět, všude chválit, všude objímat, a tak trávit lépe strastiplný život vezdejší a očekávat s větší touhou a nadějí život věčný (tamtéž, 71)[26] (Hrdinová 2024: 112).

Moudrost hrající si na zemském okrsku zde evokuje libé a příjemné pocity intelektuální činnosti, což Komenský opakovaně připomíná na více místech (např. v *Didaktice velké* nebo *Jednoho jest potřebí*). Známé je však také biblické sousloví *divadlo pro anděly* (1 Kor 4,9), připomínající opačný stav věci, bláznovství pro Krista u křesťanů a nepochopení ze strany jejich okolí.

3.2 Dětská hra a hra ve škole

Libé konotace s sebou nese i hra dětská, tedy hra, které se dítě věnuje v domácím a kamarádském prostředí. Tato hra u Komenského na mnoha místech splývá se hrou uplatňovanou při výuce (ve škole), kde hra vedle obecné funkce vedoucí k harmonizaci člověka explicitně disponuje také funkcí didaktickou (Boccou Kestřánková 2015).

Obé tvoří jeden celek, hra mimo školní rámec tomuto školnímu rámci buď předchází, nebo jej doplňuje. Hra pak má mít u Komenského sedm komponentů: hraní z vlastního rozhodnutí, pohyb, společenství ostatních, soutěžení, duševní uvolněnost, řád, lehkost – viz *Škola hrou* (Komenský 1970: 5; dále srov. Uhlí-

[23] *Přitom máme podivuhodné zrcadlo moudrosti Boží, jež dovedla opatřit, aby ta nepříliš velká hmota mozková mohla dostačit k přijímání tolika milionů obrazů* (*DV*, 53).

[24] Školy jakožto *dílny lidskosti*, snažící se učinit *lidi rozumem moudrými, v skutcích opatrnými a v srdci zbožnými* (*DV*, 72). Prostřednictvím školy se žáci vedle faktografických znalostí setkávají i s tajemstvími víry a jsou vedeni k *moudrosti, která přichází shůry* (tamtéž, 207).

[25] Srov. Př 1, Sir 1 aj.

[26] Znovu paralela k ustavičné modlitbě, modlitbě srdce.

řová 2003, Boccou Kestřánková 2015, Sochorová 2011). Hře by se dítě mělo věnovat s radostí: *Ak uvažujeme o hre ako o neradostnej aktivite v činnosti detí, ľahko môže hra stratiť svoju zvláštnu hodnotu a význam* (Manniová 2001: 11).

Princip hry a možnosti jejího využití ve škole jsou systematizovány v Metodě jazyků nejnovější, kde je hra základní vyučovací technikou. Autor vychází ze skutečnosti, že člověk při hře jedná spontánně a beze strachu, čímž je jeho získaná zkušenost pevnější. (…) Během koordinace a pozorování studentů při hře registruje, že se těmito aktivitami žák sám profiluje pro výběr svého budoucího zaměstnání. Dospěl tak k závěru, že pokud budou školní aktivity příjemné a povzbuzující k další práci, tak si žák rovněž správně vybere vlastní profesi (Boccou-Kestřánková 2015: 8).

Do této skupiny her patří hry pohybové, uplatňované ve škole nebo na hřišti, a hry stolní. *Speciální formou hry je hra jevištní* (Boccou Kestřánková 2015: 8). Dříve než však žák dospěje k řízenému sportování nebo hraní šachů, je třeba začít (nejen) s pohybovými aktivitami již u menších dětí. Proto se v *Informatoriu* a *Vševýchově* objevují i další aktivity, jako například hry s mnemotechnickými pomůckami, jež vedle myšlení rozvíjejí také řeč a jež si dovolujeme do analýzy rovněž zařadit. Podobně věnujeme pozornost i teoretiky opomíjené hře s hračkami, kterou však Komenský považuje za důležitou, protože připravuje dítě například na budoucí zaměstnání či pracovní činnost.

3.2.1 Hry a rozpočítadla

Hrám se mají děti učit od nejútlejšího věku, aby *své věci dělaly rozumně* a aby jim vše bylo ukázáno na příkladu. Dospělý se nemá stydět si s dětmi hrát, píše se v *Informatoriu* (Komenský 2020: 44). Již od nejútlejšího věku se dítě jako s jednou z prvotních forem hry setkává s rozpočítadly a říkankami, jež mohou, ale i nemusejí doplňovat různé pohybové aktivity. V *Informatoriu* (2020: 51) se zmiňuje celá řada rozpočítadel a říkanek, jimiž má být dítě vedeno k porozumění rýmům a veršům ve smyslu jejich pochopení v určitých denních situacích (*Panca, lanca, kus mazanca, kdyby to robě sedělo, tohle by nemělo. Kůta lysá, kdes běhala? Do kuchynky. Cos tam měla? Tři buchynky. I hle, kdyby dítě sedělo, tohle by nemělo*). K procvičování samotné výslovnosti se objevují jazykolamy, z nichž některé jsou používány dodnes v prostředí logopedie či při výuce mateřštiny i cizích jazyků. Jazykolamy Komenský označuje explicitně jako hru:

K takovému ostrému a hbitému vyslovování jim pak spíš pomůžeme formou hry. Například: Kdo lépe (či rychleji) odříká: „Petře, nepřepepřuj pepřem pepřeného vepře.“ Nebo: „Zaželezilo-li se železo, či nezaželezilo?“ Nebo řekni: „Nabuchadonozorova socha.“ A cokoli podobného (Komenský 2020: 50).

Hra zde má jednoznačně pedagogickou intenci, dítě se říkankami a rozpočítadly kultivuje a zlepšuje si výslovnost. Nacházíme zde také (v Huizingově smyslu) soutěžní prvek – které dítě odříká nejlépe či nejrychleji. Stejný prvek

se objevuje i v soutěžení při výuce (viz *Didaktiku velkou,* např. při disputacích a rozhovorech). Ve smyslu Huizingy lze o těchto hrách mluvit v souvislosti s vystupováním z reality (*kůta lysá* nebo *tři buchynky*, které dítě ve skutečnosti nedostane atd.) a utvářením reality vlastní. Klíčový je také rytmus, produkující napětí či gradaci (*toto by dítě nemělo*, myšleno: kdyby nespadlo). Dle Cailloisovy typologie (Caillois 1998, Opravilová 2004) se u zmiňovaných jazykových her očekává ze strany dítěte chování aleatorické a atonální (Caillois 1998: 32-58). Pozornost si zasluhuje i charakter těchto her, který může být jak skupinový, tak individuální.[27]

3.2.2 Hra s hračkami

Hra s hračkami (u větších dětí) se realizuje mimo školní rámec, též ji však Komenský v *Informatoriu* považuje z mnoha důvodů za velmi prospěšnou:

Přitom pomáhá, když se dětem všelijaké hospodářské věci předkládají formou hry. Dáváme jim maličké koně, krávy, ovečky, vozíčky, lopaty, vidle, stoličky, džbánky, misky. Takové drobnosti neslouží jen ke hře a hezké kratochvíli (protože se musí něčím zaměstnat), ale máme je dětem dávat i proto, aby se cvičily v rozumnosti. Už maličkého je třeba vyučovat a otvírat mu oči na takových maličkých věcech, aby pak nebyl neschopný v těch větších (Komenský 2020: 41, v závěru aluze na verš Lk 16,10 o věrnosti v malém a ve velkém).

Pozornost si zasluhuje nejen uvědomění si aktivity dětí (potřeby zaměstnat), ale především účelnost konání (příprava na budoucí dospělý život zejména v zemědělství nebo v domácnosti), korespondující již s praktickým zaměřením Komenského výuky a jeho (zejména) lingvodidaktických prací. V témže *Informatoriu* (2020: 44–45) připomíná Komenský rovněž princip nápodoby (viz též *Didaktika velká*), podstatný i pro výuku jako takovou. Při veškerém respektování přání dítěte napodobit dospělé je však třeba použít hraček i proto, že skutečné věci by mohly být nebezpečné, například zbraně:

Když tedy děti od někoho něco odkoukají a snaží se dělat totéž, přejme jim to. Některé věci jsou však nebezpečné (jako krájení nožem, sekání sekerou atd.) a jiné by v dětských ručičkách mohly dojít k úhoně (jako hrnce, sklenice, knihy atd.). Takže bude vhodné mít pro ně místo skutečného nádobí nachystané hračky olověné či tupé nože, dřevěné sekyry a meče, staré a nepotřebné knížky, dřevěné bubny, trubky, koně, malé pluhy, vozíčky, sáňky, mlýny, domečky a cokoli podobného. S takovými věcmi ať si klidně hrají a cvičí si tělo ke zdraví,

[27] Zcela na pravdě se proto nezakládá (ač většinově správné) tvrzení Marie Boccou Kestřánkové o tom, že by Komenský žákům předkládal pouze výhradně kolektivně zaměřené hry: *Komenský pracuje pouze s hrou kolektivní, při níž se ţak učí kooperaci ve známém prostředí a při níž neustále praktikuje k vzájemné komunikaci řeč* (2015: 8). Přestože tomu tak ve třídě zpravidla bylo, právě rané hry s gesty a jazykem mohla pěstounka u malých dětí provádět a prováděla často individuálně.

mysl k rozumnosti a tělesné údy k hbitosti a mrštnosti.[28] *Děti si také rády stavějí a lepí domečky z bláta, z třísek, z klacků i z kamení, což jsou základy a předstupně architektoniky, tj. stavitelství. Zkrátka, s čímkoli neškodným si děti chtějí hrát, je lepší jim v tom spíš pomáhat než překážet. Vždyť se nemají čím jiným zaobírat a zahálka je škodlivá pro tělo i mysl* (Komenský 2020: 44).

Dále při hře s hračkami, opět myšleno buď ve skupině, nebo individuálně, Komenský zdůrazňuje potřebnost aktivity a škodlivost lenosti pro tělo a mysl (viz citát nejmenovaného církevního otce: *Zahálka je čertův polštář,* dále pak Př 12,24). V neposlední řadě mohou hračky dítě nasměrovat i ke konkrétnímu budoucímu povolání – viz *Vševýchova* (třída IV., třída smyslového vnímání):

Hračky mají sloužit k pobavení, ale mají při tom býti takové, aby se jimi děti předem učily názvům věcí a svého času i užívání věcí. Děti lze učit mužským věcem, ale dětsky. Tak Timotej se mohl hned od dětství učit Písmu svatému, tj. theologii; tedy proč by ne i filosofii, právnictví, lékařství, všemu ve svůj čas (Komenský 1948: 151).

Nejedná se zde o vystoupení z obyčejného života, nýbrž o jeho nápodobu či trénink na něj. Vystoupením z obyčejného života by byla případná fantazie, například hry na princezny, krále, ale ty Komenský nezmiňuje. Podle Cailloise se u dětí očekává chování mimikritické (1998: 56).

3.2.3 Výukové hry

Mezi výukové hry řadíme hry jazykové a pak pohybové, stolní a různé způsoby dramatického ztvárnění. Tyto hry jsou bez výjimky zamýšleny ze strany Komenského skupinově, ačkoli u některých (např. Saavedrova hra s kostkou) bylo možné provedení individuální.

3.2.3.1 Hry jazykové

Komenského přístup *zdůrazňoval dítěti blízkou a přirozenou aktivitu jako rámec pro učení* (Maňák 1997: 31). Ve *Vševýchově* uvádí již zmíněnou výukovou hru s kostkou (dle Saavedry) k učení se výslovnosti vokálů a konsonantů. Zde se nabízí také soutěžní prvek ve smyslu nejlepší výslovnosti daných samohlásek či souhlásek. Dalo by se tak mluvit o jazykové hře v dnešní slova smyslu. Na rozdíl od dnešních jazykových her však Komenský nevytvářel pro žáky didaktizované texty písňové či rozpočítadlové, ale čerpal z autentických textů. Cailloisova typologie klasifikuje chování dětí u podobné hry jako atonální (Caillois 1998: 56).

[28] Srov. důležitost sportu, např. v *Didaktice velké.*

3.2.3.2 Hry pohybové

V předchozí kapitole již bylo zmíněno, že Komenský ve *Vševýchově* doporučuje sport. Ve spisku *Pansofická škola* uvádí hry vhodné pro výuku, a to například pohybové (běh, procházka třídy přírodou, sportovní soutěžení např. na poli aj.). Mnohé z těchto her (procházky či soutěže) se uplatňují i v dnešní škole. Dle Cailloise (1998: 58) lze pak očekávat chování atonální, případně vertigonální dle charakteru pohybové hry.

3.2.3.3 Hry stolní

Do této skupiny patří stolní hry rozvíjející myšlení (šachy). Ne všechny stolní hry jsou však pro žáky vhodné. V *Labyrintu* Komenský odsuzoval například hru v kostky nebo karty (2014).[29] Nedoporučuje ani hry s náhodným výsledkem, tedy hry, kde lze dle Cailloise očekávat aleatorické chování (Opravilová 2004, viz též Komenského *Pansofická škola* 1960: 476–478, Boccou Kestřánková 2015, Uhlířová 2003). Hra by tak měla být ve škole vždy připravena a řízena učitelem.[30]

3.3 Hra na divadle (drama)

Pomyslným vrcholem herních aktivit je u Komenského *drama*. Didaktické drama bylo v jeho době značně rozšířeno (i na jezuitských školách), a to zejména pro dobré osvojení si latiny. Komenského dramapedagogické aktivity se však odlišují od ostatních soudobých aktivit (právě jezuitského řádu) nejen svou provázaností s psanými jazykovými učebnicemi, ale především s celým Komenského myšlenkovým konceptem. Na námitky týkající se špatné pověsti herců Komenský sám odpovídá ve spise *Škola hrou* (1654; *Škola na jevišti* 1960) a zdůrazňuje že dramatické ztvárnění na jevišti nepředstavuje přípravu dětí pro herecké povolání, nýbrž další vhodnou možnost, jak si žáci hravým a snadným způsobem osvojí fonetickou podobu cizího jazyka a budou schopni konverzovat v určitých situacích.[31] Komenský *využíval dramatizaci učební látky, která žáku zprostředkuje zážitek z poznávané aktivity, a tím podmíní její přesné a trvalé osvojení* (Maňák 1991: 31). Hra tak může nahradit každodenní situace, v nichž se nachází ten, kdo se učí jazyku při práci komunikací.

---

[29] Podobně se ve spise *Jednoho jest potřebí* vyslovuje proti bezuzdnosti např. v jídle, tancích atd. (Komenský 1920). Tento odsudek vychází z asketismu Jednoty a též z biblických vzorů (viz např. 1 Kor 10,7–12 k bezuzdnosti, tancům atd., které autor epištoly, apoštol Pavel vnímá jako nebezpečí duchovního úpadku).

[30] Ke hře u Komenského srov. Chlup (1964: 5): *Všechno, co odporuje dobrovolnosti v udržování řádu, k němuž žáci přistupují bez náležité přípravy a v náladě ne právě příznivé učení, nese s sebou nepříznivé následky a neúspěch v učení.*

[31] Viz tzv. rolové hry.

3.3.1 Dramatizace Januy

Předstupněm dramatizace spisu *Dveře jazyků*, kterou měl Komenský již delší dobu na zřeteli, byly dlouhé mluvní sekvence z tohoto díla, jež mu latinsky recitovaly šlechtické děti, jak na to Komenský vzpomíná ve *Vlastním životopise* (2017: 91-93).

Samotná dramatická aplikace *Januy* následovala až v Sárospataku. Jelikož didaktické drama bylo již tehdy oblíbené v jezuitském prostředí, v Blatném Potoce se Komenský setkal nejprve s neporozuměním a s argumentem, že by se tyto hry měly nechat jezuitům: *Oni lákají k sobě příjemnostmi své metody nadané hlavy celého světa a činí je cvičením tohoto druhu schopnými pro úkoly životní, zatímco my se svými jsme ustrnuli* (tamtéž: 91).

Provedení hry bylo nakonec povoleno, ale až po určitých obtížích, kdy se složitě hledalo téma a Komenský se musel zaštiťovat autoritou Šebestiána Macera.

Po kněžnině odjezdu jsme se rozcházeli i my. Já však pravím rektorovi: „Co tedy učiníme?“ On: „Sám uvaž!“ Já: „Schvaluješ vzít nejdříve příběh o Josefovi?“ On: „Odstup ode mne, abych dovolil znesvěcovat posvátné.“ „Tedy o Zuzaně?“ On: „Ani to.“ Já: „Což možno říci, že se znesvěcují posvátné látky, jestliže se zbožně a rozumně zpracují a mládeži jako živé předvedou?“ Když trval na svém, že je to znesvěcení, řekl jsem: „Rektor školy v Lešně, Šebestián Macer, zkusil užít k tomuto účelu Dveře jazyků, uvedené v dialogy, ale byv raněn mrtvicí nemohl pokračovat. Což abychom to zkusili my na své škole?“ Když proti tomu neměl námitek, složil jsem z prvních 20 kapitol Dveří první jednání a k vystupování na jevišti jsem vybral 52 šlechtických chlapců (tamtéž).

K dramatizaci *Januy* nakonec úspěšně došlo a hra se opakovaně předváděla.

Dramatizací Januy je tak již vzpomenutý spis Škola hrou, uvedený zde rovněž zmíněným biblickým mottem: „Moudrost [si] hraje na okrsku země a její rozkoše jsou se syny lidskými“ (Přísl. 8,31). Jedná se o osm her, jež byly hrány každá zvlášť, ale tvořily souvislý celek začínající od světa přírodního a končící ukotvením člověka v prostředí společnosti a církve. Všech osm her je spojeno rámcem nikoli biblickým, nýbrž klasicko-historickým (král Ptolemaios se radí s filosofy Platónem, Eratosthenem, Apollóniem a Pliniem). Z hlediska Komenského reformních pedagogických snah je zajímavá především čvrtá hra, „Nižší škola“. Má svůj historický rámec. Na fiktivním setkání skutečných historických postav antických dějin rozebírá Komenský neustále a po všechny časy aktuální principy výchovy a vzdělávání. Dlouhodobým cílem antických sofistů a filosofů byla ve výchově kalokagathia – kultivace lidského ducha a těla. Humanismus navázal na tento antický ideál, a tedy v souladu s antickými představami o výchově stanovil Komenský jako cíl školní práce vzdělávání a výchovu člověka, která má pokračovat po celý další život. K tomu mají sloužit knihy, školy, styk se vzdělanci a cestování (Kašpárková 1994: 79).

Dle Cailloisovy typologie (1998) vyvolává pak drama chování mimikritické (srov. také Kašpárková 1994 a Boccou Kestřánková 2015).

3.3.2 Drama – třídní projekt

Hrou však může být i třídní projekt. Komenský takto zamýšlel didaktickou hru *Vzkříšené Latium* (viz Uhlířová 2003, Boccou Kestřánková 2015, Kolárová 1990, Dömischová 2012). Hra tohoto typu nesměřuje jako dramatizace *Januy* pouze k upevnění až automatizaci jazykových znalostí (v případě *Vzkříšeného Latia* pak latiny) dramatickou formou, nýbrž se věnuje i interkulturalitě, v dnešní době potřebné při výuce jazyků (vztahy mezi různými národy, uvědomění si jinakosti). Jako projekt v dnešním slova smyslu může být vnímán obsah dramatu týkající se etablování latinské koleje, jež je realizována dle zásad římské obce. Žáci sehrávají roli jednotlivých občanů, zaujímajících rozličné pozice či zaměstnání. Lze tedy mluvit o jakémsi třídním projektu, byť přiměřeném době a možnostem.[32]

3.3.3 Drama, pansofie a teologie

Dramatické postupy navrhuje Komenský ve *Vševýchově* i jako jedno z pansofických cvičení (Komenský 1948: 201–202) a následně mluví také o moudrosti hravé, kterou chápe jako praktické uplatnění vševědy a kterou (jistě v návaznosti na původní dramatizaci *Januy*) rozumí

divadelní provádění Brány věcí, předvádějící pravé cesty k poznání a nápravě lidských omylů, a to způsoby příjemnými. Základem toho jest Přísl. 8, v. 30, 31 a 3, v. 17: Já moudrost hrám před Hospodinem každého času. Hrám na okršku země jeho a mé rozkoše jsou se syny lidskými. Cesty mé jsou cesty utěšené a všechny stezky mé jsou mír. To jest, tato hravá moudrost má vzniknout paralelně s druhou Bránou, ale tak, aby obsáhla celou pansofii a celou panorthosii (tamtéž).

Vracíme se tak opět k hrající si Moudrosti Boží. Již v úvodu zmíněné *Školy hrou*, věnovaném členům městské rady amsterodamské, popisuje Komenský ulice plné hrajících si dětí, s nimiž si hrají také *tví Davidové s lidem božím*. Označení *tví Davidové* svědčí o kladném citovém vztahu k popisovaným, které lze z kontextu interpretovat jako učitele. Sousloví evokuje podobné slovní spojení *moji Šalamounové*, věnované učitelům v *Didaktice velké* (1948: 252). Text ve *Škole hrou* pokračuje přáním:

Nechť tedy tvá mládež hraje hry moudrosti, hry, které ji k moudrosti přivádějí. Nechť takto napodobí onu nestvořenou moudrost, která si hraje v každém čase před tváří Pána, hraje si v celém světě a prožívá rozkoš spolu se syny lidskými (Komenský 1970: 4).

[32] K projektovým vlastnostem viz Dömischová 2011 a 2012.

Přání spojuje dramatické či pedagogické aktivity (ale i dříve zmíněnou dětskou hru) s *nestvořenou Moudrostí*. *Nestvořená Moudrost* je obvyklé epiteton, jímž se označoval mezi východními církevními otci Duch svatý, třetí božská osoba (hypostase) Trojice, přičemž svatá Trojice jako celek byla nazývána *Moudrostí všelikou* (Lossky 1974). U Komenského se nestvořenou Moudrostí nazývá Ježíš Kristus, Syn Boží, druhá božská osoba (např. ve *Vševýchově* a v *Náboženství*). Každopádně se tak u něj objevuje křesťanské spojení moudrosti s Trojicí. Pokud se navíc připomínka věčné Moudrosti nalézá v asociaci s výukovým dramatem ve smyslu připomínky příjemné a radostné, Komenský tak přisuzuje dramatu atributy, které se odlišují od zažitých interpretací v prostředí Jednoty bratrské. Důrazem na divadelní aktivity se Komenský odklání od asketického světonázoru Jednoty, popřípadě i od názorů v patristické literatuře.[33]

3.3.4 Drama na jevišti života

Divadlo ovšem není u Komenského pouze prostředkem k výuce cizích jazyků a demonstrování pansofických zásad či jen předmětem teologických reflexí. V neposlední řadě se v jeho spisech (*Vševýchova*, *Jednoho jest potřebí*) objevuje také ve významu metafory[34] pro dobré směřování života k cíli (jímž je *eschaton*), a to nejen v duchu znalostí o antickém dramatu a s intencí již vzpomenutého biblického *divadla pro anděly* (1 Kor 4,9). Ve *Vševýchově* se píše:

Život. Divadlo. Tedy jej děl v jednání jako dramatik svou hru. Aristoteles kárá básníka, který protahuje děj hry na víc než jeden den; i herec je kárán, který nedovede přehrát dobrou tragédii do sklonku slunce. Ale vezdejší život je divadlem, tj. nastíněním, přípravou věčného (…). Moudrý tedy, kdo s pochvalou ukončí divadlo života před smrtí; pošetilý je, kdo se zabývá vedlejšími věcmi, ale tyto vzácné sotva začne, nebo ani nezačne. Aby se lidé učili, vystříhat se této pošetilosti, za kterou se pyká věčnou smrtí, musí býti předem napomínáni a vyzbrojováni dobrými směrnicemi všeho druhu (Komenský 1948: 224).

4 Dnešní význam v pedagogice. Cesta k významu

Ochranovské školství hru netematizuje, zatímco u filantropistů se hra spolu s rozvojem pohybu těší značnějšímu zájmu. Větší zájem o tematizaci hry v pedagogice nacházíme v devatenáctém století, a to zejména v souvislosti s preprimární výchovou. Pak odborný zájem o hru upadl na delší čas v zapomnění a objevuje se ve století dvacátém. Téma hry se stalo důležité i pro reformní pedagogiku. Není

[33] Dle nich herec zastával opovrhované postavení a například v prostředí východní církve nemohl přijmout kněžské svěcení.

[34] Podobně tamtéž nacházíme spojení *jeviště slávy* jako metaforu pro život člověka, který si získal zásluhy.

náhodou, že mezi progresivní a vhodné metody patřily podle Jana Uhra[35] právě ty*, které usilovaly o zvýšení aktivní účasti žáka na výchovném procesu. Konkrétně se zabýval zkoumáním metody dramatizace podle H. Finlay-Johnsonové,*[36] *projektovou metodou a zejména metodou „zájmových center" O. Decrolyho, jež byla uplatňována i u nás* (Rýdl 1992: 366, srov. dále Finlay-Johnson 1912).

Komenského pojetí hry si cenil také Otakar Chlup, podle něhož analýza hry představovala ideál správně vedeného vyučování, kdy by učitel neměl být příliš shovívavý a připustit, aby se žáci vyhýbali herním úkolům, a kdy by hře měla být věnována příprava. Rozbor hry u Komenského je pak ideálem správně vedeného vyučování. Chlup si všímá rovněž výše zmíněných sedmi aspektů hry:

Ve hře se uplatňuje pohyb, dobrovolnost, spontánnost, a společný zájem hrajících: Hra musí být dobře připravena, všichni hráči se ochotně podrobují pravidlům, pořádek a společenství činností je charakteristický rys hry. Neméně přitažlivá je hra příjemnými zážitky, kterými je provázen průběh i její zakončení. Tyto vlastnosti měl by učitel vtělit v učební proces (Chlup 1964: 5).

V následujících generacích obrátil ke hře u Komenského svůj zájem syn Jana Uhra Boris Uher, ale i vícero komeniologů. Termínu *hra* si ve své monografii k pedagogické terminologii Komenského všímá rovněž Josef Hubáček (1986).[37] Ten interpretuje hru u Komenského pouze jako *dialogizaci, dramatizaci učební látky* (1986: 34) a *de facto* synonymum divadla. Dochází u něj k zásadní redukci termínu pouze na dramatickou složku, což je vzhledem k excerpovaným dílům včetně *Informatoria*, kde se explicitně zmiňuje hra dětí mimo výukový rámec i v něm, spíše udivující.

V současné době se tématu hry ve veškeré šíři (od didaktických her po drama ve výuce) věnují například i zde citované práce Jany Uhlířové (dceři Borise Uhra), nebo Marie Boccou Kestřánkové, zabývající se metodou jevištního tvaru (MJT) (viz Boccou Kestřánková 2015, Kašpárková 1994).

Autoři *Pedagogického slovníku* J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš definují didaktickou hru takto:

---

[35] Ačkoli byl Jan Uher přívržencem reformní pedagogiky, šlo o osobnost, jež v mnoha ohledech kráčela vlastní cestou. *Jan Uher byl vědec individualista, který hledal vlastní cesty v pedagogice i filozofii, a proto je značně obtížné zařadit jej podle běžných schémat do tehdejších myšlenkových proudů. Uher se nestal jednoznačným stoupencem žádného vyhraněného směru. Podrobně studoval vše, co se na poli pedagogiky dělo doma i v cizině, sbíral informace a snažil se je využít pro formulování vlastního filozofického podkladu pro model školské soustavy, která by byla národní, moderní a otevřená dalšímu vývoji* (Rýdl 1992: 361).

[36] Komparace pojetí dramatu ve výuce u Komenského a u Finlay-Johnsonové ovšem přesahuje rámec této práce.

[37] Hubáček navíc termín *hra* zařazuje do okruhu názorných metod, např. vedle předvádění pomůcek a znázornění (Hubáček 1986: 36). Podle definice metody však hra metodou není.

Forma činnosti, která se liší od práce i od učení; (...) v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnost jednotlivce, dvojice, malé skupiny, ale i velké skupiny (...). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení) (Průcha – Walterová – Mareš 2013: 92–93).

Již na první pohled je patrné, že definice hry neobsahuje dramatickou složku, viz samostatnou definici dramatu ve výuce:

Využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáka (...). Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci (Průcha – Walterová – Mareš 2013: 60).

S pojetím Komenského se Průcha, Walterová a Mareš shodují s ohledem na analogičnost se spontánní činností dětí, přítomnost didaktických cílů, pravidla i roli pedagogického vedoucího. Slovník také ve shodě s Komenským uvádí jako místo hry vedle školních prostor například přírodu. Vzhledem k sedmi Komenského komponentům hry je tak v definici obsaženo společenství ostatních, řád, ale i soutěživost. V tomto se definice didaktické hry u Průchy, Walterové a Mareše (2013) shoduje také s její definicí v knize *Pedagogická psychológia* (Ďurič – Bratská 1997), kde se navíc zdůrazňuje *zábavnost a přitažlivost činnosti.*[38]

Lehkost a duševní uvolnění u Průchy, Walterové a Mareše explicitně zmíněny nejsou, ale mohou být *in implicite* obsaženy v pojetí stimulačního náboje,[39] zvyšujícího angažovanost žáků na jednotlivých činnostech. Pozornost si zaslouží hraní z vlastního rozhodnutí. Komenský žádá na více místech v *Informatoriu* i ve *Vševýchově*, aby se dítě připravovalo na školu jako na hru. Lze tak předpokládat, že Komenského žák na určitém stupni vzdělání se nejen podrobuje požadavkům učitele, ale zároveň se i aktivně pro hru rozhoduje (např. ve smyslu franklov-

[38] *Je to hra s náučným obsahom. Cieľom didaktickej hry je zábavnou formou rozvíjať poznávacie procesy a intelektové schopnosti dieťaťa, rozširovať jeho poznatky. Didaktická hra má vyhranenú štruktúru, ktorá ju odlišuje od iných hier a činností. Štruktúru tvorí hrová úloha, hrová činnosť a pravidlá hry. Hrová úloha vyjadruje didaktický obsah, konkretizuje cieľ, na ktorý sa náučné pôsobenie hry zameriava. Hrová činnosť predstavuje konkrétny spôsob, formu aktivity, ktorou sa má didaktická úloha riešiť. Podstatnou požiadavkou je zábavnosť, príťažlivosť činnosti. Hrová činnosť motivuje dieťa k riešeniu didaktickej úlohy, bez nej by didaktická hra nebola hrou. Pravidlá hry stanovujú presné požiadavky na hrovú činnosť príťažlivejšou a zábavnejšou. Dodržiavanie pravidiel zvyšuje výchovnú účinnosť didaktických hier. Didaktická hra nachádza hojné využitie najmä v predškolskej výchove, ale v modifikovaných podobách sa výdatne uplatňuje aj u starších detí a dospelých* (Ďurič – Bratská a kol. 1997: 65).

[39] Srov. didaktizační a harmonizační funkci hry (Boccou Kestřánková 2015).

ského „říci životu ano“). Ovšem nabízí se otázka, nakolik se podobné svobodné rozhodnutí objevuje (přinejmenším na většinové úrovni) u dnešních žáků. V tomto smyslu lze porozumět apelu „škola hrou“, který neznamená absenci řádu ve zcela volné zábavě (Uhlířová 2003, Boccou Kestřánková 2015), nýbrž právě herní prvky ve výuce, hru v rámci daného řádu, ale i příjemnou atmosféru ve škole, kam se žák těší atd. Jana Uhlířová (2003) proto namísto vžitého *škola hrou* navrhuje pojem *laskavá/radostná škola*. Tento termín, ač vhodný vzhledem k výše uvedené interpretaci, se nicméně vzhledem k okřídlenosti Komenského výroku o hře většinově neuplatnil.

Výše uvedená pozitivní hodnocení neznamenají, že by veškeré současné didaktické a psychologické práce přijímaly Komenského pojetí hry zcela bez výhrad (srov. Hermochová 1994, Hermochová – Neuman 2003, Dittrichová – Sobotková 2006, Boccou Kestřánková 2015). Marie Boccou Kestřánková, která se sama zabývá využitím metody jevištního tvaru ve výuce, tyto výhrady shrnuje následovně:

Například není možné na všechny typy hry v moderním pojetí aplikovat všech sedm Komenského komponentů (…). Tyto principy implicitně vylučují např. hru, při níž by dítě nesoupeřilo, nesledovalo předem daná pravidla atd. (nebyly by tím naplněny zásady soutěže, řádu). Komenský nepojímá hru jako nekontrolovanou radostnou dětskou činnost bez vnějšího intencionálního cíle – na tomto principu je založena řada psychoterapeutických metod (např. terapie hrou v ČR doposud známá spíše pod německým termínem Spieltherapie) (Boccou Kestřánková 2015: 4).

S výhradou lze souhlasit, protože Komenský skutečně jako syn své doby neznal současnou *Spieltherapie* uplatňující právě herní vyžití bez explicitně daného cíle. Domníváme se však, že sám Komenský termín *hra* vnímal ve značné šíři a spontánní,[40] radostná a nesoutěživá hra (např. s hračkami) mu byla nejen známa, ale dokonce ji i doporučoval, kupříkladu v *Informatoriu*, a že svých sedm komponentů hry nechápal jako závazný absolutní požadavek na všechny hry jako takové.[41]

[40] Viz zmínku o amsterdamských dětech hrajících si na ulici.
[41] Např. soutěžení v divadelní hře není dost dobře možné (viz k tomu i Boccou Kestřánková 2015).

Tabulka č. 1

latinský termín u Komenského	význam latinského termínu u Komenského	český termín u Komenského	význam českého termínu u Komenského	termín v současném úzu	význam termínu v současném úzu
ludus	hra	hra	forma činnosti, která se liší od práce i od učení; v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činnosti	hra	forma činnosti, která se liší od práce i od učení; v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činnosti

5 Závěrem

Pojetí hry se od dob Komenského měnilo, a to vlivem zaměření jednotlivých rozvíjejících se směrů. Zajímala se o něj pedagogická psychologie, reformní pedagogika, komeniologie atd. Je patrné, že současné pedagogické definice hry odlišují drama ve výuce od ostatních her, zatímco Komenský chápe tyto dvě významové facety jako jeden celek. Podobně z definic termínů mizí spojení s teologií, tedy význam spojující hru s biblickou hrou moudrosti. Nutno podotknout, že celá Komenského teorie her, ať již jazykových, skupinových, či rolových, se uplatňuje ve výuce dodnes. Následující tabulky se zaměřují na charakteristiku her, jak je Komenský předestírá, a to dle Cailloise a Opravilové, a dále na vztah významu termínu *hra* u Komenského ve srovnání s Johanem Huizingou (2000) a Průchou, Walterovou a Marešem (2013).

Tabulka č. 2

Hry (chování v nich) dle Cailloise	**Komenský**
aleatorické	rozpočítadla, říkadla
mimikritické	hra s hračkami
atonální, vertigonální	pohybová hra
——	hra stolní
atonální	hra jazyková
mimikritické	drama

Tabulka č. 3

Huizinga	**Komenský**	**Průcha – Walterová – Mareš**
vlastní rozhodnutí	vlastní rozhodnutí	——
rytmus	rytmus, pohyb	pohyb (implicitně), široká definice hry
společenství, národ	společenství (skupina dětí, třída, učitel)	společenství (třída, učitel)
	uvolněnost	stimulační faktor
pravidla	řád	řád
——	lehkost	——
soutěživost	soutěživost	soutěživost

Tabulky č. 2 a 3 ukazují, jak se odlišuje Komenského termín *hra* od současné ustálené podoby: v současnosti vymizela konotace ke hře Moudrosti ve smyslu intelektuální nebo spirituální činnosti.

Je více než zřejmé, že v současné době nelze u termínu *hra*, navíc v ustáleném významu (viz Průcha – Walterová – Mareš 2013), očekávat původní Komenského významový příznak související s biblickou hrající si moudrostí (nestvořenou Moudrostí). Podobně není možné zjistit, nakolik si i soudobý Komenského recipient (žák, učitel) uvědomoval při všech činnostech vlastní ukotvení ve spirituálním životním rámci dle biblických vzorů, popřípadě z nich vyplývajícím rámci lidskosti. Domníváme se však, že sémantický příznak moudrosti u termínu *hra* by i v dnešní době mohl vést k úvaze či diskusi nad tím, že by hra neměla ztratit příznak lidskosti a stát se nelidskou, například přemírou soutěžení, závislostním chováním (např. u počítačových her[42] atd.).

V tomto smyslu byla i práce učitele hrou. Můžeme si tak položit závěrem otázku: Jak současné definice odpovídají Komenského koncepci? Od definice hry se v současné době odděluje dramaterapie či metoda jevištního tvaru (MJT), zdůrazňující například také prožitek, spontaneitu nebo estetickou funkci, jež podle Boccou Kestřánkové (2015) Komenský primárně při uplatňování svého didaktického dramatu na zřeteli neměl.

[42] Tam jde nejen o příznak závislosti, nýbrž nelidskosti ve smyslu strojovosti.

Literatura a prameny

Komenského díla

Didaktika velká (ed. Josef Hendrich). Brno: Komenium, 1948.

Informatorium školy mateřské. Chlumec: Poutníkova četba 2020, starší vydání Praha: SPN, 1972.

Jednoho jest potřebí (ed. Jaroslav Ludvíkovský s revizí J. Hendricha). Praha: Jan Laichter, 1920.

Labyrint světa a ráj srdce. Praha: Host, 2014.

Obecná porada o nápravě věcí lidských, II, překlad Jaromír Červenka et al., Praha: Svoboda, 1992.

Orbis sensualium pictus. Praha: František Strnad, 1942.

Škola hrou. Předmluva k členům městské rady amsterodamské. Divadelní výchova 7, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970, s. 1-9.

Theatrum universitatis rerum, to jest Divadlo světa a všechněch všudy předivných věcí jeho, kteréž na nebi, na zemi, po zemí, u vodách, v povětří a kdekoliv v světě jsou aneb se dějí a díti budou od počátku světa až do skonání jeho, a až na věky věkův. In: J. A. Comenii Opera omnia, sv. 1, Praha: Academia, 1969, s. 167-171.

Všenáprava (ed. J. Hendrich). Praha: Soliton, 2009.

Vševýchova = Pampaedia (ed. J. Hendrich). Praha: Státní nakladatelství, 1948.

Závěť didaktická a přídavek k české Didaktice, patero kapitol v sobě obsahující, přeložil František Jan Zoubek, Praha: Beseda učitelská, 1876.

Další prameny a sekundární literatura

Aleš, Pavel – Hrdinová, Eva Maria – Kocvár, Vladimír: Liturgií ke království. Prešov: PBF, 2022.

Andoková, Marcela: Spoločné zásady kresťanského vyučovania u Augustína a Komenského. In: Studia Comeniana et historica, 2007, roč. XXXVII, č. 77-78, s. 57-67.

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. München: Hanser Verlag, 2018.

Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck, 1999.

Bajerová, Eva: Textverständlichkeit und Textstruktur in der Wissensvermittlung. Analyse von Fachtexten mit biologischer Thematik. Ostrava: Ostravská univerzita, 2015.

Balík, Vojtěch: Citáty z raně církevních otců v díle J. A. Komenského. In: Studia Comeniana et historica, 2007, roč. XXXVII, č. 77-78, s. 15-31.

Bobková-Valentová, Kateřina: Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia. Praha: Karolinum, 2006.

Boccou Kestřánková, Marie: Komenského pojetí hry a divadla ve výuce a jeho vliv na metodu jevištního tvaru. Web Revista Linguagem, Educação e Me-

mória 2015, č. 9. Dostupné online: https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3510/2833 [5. 6. 2026]
Bydžovský, Pavel (ed.): Divina missa Sancti Ioannis Chrysostomi. Praha: Joannes Coluber (Jan Had), 1544.
Čapková, Dagmar: Český a slovenský ohlas názorů Komenského na výchovu nejmenších dětí. Praha: ČSAV, 1964.
Čapková, Dagmar: František Palacký jako komeniolog. In Konířová, M. (ed.): 120 let Muzea Komenského v Přerově a oslavy Komenského v roce 1892 ve střední Evropě: materiály z odborné konference, konané 14.–15. října 2008 v Přerově. Přerov: Muzeum Komenského v Přerově, 2009, s. 193-204.
Čapková, Dagmar: K pojetí řádu u Komenského a v Jednotě bratrské. In Wernisch, Martin (ed.): Unitas Fratrum 1457–2007: Jednota bratrská jako kulturní a duchovní fenomén. Jihlava: Mlýn 2009, s. 175-182.
Čapková, Dagmar: Ke vztahu Komenského k Augustinovi. In: Studia Comeniana et historica, 2007, roč. XXXVII, č. 77-78, s. 51-56.
Čapková, Dagmar: *Ordo – usus – amor*: K otázce propojení některých triadických principů pansofické metafyziky a jejich uplatňování v oblasti lidské činnosti. In: Studia Comeniana et historica, 1999, roč. XXIX, č. 62, s. 99-103.
Čapková, Dagmar: Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdci a pokračovatelé. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
Čížek, Jan: Filosoficko-teologická koncepce člověka v emendačním díle Jana Amose Komenského. Olomouc: FF UP, 2014 (nepublikovaná *disertační práce*).
Čyževskyj, Dmytro: K Labyrintu světa. Praha: Filosofia, 2017.
Doležel, Lubomír: Fikční svět *Labyrintu světa a ráje srdce*. In Doležel, Lubomír (ed.): Studie z české literatury a poetiky. Praha: Torst, 2008, s. 30-39.
Dostálová, Růžena: Byzantská vzdělanost. Praha: Vyšehrad, 1990.
Dömischová, Ivona: *Projektová výuka* jako prostředek rozvoje tvořivosti žáků na základních školách v ČR. In Adamcová, Lívia – Breveníková, Daniela – Pupala, Ladislav – Přívarová, Magdaléna – Lišková, Danuša (eds.): Cudzie jazyky v premenách času II. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2012, s. 59-64.
Dömischová, Ivona: Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích. Olomouc: Vydavatelství UP, 2011.
Dus, Jan: Jan Amos Komenský a Ignatios Antiochejský. In: Studia Comeniana et historica XXXVII, 2007, č. 77-78, s. 36-43.
Ďurič, Ladislav – Bratská, Mária a kol.: Pedagogická psychológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.
Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1988.
Farrugia, Edward – Ambros, Pavel (eds.): Encyklopedický slovník křesťanského Východu. Olomouc: Refugium, 2008.

Floss, Karel: Jan Amos Komenský a trinitární nauka Aurelia Augustina. In: Studia Comeniana et historica, 2007, roč. XXXVII, č. 77-78, s. 44-50.
Floss, Pavel: Jan Amos Komenský. Od divadla věcí k dramatu člověka. Praha: Profil, 1970.
Floss, Pavel: Význam studia patristiky pro pochopení kořenů a povahy Komenského díla. In: Studia Comeniana et historica, 2007, roč. XXXVII, č. 77-78, s. 8-14.
Gurevič, Aron: Kategorie středověké kultury. Praha: Mladá fronta, 1978.
Hábl, Jan – Loula, David: To nejlepší z Komenského: Obecné porady o nápravě věcí lidských. Žďár nad Sázavou: České studny, 2019.
Hager, Fritz Peter: O vztahu pedagogiky a teorie školy J. A. Komenského. In: Pedagogika, 1991, č. 5-6, s. 541-551.
Havelka, Miloš: Dějiny a smysl. Obsahy, akcenty a posuny „české otázky" 1895–1989. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001.
Havelka Miloš: Von der Geschichte des Sinns zum Sinn der Geschichte. In Hummel, G. (ed.): Truth and History – a Dialogue with Paul Tillich. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 1998, s. 15-26.
Havelka, Tomáš, komentář in: Jan Amos Komenský. Labyrint světa a ráj srdce (1623). Praha: Česká knižnice, 2018.
Hermochová, Soňa: Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež 1, 2. Praha: Portál, 1994.
Hermochová, Soňa – Neumann, Jan: Nejlepší hry do kapsy. Praha: Portál, 2003.
Hervey, Sandor – Higgins, Ian: Thinking Translation. A Course in Translation Method: French to English. London: Routledge, 1992.
Hrabák, Josef: O stylistické výstavbě Komenského *Labyrintu*. In: Listy filologické, 1970, č. 93, s. 186-195.
Hrdinová, Eva Maria: Moudrost Boží a moudrost světská v díle J. A. Komenského. In: Studia Comeniana et Historica, 2022, č. 107-108, s. 183-194.
Hrdinová, Eva Maria: Komenského „Modlitba za pokoru" v proměnách času. In: Studia Comeniana et historica, 2024, roč. LIV, č. 111-112, s. 93-114.
Hubáček, Josef: Česká pedagogická terminologie J. A. Komenského. Praha: Academia, 1986.
Huizinga, Johan: Homo ludens. O původu kultury ve hře. Praha: Dauphin, 2000.
Chlup, Otokar: Didaktické myšlenky J. A. Komenského v díle Nejnovější metoda jazyků. In Vybrané spisy Jan Amose Komenského, 3. díl. Praha: SPN, 1964, s. 5-13.
Chlup, Otokar: Středoškolská didaktika. Brno: Společnost nových škol, 1935.
Janiš, Kamil, ml.: Dějiny pedagogiky. Opava: SLU, 2017.
Jedlička, Richard – Klíma, Petr: Aktuální otázky terénní sociálně pedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. In: Pedagogika. 2004, roč. 54, č. 1, s. 4-18.

Kádner, Otakar: Dějiny pedagogiky. Díl II.: Od renesance a reformace do konce století osmnáctého, sv. I, II. Praha: Česká grafická unie, 1923.
Kádner, Otakar: Dějiny pedagogiky. Díl III.: Vývoj theorií pedagogických od konce století osmnáctého, sv. III. Praha: Česká grafická unie, 1923.
Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002.
Kasper, Tomáš – Kasperová, Dana: Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008.
Kašpárková, Svatava: Jan Amos Komenský, „Škola na jevišti". Rozbor 4. části hry „Nižší škola". In: Pedagogická orientace, 1994, roč. 4, č. 11, s. 75-83.
Kolárová, Eva: J. A. Komenský a divadlo. In Pešková, Jaroslava – Cach, Josef – Svatoš, Michal (eds.): Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému. Praha: UK, 1990, s. 274-284.
Koselleck, Reinhart: Begriffsgeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006.
Krausová, Libuše: Pedagogické zásady J. A. Komenského v současném předškolním vzdělávání. Olomouc, 2014 (nepublikovaná bakalářská práce na UP).
Kurelová, Milena: Didaktické zásady. In Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto (eds.): Školní didaktika, Praha: Portál, 2002, s. 268-272.
Lampe, G. W. H.: A Patristic Greek Lexicon. Oxford: Oxford University Press, 1961.
Landová, Tabita: 550 let volby prvních kněží Jednoty bratrské. In: Nové Bratrské Listy, 2017, č. 19, s. 14-17.
Lossky, Vladimir N.: In the Image and Likeness of God. New York: St. Vladimir's Seminary Press, 1974.
Ludvíkovský, Jaroslav: Komenského metafysika z Leningradského rukopisu. Listy filologické/Folia philologica, 78, 1955, č. 1, s. 87-95.
Matlová, Jana: *Některé aspekty* dosavadního zkoumání terminologie J. A. Komenského. In: Pedagogika, 1991, roč. 41, č. 5-6, s. 643-651.
Manniová, Jolana: Tvorivosť a didaktická *hra* vo vyučovaní. In: Pedagogická orientace, 2001, č. 3, s. 11-17.
Maňák, Josef: Omnia sponte fluant, absit violentia rebus. In: Pedagogická orientace, 1991, roč. 1, č. 1, s. 43-48.
Maňák, Josef: Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita, 1997.
Maňák, Josef: Modelování kurikula. In: Orbis Scholae 2007, roč. 2, č. 1, s. 40-53. Dostupné na: DOI 10.14712/23363177.2018.151
Migne, Jacques P. (ed.): Patrologiae Latinae cursus completus IV. Paris, 1844. Dostupné online: https://la.wikisource.org/wiki/De_habitu_virginum). [13. 1. 2025]
Mišurcová, Věra (ed.): Comenius. Heritage and Education of Man for the 21st. century. Praha: UK, 1992.
Molnár, Amedeo: O bratrské výchově vzhledem ke Komenskému. Praha: SPN, 1956.
Niebauer, Jan: Třetí setkání. Setkání obnovené Jednoty bratrské s pravoslavím. Holešov, 1987 (nepublikovaná disertační práce).

Nováková, Julie: Čtvrt století nad Komenským. Praha: ÚCN, 1990.
Opravilová, Eva: Předškolní pedagogika II. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004.
Pánková, Markéta: Jan Amos Komenský v kostce. Praha: Karolinum, 2020.
Pelcová, Naděžda: Druhý život Komenského. In: Paideia – Philosophical E-journal of Charles University IX, 3–4, Autumn 2012, s. 1-11.
Polma, Jiří: Význam ordinované služby. 550 let ordinace prvních bratrských kněží. In: Nové bratrské listy, 2017, č. 19, s. 11-14.
Průcha, Jan: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2005.
Průcha, Jan: Moderní pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
Průcha, Jan, Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999, s. 114-139.
Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří: Pedagogický slovník, Praha: Portál, 2003.
Říčan, Rudolf: Die böhmischen Brüder. Berlin: Union Verlag, 1961.
Schaller, Klaus: Didaktika a pedagogika u Komenského. In: Pedagogika, 1991, roč. XLI, č. 5-6, s. 533-540.
Sobotková, Daniela – Dittrichová, Jaroslava: Hra ve vývoji dětí v prvním roce života. Praha: Grada, 2006.
Sochorová, Libuše: Didaktická hra a její význam pro vyučování, 2011. Dostupné online: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html [8. 6. 2026]
Somr, Miroslav a kol.: Dějiny školství a pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
Šafránková, Dagmar: Pedagogika. Praha: Grada, 2019.
Šesan, Milan: Hus v pohledu rumunského theologa. In: Náboženská revue, 1965, roč. 36, č. 3-4, s. 102-104.
Uher, Jan: Komenského Praxis pietatis. In: Časopis Matice moravské, 1931, roč. 55, s. 371-417.
Uhlířová, Jana: Role hry v Komenského pedagogické koncepci. Praha: UK, 2003.
Uhlířová, Jana – Beneš, Jiří: Komeniologie. In: Bulletin Unie Comenius, 2008, s. 61-67. Uhlířová, Jana: Komenského pojetí dětství. In Mišurcová, Věra (ed.): Comenius. Heritage and Education of Man for the 21st. century. Praha: UK, 1992, s. 31-35.
Vokoun, Jaroslav: Theosis/deifikace v západní teologii. Olomouc: CMTF UP, 2021 (nepublikovaná rigorózní práce).
Ware, Kallistos: Síla jména. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009.