

Caritas e|veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

**Quijotova pouť za Krásou
jako poselství pro současnost
Quixote's Pilgrimage to Beauty
as a Message for the Present**

Helena Zbudilová

**K fenoménu hry ve vzdělávání – škola hrou?
On the Phenomenon of Play in Education – School as Play?**

Stanislav Suda

**Rethinking the Approach to Education
by Reversing the Transcendentals
and Recalling Another**

Stuart Nicolson

**Thematic Paper on Ethics in Higher
Business Education – Educational Design Research Need**

Bert Meeuwsen

**Nové direktorium pro katechezi. Další výzva
pro vychovatele víry na všech úrovních**

Ludvík Dřímál

**Diferenciace teologického pojetí lidské osoby
a osobnosti vzhledem k vybraným přístupům
empirického funkcionalismu**

Ondřej Havelka

Contents

Editorial		5
Interview	Über Märchen	16
	mit Heinrich Dickerhoff	
Studies	Topical	
	Quixote's Pilgrimage to Beauty as a Message for the Present	35
	Helena Zbudilová	
	Rethinking the Approach to Education by Reversing the Transcendentals and Recalling Another	52
	Stuart Nicolson	
	Thematic Paper on Ethics in Higher Business Education – Educational Design Research Need	72
	Bert Meeuwsen	
	On the Phenomenon of Play in Education – School as Play?	95
	Stanislav Suda	
Reviews		150

Obsah

Editorial		4
Rozhovor	O pohádkách	12
	s Heinrichem Dickerhoffem	
Studie	Tematické	
	Quijotova pout' za Krásou jako poselství pro současnost	20
	Helena Zbudilová	
	K fenoménu hry ve vzdělávání – škola hrou?	84
	Stanislav Suda	
	Varia	
	Nové direktorium pro katechezi. Další výzva pro vychovatele víry na všech úrovních	108
	Ludvík Dřímál	
	Diferenciace teologického pojetí lidské osoby a osobnosti vzhledem k vybraným přístupům empirického funkcionalismu	117
	Ondřej Havelka	
	Studium teologie jako úsilí o rozvoj člověka	133
	Ondřej Fischer, Petr Jandejsek, Martin Vaňáč	
Recenze		150

Editorial

Výchova k dobru, pravdě a kráse jako aktuální výzva (nejen) pro současnou pedagogiku

Když jeden z největších myslitelů křesťanské Evropy Erasmus Rotterdamský hledal, jakým německým výrazem nejvýstižněji vyjádřit, co znamená latinský výraz *educatio*, pomohl si novotvarem *Bildung*. Kořenem slova, které do češtiny překládáme jako vzdělávání, je slovo *Bild*, tedy obraz. Tato skutečnost implicitně odkazuje k biblickému pojetí člověka „stvořeného jako Boží obraz“ (Gn 1,27). V jistém smyslu je však „Božím obrazem“ v jsoucnu a tedy základem, podstatou, jádrem všeho existujícího to, co klasicky pojmenovávají tzv. transcendentální dobro, pravda a krása. Náboženská řeč tak profánními pojmy pojmenovává vlastní základ smyslu a bytí. Bez otázky po dobru, pravdě a kráse by, jak jednou řekl můj učitel a kolega z Vídeňské univerzity Martin Jäggle, „byla škola nehumánní institucí a věda pouhou technikou“.

Je zřejmé, že ptát se po dobru, pravdě a kráse v kontextu vzdělávání je více než aktuální. Předkládaný svazek časopisu Caritas et veritas si tuto otázku vzal za svou a pokouší se nahlédnout toto téma z několika úhlů, aby tak podpořil debatu o hledání adekvátních podob vzdělávání.

V úvodním rozhovoru s Heinrichem Dickerhofferem, teologem a pedagogem, který patří k předním odborníkům na pohádky v Německu, se vydáváme po stopách velkých vyprávění, prostřednictvím kterých byl od nepaměti cit pro dobro, pravdu a krásu předáván z generace na generaci.

V tematických textech se v cestě za krásou díky Heleně Zbudilové stane dalším průvodcem Don Quijote. Jeho „via pulchritudinis“, kterou sleduje ve svém vztahu k Dulcinee, můžeme nahlédnout analogicky jako vztah duše k Bohu. Stuart Nicolson nám svěří klíč k transcendentáliím, díky svým „experiences of awe and wonder“ při vyučování dětí. Je možné nalézat stopy otázky po dobru, pravdě a kráse i ve vysokoškolském prostředí? Co by to mohlo znamenat, můžeme nahlédnout s Bertem Meeuwsem. O tom, že si moudrost na počátku hrála před Bohem, čteme sice v biblické knize Přísloví (srov. Př 8,30), jaký však je potenciál hry a v jakém smyslu nás přibližuje podstatě vzdělávání, promýšlí Stanislav Suda.

Ludvík Dřímál nás pozve na cestu stránkami nového Direktoría pro katechezi, jehož český překlad vyšel před několika měsíci. Problematicke teologického pojetí lidské osoby se přiblížíme spolu s Ondřejem Havelkou. A nakonec se vrátíme zpátky na zem a do vzdělávací reality spolu s Ondřejem Fischerem, Petrem Janděskem a Martinem Vaňáčem, kteří nám odhalí, jakým způsobem studium teologie prospívá rozvoji člověka.

Stopy otázky po dobru, pravdě a kráse najdeme i ve třech recenzovaných publikacích a konečně také při setkáních, jakými byla islamologická konference, za níž se můžete také ohlédnout.

Přeji inspirativní čtení cestou k dobru, pravdě a kráse!

Tomáš Cyril Havel
koeditor Caritas et veritas

Editorial

Education for Goodness, Truth, and Beauty as a Current Challenge for Contemporary Pedagogy and beyond

When one of the greatest thinkers of Christian Europe, Erasmus of Rotterdam, was looking for a German expression in order to most succinctly express what the Latin term *educatio* means, he helped himself using the new word *Bildung*. The root of the word that we translate into Czech as education is the word *Bild*, that is, image. This fact implicitly refers to the biblical concept of man created ‘in the image of God’ (Gen 1:27).

In a certain sense, however, the ‘image of God’ in being and thus the basis, essence, core of everything existing is what is classically named *transcendentalia* – goodness, truth, and beauty. Religious speech thus names its own basis of meaning and being with profane terms. Without the question about goodness, truth, and beauty, as my teacher and colleague from the University of Vienna Martin Jäggle once said, ‘the school would be an inhumane institution and science a mere technique’.

It is clear that asking about goodness, truth, and beauty in the context of education is more than timely. The present volume of *Caritas et veritas* takes this question as its own and tries to look at this topic from several angles in order to support the debate on the search for adequate forms of education.

In an introductory interview with Heinrich Dickerhoffer, a theologian and pedagogue who is one of Germany’s foremost experts on fairy tales, we follow the footsteps of the great narratives through which the sense of goodness, truth, and beauty has been passed down from generation to generation since time immemorial.

In the thematic texts, thanks to Helena Zbudilová, Don Quixote becomes the next guide on the way to beauty. His ‘via pulchritudinis’ which he follows in his relation to Dulcinea can be seen analogically as the soul’s relation to God. Stuart Nicolson offers us a key to the transcendentals, thanks to his ‘experiences of awe and wonder’ in teaching children. Is it possible to find traces of the question of goodness, truth, and beauty even in the university environment? We can take a look at this and its meaning with Bert Meeuwssen. We read about the fact that in the beginning wisdom played before God in the biblical book of Proverbs (cf. Proverbs 8:30), but what is the potential of play and in what sense does it bring us closer to the essence of education? This is thought through by Stanislav Suda.

Ludvík Dřímál invites us to a journey through the pages of the new Directory for Catechesis, the Czech translation of which was published a few months ago. Together with Ondřej Havelka, we will approach the issue of the theological concept of the human person. And finally, we will return back to earth and educational reality together with Ondřej Fischer, Petr Jandejsek and Martin Vaňáč, who will reveal to us how the study of theology benefits human development.

Traces of the question of goodness, truth, and beauty can also be found in the three peer-reviewed publications and finally also at meetings such as the Islamological conference, which can be also looked back on.

I wish you an inspiring read on the path to goodness, truth, and beauty!

Tomáš Cyril Havel
co-editor, *Caritas et Veritas*

Témata dalších čísel

Pro další čísla CetV byla stanovena následující témata, ke kterým redakce uvítá příspěvky jak v podobě odborných studií, tak i popularizačních článků. O zařazení popularizačního článku rozhoduje redakce, odborná studie podléhá kromě redakčního posuzování i procesu dvojí anonymní recenze. Redakce může odmítnout texty taktéž z případných kapacitních důvodů či nesouladu s profilem časopisu a zaměřením tematického čísla.

1/2023 Proměny vnímání smrti a truchlení ve 21. století

Uzávěrka: 1. 1. 2023

Smrt a tím také truchlení začalo být dle některých v Evropě ke konci 19. a začátkem 20. století vnímáno jako zakázané či skrývané téma. Přítomnost smrti se neshodovala s akcentováním rozvoje společnosti, trvale dosažitelných úspěchů, všeobecného růstu. Od sedmdesátých let 20. století se ovšem ukazuje, že tento neomezený růst je pouze chiméra. Pandemie covidu-19 následně (skrže denně prezentované počty nakažených a zemřelých) postavila téma smrti jako takové na významné místo ve veřejném prostoru. Toto, kromě dalších faktorů, pak vyvolalo změny v procesu truchlení a pravděpodobně také vnímání smrti.

Žitá zkušenost nového tisíciletí a století tak nastoluje v kontextu truchlení a smrti otázky jako: Jak se proměnilo vnímání smrti a truchlení? Jakým způsobem reaguje současná teologie a filosofie na téma smrti a truchlení? Jakým způsobem zkoumají posuny prožívání a vnímání smrti a truchlení sociální vědy? Jak může být teologický a filosofický pohled na smrt a truchlení inspirativní pro proměňující se pohledy na smrt a truchlení ve společnosti? Jak mohou být zjištění sociálních věd o procesu truchlení v současné době inspirativní pro teologii a filosofii? Příspěvky do tohoto čísla by měly reflektovat změny ve vnímání smrti a truchlení v rámci 21. století, vzájemnou provázanost spirituality/religiozity a truchlení, vnímání smrti a současné pohledy na smrt a truchlení v sociálních vědách, teologii a filosofii (tzv. humanities).

Klíčová slova: smrt, truchlení, vnímání smrti, prožívání smrti, vnímání truchlení, filosofie smrti, teologie smrti, filosofie truchlení, teologie truchlení, sociálněvědní pohled

2/2023 Role výchovy a vzdělávání v 21. století pro rozvoj osobního, profesního a občanského života

Uzávěrka: 30. 6. 2023

Téma se zaměřuje na fenomén výchovy a vzdělávání v 21. století v dimenzích rozvoje znalostí, dovedností a postojů využitelných v osobním, profesním a občansky zodpovědném životě. Otevírá prostor pro reflexi aktuálních potřeb a nových výzev pro oblast výchovy a vzdělávání

ve 3. tisíciletí. Předmětem zkoumání je hledání cest celoživotního výchovně vzdělávacího procesu pro člověka 3. tisíciletí a jeho formování v autentickou, integrovanou a socializovanou osobnost. Jak být sám sebou a s druhými lidmi, orientovat se v celospolečenských tématech a prosazovat v životě pozitivní hodnoty – to vše zůstává trvalou výzvou nejen pro pedagogy.

Klíčovými momenty mohou být: pandemie onemocnění covid-19, výchova jako dílna lidskosti, kultivace lidskosti, využití skrytého lidského potenciálu, sebevýchova a sebevzdělávání.

1/2024 Lidský rozvoj a budoucnost Země **Uzávěrka: 1. 1. 2024**

Stále větší počet hlasů popisuje pod pojmem „antropocén“ bezprecedentní vliv lidí na Zemi. Existují velmi důležité zprávy o nedostatku vody a půdy, znečištění ovzduší, ztrátě dešťných pralesů, zvýšené teplotě na Zemi a snižování biologické rozmanitosti, které zpochybňují náš model rozvoje. To vyvolává velmi naléhavé otázky ohledně našeho chápání pojmů, jako je pokrok nebo růst, lidský rozvoj a blahobyt, a zároveň se ptáme, jak lze provést nezbytné ekologické změny. Musíme také teoreticky i prakticky přehodnotit vztah mezi lidmi a živou a neživou přírodou. Ekologické aspekty postupně začínají pronikat do několika společenských a humanitních oborů. Hovoří se o environmentálním smutku, zelené teologii, zelené pedagogice nebo zelené sociální práci. Hlasy volají po aplikaci principu nerůstu (degrowth principle). Příspěvky k této problematice by měly reagovat na obavy týkající se harmonizace blahobytu širších částí společnosti a „zelené“ perspektivy v různých disciplínách a postupech. Měly by se zamyslet nad napjatým vztahem mezi člověkem a přírodou a zvážit formy společenského rozvoje, které jej nezhorší, jako je např. dobrovolná chudoba. Příspěvky by také měly pojednávat o sociálních problémech a konfliktech souvisejících s environmentální problematikou a katastrofami.

Klíčová slova: ekologie, zelená sociální práce, udržitelný blahobyt, ekosociální politika, antropocén, ekologický smutek, zelené hnutí, ekologická krize, nerůst/degrowth, ekologická spravedlnost, spravedlivý změna, výchova k rozvoji

2/2024 35 let druhých dějin české sociální práce **Uzávěrka: 30. 6. 2024**

Sociální práce byla v bývalém Československu a v dnešním Česku dvakrát ve své historii zakázána. Československo po 1. světové válce rychle a úspěšně uplatňovalo severoamerický a britský model sociální práce, který vycházel ze zkušeností sociálních pracovníků v zahraničí. Její profesní směřování však změnila nacistická okupace dnešního Česka (1939–1945) a autoritářský komunistický režim v bývalém Československu (1948–1989), který v 50. letech prohlásil sociální práci za zbytečnou. Od roku 1990 dochází k obnově české sociální práce na různých úrovních – jak na akademické půdě, tak v praxi, na úrovni státu, krajů, obcí i v neziskovém sektoru, v prostředí národního systému sociálních služeb a jako advokacie a radikální akce pro klienty a s klienty.

Tato zkušenost české sociální práce ukazuje na ústřední spojení sociální práce a demokracie:

sociální práce je možná pouze v demokratické společnosti a pro demokratickou společnost je sociální práce kritickou institucí.

V tomto čísle Caritas et veritas se zaměříme nejen na historii české (ale i slovenské) sociální práce. Kromě toho se budeme zabývat i tímto propojením sociální práce a demokracie a jejich budoucností v české společnosti a také sociálními a politickými podmínkami pro sociální práci v Česku.

Klíčová slova: dějiny sociální práce v Česku, dějiny sociální politiky v Česku, současný stav české sociální práce a demokracie, ohrožení demokracie a sociální práce

1/2025 ‚Naším hlasem‘ – Náročné situace a potřeby těch, kteří je žijí z jejich úhlu pohledu
Uzávěrka: 1. 1. 2025

Když Carol Gilligan v roce 1982 publikovala *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, reagovala na situaci, kdy byl morální vývoj žen hodnocen na základě měřeného morálního vývoje mužů. Dala hlas skupině lidí, kteří byli přehlíženi a ignorováni. Sociální pracovníci se také setkávají s těmi, jejichž hlasy nemusí být ve společnosti nebo komunitě slyšet nebo znát. Různorodost formy sociální práce jako disciplíny i jako praxe pak znamená, že se k této situaci přistupuje odlišně. Ať už je kladen důraz na změnu klienta, prostředí nebo interakci, jedním z východisek je pochopení subjektivního vnímání a prožívání náročné situace a z ní vyplývajících potřeb.

Pro toto číslo chceme získat příspěvky, které vycházejí konkrétně z pozice těch, kteří zažívají náročné situace, jež mohou být předmětem praxe sociální práce. Obecně platí, že texty by měly dát hlas těm, kteří se ocitli v obtížných situacích, to znamená dát hlas jejich popisu a vnímání jejich pozic a jejich artikulaci potřeb. Otázky mohou být například: Sdílejí lidé své náročné problémy jinak? Co říkají, že v těchto situacích potřebují? Od koho očekávají pomoc? Jak vnímají nabízené nebo v některých případech jim vnucené intervence?

Klíčová slova: klient, potřeby, participativní praxe, pohled klienta

Topics of future issues

The following topics have been specified for future CetV issues and the editorial board will welcome contributions on these topics, in the form of scholarly studies and popular articles. Popular articles will be published based on the editorial board's decision, while scholarly studies are subject to the editorial board's assessment and double anonymous reviewing. The editorial board can also reject texts for capacity reasons or because they are not in accord with the journal profile and the focus of a topical issue.

1/2023 Changes in the Perception of Death and Mourning in the 21st Century **Deadline: 1st January 2023**

According to some, in Europe at the end of the 19th and the beginning of the 20th century, death and thus mourning began to be perceived as a forbidden or hidden topic. The presence of death did not coincide with the emphasis on the development of society, sustainable achievements, general growth. However, since the 1970s, this unrestricted growth has proven to be a chimera. The COVID-19 pandemic subsequently (through the daily numbers of infected and deceased) gave the topic of death a significant place in the public space. This, among other factors, then caused changes in the mourning process and probably in the perception of death as well.

The lived experience of the new millennium and century thus raises questions in the context of mourning and death, including the following. How has the perception of death and mourning changed? How does contemporary theology and philosophy react to the subject of death and mourning? How do the social sciences examine the shifts in experiencing and perceiving death and mourning? How can a theological and philosophical view of death and mourning be inspiring for the changing opinions on death and mourning in society? How can the findings of the social sciences about the mourning process be inspiring for theology and philosophy today?

Contributions to this issue should reflect changes in the perception of death and mourning within the 21st century, the interconnection of spirituality/religiosity and mourning, the perception of death and current opinions on death and mourning in the social sciences, theology, and philosophy (humanities).

Keywords: death, mourning, perception of death, experiencing death, perception of mourning, philosophy of death, theology of death, philosophy of mourning, theology of mourning, social science view.

2/2023 The Role of Education for the Development of Personal, Professional, and Civic Life in the 21st Century
Deadline: 30th June 2023

The topic focuses on the phenomenon of education in the 21st century in the dimensions of the development of knowledge, skills, and attitudes usable in personal, professional, and civic life. It opens up space for reflection on current needs and new challenges for education in the 3rd millennium. The subject of the research is the search for ways of a lifelong educational process for the person of the 3rd millennium and his formation into an authentic, integrated, and socialised personality. How to be oneself, interact with other people, orient oneself in societal issues, and promote positive values in life – all of this remains a constant challenge not only for teachers.

The key moments can be: COVID-19 pandemics, education as a workshop of humanity, cultivation of humanity, use of hidden human potential, self-education.

1/2024 Human Development and the Future of the Earth
Deadline: 1st January 2024

An increasing number of voices describe under the term 'Anthropocene' the unprecedented impact of humans on the Earth. There are significantly important reports on water and land scarcity, air pollution, loss of rainforests, the increased temperature on Earth, and the reduction of biodiversity that question our model of development. This raises very pressing questions about our understanding of terms such as progress or growth, human development and welfare, and at the same time how the necessary ecological transitions can be carried out. We also need to rethink, theoretically and practically, the relationship between humans and living and non-living nature. Ecological aspects are gradually beginning to permeate several social science and humanities disciplines. There is talk of environmental grief, green theology, green pedagogy, or green social work. Voices are calling for the application of the degrowth principle.

Contributions to this issue should respond to the concerns regarding harmonising the welfare of broader parts of society and the 'green' perspective in various disciplines and practices. They should reflect on the strained relationship between man and nature and consider forms of social development that will not exacerbate it, like voluntary poverty. The contributions should also discuss the social problems and conflicts based on environmental issues and catastrophes.

Keywords: ecology, green social work, sustainable welfare, eco-social policy, Anthropocene, ecological grief, the green movement, ecological crisis, degrowth, ecological justice, just transition, education for development

2/2024 35 Years of the Second History of Czech Social Work
Deadline: 30th June 2024

Social work in former Czechoslovakia and today's Czechia was prohibited twice in their history. Czechoslovakia rapidly and successfully applied the North American and British social work models after World War I, which was derived from the experiences of social workers abroad.

Nevertheless, its professional course was changed by the Nazi occupation of today's Czechia (1939-1945) and the authoritarian communist regime in former Czechoslovakia (1948-1989), which during the 1950s declared social work as unnecessary. Since 1990 there has been a restoring of Czech social work at different levels – both in academia and practice, at the level of state, regions, municipalities, and in the non-profit sector, in the environment of the national system of social services, and as advocacy and radical action for clients and with clients. This experience of Czech social work shows the intermediate connection between social work and democracy: social work is possible only in a democratic society and for a democratic society social work is a critical institution.

In this issue of Caritas et veritas, we will aim not only at the history of Czech (and also Slovak) social work. Moreover, we will also discuss this interconnection between social work and democracy and their future in Czech society as well as the social and political conditions for social work in Czechia.

Keywords: history of social work in Czechia, history of social policy in Czechia, current state of Czech social work and democracy, threats to democracy and social work

1/2025 'In Our Voice' – Challenging Situations and the Needs of Those Who Live Them Through Their Points of View
Deadline: 1st January 2025

When Carol Gilligan published *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* in 1982, she was responding to a situation in which women's moral development was being evaluated by the measured moral development of men. She gave a voice to a group of people who had been overlooked and ignored. Social workers also encounter those whose voices may not be heard or recognised in a society or community. The diversity of the form of social work as a discipline and as a practice then means that this situation is treated differently. Whether the emphasis is on changing the client, the environment, or the interaction, one of the starting points is understanding the subjective perception and experience of the challenging situation and the resulting needs.

For this issue, we appreciate contributions that come specifically from the position of those experiencing challenging situations that may be the subject of social work practice. In general, texts should give voice to those experiencing difficult situations, that is, to give voice to their descriptions and perceptions of their positions and their articulation of needs. Questions addressed can be, for example, how do people share their challenging problems differently? What do they say they need in these situations? From whom do they expect help? How do they perceive the interventions offered or, in some cases, imposed on them?

Keywords: client, needs, participative practice, clients' perspective

Rozhovor

Rozhovor s Heinrichem Dickerhoffem o pohádkách



Dr. Heinrich Dickerhoff (*1953) je katolický teolog, historik a vypravěč. Od dětství ho fascinuje, jak lidé zhušťují život do příběhů, světských i náboženských. V letech 1978–2018 působil ve velké severoněmecké vzdělávací instituci pro dospělé, Katolické akademii Stapelfeld, jako lektor a později jako pedagogický ředitel. V letech 2002–2012 byl také čestným předsedou Evropské společnosti pro pohádky. Od 80. let 20. století vydal několik knih o zkušenostní teologii (např. *Dass wir Zärtlichkeit nicht gottlos nennen. Zur Versöhnung von Glauben und Sexualität*. Würzburg: Echter, 1992; *Beten. Das Leben zur Sprache bringen*. Freiburg: Herder, 2011) a o interpretaci pohádek (např. *Die Suche nach dem verborgenen Schatz. Mit Märchen nach Gott fragen*. München: Claudius Verlag, 2009). Od roku 2019 je v důchodu, ale stále příležitostně přednáší.

Patří pohádky a věda dohromady? Jsi spíše vědec nebo vypravěč pohádek? Jsou pohádky moderní?

Pohádky a věda by se neměly míchat, protože vědy odpovídají racionálně reflektujícím způsobem a pohádky, podobně jako všechno umění, spíše intuitivně předracionálně shrnují zkušenosti. Obojí jsou však výrazem lidského úsilí porozumět světu. Ale není to ani tak – vyjádřeno řečí pohádek – že to jsou nesmiřitelné protiklady jako třeba oheň a voda. Patří k sobě jako chléb a víno, jako nádherné doplnění k vychutnání si života.

Jsem vědec, když analyzuji struktury a souvislosti, a vypravěč, když vyprávím. Především se ale jako teolog a historik i jako vypravěč pohádek cítím být umělcem. Ať studuji Markovo evangelium nebo pozdně středověký životní pocit ve střední Evropě nebo si osvojuji konkrétní pohádku, pokaždé usiluji o to, vstoupit do dobových skutečností a porozumět jim zevnitř, a ne stát nad danou skutečností a hodnotit ji podle svých měřítek.

Tradované pohádky jsou jako každá opravdová poezie nadčasové, protože kdyby neměly něco, co lidi po celé generace oslovuje, byly by dávno zapomenuté. Tím se liší od toho, co chce být bezpodmínečně moderní a aktuální, ale stejně to v krátké době zestárne a upadne v zapomnění.

Dobro, pravda a krása... a pohádky? Co tě napadne jako první?

Ve většině pohádek jsou ti dobří také krásní – až na pár výjimek, které se však na konci také obrátí. Už staří řeční filozofové se domnívali, že dobro a opravdová krása jsou identické. A jen dobré je trvale pravdivé. Pravdivé (wahr) není, co se stalo, pravdivé je, co uchováваме (bewahren). *Alétheia*, slovo řeckého Nového zákona, překládané jako *pravda* znamená doslova: *to, co není*

určeno k zapomenutí. Moje učitelka vypravěčského umění mi vytrvale opakovala: staň se garantem pravdy pohádky, kterou vyprávíš. A já vyprávím pouze pohádky, za jejichž pravdou mohu stát a které by podle mě neměly být zapomenuty.

Jsou pohádky pravdivé? Jaká pravda je v pohádkách obsažena?

Pravdivé, jak jsem právě řekl, nejsou pohádky ve smyslu řešitelného početního příkladu. To platí pro každou poetickou pravdu, pro Goetheho Fausta, Haškova Švejka a Tolkienova Pána prstenů. Pohádky shrnují bezpočet životních zkušeností do příběhu, nebo jak napsal Max Frisch: Zkušenost hledá příběh.

Jakou pohádku by mělo dítě slyšet jako první a proč?

U malých dětí je mnohem důležitější skutečnost, že jim vyprávíme, než obsah, co jim vyprávíme. Vztah je důležitější než obsah. Nejzávažnější zkušeností dítěte je, že velký člověk si na ně udělá čas a vypráví mu. Pro děti je pak obzvláště krásné, když to nejsou příběhy z nějaké knihy, ale „pro ně“ vymyšlené, tedy exkluzivně spojující dítě a dospělého. Když pak dětem chceme vyprávět tradiční pohádky, pak by to do věku šesti nebo sedmi let měly být především ty pohádky, které tematizují jejich klíčovou zkušenost: jak žít jako malí ve světě, kde vládou velcí. Mnohé typické pohádky pro děti vyprávějí o tom, jak odvážní a vtipní malí porazí hloupější velké. A velmi hezkou variantou této proměny moci je, když ti zdánlivě slabší malí ty velké zachrání. V zásadě chtějí pohádky všechny, malé i velké, povzbudit.

Jak ses dostal k pohádkám? Co ses díky tomu naučil?

Jako dítě jsem mnoho pohádek neslyšel ani nečetl. Fascinovala mě spíše Astrid Lindgrenová, Karel May a řecké a germánské ságy. K pohádkám jsem se doopravdy dostal, až když jsem poprvé potkal a slyšel profesionální vypravěčku. Co jsem se pak u ní naučil a později i sám jako vypravěč uplatňoval, bylo mnohem hlubší porozumění síle slov, jazykových obrazů, ale také hlasu. To proměnilo můj pohled a přístup i k biblickým a jiným tradovaným textům, totiž přineslo snahu se do nich ve výše zmíněném smyslu „vporozumět“.

Jaká z pohádkových postav tě provází nebo nějaký čas provázela?

Postavy z pohádek, se kterými jsem se uměl dobře ztotožnit, jsou pravděpodobně málo známé: *Condla Rotschopf* z Irska, který následuje svůj sen a vše ostatní zanechává za sebou, *Maelduin*, také z Irska, který se vydá na odyseu, aby pomstil svého otce, a tak zúčtoval s minulostí, a který se během této cesty učí smířit se se životem – ale to je abstraktní popis, obrazy pohádek jsou mnohem silnější. A ještě k nim patří král *Gawain*, synovec krále Artuše, z anglických lidových příběhů, který se učí to, co bylo i v pro mě velikou výzvou: správné nakládání s úspěchem, a ještě důležitější – se selháním a správné z-držení se vůči ženám a všem, kteří se zdají být v životě v pozici slabších. Tyto postavy přitom nejsou morálními vzory, ale nastavují zrcadlo, ve kterém mohu poznat něco o sobě, a to ne na rovině vnější, biografické, ale na té vnitřní, „duševní“.

Čím by byl svět bez pohádek? Proč si je lidé vytvořili?

Pohádky se vymýšlejí. Napadají nás, jako sny. A svět bez pohádek by pro mě byl jako svět bez poezie, bez hudby, bez vína, bez radosti z bez-smyslné krásy. Byl by bez-útešný.

K pohádkám patří, že dobro vždy vítězí nad zlem. Je to skutečně pravda?

Pravdivé je z toho minimálně to prastaré a nezapomenuté přání, aby zlo nemělo poslední slovo a že násilí a nespravedlnost sice může vzít mnoha lidem život, ale neovládne trvale svět. Aktuální variantou tohoto přání je: „Putin nesmí vyhrát“. Zda je toto přání pravdivé nebo jen pouhou iluzí, se ukáže, až ještě více zdraží potraviny a v místnostech bude chladněji. Pohádky nikdy nevyprávějí o tom, že nám vítězství dobra padá do klína. Jsou to dlouhé cesty, které k němu vedou. Mohou vést.

A co to znamená pro život? Proč vůbec vyprávíme pohádky?

Pohádky jsou povzbuzením, ne výchovou. Moderně bychom řekli, že je to *Empowerment*. „Měj odvalu žít. Vydej se na cestu. Bude to dobré. Určitě tě čeká mnoho nebezpečí. Ale vyjdi, budeš se divit, jací průvodci se ti objeví po boku. A věř, že jsi žádaný. Jsi očekávaný.“ Nic z toho nelze vědecky dokázat, ale rozhodnutí pro takovýto úhel pohledu mění život. Vše se může změnit, vyprávějí pohádky podobně jako všechny příběhy o zázracích. Dokonce i ty se můžeš proměnit!

Říká se, že pohádky jsou jen něčím pro děti. Je to tak opravdu?

Určitě ne. V premoderní době – stejně jako dnes v Orientu – nebyly děti cílovým publikem profesionálních vyprávěčů, už jen z toho důvodu, že nemohly vyprávěče, kteří z toho žili, zaplatit. A pohádky, jejichž původ, obsah a strukturu lze vysledovat skutečně až do středověku, ani nejsou pro děti moc vhodné, protože vyprávějí o otázkách a výzvách, které se děti většinou ještě moc netýkají.

Podle čeho se pozná dobrá pohádka a podle čeho je dětem vybírat?

Nejsem pedagog. Ale ideálně bude vhodná pohádka přiměřená věku a situaci. V případě dětí to budou témata malý a velký a odvaha, později pak možná přátelství, s blížící se pubertou pak více a více „sebeúcta“. Pohádka s hezkými obrazy je vhodná vždy, i děti v mateřských školách si často vybírají pohádky, které jsou pro ně vlastně příliš složité, ale v danou chvíli jim dělají dobře. Uškodit pohádkou člověk nemůže, pokud ji vypráví s dobrou vůlí vůči posluchačům, ať jsou mladí nebo staří, ať jsou v mateřské škole nebo v hospici.

Je nějaká pohádka, která by se hodila k aktuální situaci v Evropě?

Takovou otázku nemohu spolehlivě odpovědět, protože pohádky právě nejsou „aktuální“ a módní, příp. moralizující aktualizace ruší jejich kouzlo. Ale možná by se hodila jedna indiánská pohádka, kterou vyprávím už v mateřských školách, ale také lidem, kteří se odhodlávají k náročnému úkolu, jako je např. vzdělání k pomoci v hospici. Možná si musíme jako Evropané nově zvyknout na to, že jsou před námi znovu velké výzvy, jakými jsou nemoci, válka a změna klimatu a že jejich zvládnutí nemůžeme přenechat těm, kteří platí za velké, mocné a chytré.

Jak netopýr ke křídům přišel

Když svět byl ještě mladý, havran byl už starý.

Byl starý a velký a silný a chytrý, protože toho hodně viděl.

Ale netopýr byl malý a šedivý a plachý – tehdy ještě vypadal jako všechny myši.

Havran a netopýr byli přátelé.

Pak havran onemocněl, přepadla ho nemoc duchů.

Netopýr přišel za svým nemocným přítelem.

„Mohu ti nějak pomoci?“
„Ano,“ řekl havran, „můžeš. Musíš udělat vítr.
Velký vítr. Silný vítr.
Ten odvane nemoc duchů.“
„Ale ne,“ řekl netopýr, „to neumím.
Jsem jen malá myš. A malá myš nezvládne udělat velký vítr!“
„Pak,“ řekl havran, „pak zemřu.“
„Ne,“ řekl netopýr, „ne! Zkusím to!“
A netopýr roztáhl prsty, roztáhl je víc a víc,
až se mu mezi prsty napnula kůže.
A natahoval a natahoval, natahoval a natahoval své ruce,
až se mu napnula kůže i mezi rukama a tělem.
Napnula se jako plachta.
A netopýr začal pohybovat prsty, pohyboval rukama,
nejprve pomalu, pak rychleji a rychleji.
A přišel vítr. Velký vítr. Silný vítr.
Odfoukl tu přízračnou nemoc a havran se opět uzdravil.

„Děkuji ti, příteli,“ řekl havran, „pomohl jsi mi.
A teď máš křídla. Naučím tě létat.
Jako jediné čtyřnohé zvíře budeš létat jako pták!“

Ano, tak to bylo. A tak to také je.

(indiánská pohádka neznámého původu, kterou podle příběhu Michaela Gemkova upravil Heinrich Dickerhoff)

Děkuji Ti za rozhovor!

Tomáš Cyril Havel
koeditor *Caritas et veritas*

Interview

Interview mit Heinrich Dickerhoff über Märchen



Dr. Heinrich Dickerhoff (*1953) ist ein katholischer Theologe, Historiker und Geschichtenerzähler. Seit seiner Kindheit ist er fasziniert von der Art und Weise, wie Menschen ihr Leben in Geschichten verdichten, sowohl weltlichen als auch religiösen. Von 1978-2018 arbeitete er an der großen norddeutschen Erwachsenenbildungseinrichtung, der Katholischen Akademie Stapelfeld, als Dozent und später als pädagogischer Leiter. Von 2002 bis 2012 war er außerdem Ehrenpräsident der Europäischen Märchengesellschaft. Seit den 1980er Jahren hat er mehrere Bücher zur Erfahrungstheologie veröffentlicht (z.B. *Dass wir Zärtlichkeit nicht gottlos nennen. Zur Versöhnung von Glauben und Sexualität*. Würzburg: Echter, 1992; *Beten. Das Leben zur Sprache bringen*. Freiburg: Herder, 2011) und zur Interpretation von Märchen (z.B. *Die Suche nach dem verborgenen Schatz. Mit Märchen nach Gott fragen*. München: Claudius Verlag, 2009). Seit 2019 ist er im Ruhestand, hält aber noch gelegentlich Vorträge.

Gehören Märchen und Wissenschaft zusammen? Bist du eher ein Wissenschaftler oder ein Geschichtenerzähler? Sind Märchen noch modern?

Märchen und Wissenschaft gehören nicht zusammen, weil Wissenschaften rational-reflektierend zu verantworten sind und Märchen wie alle Kunst eher intuitiv-vorrationaler Erfahrung verdichtet. Aber beide sind Ausdruck menschlichen Bemühens, die Welt zu verstehen. Oder, märchenhaft gesagt, sie gehören nicht zusammen wie Pech und Schwefel, aufs engste verbunden, nicht wie Feuer und Wasser, als unversöhnliche Gegensätze, sondern wie Brot und Wein, als wunderbare Ergänzung, um das Leben zu schmecken. Und ich bin Wissenschaftler, wenn ich Strukturen und Zusammenhänge analysiere, und Erzähler, wenn ich erzähle. Aber vor allem, als Theologe und Historiker wie als Märchenerzähler, verstehe ich mich als Künstler. Ob ich das Markus-Evangelium studieren oder das spätmittelalterliche Lebensgefühl in Mitteleuropa oder ob ich ein Märchen inwendig lerne, immer geht es mir darum, mich hineinzuverstehen und nicht wie von außen über dem Gegenstand zu stehen und ihn nach meinen Maßstäben zu bewerten. Und überlieferte Märchen sind, wie alle wahre Poesie, zeitlos, denn wenn sie nicht etwas hätten, dass Menschen über Generationen berührt, wären sie längst vergessen. Was aber unbedingt modern und aktuell sein will, veraltet in kurzer Zeit und versinkt im Vergessen.

Das Gute, Wahre und Schöne... und Märchen? Was ist das Erste, was dir dazu einfällt?

In den meisten Märchen sind die Guten auch schön, es gibt wenige Ausnahmen, die aber am Ende auch noch einmal aufgelöst werden. Schon die alten griechischen Philosophen meinten, das Gute und das wahrhaft Schöne seien identisch. Und nur das Gute ist auf Dauer wahr. Wahr ist nicht, was passiert ist, wahr ist, was wir bewahren. Alátheia, das Wort im griechischen Neuen Testament, das mit Wahrheit übersetzt wird, bedeutet ganz wörtlich: Das nicht zu Vergessende. Und meine Erzähllehrerin sagte immer: verbürge dich für die Wahrheit der Märchen, die du erzählst. Darum erzähle ich nur Märchen, für deren Wahrheit ich bürgе, die, wie ich finde, nicht vergessen werden sollten.

Sind die Märchen wahr? Welche Art von Wahrheit ist in Märchen enthalten?

Also wahr, wie gerade gesagt, sind die Märchen nicht wie eine lösbare Rechenaufgabe. Aber das gilt für jede poetische Wahrheit, für Goethes Faust und Haseks Schwejk und Tolkiens Herr der Ringe. Sie verdichten zahllose Lebenserfahrungen in einer Geschichte. Oder, wie Max Frisch schrieb: Eine Erfahrung sucht eine Geschichte.

Welches Märchen sollte ein Kind als erstes hören und warum?

Bei kleinen Kindern ist viel wichtiger, dass man ihnen erzählt als was man ihnen erzählt. Die Beziehung ist wichtiger als der Inhalt, die wichtigste Erfahrung ist, dass ein großer Mensch sich Zeit nimmt und mir erzählt, und besonders schön ist das für Kinder, wenn diese Geschichte nicht aus einem Buch kommt, sondern „für mich“ erfunden wird, also das Kind und den Erwachsenen exklusiv verbindet. Wenn man ihnen dann auch überlieferte Märchen erzählt, so sind bis zum Alter von sechs oder sieben Jahren vor allem die Märchen toll, die eine zentrale Erfahrung des kleinen Kindes aufnehmen: wie kommen Kleine zurecht in einer Welt, in der die Großen die Macht haben. Viele typische Kindermärchen erzählen davon, wie die mutigen und gewitzten Kleinen die eher dummen Großen besiegen. Und eine sehr schöne Variante dieser Machtumkehr ist, wie die scheinbar schwachen Kleinen einen Großen nicht überwinden, sondern ihn rettet. Insgesamt wollen Märchen alle Menschenkinder, kleine und große, ermutigen.

Wie bist du zu den Märchen gekommen? Was hast du dadurch gelernt? Mit welcher Märchenfigur hast du in deinem Leben eine Zeit lange gelebt?

Ich habe als Kind gar nicht so viele Märchen gehört oder gelesen, Astrid Lindgren, Karl May und die griechischen und germanischen Sagen haben mich mehr fasziniert. Zu den Märchen wirklich gekommen bin ich, als ich zum ersten Mal eine professionelle Märchenerzählerin getroffen und gehört habe. Was ich dann bei ihr und später als selbständig lernender Erzähler gelernt habe, war ein viel tieferes Verständnis für die Macht der Sprache, für die Sprachbilder, aber auch für den Klang. Das hat meinen Zugang auch zu biblischen und anderen Texttraditionen deutlich verändert, eben im oben genannten Sinne des Sich Hineinverstehens. Die Märchenfiguren, in denen ich mich besonders gefunden habe, sind vermutlich nicht sehr bekannt: Condla Rotschopf aus Irland, der seinem Traum folgt und alles hinter sich lässt. Maelduin, ebenfalls aus Irland, der aufbricht zu einer Odyssee, um seinen Vater zu rächen, um mit der Vergangenheit abzurechnen, und der auf einer langen Reise lernt, sich zu versöhnen mit dem Leben – aber das ist eine abstrakte Beschreibung, die Märchenbilder sind viel stärker. Und König Artus' Neffe Gawain aus den englischen Volkserzählungen, der lernt, was auch in meinem Männerleben die größten Herausforderungen waren: den richtigen Umgang mit Erfolg und – wichtiger noch – Versagen,

und die richtige Zurück-Haltung gegenüber den Frauen und all denen, die zunächst vom Leben in eine schwächere Position gebracht scheinen. Dabei sind diese Figuren nicht moralische Vorbilder, sondern Spiegelbilder, in denen ich etwas von mir erkenne, nicht auf einer äußeren biografischen, sondern auf einer inneren „seelischen“ Ebene.

Was wäre die Welt ohne Märchen? Warum wurden sie geschaffen?

Nun, Märchen wurden nicht geschaffen, sie fallen uns ein. Wie die Träume. Und eine Welt ohne Märchen wäre für mich wie eine Welt ohne Poesie, ohne Musik, ohne Wein, ohne Freude an der zwecklosen Schönheit. Trost-los.

Es gehört zu den Märchen, dass das Gute immer über das Böse triumphiert. Ist das wirklich wahr?

Wahr ist zumindest der uralte und unvergessene Wunsch, dass das Böse nicht das letzte Wort behält, dass Gewalt und Unrecht zwar viele Menschen um ihr Leben bringen können, aber nicht auf Dauer die Welt beherrschen. „Putin darf nicht siegen“, ist eine aktuelle Variante dieses Wunsches. Ob der Wunsch wahr ist oder nur eine schöne Illusion, wird sich zeigen, wenn die Lebensmittel noch teurer werden und die Wohnzimmer kälter. Auch die Märchen erzählen nie, dass uns der Sieg des Guten in den Schoß fällt. Es sind lange Wege, die dorthin führen. Führen können.

Und was bedeutet das für das Leben? Warum werden überhaupt Märchen erzählt?

Märchen sind Ermutigung, nicht Erziehung. Empowerment, würden wir vielleicht modern sagen. „Trau dich zu leben. Mach dich auf den Weg. Es könnte gut gehen. Gewiss gibt es viele Gefahren. Aber geh los, du wirst dich wundern, welche Gefährten dir zur Seite stehen werden. Und glaube daran: Du bist erwünscht. Du wirst erwartet.“ Nichts davon ist wissenschaftlich zu beweisen. Aber sich für diese Perspektive zu entscheiden, verändert das Leben. Alles kann sich ändern, sagen die Märchen wie alle Wundergeschichten. Sogar Du kannst dich ändern!

Ebenso wird behauptet, dass Märchen nur etwas für Kinder sind. Ist das wirklich so?

Gewiss nicht. In der Vormoderne waren – wie heute noch im Orient – Kinder auch gar nicht das Zielpublikum der professionellen Erzähler, schon deshalb nicht, weil Kinder die Erzähler, die davon lebten, nicht entlohnen konnten. Und die Märchen, deren Wurzeln, Inhalte und Struktur wirklich bis ins Mittelalter nachverfolgt werden können, sind für Kinder kaum geeignet, weil sie von Fragen und Herausforderungen handeln, die Kinder meist noch nicht haben.

Woran erkennt man ein gutes Märchen im Hinblick auf die Eignung seiner Erzählung für Kinder? Wie wählt man ein passendes Märchen aus?

Ich bin kein Pädagoge. Doch idealerweise dreht sich ein passendes Märchen um eine altersgemäße oder situationsangemessene Frage. Bei Kindern ist das wohl erst Klein und Groß und Mut, später dann vielleicht Freundschaft, mit der Vorpubertät dann mehr und mehr „Selbstwerdung“. Aber ein Märchen mit schönen Bildern passt immer, selbst Kindergartenkinder holen sich auch eigentlich für diese Altersstufe zu komplexen Märchen oft das, was ihnen gerade gut tut. Und Schaden kann man eigentlich nie mit einem Märchen, wenn man es erzählt mit tiefem Wohlwollen für die Zuhörenden, ob jung oder alt, ob ge im Kindergarten oder im Hospiz.

Was ist deiner Meinung nach das aktuelle Märchen der Gegenwart in Europa?

Die Frage kann ich nicht verlässlich beantworten, weil Märchen gerade nicht „aktuell“ sind und eine modische oder moralisierende Aktualisierung ihren Zauber zerstört. Aber vielleicht wäre ein kleines Indianermärchen passend, dass ich schon im Kindergarten erzähle, aber auch bei Menschen, die sich auf eine herausfordernde Aufgabe einlassen wie etwa die Ausbildung zur Hospizhelferin. Vielleicht müssen wir Europäer ganz neu daran gewöhnen, dass wir heftig herausgefordert sind durch Seuche, Krieg und Klimawandel, und dass wir die Bewältigung nicht denen überlassen können, die als groß und mächtig und klug gelten:

Wie Fledermaus Flügel bekam *Als die Welt noch jung war, da war Rabe schon alt. Alt war er, und groß und mächtig und klug, denn er hatte viel gesehen. Fledermaus aber war klein und grau und scheu - damals war er noch wie alle Mäuse. Doch Rabe und Fledermaus waren Freunde.*

Dann wurde Rabe krank, die Geisterkrankheit kam über ihn. Fledermaus ging zu seinem kranken Freund. „Kann ich etwas tun, um dir zu helfen?“ „Ja,“ sagte Rabe, „das kannst du. Du musst einen Wind machen. Einen großen Wind. Einen mächtigen Wind. Der wird die Geisterkrankheit fortwehen.“ - „Ach nein“, sagte Fledermaus, „das kann ich nicht.

Ich bin nur eine kleine Maus. Ich kann keinen großen Wind machen!“ - „Dann,“ sagte Rabe, „dann werde ich sterben.“ - „Nein,“ sagte Fledermaus „Nein! Ich werde tun, was getan werden muss!“

Und Fledermaus spreizte seine Finger, spreizte und spreizte sie, da dehnte sich die Haut zwischen seinen Fingern. Und er reckte und streckte sich, reckte und streckte seine Arme, da dehnte sich die Haut zwischen seinen Armen und seinem Körper, dehnte sich wie ein Segel. Und Fledermaus bewegte seine Finger, bewegte seine Arme, bewegte sie erst langsam, dann schneller und immer schneller. Und da kam Wind. Ein großer Wind. Ein mächtiger Wind. Der hat die Geisterkrankheit fortgeweht. Und Rabe wurde wieder gesund.

„Danke, mein Freund“, sagte Rabe, „du hast mir geholfen. Und nun hast du Flügel. Ich werde dich das Fliegen lehren. Als das einzige Tier mit vier Beinen wirst du fliegen wie ein Vogel!“

Ja, so war das. Und so ist das.

(Indianermärchen unbekannter Herkunft, Erzählbearbeitung Heinrich Dickerhoff nach einer Vorlage von Michael Gemkow)

Vielen Dank für das Gespräch!

Tomáš Cyril Havel

Mitherausgeber von Caritas et Veritas

Studie Tematické

Quijotova pouť za Krásou jako poselství pro současnost

Helena Zbudilová

DOI: 10.32725/cetv.2022.025

„Výsadou a kouzlem **krásy** je získávat **srdce**.“

„**Krása** má tu sílu a schopnost,
že do lidských **srdcí** vnáší **mír**.“

„**Paní krásy**, moci a sílo mého chorého **srdce**, nyní
bys měla obrátit zraky své vznešenosti na mne,
svého **jatého rytíře**, který očekává takové dobrodružství.“

(Miguel de Cervantes – *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*)

Abstrakt:

Článek rozšiřuje stávající literární interpretace Cervantesova dona Quijota (výklad postavy jako symbolu a jako prvního existenciálního hrdiny světové literatury) o filozoficko-antropologický (zejména fenomenologický) a teologický výklad. Text se zabývá estetickou, etickou a náboženskou reflexí postavy dona Quijota prizmatem nového „čtení“ románu a jejího protagonisty v duchu katolické interpretační linie a fenoménu krásy. Interpretace dona Quijota jako rytíře, světce a blázna je zaměřena na perspektivu uskutečňování jeho „via pulchritudinis“ (cesty krásy). Jako poutník za Krásou je hledán zejména skrze aplikaci teologie krásy Hanse Urse von Balthasara. Autorka dospívá k pojetí dona Quijota jako rytíře krásy, jehož láska k Dulcineji je analogií vztahu duše k Bohu, prameni veškeré harmonie a krásy. Text přináší argumentaci podporující tento výklad. Svědčí o kráse života proměňovaného láskou a svobodou a vytvářejícího most k transcendenci. Don Quijote se stává skutečným patronem katolického literárního dědictví a autorka článku jej doporučuje „čist“ optikou krásna.

Klíčová slova:

Don Quijote, katolicismus, fenomenologie, transcendentálie, krásy, teologie krásy, Hans Urs von Balthasar, Dulcinea, via pulchritudinis (cesta krásy)

Živou sílu západní tradice představuje křesťanský platonismus, jehož ústředním prvkem je krásy. Člověk je zrozen k tomu, aby usiloval o dobro, poznával pravdu a vše zvažoval prizmatem krásy,

jež přivádí člověka k Bohu. Jedná se o pojetí člověka a kosmu uspořádaného krásou a směřujícího ke kráse. Chápání lidského života jako pouti za krásou a zásadní konvertibilita pravdy, dobra a krásy v krásu se stává základním úběžníkem našeho hledání postavy dona Quijota a jejího poselství pro člověka 21. století. Důležitost znovunastolení krásy jako transcendentálie a pojetí Krásy jako cesty k Pravdě otevírají prostor pro filozofické a teologické diskuze o prohloubení vědomí příbuznosti filozofie, náboženství a umění. Teoretické zázemí pro nové čtení věhlasného Cervantesova románu *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha* prizmatem postavy dona Quijota jako poutníka za Krásou nám poskytla studie J. M. Wilsona *The Visions of the Soal: Truth, Goodness and Beauty in the Western Tradition* (2017) a studie M. J. McGratha *Don Quijote and Catholicism* (2020). Základní souřadnice pro filozoficko-antropologický a teologický výklad postavy dona Quijota a pro její estetickou a etickou reflexi nacházíme v odkazu filozofů tomistické inspirace – katolického filozofa J. Maritaina (1882–1973) a katolického teologa, teologa krásy, H. U. von Balthasara (1905–1988). Literární interpretace jsou zaměřeny na symbolický a existenciální výklad hlavní postavy (M. de Unamuno, S. Kierkegaard, V. Černý) a dále na její výklad fenomenologický (M. Heidegger, J. Ortega y Gasset, A. Mickūnas).

Pro člověka tekuté informační společnosti 21. století, preferující instrumentální a utilitární hodnoty, již krása není tím, co bývala. Všechno povrchní a instantní pochopení věcí je zbaveno krásy, jež magnetizuje a znovu přitahuje. Krása se ztrácí v subjektivním a bezvýznamném vnímání, jen stěží připomínajícím její někdejší existenci jako transcendentálie na úrovni dobra a pravdy. Díky křesťanství si vztahové transcendentálie (ontologická pravda, dobro a krása) uchovávají svoji kontinuální pozici, krása je však považována za transcendentálii nejméně uchopitelnou a v důsledku toho spíše okrajovou. Kráse je potřeba vrátit její čestné místo nejen v křesťanské teologii. Ve 20. století se tohoto úkolu chopil Hans Urs von Balthasar, který učinil z krásy první transcendentálii. Tato výzva se stala naší inspirací pro reflexi postavy dona Quijota ze zcela nové perspektivy: z hlediska interpretace jeho cesty za Krásou.

Teologie a literatura

Umění vyslovuje a ztělesňuje Svět, odpovídá na základní filozofické a náboženské otázky. Povzbuzuje žížeň po Bohu, může předávat poselství. Velká umělecká díla se objevují v dějinách lidstva jako nevysvětlitelný zázrak. Zájem o filozofickou a náboženskou dimenzi literatury vyústil v představování témat křesťanské teologie prostřednictvím velkých děl světové literatury. Literatura a teologie se zde sbíhají, byť reprezentují odlišné přístupy k pravdě. V případě literatury je tento přístup zprostředkován imaginativně, v teologii je přímo zjeven v Písmu. Teologická četba literatury se stává součástí teologické antropologie.¹

Hodnota autonomních literárních textů pro teologii a církve byla potvrzena 2. vatikánským koncillem: „Rovněž literatura a umění jsou svým způsobem velmi důležité pro život církve. Snaží se vyjádřit vlastní podstatu člověka, jeho problémy a zkušenosti získané úsilím o poznání a zdokonalení sebe i světa; chtějí odhalit jeho postavení v dějinách a ve vesmíru, osvětlit jeho bídu i radosti, potřeby i schopnosti a nastínit lepší úděl člověka. Tak jsou s to povznášet lidský život, který vyjadřují mnoha různými formami podle různosti dob a zemí“ (*Gaudium et Spes*, 1965).² Papež Jan Pavel II. hlásal potřebu znovunalezení hodnoty krásy a uměleckých děl v katolické církvi. Dle V. Blažek Inové svým

1 Jan Hojda, 'Teologická četba literatury – cesta víry k člověku', *Communio, Teologie a umění* 73, č. 4 (2014): 61–69.

2 'Soulad kultury a civilizace s křesťanskou civilizací', *Gaudium et Spes*, část druhá, kapitola 2, čl. 62 (1965) citováno 27. května 2022, https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_cs.html.

Listem umělcům (1999) začal psát zcela novou kapitolu vztahu církve a umění.³

Hermeneutikou velkých literárních děl byli významně inspirováni např. teologové Romano Guardini (1885–1968) a Hans Urs von Balthasar (1905–1988). Z českých teologů uvedme např. Karla Vránu (1925–2004) a Tomáše Špidlíka (1919–2010). Křesťanská literatura je vnímána jako nedílná součást evangelizačního procesu.

Teologie krásy

O cestě krásy (*via pulchritudinis*) a jejím využití při hlásání evangelia hovořil papež Pavel VI., Jan Pavel II. i jeho nástupci Benedikt XVI. a papež František. Na závěr 2. vatikánského ekumenického koncilu Pavel VI. adresoval umělcům dokument pod názvem *Poselství* (1965): „Svět, ve kterém žijeme, potřebuje krásu, aby nepropadl beznaději“ (*Enchiridion Vaticanum*, 1965).⁴ Papež Jan Pavel II. vyzývá umělce ke „krásě, která zachraňuje“ (*List umělcům*, 1999).⁵ *Via pulchritudinis* je název závěrečného dokumentu plenárního sněmu Papežské rady pro kulturu z roku 2006.⁶ Papež Benedikt XVI. označuje v tomto dokumentu cestu krásy jako privilegovanou cestu pro evangelizaci a dialog. Papež František se ve své exhortaci *Evangelii Gaudium* (2013) odvolává na větu papeže Benedikta XVI. o cestě krásy jako důležité součásti evangelizace: „Zvěstovat Krista znamená ukazovat, že věřit v něj a následovat jej není jenom pravdivá a spravedlivá věc, ale také věc krásná, jež je schopna naplnit život novým jasnem a hlubokou radostí i uprostřed zkoušek“.⁷ Umělce nazval papež Pavel VI. v roce 1965 lidmi, „kteří jsou uchvázeni krásou a pracují pro ni“, papež Jan Pavel II. v roce 1999 „geniálními tvůrci krásy“, papež Benedikt XVI. v roce 2009 „strážci krásy“ a papež František v roce 2020 „těmi, skrze něž chápeme krásu evangelia“.⁸

Fenomén krásy je v dějinách světa přítomen od samotného počátku stvoření. Krása v umění představuje duchovní cestu člověka k Bohu. Podle Tomáše Špidlíka může umění, které tvoří krásno, zastávat úlohu sjednocení veškerého lidského poznání.⁹ Literatura může hrát zvláštní roli v tom, že nás k přijímání krásy přímo vede.

Jeden z nejpřesvědčivějších současných výkladů metafyziky umění a krásy nalézáme v Maritainově filozofii umění a krásy. Jacques Maritain podal moderní výklad myšlenky sv. Tomáše Akvinského o kráse jako *species* (forma) a *lumen* (záře). Ve svém díle *Umění a scholastika* definuje krásu jako „záření formy, jiskření inteligence na hmotě duchem rozvržené. Inteligence se raduje z krásna, protože v něm se nachází i poznává, a přechází ve styk se svým vlastním světlem“.¹⁰ Podle J. Maritaina definovat krásno září formy znamená definovat je současně září mystéria a „vyzařováním všech sjednocených transcendentálií“.¹¹ Krása v jeho pojetí nabývá plně existenciálního

3 Veronika Blažek Iňová, *V úžasu před Boží krásou (Vztah Božího zjevení a lidské zkušenosti krásy jako výzva pro náboženskou edukaci)* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2021), 121.

4 Pavel VI., *Enchiridion Vaticanum*, I, 305. Poselství adresované umělcům papežem Pavlem VI. v závěru Druhého vatikánského ekumenického koncilu, 8. prosince 1965, I, 305.

5 Zdeněk Ambrož Eminger a Jan Pavel II., *Teologie a kultura*, „List papeže Jana Pavla II. umělcům“, čl. 4 (4. duben 1999) (Svitavy: Trinitas, 2008), 107.

6 *The „Via Pulchritudinis“: Privileged Pathway for Evangelisation and Dialogue*, concluding document of the plenary assembly 2006, citováno dne 27. května 2022, https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultur/documents/rc_pc_cultur_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_en.html.

7 Papež František, *Evangelii Gaudium: Apoštolská exhortace a hlásání evangelia v současném světě* (Praha: Paulínky, 2014), čl. 167 (106–107).

8 Papež František, *Skrze umělce chápeme krásu evangelia*, Proglas.cz, citováno dne 27. května 2022, <https://zpravy.proglas.cz/udalosti/papez-frantisek-skrze-umelce-chapeme-krasu-evangelia/>.

9 Tomáš Špidlík, „Umění sjednotí svět“, in *Sborník Katolické teologické fakulty*, svazek VII., (Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005), 365.

10 Jacques Maritain, *Umění a scholastika* (Olomouc: Knihovna Filosofické revue, 1933), 28.

11 Maritain, *Umění a scholastika*, 32–33.

rozměru jako skutečnost daná smyslům, jako přitahování mysli k vnímání bytí a pravdy a nakonec k chápání krásy jako principu uspořádání veškeré skutečnosti jako celku.¹² J. Maritain konstatuje, že „krásno je v podstatě oblažující. Proto už samotnou svou povahou vzbuzuje touhu a zaněcuje lásku, kdežto pravda jako taková toliko osvětluje“.¹³

Na Maritainův výklad myšlenek sv. Tomáše Akvinského navazuje Hans Urs von Balthasar. Ve své teologické estetice používá výrazy „forma“ (Gestalt) a „záře“ či „jas“ (Glanz) a z krásy činí první transcendentálii, první mezi rovnými.¹⁴ Jeho cílem bylo „rozvinout křesťanskou teologii ve světle třetí transcendentálie: „viditelnost pravdy a dobra dovršit díky krásě“.¹⁵ Ve svém díle *Herrlichkeit* Balthasar uvádí: „Jako poslední transcendentálie střeží a zapečetňuje krásou ty ostatní: žádná pravda ani dobro není navěky bez záře milosti toho, co je dáno zdarma. Také křesťanství, které se pod vlivem modernity upsalo pouhé pravdě (víra jako systém správných výroků) nebo jen pouhému dobru (víra jako to nejužitečnější a nejprospěšnější subjektu), by bylo svrženo dolů z vlastních výšin. Ale když světci opřeli svoje bytí o Boží nádheru, byli vždy ochránci krásy“.¹⁶ V Balthasarově díle představuje krásu „první a poslední slovo teologie“.¹⁷ Podle Tomáše Ulricha usiluje Balthasar jako „teolog slávy Boží“ o opětovné spojení teologie a krásy („teolog krásy“), aby na trinitárním původu Kristovy kenose (Kristova vtělení a ukřižování) znovu poukázal na drama člověka, na stvoření a vykoupění z nezměrné velkomyslnosti Boží, na drama od věčnosti inscenované v divadle světa.¹⁸ Nejvyšší archetypální krásou je pro Balthasara skutečnost, že Bůh se zjevuje v dějinách a stal se člověkem. Objektivizujícím měřítkem vnímání Božské nádhery byla pro něho jedinečná a neopakovatelná skutečnost zjevení slávy Boží v Ježíši Kristu. Z tohoto středu vyzařuje krásu od začátku (alfa) do konce (omega) – Boží syn je estetickým modelem veškeré krásy.¹⁹

Balthasarova teologická estetika přináší teologicky poučenou fenomenologii uměleckého díla. Tento fenomenologický přístup souzní s Balthasarovou vůdčí analogií mezi Kristem (jako nejvyšší formou) a uměleckým dílem. Heideggerovo zásadní dotazování o původu uměleckého díla zodpovídá Balthasar ontologicky a christologicky skrze svoje pojetí formy. Heideggerovu filozofii bytí zásadně překonává a propůjčuje estetice nezastupitelnou úlohu v rámci metafyziky. Svoji filozofii smyslu bytí staví na metafyzice transcendentálního zážitku *Herrlichkeit*, protože Bytí a jevení Bytí tvoří jednotu a pravdu.²⁰ Člověku se smysl jeho existence částečně otevírá v zážitku *Herrlichkeit*, v zážitku setkání s překypujícím Bytím, s Láskou. Tomáš Ulrich označuje Balthasarovu pozoruhodnou filozofii „filozofií krásy bytí“, která v sobě spojuje rovinu estetickou a teologickou. Balthasar vymezuje svoji teologickou estetiku jako nalezení vztahu mezi formou a jasnem. Forma naznačuje, že krásu má též svůj materiální princip, zatímco jas krásy je vyjádřením Božího tajemství.²¹ Úhelným kamenem Balthasarovy filozoficko-esteticko-teologické tvorby se stal tvar, podoba, postava. Neboť tvar, postavu lze obejít a nazírat ze všech možných stran – pokaždé jinak, ale přesto jde o stejný objekt.²² Balthasar argumentuje „neoddělitelností formy“ v každém aktu

12 James Matthew Wilson, *The Visions of the Soul: Truth, Goodness and Beauty in the Western Tradition* (New York, Washington: The Catholic University of America Press, 2017), 176.

13 Maritain, *Umění a scholastika*, 30.

14 Tomáš Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum v díle Hanse Urse von Balthasara' (Ph.D., Masarykova univerzita, 2017), 7.

15 Tomáš Ulrich, 'Místo filozofie v díle Hanse Urse von Balthasara k 110. výročí jeho narození', *Studia Philosophica* 62, č. 1 (2015): 131.

16 Hans Urs von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik*, Bd III/1, (Einsiedeln, 1988), 39.

17 Stephan van Erp, *The Art of Theology. Hans Urs von Balthasar's Theological Aesthetics and the Foundation of Faith* (Leuven: Peeters, 2004), 55.

18 Elio Guerriero, *Hans Urs von Balthasar. Eine monographie*, (1. Aufl.) (Freiburg: Johannes Verlag Einsiedeln, 1993), 10–13.

19 Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum v díle Hanse Urse von Balthasara', 35.

20 Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum v díle Hanse Urse von Balthasara', 146.

21 Blažek Iňová, *V úžasu před Boží krásou*, 162.

22 Ulrich, *Místo filozofie v díle Hanse Urse von Balthasara k 110. výročí jeho narození*, 129.

poznání a dále tvrdí, že každý prvek života má být „podřízen formě člověka“. Svůj širší záměr ilustruje tvrzením, že „být křesťanem je právě forma“, takže vidíme totožnost mezi smyslem a integritou života a jeho formou. Chudý život bude postrádat formu právě proto, že mu chybí bytí a ontologická dobrota.²³

Balthasarova teologie byla prosycena literaturou. Vyzýval k tomu, aby literární texty byly chápány holisticky a zasazeny do širšího teodramatického kontextu dramatu mezi nebem a zemí.²⁴ Postavou dona Quijota se Balthasar zabývá ve svém díle *Herrlichkeit* v kapitole „Estetika transcendentálního soudu“. Jeho pojetí dona Quijota jako Kristova rytíře, svatého blázna, nepředstavuje novum ve stávajících interpretačních liniích. Včleňuje však postavu rytíře pevně a trvale do římskokatolické perspektivy výzkumu teologicko-filozofické estetiky. Don Quijote se stává skutečným patronem katolického literárního dědictví, jež Balthasar doporučuje číst optikou krásna.²⁵

Don Quijote jako syn katolického Španělska

Román *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha* je dílem primárně náboženským, zpracovaným Cervantesovým stylem ironie, satiry a literárního multiperspektivismu. Víra dílem prostupuje stejně jako Španělskem té doby, křesťanská perspektiva díla je zcela nezpochybnitelná. Postava dona Quijota je neoddělitelná od učení katolické církve. Franco Riva nazývá Quijota „velmi křesťanským synem velmi katolického Španělska“.²⁶ Ve shodě s Balthasarem považuje dona Quijota za nejcelistvější postavu ze všech postav křesťanské literatury.²⁷ V okamžiku, kdy Alonzo Quijano přijímá identitu dona Quijota, počíná jeho cesta k hlubokému sebeuvědomění v Bohu.

Nebývalý zájem o román a jeho hlavního hrdinu z pera spisovatelů, filozofů, teologů a literárních kritiků prakticky již od dob prvního vydání díla až do současnosti vyúsťuje ve dvě základní interpretační linie – erasmovské a katolické čtení románu (vedle spíše okrajového ateistického a krypto-judaistického výkladu). Michael J. McGrath v jedné z nejnovějších studií *Don Quixote and Catholicism* (2020) konstatuje převládající interpretaci v kontextu duchovního odkazu díla Erasma Rotterdamského (Carlos Fuentes, Américo Castro, Marcel Bataillon, Alban Forcione, Henry Higuera aj.).²⁸ Autor v románu spatřuje velké katolické dílo, neoddělitelné od učení katolické církve a pevně odrážející zásady katolické teologie. Cervantes se jako opravdový renesanční katolík angažoval v náboženských otázkách, erasmovský vliv však nelze vyloučit (zejména v úsilí o zvnitřnění víry). Jeho víra přesto zůstává podle McGratha ve shodě s učením katolické církve a dílo pak produktem spirituality protireformace, odrážející rozmanitost raně novověkého katolicismu. Jeho kritika duchovenstva je evokací kritického hlasu sv. Terezie z Ávily na adresu malého procenta kléru.²⁹ Cervantes ironizuje vnější církevní obřadnictví, odmítá církevní pokrytce, dogmatismus a pompu.³⁰ Jeho satirický záměr a ironie se však snoubí s hlubokou úctou ke katolicismu a jeho učení. McGrathův výčet autorů interpretujících dílo ve světle katolické víry (Helmut Hatzfeld, José Antonio López Calle, Ken Colston, Joseph Ricapito, Sean Fitzpatrick, S. Muñoz

23 Ulrich, *Místo filozofie v díle Hanse Urse von Balthasara k 110. výročí jeho narození*, 131.

24 Edward T. Oakes SJ a David Moss (ed.), *The Cambridge Companion to Hans Urs von Balthasar* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 221.

25 Eric J. Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote: From Hidalgo to Priest* (Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1991), 212.

26 Franco Riva, 'Fame, Etica, Utopia: Icone Del Don Chisciotte', *Rivista di Filosofia Neo-Scholastica* 109, č. 2 (2017): 349.

27 Riva, 'Fame, Etica, Utopia: Icone Del Don Chisciotte', 356.

28 Michael J. McGrath, *Don Quixote and Catholicism* (West Lafayette: Purdue University Press, 2020), 3.

29 Helena Zbudilová, *Hledání (nejen) španělské identity (Reflexe přínosu Miguela de Unamuna a svaté Terezie od Ježíše pro filozofii života a filozofii náboženství v období globalizace)* (Praha: Vyšehrad, 2016).

30 Václav Černý, *Tvorba a osobnost II (Cervantes a jeho don Quijote)* (Praha: Odeon, 1993), 27.

Iglesias, Miguel de Unamuno, Maria Zambrano) obohacujeme ještě o Hanse Urse von Balthasara a Ortegu y Gassetu, na které v následujícím textu též odkazujeme.

Každý čtenář vymezuje chápání sebe sama ve způsobu, jakým román čte a jak vnímá postavu dona Quijota. Cervantes nechává interpretaci na čtenářově vnímání subjektivní reality. Mistrovsky rozbíjí čtenářské perspektivy, dává vyznít polyfonii románu – s mnoha hlasy, mnoha pravdami, které nejsou ničím jiným než subjektivními názory. Jedinou konstantou vztahu mezi hlavním protagonistou románu donem Quijotem a jeho sluhou a přítelem Sancho Panzou je od začátku do konce románu katolicismus. Katolictví je od počátku nastaveno jako základní linie jejich rozvíjejícího se vztahu.³¹ Oba jsou muži víry, kteří svůj život a osud neustále svěřují do Boží ochrany. Quijote je hrdinou nezdolné síly křesťanského optimismu. V závěru románu se obrací k plnosti filozoficky chápaného katolického realismu. Ilustruje to i Quijotova touha zemřít způsobem předepsaným katolickou církví (vyznání hříchů a přijetí Těla Kristova před smrtí).³²

Základem katolicity románu je Cervantesova cílená obrana individuální svobody, jež se prolíná celým dílem a spolu s fenoménem lásky představuje hlavní témata románu. Směr Quijotovy pouti za krásou určují láska a svoboda. Všechny postavy románu jsou zkoušeny svou vlastní mírou svobody a lásky. Hledání pravdy se stává hledáním Boha. Autor cíleně otrásá čtenářovými představami o pravdě a křesťanství, když tyto začleňuje do kontextu pojmů, jako jsou rozum, bláznovství, rytířství. Katolicismus v mnoha ohledech inspiroval Cervantesův svět, byl ústředním prvkem jeho života i jeho imaginativního vyprávění. Originalitu a pravdivost tohoto uměleckého díla vyjádřil Elie Faure následujícími slovy: „Kdo znal Cervantesa, mohl nepoznat Dona Quijota, ale kdo zná Dona Quijota (kdo zná Boží dílo), zná i Cervantese (zná i Boha)“.³³

Estetika postavy dona Quijota

V průběhu staletí se don Quijote interpretoval: klasicky, romanticky, realisticky, freudisticky, teologicky, existencialisticky, postmoderně. Tento román je opravdu prvním románem moderním i postmoderním. Jak uvádí Jiří Peňáz, moderním je svým zobrazením člověka a jeho údělu a postmoderním svým způsobem vyprávění, jeho otevřeností, kontextuálností, autorskou hravostí. Je v něm pořád co objevovat, interpretovat, bavit se tím a žasnout.³⁴ Literární interpretace sledují chápání dona Quijota jako hrdiny, světce nebo blázna. Vedle symbolického a existenciálního výkladu (M. de Unamuno, S. Kierkegaard, V. Černý aj.), pojímajícího postavu dona Quijota jako prvního existenciálního hrdinu světové literatury, se objevuje výklad fenomenologický (M. Heidegger, H. U. von Balthasar, J. Ortega y Gasset, A. Mickūnas, R. L. Milles aj.). Fenomenologický přístup poskytuje pro zkoumání významu dona Quijota obzvláště vhodný úhel pohledu, neboť zpodobení povahy a fungování vědomí postav je jedním z hlavních záměrů Cervantesova originálního románového stylu, utvářejícího postavu jako jedinečnou individualitu, jež není ani archetypem, ani typizovanou postavou či karikaturou.³⁵ Podle J. Ortegy y Gassetu se fenomenologická souvztažnost vnímajícího a toho, co je vnímáno („Já jsem já a moje okolnosti“), plně realizuje v Cervantesově

31 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 65.

32 Joseph Pearce, 'Don Quixote in a Nutshell', *Crisis magazine (A Voice for the Faithful Catholic Laity)*, aktualizováno 1. ledna 2022, citováno 28. května 2022, <https://www.crisismagazine.com/2022/don-quixote-in-a-nutshell>.

33 Elie Faure, *Dějiny umění V. – Duch tvarů* (Praha: Aventinum, 1928), 157.

34 Jiří Peňáz, 'Cervantes s rukou v nebi: 400 let', *Lidové noviny*, 27. dubna 2016, citováno 28. května 2022, <https://www.pressreader.com/czech-republic/lidove-noviny/20160427/281694023968292>.

35 Katarína Korbová, 'Don Quijote a Sancho Panza', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 159.

románu. Ortega y Gasset chápe Cervantesův styl jako fenomenologický návrat ke zkušenosti.³⁶ Don Quijote vzbuzuje v čtenáři citovou odezvu – estetický cit a intelektuální odezvu – estetický soud, charakteristický pro vidění krásna. Postava vyjadřuje vlastnosti své duše, jež se vyznačuje harmonií ušlechtilého, dobrého a svobodného života, bohatého na ideály. Lidský život ztělesněný ve formě. Umělecká krása dona Quijota je nádherou rytířských hodnot v praxi.³⁷

Don Quijote jako potulný rytíř, svatý rytíř

Hrdina se narodil v momentě, kdy se rozhodl vyrazit za dobrodružstvím. Alonzo Quijano absolutní vírou uvěřil v možnost lásky, dobra a pravdy a vydal se je uskutečňovat. Opustil svůj dům, aby získal pravou spásu. Stává se rytířem, novou identitu získává, když si tvůrčím gestem zvolí své nové jméno – don Quijote.³⁸ Jako vášnivý čtenář rytířských románů zaměňuje realitu s literární fikcí, nacházejí v textech těchto knih bránu do světa nekonečných možností. Jeho život se stává žitou literaturou. Podle M. Foucaulta se jeho cesta stává hledáním analogií mezi rytířskými romány a světem.³⁹

Cervantes začleňuje do románu veškerý křesťanský význam rytířských knih. Don Quijote je ztělesněním nadosobního mravního zákona vycházejícího z Desatera a hodnot a ctností rytířského kodexu. Největší ctností rytíře je jeho vůle nacházející svůj výraz v činu a mravní heroismus projevující se zejména mravní čistotou a šlechetností. Quijotovo rytířské evangelium znamená prokazovat každému dobro a nikomu zlo. Je opravdovým rytířem, který své kopí drží ve službách dobra, pravdy a krásy. Jeho „Vím, kdo jsem“⁴⁰ ukazuje akt svobody, neboť protagonista sám ví, kdo je, a sám určuje, kým se má stát. Před svou smrtí s návratem k původní identitě Alonza Quijana (tentokrát zvaného Dobrák) sice zavrhuje rytířské romány, nikoli však ideu rytířství. Podle V. Černého pak Cervantes jako tvůrce dona Quijota zachovává vše, co bylo v této idey vznešené a poetické – hledání pravdy, myšlenku sebeobětování pravdě a lásce, statečnost, čestnost, cudnost citů.⁴¹ Vypracoval ji v nový ideál, schopný žít věky a přetrvat i do 21. století.

Pro dona Quijota je rytířství vyznáním víry, procítěním heroismu činí svůj život vznešeným a hlubokým, až mystickým. Podle Johana Huizinga nelze náboženství od rytířství oddělit: „Pojetí rytířství jako vznešené formy sekulárního života by se dalo definovat jako estetický ideál, který se jeví jako ideál etický“.⁴² Rytířství nazývá náboženstvím i Santiago Madrigal, který se tomuto tématu věnuje ve své studii *Lo Religioso en El Quijote* (2016).⁴³ Cervantes přenáší Dantovy teologické hodnoty (*Božská komedie* jako katolická vize božské harmonie) do rytířské estetiky a morálky. Protože se Quijote stal bludným rytířem, vycházejí z rytířského kodexu praví: „Jsem statečný, zdvořilý, liberální, chytrý, velkorysý, zdvořilý, odvážný, mírný, trpělivý a snáším útrapy, vězení a ústrky“.⁴⁴ Jeho život potulného rytíře jej učí, že pravda není nezávislá na Bohu. Slova „Vím, kdo jsem“ nabývají v závěru románu zcela jiného významu. Rytířské knihy byly jeho biblí, jeho svatým

36 José Ortega y Gasset, *Meditace o Quijotovi* (Brno: Host, 2007), 25.

37 Agustín Basave Fernández del Valle, 'Filosofía del Quijote. Un estudio de antropología axiológica', Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, citováno 28. května 2022, <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/filosofia-del-quijote-un-estudio-de-antropologia-axiologica--0/html/>.

38 Katarína Korbová, 'Don Quijote a Sancho Panza', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 160.

39 Michel Foucault, *Dějiny šílenství: Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby* (Praha: Lidové noviny, 1993), 56–71.

40 Miguel de Cervantes, *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, část první, kap.V (Praha: KMa, 2005), 55.

41 Černý, *Tvorba a osobnost II*, 25.

42 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 50.

43 Santiago Madrigal, 'Lo Religioso en El Quijote: El Cristianismo Católico del Caballero Andante', *Estudios Eclesiásticos* 91, č. 358 (2016): 451–456.

44 Harry Slochower, *Mythopoesis: Mythic Patterns in the Literary Classics* (Detroit: Wayne State University Press, 1970), 140.

písmem. Na konci života lituje, že nezasvětil svůj život četbě knih o životě a skutcích světců, jež jsou světlem duše a plně přijímá svůj vztah k Bohu.

Za postavou dona Quijota se zřetelně rýsuje kristovský mýtus. Christologický aspekt díla je pro H. U. von Balthasara naprosto stěžejní. Christologický rozměr románu zdůrazňuje i řada dalších autorů, např. Sean Fitzpatrick a Ken Colston.⁴⁵ Ve vysmívané čistotě dona Quijota je Ecce homo, jakýsi odraz Krista i v nekvalitní karikatuře. S postavou Krista je don Quijote spojován od 18. století. Erich J. Ziolkowski se ve své studii *The Sanctification of Don Quixote* (1991) vedle náboženského rozměru mýtického odkazu této literární postavy ve světové literatuře soustřeďuje i na její teologický význam. Quijotova snaha udržet víru ve své rytířské fantazii tváří tvář realitě a rozumu zrcadlí zápas dnešního člověka o udržení víry v Boha navzdory sekularismu a skepticizmu.⁴⁶ Ziolkowski ukazuje, jak se v průběhu osvěcenství obraz Krista demytologizoval a humanizoval, zatímco obraz dona Quijota se mytologizoval a idealizoval. Autor zdůrazňuje románovou „sanchifikaci“ dona Quijota a s ní spojený epistemologický význam: od „věřit znamená vidět“ k „vidět znamená věřit“.⁴⁷

Quijote ve svém domnělém šílenství přijímá nejen identitu rytíře, ale i identitu světce. Působí jako vykupitel, protože v lidech-hříšnících vidí vnitřní dobro a potenciál toho, čím mohou být. Není tedy jen potulným rytířem bojujícím na španělských pláních, ale i v duchovní rovině díky své „osvětlující“ představivosti.⁴⁸ Quijote sám cítí, že je rytířem země, nikoli nebe. Uznává, že existuje vyšší rytířství než jeho vlastní. Je to mystické rytířství pokorného mnicha. Miguel de Unamuno identifikoval souvztažnost mezi Quijotem a sv. Ignácem z Loyoly. Ve svém díle *Vida* srovnává dona Quijota se španělskými národními světcí, mariánským rytířem Ignácem z Loyoly a mystikem sv. Janem od Kříže.⁴⁹ Unamuno zde překládá návrh evangelizace prostřednictvím literatury – román označuje „Evangelie don Quijota“. Román a jeho postavu využil k vytvoření své vlastní filozofie – quijotismu. Quijotismus představuje kultivaci duše axiotickým prostorem, který formuje lidské životy napříč epochami. Quijote se stává patronem kulturní reflexe.⁵⁰

Don Quijote je potulný rytíř a křesťan, katolík, který chápe svou pouť „úzkou cestou rytířství“ jako záslužnou cestu. Jako rytíř Kristův, který uskutečňuje křesťanský ideál, v něm vidí vlastní smysl života. Vnější odpoutání od rytířství přivádí dona Quijota k vyššímu poznání sebe sama, jež vede k jisté svatosti, kterou nalézá při své smrti jako Alonzo Quijano Dobrák. V závěru románu vykupuje svůj zraněný idealismus důvěrou v Boha a umírá jako muž milovaný svojí rodinou a přáteli. Právě na smrtelné posteli, kdy se vrací k identitě Alonza Quijana, se z něj stává křesťanský světec. Nakonec je to jeho laskavá povaha a laskavé zacházení s ostatními, nikoli jeho hrdinské činy, které mu poskytují skutečnou čest a slávu. Zatímco renesanční literární hrdinové většinou bojují především za sebe, Quijote se obětuje za ostatní. Jeho motivem je žít a umírat pro druhé. Cílem jeho oběti je svoboda, spravedlnost a mír na zemi; návrat Zlatého věku. Je z rodu světců, asketů a mučedníků; člověk ideje.⁵¹

45 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 56.

46 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 14.

47 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 20.

48 Brittany Guzman, 'Don Quixote: Sainly Knight', *The Imaginative Conservative*, aktualizováno 15. ledna 2022, citováno 28. května 2022, <https://theimaginativeconservative.org/2022/01/don-quixote-sainly-knight-cervantes-brittany-guzman.html>.

49 Helena Zbudilová, 'Eticko-náboženský apel Unamunova quijotismu', *Caritas et Veritas* 2, č. 2 (2012): 38, <https://doi.org/10.32725/cetv.2012.015>.

50 Magdalena Barbaruk, *The Long Shadow of Don Quixote* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015), 30–33.

51 Tomáš Vítek, *Don Quijote mezi Cervantesem a Rabelaisem* (Brno: Host, 1997), 21.

Don Quijote jako blázen-snílek, svatý blázen

Cervantes ve svém románu využil fenomén šílenství jako literární prostředek, dualita „šílený–rozumný“ provází čtenáře románu na každém kroku. Quijote je bláznem na způsob renesančního šaška, poetického blázna, blázna dobra, jehož pomatení způsobila nadměrná četba rytířských románů. Jeho šílenství je literárním šílenstvím. Tato postava s groteskně tragikomickým tělem jedná, bojuje za ideály, chce obnovit ztracené tradiční hodnoty Zlatého věku. Je vlastním ztělesněním rozporu mezi absolutním ideálem a skutečností.⁵² Rozšiřuje prostor ideálu do světa žijícího v časoprostorovém horizontu. Cesta je prostorem jeho bláznovství, domov je prostorem rozumnosti. Quijote je zcela prodchnut náklonností ke svému ideálu. Je to pomatený snílek, reprezentující moudrost srdce, nikoliv hlavy, dávající přednost pošetilostem vášni před rozumností lidí lhostejných. Projevy jeho šílenství spočívají především v jeho neschopnosti odlišit svět reálný od světa literárního.⁵³

Quijotovo jméno vstoupilo do jazyka jako pohrdavá přezdívka, vyvolávající lítost podbarvenou výsměchem. Quijotova směšnost se funkčně mění v estetickou součást struktury díla, nakolik je rytířův cit opravdový a vroucí. Quijotovo bláznovství stále opakuje: „Běda vlažným“. Jak uvádí Václav Černý, „důležité není vědět pravdu, ale být pravdou: to jest za ten svůj kousek poznání pravdy ručit sám sebou“.⁵⁴ Don Quijote pozvedá srdce čtenářů, vykoupená jeho šlechtným bláznovstvím. Občas se zdá, že don Quijote i Sancho jsou si bláznovství či své hry vědomi. Hra na rozdíl od bláznovství představuje dobrovolnou aktivitu. Quijote pak reprezentuje metafyzického herce, ochotného riskovat výsměch, jen aby udržel při životě idealismus. Šílenství je pak jeho obětí za naši prázdnotu a pustotu, za naši ztrátu imaginace a ideálů.

Don Quijote umírá, nabyv rozumu. Konec Quijotovy iluze, jeho duchovní a tělesnou smrt, předznamenává zážitek z Montesinovy jeskyně. Zde zažívá vrchol svého rytířství a zároveň sleduje rozpad svého ideálu.⁵⁵ Probudí se v něm pochybnosti o potulném rytířství a o ceně jeho ideálu. Je-li v první části díla komickým a směšným bláznem, v druhé části se jeví jako moudrý blázen, blázen-mudrc.

Blázen představuje jednu z archetypálních postav křesťanské literatury. Bláznovství vědomě chtěného kříže přivádí postavu svatého blázna, který ztroskotává v nihilistickém, ateistickém a materiálním světě; slavného křesťanského blázna, který vnímá nejvyšší realitu v nejnižším. Quijote se oddal moudrosti božské lásky, jež je před očima tohoto světa bláznovstvím. Balthasar se zabývá postavou dona Quijota ve své *Teologické estetice* v kapitole „Estetika transcendentálního soudu“. V podkapitole „Bláznovství a Boží sláva“ se věnuje Symeonovi z Emesy, prvnímu bláznovi pro Krista, a Jacoponu da Todi (přezdívanému blázen Jakub) a umísťuje Cervantese po bok dalších autorů využívajících ve své tvorbě postavu blázna – např. Wolframa z Eschenbachu, Erasma Rotterdamského, H. J. Ch. von Grimmelschhausena, F. D. Dostojevského.⁵⁶ Balthasar nazíral na dona Quijota jako na svatého blázna, spojovaného s náboženským paradoxem.⁵⁷ Podle Balthasara pravého blázna opřádá vždy určitý lesk nevědomí, nechtěné svatosti. Je totiž jakoby nechráněným,

52 Václav Černý, *Studie o španělské literatuře* (Praha: Cherm, 2008), 385.

53 Anna Laviana Ludvíková, 'Větrné mlýny, stáda ovcí, měchy vína a valchové sloupy', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 259.

54 Černý, *Tvorba a osobnost II*, kap. Don Quijote a quijotismus, 441.

55 Barbora Vrátilová, 'Montesinova jeskyně', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 306.

56 Hans Urs von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik, Ästhetik der Transzendenten Vernunft, Narrentum und Herrlichkeit*, Bd. III/1, (Einsiedeln, 1988), 517–28.

57 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 212.

duchovnímu nebi otevřeným, bytostně transcendujícím člověkem. Od antiky byla dle Balthasara prostoduchost oprádnána vznešeností, ať už pojímaná jako moudrost (oproti vědě) nebo jako bláznovství (oproti moudrosti). Toto bláznovství se stalo pro Balthasara novou formou tragédie, která částečně uchovává rozměr transcendentální krásy a může pomoci do sebe zahleděnému lidstvu nalézat ztracený transcendentální rozměr. Podle něho lze již od středověku po současnost v literatuře zřetelně vnímat výraznou postavu blázna, šaška, která je nám blízká, dotýká se nás a doslova s námi hýbe.⁵⁸ Balthasarův blázen napodobuje Kristovu vnímavost vůči Otci tím, že se vzpírá světu očekávání. K teologicko-filozofické estetice postavy dona Quijota Balthasar uvádí: „Quijotovo šílenství je uzavřením propasti mezi ‚ideálem‘ Boží spásy v Kristu a ‚realitou‘ pozemského, svět proměňujícího Kristova díla. Propast, kterou don Quijote ve své ‚naivní‘ víře a dobře míněných činech vidí již překlenutou, se otevírá, směšně zřejmá každému tváří tvář jeho osudu a nezdaru. Don Quijote se tak stává skutečným patronem katolické vůle k činu a jedním z katolických učenců, jež jsou opomíjeni kvůli svému dogmatismu, jež lze chápat jako katolický pouze skrze humor“.⁵⁹ Don Quijote jako obraz světce-blázna pro Krista je ve svém putování především tím, kdo následuje samotného Krista a stává se jeho obrazem.

Don Quijote jako rytíř krásy, posel ideálů

Román otevírá nový svět, který nabízí čtenáři krásu a vznešenost. Krása zde není jen estetického řádu, ale především metafyzická, milostiplná, „krása, která spasí svět“.⁶⁰ Krása, jež člověka zušlechťuje a přivádí k Bohu. Strategie Cervantesovy ironie v románu zahrnuje změny na poli vnímání od estetické dimenze k etické. Začíná estetickým obdivem k rytířským knihám, kdy se po jejich opakovaném čtení protagonista rozhodne jejich texty „žít“. Estetický obdiv tedy přivedl Quijota k etickému uvědomění a vyústil v uvědomění Pravdy. Etický ideál Quijotova rytířství zahrnuje širší svět než svět rytířstva keltsko-germánského původu. Quijotovi jde o nastolení spravedlnosti jako normy ve světě sužovaném zlem a nespravedlností. Podle S. Kierkegaarda lze na postavě dona Quijota dokumentovat všechna tři stádia lidské existence. Don Quijote existuje v estetickém stádiu, když je jeho život určován horizontem rozumu a orientován na dosažení věhlasu a slávy. Ztotožněním s ideálem rytířství a službou lidem realizuje své bytí v etickém stádiu. Náboženské stádium existence znamená sebeobětování svého egoistického Já Bohu a naplnění Božího poslání obnovy Zlatého věku.⁶¹

Don Quijote si přivlastňuje archetyp hrdiny rytířských románů, aby posléze nastal proces demytologizace – archetyp se rozpouští a Quijotovi se vrací jeho pravá identita Alonza Quijana Dobráka.⁶² Rytíř hledá Boha a definitivním aspektem tohoto hledání je jeho vztah k Dulcineji. Kult Dulciney je jednou z nejdůležitějších součástí rytířovy duchovní cesty.⁶³ Tomuto fenoménu bude věnována následující podkapitola s názvem „Dulcinea jako ideál krásy a odlesk nebe“.

Ideály nalezl don Quijote v knihách, v kulturních produktech své doby. Vše podřídil své ideji, tj. stát se potulným rytířem. Řídí se ideálem, který není v rozporu s tradičním křesťanstvím, ale je spíše kulturním projevem než univerzální pravdou. Quijote je člověk ideje, odhodlaný bojovník

58 Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum' v díle Hanse Urse von Balthasara, 82.

59 Hans Urs von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Aesthetik*, Bd. III/1, 517–518.

60 Barbaruk, *The Long Shadow of Don Quixote*, 212.

61 Eric Ziolkowski, 'Søren Kierkegaard, The Quixote, and the Plunging Guadalquivir or Guadiana', *Søren Kierkegaard Newsletter*, č. 53 (2008): 18–26.

62 Bernardo Enrique Flores Ortega, 'El simbolismo del viaje, la nostalgia por la Edad de Oro y otros mitos en Don Quijote de la Mancha', *Dikaiosyne* 11, č. 20 (2008): 163.

63 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 36.

za ideál, který se svému ideálu zcela vydává. Žije plně jen pro ideál, který mu zcela naplnil mysl a nadchl srdce. Na ideálu lásky, dobra a pravdy bezpodmínečně trvá a odmítá jakýkoli kompromis.⁶⁴ Tyto nejčistší ideály nosí stále v sobě, z jeho činů cítíme něco vznešeného. Svým konáním obhajuje hodnotu činu, zásluhu oběti, víru v ideál a v konečné vítězství spravedlnosti. Zcela zosobňuje sebeobětování. Svého vlastního života si váží jen do té míry, do jaké může sloužit jeho ideálu. Jeho logika není čistou logikou, ale etikou. Nezabývá se realitou, ale hodnotami.⁶⁵ Don Quijote touží po smyslu života a kráse, dvou věcech, které podle něho světu chybí. Doufá, že obnovením rytířského kodexu potulných rytířů vnese do chaotického světa řád. Hlas Krávy mu pomáhá otevřít se světlu Pravdy. A pomáhá mu uchopit smysl bolesti.

Quijotovo bláznovství přetvářející svět je „idealismem dobra“.⁶⁶ Směšná figura v prvních kapitolách vyvolávající čtenářův úsměv postupně uchvacuje svou čistotou a vznešeností. Výsměch by nedokázal vyvolat estetický cit a intelektuální lásku, která je vlastní dobrému a krásnému. Quijotovo bláznovství spočívá na třech hlavních pilířích – spravedlnosti, svobodě a kráse.⁶⁷

Michael Foucault nazývá v knize *Slova a věci* dona Quijota „hrdinou Stejného“. Je písmem, které bloudí světem a hledá realitu, kterou má být. Je kopií znaků a jeho dobrodružství má být analogií. Tento princip nápodoby se však neustále hroutí. Předmětné myšlení, kdy znak je znakem věci, slovo reprezentantem „vnějšího světa“ s nástupem novověku padá.⁶⁸ M. Foucault k tomu dodává: „Písmo a věci se už nepodobají“.⁶⁹ A mezi nimi se don Quijote toulá sám. Je možná nejvyšším vyznavačem intimní jednoty mezi označujícím a označovaným. Románem se oznamuje konec hry mezi podobností a znaky. Slovy Petra Chvojky „Cervantes v románu převrácením zavedeného poměru označujícího a označovaného rozkryje chatrnost celého principu značení, podkope základy stávajících gnozeologických premis a pohne s pilířem celého světa“.⁷⁰

Don Quijote žízní po kráse, má šílenou touhu potkat krásu a skrze toto setkání se stát krásnějším. Pozoruje realitu očima své představivosti a přizpůsobuje realitu svým představám. Snaží se dokázat, že lidský život může být tak krásný a naplňující jako rytířské romány. Vrhá se do dobrodružství pro krásu, projíždí španělskou krajinou a hledá krásné, protože předem neznámé, vždy vyvolávající překvapení. Sílu své touhy po kráse dokazuje nejvíce v dobrodružství se lvy, kdy se stává Lvím rytířem. Na své cestě znovu dobývá přírodní a společenskou „krajinu“ a dává jí nové významy. Jeho cesta se tak stává obřadem plným zázraků, zázračných proměn. Román nám nabízí čistý zápas o vytržení krásy z naprostého chaosu, zápas o poetizaci skutečnosti.⁷¹

Don Quijote je podle M. Heideggera skutečný básník-hrdina, který doslova bere na svá bedra základní boj, který je podstatou uměleckého díla.⁷² Projížděje Španělskem poetizuje realitu a zároveň obývá a vytváří svět, v němž bojuje. Tím, že pojmenovává lidi a věci esenciálně, obejmě je a připojuje se k nim jako k ztělesnění krásna. Proměňuje každodenní realitu života, činí ji zářivou a krásnou. Má schopnost vidět vnitřní krásu a nazírat celek v tom, co je oddělené. Vidí krásu, jež je ostatním skrytá. Tím, že „maluje“ krásu na nízké a nežádoucí, „odmalovává“ jeho bezcennost

64 Černý, *Studie o španělské literatuře*, 383.

65 José María Callejas Berdonés, 'Persona y ética en El Quijote', (PhD diss. Universidad Complutense de Madrid, 2003), 5.

66 Fernando Pérez-Borbujo, *Tres miradas sobre el Quijote. Unamuno-Ortega-Zambrano* (Barcelona: Herder 2010), 74.

67 Barbaruk, *The Long Shadow of Don Quixote*, 49.

68 Petr Chvojka, 'Don Quijote jako parodie reprezentace', in *Jazyky reprezentace 2*, ed. David Skalický a kol. (Praha: Akropolis, 2014), 68–69.

69 Michal Foucault, *Slova a věci; archeológia humanitných vied* (Bratislava: Kalligram, 2000), 63.

70 Chvojka, 'Don Quijote jako parodie reprezentace', 70.

71 Felipe Daniel Montero, 'The Quijote Sub Specie Aeternitatis: The Philosophical Significance of the Spanish Golden Age', *Author Archives*, aktualizováno 8. srpna 2019, citováno 28. května 2022, <https://bluelabyrinth.com/2019/08/08/the-quixote-sub-specie-aeternitatis-the-philosophical-significance-of-the-spanish-golden-age/>.

72 Martin Heidegger, *Původ uměleckého díla* (Praha: OIKOYMENH 2016), 44.

a ošklivost. I když je obraz člověka přemalován obrazem pozemským (znečištěn špínou a pozemskými nánosy), obraz Boží v něm navždy trvá a může opět jasně zazářit. Quijote silou své lásky a kouzelnou hůlkou svého jazyka proměňuje vše ošklivé a groteskní v krásné a půvabné. Vše rozjímá v kráse. Přisuzováním hodnoty lidem a věcem mění jejich identitu – Aldonza se stává Dulcineou, z holičské misky se stává Mambrinova přilba apod. Jeho zdvořilé chování k hostinskému, prostitutkám a ostatním vede k tomu, že i oni se chovají zdvořile. Postavám se dostává vykoupení, např. padlé ženštiny jsou nazývány dokonalými. Quijote postuluje básnický model a ne materiální existenci, nenapodobuje věci, jaké jsou, ale jaké by měly být. Utrpí četné porážky, ale vychází z nich důstojně, protože se odmítá vzdát ideálního obrazu věcí a lidí. Vidí v nich to, čím by „mohli být“.⁷³

Don Quijote tvoří dobro a krásu, je spoluúčasten jako tvůrce na Božím plánu. Čeho se dotkne, to se zázračně proměňuje. Svou projekcí ideálu modifikuje svět a silou iluze jej zázračně proměňuje. Quijote má schopnost přetvářet realitu tím, že ji přizpůsobuje ideji a dosahuje láskou ještě většího stupně sublimace. Napodobuje pohyb božské lásky. Vidí věci a lidi jako pravdivé a tedy krásné, a svým úsilím o odkrývání a naplnění jejich krásy se stává spoluúčastníkem jejich dramatu pozemského bytí.⁷⁴ Zároveň se jeho čistota projektuje do postav a tím je očišťuje. Probouzí lidská srdce, aby zahlédla krásu. Krása činí jeho život autentickým a zářivým. I před smrtí nepřestává Quijote toužit po kráse. Usiluje opět o to nejkrásnější – o svatou smrt. Pro Quijota jako věřícího člověka krása přesahuje estetiku a nachází svůj archetyp v Bohu.

Don Quijote odpovídá konceptu „krásné osoby“ – ztělesňuje nevinnost, víru, entuziasmus, vášně, utrpení, šlechtnost, idealismus, básnickou imaginaci. Jeho krása je v kráse jeho duše; jeho svět je světem krásy a lásky. Vidí očima srdce a dobré vůle, nevidí rozumem. Uchvacuje nás svou čistotou – je cudný, milující pravdu, spravedlivý, trpící. Věří v čistou, esenciální, platonickou, romantickou lásku a tato víra jej pozvedá nad ostatní postavy románu. Je přesvědčen o harmonii, kráse a dobrotě přírody a krásou svého života svědčí o Bohu. Cítí své poselství: „Vím, kdo jsem, a vím, čím mohu být.“ Jeho existenciální smysl je spojen s lidmi, dobou a světem. Představuje ideál zbožnosti, lidskosti, spravedlnosti a žité solidarity. Krása má vysokou cenu a tou cenou je pocit svobody.⁷⁵ Quijote zároveň v sobě nese dimenzi vznešenosti, jež hledá duchovní šlechtictví, bojuje proti nízkosti tvůrčí aktivitou, překonává sféru všedního. Podle M. Heideggera se vznešenost lidského tubytí oddává síle bytí a vyjadřuje jeho pravdu. Don Quijote překonává své Dasein jako hidalgo. Z odevzdanosti bytí se rodí vznešená síla lidského „bydlení“, kdy se z duchovního srdce rodí pravda, krása, láska.

Dulcinea jako ideál krásy a odlesk nebe

Název této podkapitoly jsme si dovolili vypůjčit z textu jedné homilie Tomáše Špidlíka.⁷⁶ Čtenářská interpretace románu je odvislá od interpretace Dulciney. Výklad role Dulciney v pouti dona Quijota je pro pochopení románu zcela zásadní. Dulcinea je záminkou pro Quijotova dobrodružství, hybnou silou příběhu. Je duší jeho cesty, poskytující mu potřebnou sílu pro jeho hrdinskou

73 Slochower, *Mythopoesis- Mythic Patterns in the Literary Classics*, 147.

74 Jacob Terneus, 'Chasing Lions: Don Quixote in Pursuit of the Beautiful', *The Imaginative Conservative*, aktualizováno 29. listopadu 2017, citováno 28. května 2022, <https://theimaginativeconservative.org/2019/06/chasing-lions-don-quixote-beautiful-jacob-terneus-timeless.html>.

75 Tomáš Špidlík, Marko I. Rupnik, *Nové cesty pastorální teologie: Krása jako východisko* (Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2008), 588.

76 Tomáš Špidlík, 'Don Quijote a jeho Dulcinea, homilie ke 4. neděli v mezidobí', Radio Vaticana, aktualizováno 29. ledna 2010, citováno 28. května 2022, <https://www.radiovaticana.cz/clanek.php?id=12361>.

pout životem.⁷⁷ Představuje milostný ideál, ideál života a smysl Quijotovy existence. Je výtvořem Quijotovy imaginace, tedy „výtvořem výtvořu“. Alonzo Quijano vytvořil dona Quijota a ten skrze svoji vůli a víru transformoval prostou venkovanku Aldonzu ve vznešenou princeznu a paní svého srdce. Quijote touží po slávě, ale ví, že ji musí podřídít konkrétnímu vyššímu principu, a proto děvečce Aldonze Lorenzové, do které byl jistý čas zamilovaný, přisoudí všechny atributy paní, které bude oddaně sloužit.⁷⁸ Dulcinea je představa, sen, idea lásky, která v sobě nese takovou sílu iluze, že je schopna přetvářet svět dona Quijota. Stvořením Dulciney jako čistého ideálu lásky don Quijote očišťuje rytířské ideály. Toto očištění Cervantes vyjadřuje postupným mizením Dulciney, které je dovršeno ve druhé části románu, kde don Quijote tvrdí, že Dulcineu nezná, nikdy ji neviděl a že ji miluje jen díky její pověsti a cti.⁷⁹ Od romantismu se objevuje koncepce Dulciney jako ztělesnění Quijotova idealismu a vznešenosti; tento přístup nachází svůj výraz např. v pojetí španělských spisovatelů Generace 98. Vztah dona Quijota k Dulcineji je procesem, v němž se očišťuje duch dona Quijota. Je ztělesněním duchovního hledání člověka a také španělské duše.⁸⁰

Dulcinea je ztělesněním krásy na světě, inkarnací jejího ideálu. Je ideálem a symbolem krásy a zároveň ideálem ženy renesance; paradigmatickým vznešenosti, harmonie, dobra, ctnosti a inteligence. Klíčovým oddílem, kde Quijote popisuje svůj ideál krásy, je XIII. kapitola prvního dílu románu. Popis krásy paní Dulciney z Tobosy vychází z literárních tradic renesanční literatury:⁸¹ „Vlasy její jsou zlaté, její čelo je polem Elysejským, její obočí duhami, oči slunci, líce růžemi, rty korály, zuby perlami, hrdlo alabastrem, ňadra mramorem, ruce perletí, bílá pleť padlý sníh.“⁸² Postavu Dulciney si Quijote vytvořil na základě četby rytířských románů. Jestliže v prvním díle se dozvídáme o jejím vnějším vzhledu, v druhém díle jsou středobodem její vlastnosti: „jest důstojná, a ne pyšná; milostná, ale ctnostná, milá, neboť zdvořilá, zdvořilá pak, poněvadž vzdělaná, pochází konečně ze vznešené rodiny.“⁸³ Jméno Dulcinea – „sladká“ ilustruje postavu, která se připisuje osobě obývající ideální prostředí Zlatého věku. Přívlastek „sladký“ byl ve Španělsku dlouho spojován s Ježíšem a Pannou Marií.⁸⁴ Spojení Dulcinea z Tobosa (medvěd jako součást oslav karnevalu) je karnevalovým obrácením jména urozené dámy naruby. Rod Dulciney není spojen s mocnými španělskými rody, postrádá předky. Na rozdíl od Dantovy Beatrice, která je spojena ryze s duchovní dimenzí dvorské lásky a reprezentuje nebeský ideál, Dulcinea představuje světské pojetí – je zároveň imaginární i tělesná, taková, jakou „má být na zemi“.⁸⁵ Vztah Quijota a Dulciney nese novoplatónské rysy, má pouze duchovní rozměr. Slovy V. Černého „Quijote miluje spíš lásku než ženu, jeho láska je osvobozena od tíže hmoty a smyslů. Zcela se jí odevzdává a žádá ji, by mu byla dárkyní síly a radosti, aniž by požadoval, aby se ona odevzdala jemu.“⁸⁶ Postava Dulciney je více zdůrazněna v druhém díle románu v souvislosti s motivem jejího začarování a odčarování. Ve vzácných chvílích, kdy Quijote vidí Dulcineu očima rozumu, se z ní stává Aldonza.⁸⁷ Dulcinea se stává projekcí Quijotovy víry. Jeho láska k Dulcineji je analogií vztahu duše k Bohu,

77 Tereza Vítková, 'Hlavní téma: láska a svoboda', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 64.

78 Vítková, 'Hlavní téma: láska a svoboda', 63.

79 Javier S. Herrero, 'Dulcinea and her Critics', *Bulletin of the Cervantes Society of America*, aktualizováno 2. ledna 1982, citováno 28. května 2022, 25, <https://www.h-net.org/~cervantes/csa/articles82/herrero.htm>.

80 Herrero, 'Dulcinea and her Critics', 24.

81 Adéla Vyskočilová, 'Ženské postavy', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 169.

82 Cervantes, *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, I. díl, kap. XIII, 96.

83 Cervantes, *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, II. díl, kap. XXXII, 554.

84 Marco Aurelio Ramírez Vivas, 'Dulcinea, poética de amor en el Quijote', *Revista de la Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de Los Andes*, č. 64 (2007): 32.

85 Slochower, *Mythopoesis: Mythic Patterns in the Literary Classics*, 140.

86 Černý, *Tvorba a osobnost II*, 443.

87 Vyskočilová, 'Ženské postavy', 173.

založené na analogiích mezi rytířskými knihami, Biblí a křesťanskou tradicí. Podle H. Stachowera Dulcinea reprezentuje Quijotovu platónskou průvodkyni nebo entelechii.⁸⁸ Don Quijote jako potulný rytíř hledá Boha (snaží se jej najít v činu) a definitivním aspektem tohoto hledání je jeho vztah k Dulcinei. Koncept Dulciney jako ztělesnění Quijotovy exaltované religiozity podávají např. Miguel de Unamuno a Menéndez Pidal: „Quijote miloval Aldonzu dvanáct let s nezjevnou vášní, ale najednou se narodil k nové víře, k hledání věhlasu a slávy. Symbolem věčné slávy je Dulcinea, výtvar Quijotovy víry. Taková víra jako kořen lidského hledání věčnosti je víra náboženská. Quijotovo jméno je věčné a stává se ekvivalentem výroku svatého Pavla „Už nežiji já, ale žije ve mně Kristus“.⁸⁹ Quijote je si vědom Boží přítomnosti ve svém životě, jeho cesta vede k naplnění křesťanské víry, události života jej vedou k naplnění vztahu k Bohu.

Skrze Quijotovu lásku k Dulcinei je znázorněn vztah Quijotovy duše k Bohu. Dulcinea zbožňovaná donem Quijotem se stává svého druhu náboženskou ikonou.⁹⁰ Quijotova láska k ní je láskou ke kráse, primárně je namířena k Bohu jako prameni veškeré harmonie a krásy. Vrchol krásy je nazírán v Kristově lidství: „Kdo vidí mne, vidí Otce“ (J 14, 9). Quijotova láska k Dulcinei se stává formou charitas – „láskou Boží“. Podle M. de Unamuna Quijotovo spící vědomí je probuzeno Dulcineou, tím božským v lidské duši, a tato víra v ideál je pro něho zdrojem totální a absolutní svobody, která je afirmací jeho já.⁹¹ Cestou životem doprovázejí Quijota dvě síly – „zatíženost zemí“ ztělesněná Sanchem a „éterická esence“ reprezentovaná Dulcineou.⁹² Dulcinea představuje mystickou skutečnost. Inspiruje dona Quijota k tomu, aby se na hmotnou skutečnost díval optikou svého vztahu k ní. Krása Dulciney je zajata chaosem tohoto světa. Je třeba probudit srdce, aby zahlédlo její krásu. Dulcinea symbolizuje lásku a svobodu každého člověka. Cervantesův román pak vyznívá jako jedinečný opus o lásce a svobodě. O lásce jako zdroji naděje a o naději jako zdroji svobody.

Via pulchritudinis – Krása spasí svět

Úvodní citáty ze Cervantesova díla *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha* odkazují k srdci jako středobodu lidského bytí. Quijote je člověkem srdce, který putuje. Směr jeho pouti za krásou ukazují láska (krásná, dobrá a pravdivá) a svoboda jako základní témata románu – jediné pravdy, o nichž autor nepochybuje. Quijote otevírá své srdce a vůli pro přijetí toho, co je mu skrze milost svobodně zaručeno. Je to jeho srdce, z něhož čerpá veškeré poznání. Jako věčný hledač krásy, jsa jí připodobněn, stává se krásným člověkem, strážcem krásy a zvěstovatelem naděje. Svým životem svědčí o kráse života proměněného láskou a svobodou, vytvářejícím most ke transcendenci.

Román přináší čtenářům nesmírné estetické, etické a intelektuální potěšení; promlouvá k srdcím čtenářů. Pokud se čtenář nechá plně strhnout četbou tohoto klenotu křesťanské literatury, jež je trvalou, byť dosud ne zcela doceněnou součástí kulturního dědictví lidstva, otevírá se svým vlastním hloubkám a uvádí do pohybu dynamismus vnitřní proměny. Dílo není posledním rytířským románem, ale prvním románem o Člověku a obecném dramatu lidské existence.⁹³ Dílo se konfrontuje s velkými otázkami existence, se základními tématy, z nichž vyplývá smysl života.

88 Slochower, *Mythopoesis: Mythic Patterns in the Literary Classics*, 139; viz Miguel de Unamuno, *La vida de don Quijote y Sancho* (Madrid: Alianza, 1987), 284 a viz Ramón Menéndez Pidal, 'Un aspecto en la elaboración del Quijote', in *Mis páginas preferidas: Temas literarios* (Madrid: Gredos, 1957), 222–269.

89 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 106.

90 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 195.

91 José Luis Abellán, 'Exil, literatura, filosofía (Španielsky exil 1939)', *Filozofia* 55, č. 2 (2000): 89.

92 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 208.

93 Vítková, 'Hlavní téma: láska a svoboda', 63 (54–68).

Nabývá náboženské platnosti a proměňuje se na hlubokou cestu vnitřní reflexe a na spiritualitu. Je výzvou k novému prozření krásy. Jeho textem protéká pramen průzračně čisté vody, v němž lze uhasit žízeň po poznání a naději. Probudit srdce, aby zahlédalo krásu.

Zpracování tématu článku se opíralo zejména o myšlenkový odkaz autorů J. M. Wilsona a H. U. von Balthasara, kteří shodně hovoří o základní převoditelnosti pravdy, dobra a krásy v krásu. Pravdivé a dobré musí najít svoji syntézu v krásném. Podle Balthasara ve světě bez krásy i dobro ztrácí svou přitažlivost. Kdo neporozumí poselství krásy, pro toho zůstane neuvěřitelné též svědectví bytí: „Naše dnešní situace ukazuje, že krása vyžaduje přinejmenším stejnou odvalu a rozhodnutí jako pravda a dobro, a nedovolí, aby ji oddělili a vyhnali od jejích dvou sester, aniž by je vzala s sebou jako akt záhadné pomsty. Komu při jejím vyslovení hraje na rtech úsměv, protože ji považuje za exotickou tretku buržoazní minulosti, ten si může být jistý, že vskrytu či navenek, nebude už schopen se modlit a vbrzku ani milovat. Cesta krásy nás tedy vede k chápání Celku ve zlomku, Nekonečného v tom, co je konečné, Boha v dějinách lidstva“.⁹⁴ Je potřeba obnovit úctu ke kráse s cílem dospět k lidským srdcím. Rozum hledá, ale srdce nachází.

Tento svět potřebuje krásu, aby neupadl do zoufalství a beznaděje. Jsme povoláni ke kráse. A umění napomáhá vydat se cestou krásy, křesťanskou „via pulchritudinis“ k setkání s Bohem. Jako poutník světem a dějinami kráčí člověk vstříc nekonečné Kráse. A každý čin, který realizuje, odhaluje ve světě Boží krásu. Jak uvádí Marko I. Rupnik: „Život, který je inspirován láskou a v lásce se angažuje, je vykoupeným životem, který přetrvává“.⁹⁵ Toto je ta krása, která spasí svět. Zakoušení transcendentální krásy, Boží slávy (Herrlichkeit), vede k pochopení, že za vším účelovým tohoto světa panuje bezpodmínečná Láska.⁹⁶ Takový odkaz přináší i Cervantesovo teologicko-estetické myšlení, objímající téma Boží slávy skrze postavu dona Quijota. Navraceje kráse její místo v životě, podává Quijote čtenářům klíč k bráně Lásky.

Kontakt

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

hzbudilova@tf.jcu.cz

⁹⁴ Hans Urs von Balthasar, *The Glory of the Lord: A Theological Aesthetics I: Seeing the Form* (San Francisco: Ignatius Press, 2009), 18.

⁹⁵ Tomáš Špidlík, Marko I. Rupnik, *Nové cesty pastorální teologie: Krása jako východisko*, 587.

⁹⁶ Elio Guerriero, *Hans Urs von Balthasar: Eine Monographie* (1. Aufl.) (Freiburg: Johannes Verlag Einsiedeln, 1993), 368–369.

Quixote's Pilgrimage to Beauty as a Message for the Present

Helena Zbudilová

DOI: 10.32725/cetv.2022.026

*...it is the privilege and charm of **beauty** to win the **heart**...*

*And as it is the privilege and charm of **beauty** to win the **heart**
and secure good-will...*

*O Lady of **Beauty**, strength and support of my faint **heart**, it is
time for thee to turn the eyes of thy greatness
on this thy captive knight on the brink of so mighty an adventure.*

(Miguel de Cervantes, *Don Quixote*)

Abstract:

The article expands the existing literary interpretations of Cervantes' Don Quixote (interpretation of the character as a symbol and as the first existential hero of world literature), adding a philosophical-anthropological (especially phenomenological) and theological interpretation. The text deals with the aesthetic, ethical, and religious reflection on the character of Don Quixote through the prism of a new 'reading' of the novel and its protagonist in the spirit of the Catholic line of interpretation and the phenomenon of beauty. The interpretation of Don Quixote as a knight, saint, and fool is focused on the perspective of realising his 'via pulchritudinis' (path of beauty). As a pilgrim looking for Beauty, he is sought especially through the application of Hans Urs von Balthasar's theology of beauty. The author arrives at the concept of Don Quixote as a knight of beauty, whose love for Dulcinea is an analogy of the soul's relationship with God, the source of all harmony and beauty. The text provides an argument supporting this interpretation. It shows the beauty of a life transformed by love and freedom, creating a bridge to transcendence. Don Quixote becomes a real patron of the Catholic literary heritage, and the author of the article recommends 'reading' it through the lens of beautifulness.

Keywords:

Don Quixote, Catholicism, phenomenology, transcendentals, beauty, theology of beauty, Hans Urs von Balthasar, Dulcinea, via pulchritudinis (way of beauty)

The living force of the Western tradition is represented by Christian Platonism, of which the central element is beauty. A person is born to strive for good, to know the truth, and to consider everything through the prism of beauty, which brings a person to God. It is a conception of man and the cosmos ordered by beauty and moving towards beauty. The understanding of human life as a pilgrimage leading to beauty and the essential convertibility of truth, goodness, and beauty into beauty becomes the fundamental vanishing point of our search for the character of Don Quixote and his message for 21st century man. The importance of re-establishing beauty as transcendental and the concept of Beauty as a path to Truth open up space for philosophical and theological discussions on the deepening awareness of the kinship of philosophy, religion, and art.

J. M. Wilson's study *The Visions of the Soul: Truth, Goodness and Beauty in the Western Tradition* (2017) and M. J. McGrath's study *Don Quixote and Catholicism* (2020) provided the theoretical background for a new reading of Cervantes' famous novel *Don Quixote* through the prism of the character of Don Quixote as a pilgrim in the process of searching for Beauty. The basic coordinates for the philosophical-anthropological and theological interpretation of the character of Don Quixote and for its aesthetic and ethical reflection can be found in the legacy of philosophers of Thomistic inspiration – the Catholic philosopher J. Maritain (1882-1973) and the Catholic theologian, the theologian of beauty, H. U. von Balthasar (1905-1988). Literary interpretations are focused on the symbolic and existential interpretation of the main character (M. de Unamuno, S. Kierkegaard, V. Černý) and on its phenomenological interpretation (M. Heidegger, J. Ortega y Gasset, A. Mickūnas).

For the person of the information society of the 21st century, preferring instrumental and utilitarian values, beauty is no longer what it used to be. All of the superficial and instant understanding of things is stripped of the beauty that magnetises and re-attracts. Beauty is lost in subjective and meaningless perception, barely resembling its former existence as a transcendental entity at the level of goodness and truth. Thanks to Christianity, the relational transcendental entities (ontological truth, goodness, and beauty) retain their continuous position, but beauty is considered the least graspable and thus rather marginal. Beauty needs to be restored; it must return to its place of honour not only in Christian theology. In the 20th century, this task was taken up by Hans Urs von Balthasar, who made beauty the first transcendental entity. This challenge became our inspiration for reflecting on the character of Don Quixote from a completely new perspective: from the point of view of interpreting his journey towards Beauty.

Theology and Literature

Art expresses and embodies the World, answering fundamental philosophical and religious questions. It encourages a thirst for God; it can convey a message. Great works of art appear in human history as an inexplicable miracle. Interest in the philosophical and religious dimension of literature resulted in the presentation of themes of Christian theology through great works of world literature. Literature and theology converge here, even though they represent different approaches to truth. In the case of literature this approach is mediated imaginatively, and in theology it is directly revealed in Scripture. Theological reading of literature becomes a part of theological anthropology.¹

The value of autonomous literary texts for theology and the Church was confirmed by the Second Vatican Council: literature and the arts are also, in their own way, of great importance to the life of the Church. They strive to make known the proper nature of man, his problems, and his

1 Jan Hojda, 'Teologická četba literatury – cesta víry k člověku', *Communio, Teologie a umění* 73, no. 4 (2014): 61–69.

experiences in trying to know and perfect both himself and the world. They have much to do with revealing man's place in history and in the world: with illustrating the miseries and joys, the needs and strengths of man and with foreshadowing a better life for him. Thus, they are able to elevate human life, expressed in multi-fold forms according to various times and regions (*Gaudium et Spes*, 1965).² Pope John Paul II preached the need to rediscover the value of beauty and works of art in the Catholic Church. According to V. Blažek Iňová, the Pope's *Letter to Artists* (1999) began to write a completely new chapter in the relationship between the church and art.³

The theologians Romano Guardini (1885–1968) and Hans Urs von Balthasar (1905–1988) were significantly inspired by the hermeneutics of great literary works. Among Czech theologians, let us mention, for example, Karel Vrána (1925–2004) and Tomáš Špidlík (1919–2010). Christian literature is seen as an integral part of the evangelisation process.

Theology of Beauty

Popes Paul VI, John Paul II, Benedict XVI, and Francis have all spoken about the path of beauty (via pulchritudinis) and its use in preaching the gospel. At the end of the Second Vatican Ecumenical Council, Paul VI addressed a document under the title *Message* (1965) to artists: 'This world in which we live needs beauty in order not to sink into despair.' (*Enchiridion Vaticanum*, 1965).⁴ Pope John Paul II calls artists to "Beauty" that saves' (*Letter to Artists*, 1999).⁵ *Via pulchritudinis* is the title of the final document of the 2006 Plenary Assembly of the Pontifical Council for Culture.⁶ In this document, Pope Benedict XVI identifies the path of beauty as a privileged path for evangelisation and dialogue. In his exhortation *Evangelii Gaudium* (2013), Pope Francis refers to Pope Benedict XVI's sentence about the path of beauty as an important part of evangelisation: 'Proclaiming Christ means showing that to believe in and to follow him is not only something right and true, but also something beautiful, capable of filling life with new splendour and profound joy, even in the midst of difficulties.'⁷ Pope Paul VI in 1965 defined artists as people 'who are captivated by beauty and work for it', Pope John Paul II in 1999 called artists 'genius creators of beauty', Pope Benedict XVI in 2009 defined them as 'guardians of beauty', and Pope Francis in 2020 called them 'those through whom we understand the beauty of the Gospel'.⁸

The phenomenon of beauty has been present in the history of the world since the very beginning of creation. Beauty in art represents man's spiritual journey to God. According to Tomáš Špidlík, art that creates beauty can play the role of unifying all human knowledge.⁹ Literature can play a special role in guiding us directly to the acceptance of beauty.

2 Cf. 'Some More Urgent Duties of Christians in Regard to Culture', *Gaudium et Spes*, part II, chapter II, article 62 (1965) cited 27th May 2022, https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_en.html.

3 Veronika Blažek Iňová, *V úžasu před Boží krásou (Vztah Božího zjevení a lidské zkušenosti krásy jako výzva pro náboženskou edukaci)* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2021), 121.

4 Paul VI, *Enchiridion Vaticanum*, I, 305. Message addressed to artists by Pope Paul VI in the conclusion of the Second Vatican Ecumenical Council, 8th December 1965, I, 305.

5 Zdeněk Ambrož Eminger and Jan Pavel II., *Teologie a kultura*, 'List papeže Jana Pavla II. umělcům', article 4 (4.4. 1999) (Svitavy: Trinitas, 2008), 107.

6 *The 'Via Pulchritudinis': Privileged Pathway for Evangelisation and Dialogue*, concluding document of the plenary assembly 2006, cited 27th May 2022, https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_en.html.

7 Papež František, *Evangelii Gaudium: Apoštolská exhortace a hlásání evangelia v současném světě* (Praha: Paulínky, 2014), article 167 (106–107).

8 Papež František, *Skrze umělce chápeme krásu evangelia*, Proglas.cz, cited 27th May 2022, <https://zpravy.proglas.cz/udalosti/papez-frantisek-skrze-umelce-chapeme-krasu-evangelia/>.

9 Tomáš Špidlík, 'Umění sjednotí svět', in *Sborník Katolické teologické fakulty*, volume VII., (Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005), 365.

One of the most convincing contemporary interpretations of the metaphysics of art and beauty is found in Maritain's philosophy of art and beauty. Jacques Maritain gave a modern interpretation of the idea of St Thomas Aquinas on beauty as species (form) and lumen (glow). In his work *Umění a scholastika* (*Art and Scholasticism*), he defines beauty as 'the splendor of the form on the proportioned parts of matter...a flashing of intelligence on a matter intelligibly arranged. The intelligence delights in the beautiful because in the beautiful it finds itself again and recognizes itself, and makes contact with its own light.'¹⁰ According to J. Maritain, to define beauty as the radiance of form means to define it at as the radiance of mystery at the same time. 'Every union whatsoever among beings proceeds from the divine beauty.'¹¹ Beauty in his conception acquires a fully existential dimension as a reality given to the senses, as an attraction of the mind to the perception of being and truth, and finally to an understanding of beauty as the principle of organisation of all reality as a whole.¹² J. Maritain states that 'the beautiful is essentially delightful. This is why, of its very nature and precisely as beautiful, it stirs desire and produces love, whereas the true as such only illumines.'¹³

Maritain's interpretation of the ideas of St Thomas Aquinas is followed by Hans Urs von Balthasar. In his theological aesthetics, he uses the terms 'form' (Gestalt) and 'radiance' or 'brightness' (Glanz) and makes beauty the first transcendental, the first among equals.¹⁴ His aim was to develop Christian theology in the light of the third transcendental: 'to complete the visibility of truth and goodness through beauty.'¹⁵ In his work *Glory of the Lord: A Theological Aesthetics* Balthasar states:

As the last transcendental beauty guards and seals the others: no truth or good is eternal without the radiance of the grace of that which is freely given. Also Christianity, which under the influence of modernity subscribed to mere truth (faith as a system of correct propositions) or mere goodness (faith as the most useful and beneficial for the subject), would be thrown down from its own heights. But when the saints based their own being on God's beauty, they were always protectors of beauty.¹⁶

In Balthasar's work, beauty represents 'the first and last word of theology'.¹⁷ According to Tomáš Ulrich, as a 'theologian of the glory of God', Balthasar seeks to reunite theology and beauty ('theologian of beauty'). Using the trinitarian origin of Christ's kenosis (Christ's incarnation and crucifixion) he wants to point out the drama of man, creation and redemption given by the immeasurable generosity of God – a drama staged in the theatre of the world since eternity.¹⁸ For Balthasar, the supreme archetypal beauty is the fact that God appears in history and became man. For him, the objectifying measure of the perception of Divine splendour was the unique and unrepeatable fact of the revelation of the glory of God in Jesus Christ. From this centre, beauty radiates from

10 Jacques Maritain, *Umění a scholastika* (Olomouc: Knihovna Filosofické revue, 1933), p. 28.

11 Ibid., 32–33.

12 James Matthew Wilson, *The Visions of the Soal: Truth, Goodness and Beauty in the Western Tradition* (New York, Washington: The Catholic University of America Press, 2017), 176.

13 Maritain, *Umění a scholastika*, 30.

14 Tomáš Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum v díle Hanse Urse von Balthasara' (Ph.D., Masarykova univerzita, 2017), 7.

15 Tomáš Ulrich, 'Místo filozofie v díle Hanse Urse von Balthasara k 110. výročí jeho narození', *Studia Philosophica* 62, no. 1 (2015): 131.

16 Hans Urs von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik*, Bd III/1, (Einsiedeln, 1988), 39.

17 Stephan van Erp, *The Art of Theology. Hans Urs von Balthasar's Theological Aesthetics and the Foundation of Faith* (Leuven: Peeters, 2004), 55.

18 Elio Guerriero, *Hans Urs von Balthasar. Eine monographie*, (1. Aufl.) (Freiburg: Johannes Verlag Einsiedeln, 1993), 10–13.

the beginning (alpha) to the end (omega) – the Son of God is the aesthetic model of all beauty.¹⁹ Balthasar's theological aesthetics brings a theologically informed phenomenology of the work of art. This phenomenological approach resonates with Balthasar's leading analogy between Christ (as the highest form) and the work of art. Heidegger's fundamental questioning about the origin of the work of art is ontologically and Christologically answered by Balthasar through his concept of form. This concept fundamentally surpasses Heidegger's philosophy of being and gives aesthetics an irreplaceable role within metaphysics. He bases his philosophy of the meaning of being on the metaphysics of the transcendental experience of *Herrlichkeit*, because Being and the appearance of Being constitute unity and truth.²⁰ For man, the meaning of his existence partially opens up in the experience of *Herrlichkeit*, in the experience of encountering overflowing Being, with Love. Tomáš Ulrich refers to Balthasar's remarkable philosophy as the 'philosophy of the beauty of being', which combines the aesthetic and theological levels.

Balthasar defines his theological aesthetics as finding the relationship between form and brightness. The form suggests that beauty also has its material principle, while the brightness of beauty is an expression of God's mystery.²¹ Shape, likeness, figure became the cornerstone of Balthasar's philosophical-aesthetic-theological work. This is because the shape, the figure can be bypassed and viewed from all possible sides – each time differently, but it is still the same object.²² Balthasar argues for the 'inseparability of form' in every act of knowledge and goes on to argue that every element of life is to be 'subject to the form of man'. He illustrates his larger purpose by saying that 'being a Christian is just a form', so we see the identity between the meaning and integrity of life and its form. A poor life will lack form precisely because it lacks being and ontological goodness.²³ Balthasar's theology was saturated with literature. He called for literary texts to be understood holistically and placed within the larger theodramatic context of the drama between heaven and earth.²⁴ Balthasar deals with the character of Don Quixote in his work *Herrlichkeit (The Glory of the Lord, A Theological Aesthetics, Volume V – The Realm of Metaphysics in the Modern Age)* in the chapter Folly and Glory. His conception of Don Quixote as a knight of Christ, a holy fool, does not represent a novelty in existing lines of interpretation. However, he integrates the figure of the knight firmly and permanently into the Roman Catholic perspective of research on theological-philosophical aesthetics. Don Quixote becomes the true patron of the Catholic literary heritage, which Balthasar recommends reading through the lens of the beautiful.²⁵

Don Quixote as a Son of Catholic Spain

The novel *Don Quixote* is primarily a religious work, elaborated in Cervantes' style of irony, satire and literary multiperspectivism. Faith pervades the work as it did in Spain at that time, and the Christian perspective of the work is completely unquestionable. The character of Don Quixote is inseparable from the teachings of the Catholic Church. Franco Riva calls Quixote 'a very Christian son of a very Catholic Spain'.²⁶ In agreement with Balthasar, he considers Don Quixote to be

19 Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum v dile Hanse Urse von Balthasara', 35.

20 Ibid., 146.

21 Blažek Iňová, *V úžasu před Boží krásou*, 162.

22 Ulrich, *Místo filozofie v dile Hanse Urse von Balthasara k 110. výročí jeho narození*, 129.

23 Ibid., 131.

24 Edward T. Oakes SJ and David Moss (ed.), *The Cambridge Companion to Hans Urs von Balthasar* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 221.

25 Eric J. Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote: From Hidalgo to Priest* (Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1991), 212.

26 Franco Riva, 'Fame, Etica, Utopia: Icone Del Don Chisciotte', *Rivista di Filosofia Neo-Scholastica* 109, no. 2 (2017), 349.

the most complete character of all the characters in Christian literature.²⁷ The moment Alonso Quijano accepts the identity of Don Quixote, his journey to deep self-awareness in God begins. There has been the unprecedented interest in the novel and its main character among writers, philosophers, theologians, and literary critics practically from the time of the first publication of the work until now. It has resulted in two basic lines of interpretation – Erasmus and Catholic readings of the novel (in addition to the rather marginal atheistic and crypto-Judaistic interpretation). In one of the most recent studies, *Don Quixote and Catholicism* (2020), Michael J. McGrath notes the prevailing interpretation in the context of the spiritual legacy of Erasmus of Rotterdam and his work (Carlos Fuentes, Américo Castro, Marcel Bataillon, Alban Forcione, Henry Higuera, etc.).²⁸ The author sees in the novel a great Catholic work, inseparable from the teachings of the Catholic Church and firmly reflecting the principles of Catholic theology. As a true Renaissance Catholic, Cervantes engaged in religious issues, but Erasmus's influence cannot be ruled out (especially in his efforts to internalise the faith). Still, according to McGrath, his faith remains consistent with the teachings of the Catholic Church, and the work is a product of Counter-Reformation spirituality, reflecting the diversity of early modern Catholicism. His criticism of the clergy is an evocation of the critical voice of St Teresa of Ávila and is addressed to a small percentage of the clergy.²⁹ Cervantes satirises external Church ceremonies, and rejects Church hypocrites, dogmatism, and pomp.³⁰ However, his satirical intent and irony are combined with a deep respect for Catholicism and its teachings. McGrath's list of authors interpreting the work in the light of the Catholic faith (Helmut Hatzfeld, José Antonio López Calle, Ken Colston, Joseph Ricapito, Sean Fitzpatrick, S. Muñoz Iglesias, Miguel de Unamuno, Maria Zambrano) is enriched by Hans Urs von Balthasar and Ortega y Gasset, to whom we also refer in the following text.

Each reader defines his understanding of himself in the way he reads the novel and perceives the character of Don Quixote. Cervantes leaves interpretation to the reader's perception of subjective reality. He masterfully breaks up the reader's perspectives, making the polyphony of the novel resound – with many voices, many truths that are nothing more than subjective opinions. The only constant in the relationship between the main protagonist of the novel, Don Quixote, and his servant and friend Sancho Panza, from the beginning to the end of the novel, is Catholicism. Catholicism is set from the beginning as the baseline of their developing relationship.³¹ Both are men of faith who constantly entrust their lives and destiny to God's protection. Quixote is a hero of the indomitable power of Christian optimism. At the end of the novel, he turns to the fullness of philosophically understood Catholic realism. This is also illustrated by Quixote's desire to die in the manner prescribed by the Catholic Church (confession of sins and reception of the Body of Christ before death).³²

The foundation of the novel's catholicity is Cervantes' targeted defence of individual freedom, which is interwoven throughout the work and, together with the phenomenon of love, represents the main themes of the novel. The direction of Quixote's pilgrimage looking for beauty is determined by love and freedom. All the characters in the novel are tested by their own measure of freedom and love. The search for truth becomes the search for God. The author purposefully

27 Riva, 'Fame, Etica, Utopia: Icone Del Don Chisciotte', 356.

28 Michael J. McGrath, *Don Quixote and Catholicism* (West Lafayette: Purdue University Press, 2020), 3.

29 Helena Zbudilová, *Hledání (nejen) španělské identity (Reflexe přínosu Miguela de Unamuna a svaté Terezie od Ježíše pro filozofii života a filozofii náboženství v období globalizace)* (Praha: Vyšehrad, 2016).

30 Václav Černý, *Tvorba a osobnost II* (Cervantes a jeho don Quijote) (Praha: Odeon, 1993), 27.

31 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 65.

32 Joseph Pearce, 'Don Quixote in a Nutshell', *Crisis magazine* (A Voice for the Faithful Catholic Laity), updated 1st January 2022, cited 28th May 2022, <https://www.crisismagazine.com/2022/don-quixote-in-a-nutshell>.

shakes the reader's ideas about truth and Christianity when he incorporates them into the context of concepts such as reason, madness, chivalry. Catholicism inspired Cervantes' world in many ways, central to both his life and his imaginative narrative. The originality and truth of this work of art was expressed by Elie Faure in the following words: 'He who knew Cervantes could not know Don Quixote, but he who knows Don Quixote (who knows God's work) knows Cervantes (knows God too).'³³

The Aesthetics of Don Quixote's Character

Over the centuries, Don Quixote has been interpreted: classically, romantically, realistically, Freudianistically, theologically, existentially, postmodernly. This novel is truly the first modern and postmodern novel. As Jiří Peňáz states, it is modern in its depiction of man and his destiny, and postmodern in his way of telling the story, his openness, contextuality, authorial playfulness. There is always something to discover, interpret, have fun with, and marvel at.³⁴ Literary interpretations follow the understanding of Don Quixote as a hero, saint, or fool. Next to the symbolic and existential interpretation (M. de Unamuno, S. Kierkegaard, V. Černý and others), understanding the character of Don Quixote as the first existential hero of world literature, a phenomenological interpretation appears (M. Heidegger, H. U. von Balthasar, J. Ortega y Gasset, A. Mickūnas, R.L. Milles and others). The phenomenological approach provides a particularly suitable point of view for examining the meaning of Don Quixote, since depicting the nature and functioning of the characters' consciousness is one of the main purposes of Cervantes' original novelistic style, shaping the character as a unique individual who is neither an archetype, nor a typified character or a caricature.³⁵ According to J. Ortega y Gasset, the phenomenological correlation of the perceiver and what is perceived ('I am me and my circumstances') is fully realised in Cervantes' novel. Ortega y Gasset understands Cervantes' style as a phenomenological return to experience.³⁶ Don Quixote arouses in the reader an emotional response – an aesthetic feeling and an intellectual response – an aesthetic judgment, typical for seeing the beautiful. The character expresses the qualities of his soul, which is characterised by the harmony of a noble, good, and free life, rich in ideals. It is a human life embodied in a form. The artistic beauty of Don Quixote is the splendour of knightly values in practice.³⁷

Don Quixote as a Knight Errant, a Holy Knight

A hero was born the moment he decided to go on an adventure. Alonzo Quijano believed in the possibility of love, goodness, and truth with absolute faith and set out to realise them. He left his home to gain true salvation. He becomes a knight, and he acquires a new identity when, in a creative gesture, he chooses his new name – Don Quixote.³⁸ As an avid reader of chivalric novels, he confuses reality with literary fiction, finding in the texts of these books a gateway to a world

33 Elie Faure, *Dějiny umění V. – Duch tvarů* (Praha: Aventinum, 1928), 157.

34 Jiří Peňáz, 'Cervantes s rukou v nebi: 400 let', *Lidové noviny*, 27th April 2016, cited 28th May 2022, <https://www.pressreader.com/czech-republic/lidove-noviny/20160427/281694023968292>.

35 Katarína Korbová, 'Don Quijote a Sancho Panza', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová et al. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 159.

36 José Ortega y Gasset, *Meditace o Quijotovi* (Brno: Host, 2007), 25.

37 Agustín Basave Fernández del Valle, 'Filosofía del Quijote. Un estudio de antropología axiológica', Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, cited 28th May 2022, <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/filosofia-del-quijote-un-estudio-de-antropologia-axiologica--0/html/>.

38 Katarína Korbová, 'Don Quijote a Sancho Panza', 160.

of endless possibilities. His life becomes living literature. According to M. Foucault, his journey becomes a search for analogies between novels of chivalry and the world.³⁹

Cervantes incorporates all of the Christian meaning of the books of chivalry into the novel. Don Quixote is the embodiment of the suprapersonal moral law based on the Ten Commandments and the values and virtues of the chivalric code. The greatest virtue of a knight is his will which finds its expression in action and moral heroism manifested in particular by moral purity and nobility. Quixote's gospel of chivalry means showing good to everyone and evil to no one. He is a true knight who holds his spear in the service of goodness, truth, and beauty. His 'I know who I am'⁴⁰ shows an act of freedom, as the protagonist himself knows who he is and determines who he should become. Before his death, returning to the original identity of Alonso Quijano (this time called the Good One), he rejects chivalric novels, but not the idea of chivalry. According to V. Černý, Cervantes, as the creator of Don Quixote, preserves everything that was noble and poetic in this idea – the search for truth, the thought of self-sacrifice to truth and love, bravery, honesty, chastity of feelings.⁴¹ He developed it into a new ideal, capable of living for ages and lasting even into the 21st century.

For Don Quixote, chivalry is a profession of faith, and going through heroism makes his life noble and deep, even mystical. According to Johan Huizinga, religion cannot be separated from chivalry: 'The conception of chivalry as a sublime form of secular life might be defined as an aesthetic ideal assuming the appearance of an ethical ideal.'⁴² Santiago Madrigal, who also calls chivalry a religion, addresses this topic in his study *Lo Religioso en El Quijote* (2016).⁴³ Cervantes transfers Dante's theological values (the *Divine Comedy* as a Catholic vision of divine harmony) into knightly aesthetics and morality. Because Quixote has become a knight errant, based on the code of chivalry, he says: 'I am brave, polite, liberal, gracious, generous, courteous, daring, gentle, patient, and able to endure travails, imprisonment, and enchantments.'⁴⁴ His life as a knight errant teaches him that truth is not independent of God. The words 'I know who I am' take on a completely different meaning at the end of the novel. The books of chivalry were his bible, his holy scriptures. At the end of his life, he regrets that he did not devote his life to reading books about the lives and deeds of saints, which are the light of the soul, and he fully accepts his relationship with God.

The Christian myth is clearly looming behind the character of Don Quixote. The Christological aspect of the work is absolutely crucial for H. U. von Balthasar. The Christological dimension of the novel is also emphasised by a number of other authors, such as Sean Fitzpatrick and Ken Colston.⁴⁵ In the mocked purity of Don Quixote, there is an *Ecce Homo*, a kind of reflection of Christ even in a poor caricature. Don Quixote has been associated with the figure of Christ since the 18th century. In his study *The Sanctification of Don Quixote* (1991), Erich J. Ziolkowski, in addition to the religious dimension of the mythical legacy of this literary figure in world literature, also focuses on his theological significance. Quixote's struggle to maintain faith in his chivalrous fantasy in the face of reality and reason mirrors the man of today struggling to maintain faith in

39 Michel Foucault, *Dějiny šílenství: Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby* (Praha: Lidové noviny, 1993), 56–71.

40 Miguel de Cervantes, *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, part one, chap.V (Praha: KMa, 2005), 55.

41 Černý, *Tvorba a osobnost II*, 25.

42 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 50.

43 Santiago Madrigal, 'Lo Religioso en El Quijote: El Cristianismo Católico del Caballero Andante', *Estudios Eclesiásticos* 91, no. 358 (2016): 451–456.

44 Harry Slochower, *Mythopoesis: Mythic Patterns in the Literary Classics* (Detroit: Wayne State University Press, 1970), 140.

45 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 56.

God despite secularism and scepticism.⁴⁶ Ziolkowski shows how, in the course of the Enlightenment, the image of Christ became demythologised and humanised, while the image of Don Quixote became mythologised and idealised. The author emphasises the novel's 'sanchification' of Don Quixote and the epistemological significance associated with it: from 'believing is seeing' to 'seeing is believing'.⁴⁷

In his supposed madness, Quixote adopts not only the identity of a knight but also that of a saint. He acts as a redeemer because he sees in human sinners the inner goodness and potential of what they can be. So he is not just a knight errant fighting on the plains of Spain, but also on a spiritual plane thanks to his 'illuminating' imagination.⁴⁸ Quixote himself feels that he is a knight of earth, not heaven. He recognises that there is a higher chivalry than his own. It is the mystical chivalry of a humble monk. Miguel de Unamuno identified a correlation between Quixote and St Ignatius of Loyola. In his work *Vida*, he compares Don Quixote with the Spanish national saints, the Marian knight Ignatius of Loyola and the mystic St John of the Cross.⁴⁹ Here, Unamuno translates the proposal of evangelisation through literature – he labels the novel 'The Gospel of Don Quixote'. He used the novel and its character to create his own philosophy – quixoticism. Quixoticism represents the cultivation of the soul by an axiomatic space that shapes human lives across epochs. Quixote becomes the patron saint of cultural reflection.⁵⁰

Don Quixote is a knight-errant and a Christian, a Catholic who understands his pilgrimage through the 'narrow path of chivalry' as a meritorious path. As a knight of Christ who realises the Christian ideal, he sees in it his own meaning of life. External detachment from chivalry leads Don Quixote to a higher knowledge of himself. That leads to a certain sanctity, which he finds at his death as Alonso Quijano – the good one. At the end of the novel, he redeems his wounded idealism with trust in God and dies a man loved by his family and friends. It is on his deathbed, when he returns to the identity of Alonso Quijano, that he becomes a Christian saint. In the end, it is his kind nature and kind treatment of others, not his heroic deeds, that give him true honour and glory. While Renaissance literary heroes usually fight primarily for themselves, Quixote sacrifices himself for the sake of others. His motive is to live and die for others. The goal of his sacrifice is freedom, justice, and peace on earth: the return of the Golden Age. He is of the lineage of saints, ascetics, and martyrs: a man of ideas.⁵¹

Don Quixote as a Mad-dreamer, a Holy Fool

In his novel, Cervantes used the phenomenon of madness as a literary device; the duality 'mad-sane' accompanies the reader of the novel at every step. Quixote is a fool in the manner of a Renaissance jester, a poetic fool, a good fool, driven mad by excessive reading of novels of chivalry. His madness is literary madness. This character with a grotesquely tragicomic body acts, fights for ideals, wants to restore the lost traditional values of the Golden Age. He is the very embodiment of the contradiction between the absolute ideal and reality.⁵² It expands the ideal

46 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 14.

47 Ibid., 20.

48 Brittany Guzman, 'Don Quixote: Sainly Knight', *The Imaginative Conservative*, updated 15th January 2022, cited 28th May 2022, <https://theimaginativeconservative.org/2022/01/don-quixote-sainly-knight-cervantes-brittany-guzman.html>.

49 Helena Zbudilová, 'Eticko-náboženský apel Unamunova quijotismu', *Caritas et Veritas* 2, no. 2 (2012): 38, <https://doi.org/10.32725/cetv.2012.015>.

50 Magdalena Barbaruk, *The Long Shadow of Don Quixote* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015), 30–33.

51 Tomáš Vitek, *Don Quijote mezi Cervantesem a Rabelaisem* (Brno: Host, 1997), 21.

52 Václav Černý, *Studie o španělské literatuře* (Praha: Cherm, 2008), 385.

and its space into a world living in the space-time horizon. The journey is the space of his folly, the home is the space of sanity. Quixote is completely imbued with affection for his ideal. He is a deranged dreamer, representing the wisdom of the heart, not the head, preferring the folly of passion to the prudence of indifferent men. The manifestations of his insanity consist mainly in his inability to distinguish the real world from the literary world.⁵³

Quixote's name entered the language as a contemptuous nickname, evoking pity tinged with mockery. Quixote's ridiculousness functionally turns into an aesthetic part of the work's structure, as much as the knight's feeling is genuine and ardent. Quixote's folly keeps repeating 'Woe to you who are lukewarm'. As Václav Černý states, 'the important thing is not to know the truth, but to be the truth: that is, to vouch for your own piece of knowledge of the truth.'⁵⁴ Don Quixote lifts the hearts of readers, redeemed by his noble folly. Sometimes it seems that both Don Quixote and Sancho are aware of their folly or their game. Play, unlike foolishness, is a voluntary activity. Quixote then represents the metaphysical actor, willing to risk ridicule just to keep idealism alive. Madness is then his sacrifice for our emptiness and desolation, for our loss of imagination and ideals.

While dying, Don Quixote comes to his senses. The end of Quixote's illusion, his spiritual and bodily death, is heralded by the experience gained in Montesino's cave. Here he experiences the height of his chivalry and at the same time watches the disintegration of his ideal.⁵⁵ Doubts arise in him about knighthood errant and the value of his ideal. If in the first part of the work he is a comical and ridiculous fool, in the second part he appears as a wise fool, a fool and a wise man at the same time.

The Fool represents one of the archetypal characters of Christian literature. The folly of the consciously willed cross brings forth the character of the holy fool who is shipwrecked in a nihilistic, atheistic, and materialistic world: a famous Christian fool who perceives the highest reality in the lowest. Quixote devoted himself to the wisdom of divine love, which is folly in the eyes of this world. Balthasar deals with the character of Don Quixote in his *Theological Aesthetics* in the chapter *Folly and Glory*, where he addresses Symeon of Emesa, the first fool for Christ, and Jacopon da Todi (nicknamed James the Fool) and places Cervantes alongside other authors who use the figure of the fool in their work – for example, Wolfram of Eschenbach, Erasmus of Rotterdam, H. J. C. von Grimmshausen, F. D. Dostoevsky.⁵⁶ Balthasar viewed Don Quixote as a holy fool associated with a religious paradox.⁵⁷ According to Balthasar, the true fool always has a certain spark of ignorance, of unwanted sanctity. He is, as if unprotected, open to the spiritual sky, an essentially transcending person. Since antiquity, according to Balthasar, simplicity has been surrounded by nobility, whether understood as wisdom (in comparison to science) or as folly (in comparison to wisdom). This folly became for Balthasar a new form of tragedy that partially preserves the dimension of transcendental beauty and can help introspective humanity find the lost transcendental dimension. According to him, from the Middle Ages to the present day, the distinct character of the fool, the jester, who is close to us, touches us, and literally moves us to action, can be clearly

53 Anna Laviana Ludvíková, 'Větrné mlýny, stáda ovcí, měchy vína a valchové sloupy', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová et al. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 259.

54 Černý, *Tvorba a osobnost II*, kap. Don Quijote a quijotismus, 441.

55 Barbora Vrátilová, 'Montesinova jeskyně', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová et al. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 306.

56 Hans Urs von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik, Ästhetik der Transzendentalen Vernunft, Narrentum und Herrlichkeit*, Bd. III/1, (Einsiedeln, 1988), 517–28.

57 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 212.

perceived in literature.⁵⁸ Balthasar's fool imitates Christ's receptivity to the Father by defying the world's expectations. Regarding the theological-philosophical aesthetics of the character of Don Quixote, Balthasar states:

Quixote's madness is the closing of the gap between the 'ideal' of God's salvation in Christ and the 'reality' of the earthly, world-changing work of Christ. The chasm that Don Quixote sees as already bridged in his 'naïve' faith and well-intentioned actions opens up, making his fate and failure ridiculously obvious to everyone. Don Quixote thus becomes the true patron of the Catholic will to action and one of the Catholic scholars who are neglected for their dogmatism, which can only be understood as Catholic through humor.⁵⁹

Don Quixote, as the image of the saint-fool devoted to Christ, in his wanderings is primarily the one who follows Christ himself and becomes his image.

Don Quixote as a Knight of Beauty, a Messenger of Ideals

The novel opens up a new world that offers the reader beauty and grandeur. Beauty here is not only of an aesthetic order, but above all metaphysical, full of grace, 'beauty that saves the world'.⁶⁰ It is beauty that ennobles a person and brings them to God. Cervantes' strategy of irony in the novel involves changes in the field of perception from an aesthetic dimension to an ethical one. It begins with an aesthetic admiration for chivalric books, where after reading them repeatedly, the protagonist decides to 'live' their texts. Thus, aesthetic admiration led Quixote to ethical awareness and resulted in an awareness of Truth. The ethical ideal of Quixote's chivalry encompasses a wider world than that of chivalry of Celtic-Germanic origin. Quixote is about establishing justice as the norm in a world plagued by evil and injustice. According to S. Kierkegaard, all three stages of human existence can be documented through the example of the character of Don Quixote. Don Quixote exists in the aesthetic stage, when his life is determined by the horizon of reason and oriented towards achieving fame and glory. By identifying with the ideal of chivalry and service to people, he realises his being in the ethical stage. The religious stage of existence means the self-sacrifice of one's egoistic Self to God and the fulfilment of God's mission of restoring the Golden Age.⁶¹

Don Quixote appropriates the archetype of the hero of chivalric novels, so that the process of demythologisation finally takes place – the archetype dissolves and Quixote returns to his true identity of Alonzo Quijano – the good one.⁶² The knight is in search of God, and a definitive aspect of that search is his relationship with Dulcinea. The cult of Dulcinea is one of the most important parts of the knight's spiritual journey.⁶³ The next sub-chapter entitled 'Dulcinea as an ideal of beauty and a reflection of heaven' will be devoted to this phenomenon.

Don Quixote found ideals in books, in the cultural products of his time. He subordinated everything to his idea, that is, to become a knight errant. He follows an ideal that does not conflict

58 Ulrich, 'Pulchrum, bonum, verum v dile Hanse Urse von Balthasara', 82.

59 Hans Urs von Balthasar, *Herrlichkeit. Eine theologische Aesthetik*, Bd. III/1, 517–518.

60 Barbaruk, *The Long Shadow of Don Quixote*, 212.

61 Eric Ziolkowski, 'Søren Kierkegaard, The Quixote, and the Plunging Guadalquivir or Guadiana', *Søren Kierkegaard Newsletter*, no. 53 (2008): 18–26.

62 Bernardo Enrique Flores Ortega, 'El simbolismo del viaje, la nostalgia por la Edad de Oro y otros mitos en Don Quijote de la Mancha', *Dikaosyne* 11, no. 20 (2008): 163.

63 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 36.

with traditional Christianity, but is a cultural expression rather than a universal truth. Quixote is a man of ideas, a determined fighter for an ideal who gives himself completely to his ideal. He lives fully only for this ideal that has completely filled his mind and excited his heart. He insists unconditionally on the ideal of love, goodness, and truth, and refuses any compromise.⁶⁴ He still carries these purest ideals within himself, and we feel something noble about his actions. By his action, he defends the value of the act, the merit of the sacrifice, the belief in the ideal, and in the final victory of justice. He totally personifies self-sacrifice. He values his own life only if it can serve his ideal. His logic is not pure logic, but ethics. It does not deal with reality, but with values.⁶⁵ Don Quixote longs for the meaning of life and beauty, two things that he says the world lacks. He hopes to bring order to the chaotic world by restoring the chivalric code of the Knights Errant. The voice of Beauty helps him open to the light of Truth. And it helps him grasp the meaning of pain.

Quixote's world-shaping folly is the 'idealism of the good'.⁶⁶ The ridiculous character in the first chapters, causing the reader to smile, gradually captivates with his purity and nobility. Mockery would fail to evoke the aesthetic feeling and intellectual love inherent in the good and the beautiful. Quixote's madness rests on three main pillars – justice, freedom, and beauty.⁶⁷

Michel Foucault calls Don Quixote 'the hero of the Same' in *Words and Things*. He is a font that wanders the world in search of the reality which he is meant to be. He is a copy of the characters and his adventure is meant to be an analogy. However, this principle of imitation is constantly breaking down. Subjective thinking, where a sign is a sign of a thing, a word representative of the 'external world', falls with the advent of the modern age.⁶⁸ M. Foucault adds to this: '...language no longer bears an immediate resemblance to the things it names...'⁶⁹ And among them Don Quixote wanders alone. He is perhaps the supreme believer in the intimate unity between the signifier and the signified. The novel announces the end of the game between resemblance and signs. In the words of Petr Chvojka, 'Cervantes in the novel, by overturning the established ratio of signifier and signified, exposes the flimsiness of the entire principle of signification, undermines the foundations of existing epistemological premises and moves the pillar of the entire world'.⁷⁰

Don Quixote thirsts for beauty and has a mad desire to meet beauty and become more beautiful through this encounter. He observes reality through the eyes of his imagination and adapts reality to his ideas. He tries to prove that human life can be as beautiful and fulfilling as the novels of chivalry. He embarks on an adventure for beauty, driving through the Spanish countryside in search of the beautiful because it is unknown in advance, always surprising. He proves the strength of his desire for beauty the most in his adventure with lions, when he becomes the Lion Knight. On his way, he reconquers the natural and social 'world' and gives it new meanings. His journey thus becomes a ceremony full of miracles, miraculous transformations. The novel offers us a pure struggle to extract beauty from complete chaos, a struggle to poetise reality.⁷¹

According to M. Heidegger, Don Quixote is a real poet-hero who literally takes on his shoulders

64 Černý, *Studie o španělské literatuře*, 383.

65 José María Callejas Berdonés, 'Persona y ética en El Quijote', (PhD diss. Universidad Complutense de Madrid, 2003), 5.

66 Fernando Pérez-Borbujo, *Tres miradas sobre el Quijote. Unamuno-Ortega-Zambrano* (Barcelona: Herder 2010), 74.

67 Barbaruk, *The Long Shadow of Don Quixote*, 49.

68 Petr Chvojka, 'Don Quijote jako parodie reprezentace', in *Jazyky reprezentace 2*, ed. David Skalický et al. (Praha: Akropolis, 2014), 68–69.

69 Michel Foucault, *Slová a věci; archeológia humanitných vied* (Bratislava: Kalligram, 2000), 63.

70 Chvojka, 'Don Quijote jako parodie reprezentace', 70.

71 Felipe Daniel Montero, 'The Quijote Sub Specie Aeternitatis: The Philosophical Significance of the Spanish Golden Age', Author Archives, updated 8th August 2019, cited 28th May 2022, <https://bluelabyrinths.com/2019/08/08/the-quixote-sub-specie-aeternitatis-the-philosophical-significance-of-the-spanish-golden-age/>.

the basic struggle that is the essence of a work of art.⁷² Traveling through Spain, he poetises reality while simultaneously inhabiting and creating the world in which he fights. By naming people and things essentially, he embraces and joins them as the embodiment of beauty. He transforms the everyday reality of life, making it bright and beautiful. He has the ability to see inner beauty and see wholeness in what is separated. He sees beauty that is hidden from others. By 'painting' beauty on the low and undesirable, he 'unpaints' its worthlessness and ugliness. Even when man's image is painted over with an earthly image (contaminated with dirt and earthly deposits), the image of God remains in him forever and can shine brightly again. With the power of his love and the magic wand of his tongue, Quixote transforms everything ugly and grotesque into beautiful and graceful. He contemplates everything in beauty. By assigning value to people and things, they change their identity – Aldonza becomes Dulcinea, the barber's bowl becomes Mambrino's helmet, etc. His polite behaviour towards the innkeeper, prostitutes, and others results in them being polite as well. Characters are given redemption, for example, fallen women are called perfect. Quixote postulates a poetic model and not a material existence; he does not imitate things as they are, but as they should be. He suffers numerous defeats, but comes out of them with dignity because he refuses to give up the ideal image of things and people. He sees in them what they 'could become'.⁷³

Don Quixote creates goodness and beauty, he participates as a creator in God's plan. What he touches is miraculously transformed. He modifies the world with his ideal projection and miraculously transforms it with the power of illusion. Quixote has the ability to transform reality by adapting it to an idea and achieves an even greater degree of sublimation through love. He imitates the movement of divine love. He sees things and people as true and therefore beautiful, and by his efforts to uncover and fulfil their beauty, he becomes a participant in their drama of earthly existence.⁷⁴ At the same time, his purity is projected into the characters and thereby purifies them. It awakens human hearts to glimpse beauty. Beauty makes his life authentic and radiant. Even before death, Quixote does not cease to desire beauty. He strives again for the most beautiful thing – a holy death. For Quixote, as a man of faith, beauty transcends aesthetics and finds its archetype in God.

Don Quixote corresponds to the concept of a 'beautiful person' – he embodies innocence, faith, enthusiasm, passion, suffering, nobility, idealism, and poetic imagination. His beauty is in the beauty of his soul; his world is a world of beauty and love. He sees with the eyes of the heart and good will, not through reason. He fascinates us with his purity – he is chaste, loving the truth, just, suffering. He believes in pure, essential, platonic, romantic love, and this belief elevates him above the other characters in the novel. He is convinced of the harmony, beauty, and goodness of nature, and he proves God with the beauty of his life. He feels his message: 'I know who I am and who I may be, if I choose.' His existential sense is connected to people, time, and the world. He represents the ideal of piety, humanity, justice, and lived solidarity. Beauty comes at a high price, and that price is a sense of freedom.⁷⁵ At the same time, Quixote carries within himself a dimension of nobility that seeks spiritual nobility, fights against lowliness with creative activity, overcomes the sphere of the mundane. According to M. Heidegger, the grandeur of human presence is dedicated to the power of being and expresses its truth. Don Quixote transcends his Dasein as a hidalgo.

72 Martin Heidegger, *Původ uměleckého díla* (Praha, OIKOYMENH 2016), 44.

73 Slochower, *Mythopoesis- Mythic Patterns in the Literary Classics*, 147.

74 Jacob Terneus, 'Chasing Lions: Don Quixote in Pursuit of the Beautiful', *The Imaginative Conservative*, updated 29th November 2017, cited 28th May 2022, <https://theimaginativeconservative.org/2019/06/chasing-lions-don-quixote-beautiful-jacob-terneus-timeless.html>.

75 Tomáš Špidlík and Marko I. Rupnik, *Nové cesty pastorální teologie: Krása jako východisko* (Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2008), 588.

The sublime power of human 'dwelling' is born from the surrender of being, when truth, beauty, love are born from the spiritual heart.

Dulcinea as the Ideal of Beauty and the Reflection of Heaven

We have taken the liberty of borrowing the title of this subsection from the text of one of Tomáš Špidlík's homilies.⁷⁶ The reader's interpretation of the novel depends on the interpretation of Dulcinea. The interpretation of Dulcinea's role in Don Quixote's pilgrimage is essential to understanding the novel. Dulcinea is the pretext for Quixote's adventures, the driving force of the story. She is the soul of his journey, providing him with the necessary strength for his heroic journey through life.⁷⁷ She represents the love ideal, the ideal of life, and the meaning of Quixote's existence. She is a creation of Quixote's imagination, that is, 'a creation of a creation'. Alonzo Quijano created Don Quixote and through his will and faith he transformed the simple country girl named Aldonza into a noble princess and the mistress of his heart. Quixote longs for fame, but he knows that he must subordinate it to a specific higher principle, and therefore he assigns to the maidservant Aldonza Lorenzo, with whom he was in love for a while, all the attributes of a lady whom he will serve devotedly.⁷⁸ Dulcinea is an image, a dream, an idea of love, who carries such a power of illusion that she is able to transform the world of Don Quixote. By creating Dulcinea as a pure ideal of love, Don Quixote purifies the ideals of chivalry. This purification Cervantes expresses through the gradual disappearance of Dulcinea, which is completed in the second part of the novel, where Don Quixote claims that he does not know Dulcinea, he has never seen her, and that he loves her only because of her reputation and honour.⁷⁹ Since Romanticism, the conception of Dulcinea as the embodiment of Quixote's idealism and nobility has emerged; this approach finds its expression, for example, in the concept of the Spanish writers Generation 98. Don Quixote's relationship with Dulcinea is a process in which Don Quixote's spirit is purified. It is the embodiment of the spiritual search of man and also of the Spanish soul.⁸⁰

Dulcinea is the embodiment of beauty in the world, the incarnation of its ideal. She is the ideal and symbol of beauty and at the same time the ideal of the Renaissance woman: a paradigm of nobility, harmony, goodness, virtue, and intelligence. The key section where Quixote describes his ideal of beauty is chapter XIII of the first part of the novel. The description of the beauty of Lady Dulcinea of Tobosa is based on the literary traditions of Renaissance literature:⁸¹ '...her hairs are gold, her forehead Elysian fields, her eyebrows rainbows, her eyes suns, her cheeks roses, her lips coral, her teeth pearls, her neck alabaster, her bosom marble, her hands ivory, her fairness snow...'⁸² Quixote created the character of Dulcinea based on reading novels of chivalry. If in the first part we learn about her external appearance, in the second part her qualities are the focus: '...dignified without haughtiness, tender and yet modest, gracious from courtesy and courteous from good breeding, and lastly, of exalted lineage...'⁸³ The name Dulcinea, 'sweet', illustrates the character

76 Tomáš Špidlík, 'Don Quijote a jeho Dulcinea, homilie ke 4. neděli v mezidobí, Radio Vaticana, updated 29th January 2010, cited 28th May 2022, <https://www.radiovaticana.cz/clanek.php?id=12361>.

77 Tereza Vítková, 'Hlavní téma: láska a svoboda', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová et al. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 64.

78 Vítková, 'Hlavní téma: láska a svoboda', 63.

79 Javier S. Herrero, 'Dulcinea and her Critics', *Bulletin of the Cervantes Society of America*, updated 2nd January 1982, cited 28th May 2022, 25, <https://www.h-net.org/~cervantes/csa/articles82/herrero.htm>.

80 Herrero, 'Dulcinea and her Critics', 24.

81 Adéla Vyskočilová, 'Ženské postavy', in *Svět Dona Quijota*, ed. Jaroslava Marešová a kol. (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018), 169.

82 Cervantes, *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*, I. part, chapter XIII, 96.

83 Ibid., II. part, chapter XXXII, 554.

attributed to a person inhabiting the ideal environment of the Golden Age. The adjective 'sweet' has long been associated with Jesus and the Virgin Mary in Spain.⁸⁴ The association of Dulcinea of Tobos (a bear as part of the carnival celebrations) is a carnivalesque inversion of the noble lady's name. The Dulcinea family is not connected to the powerful Spanish families; it lacks ancestors. In contrast to Dante's Beatrice, who is connected purely with the spiritual dimension of courtly love and represents the heavenly ideal, Dulcinea represents worldly concepts – she is both imaginary and corporeal, the way she 'should be on earth'.⁸⁵ The relationship between Quixote and Dulcinea bears Neoplatonic features, for it only has a spiritual dimension. In the words of V. Černý, 'Quixote loves love more than a woman, his love is freed from the weight of matter and senses. He gives himself completely to her and asks her to give him strength and joy, though he does not ask her to give herself to him.'⁸⁶ The character of Dulcinea is emphasised more in the second part of the novel in connection with the motif of her enchantment and disenchantment. In the rare moments when Quixote sees Dulcinea with the eyes of reason, she becomes Aldonza.⁸⁷ Dulcinea becomes a projection of Quixote's faith. His love for Dulcinea is an analogy of the relationship of the soul to God, based on analogies between the books of chivalry, the Bible, and Christian tradition. According to H. Stachower, Dulcinea represents Quixote's Platonic guide or entelechy.⁸⁸ As a knight errant, Don Quixote is in search of God (trying to find him in action), and the defining aspect of this search is his relationship with Dulcinea. The concept of Dulcinea as the embodiment of Quixote's exalted religiosity is given, for example, by Miguel de Unamuno and Menéndez Pidal: Don Quixote had loved Aldonza with unrevealed passion for twelve years; but suddenly he is born to a new faith, to the search for *eterno nombre y fama* [fame and glory]. The symbol of eternal glory is Dulcinea, the creation of Don Quixote's faith. Such faith, as the root of Man's search for eternity, is a religious one. Don Quixote's *yo vivo y respiro en ella* is the equivalent of St Paul's 'Christ lives in me'.⁸⁹ Quixote is aware of God's presence in his life, his journey leads to the fulfilment of the Christian faith, and the events of his life lead him to the fulfilment of his relationship with God.

Through Quixote's love for Dulcinea, the relationship of Quixote's soul to God is shown. Dulcinea, adored by Don Quixote, becomes a religious icon.⁹⁰ Quixote's love for her is a love of beauty, primarily directed to God as the source of all harmony and beauty. The pinnacle of beauty is glimpsed in Christ's humanity: 'Whoever sees me sees the Father' (John 14:9). Quixote's love for Dulcinea becomes a form of *caritas* – 'the love of God'. According to M. de Unamuno, Quixote's dormant consciousness is awakened by Dulcinea, that divine in the human soul, and this belief in the ideal is for him the source of total and absolute freedom, which is an affirmation of his self.⁹¹ Two forces accompany Quixote on his journey through life – the 'being weighed down by the earth' embodied by Sancho and the 'ethereal essence' represented by Dulcinea.⁹² Dulcinea represents a mystical reality. She inspires Don Quixote to look at material reality through the lens of his relationship

84 Marco Aurelio Ramírez Vivas, 'Dulcinea, poética de amor en el Quijote', *Revista de la Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de Los Andes*, no. 64 (2007): 32.

85 Slochower, *Mythopoesis: Mythic Patterns in the Literary Classics*, 140.

86 Černý, *Tvorba a osobnost II*, 443.

87 Vyskočilová, 'Ženské postavy', 173.

88 Slochower, *Mythopoesis: Mythic Patterns in the Literary Classics*, 139; cf. Miguel de Unamuno, *La vida de don Quijote y Sancho* (Madrid: Alianza, 1987), 284 and cf. Ramón Menéndez Pidal, Un aspecto en la elaboración del *Quijote*, in *Mis páginas preferidas: Temas literarios* (Madrid: Gredos, 1957), 222–269.

89 McGrath, *Don Quixote and Catholicism*, 106.

90 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 195.

91 José Luis Abellán, 'Exil, literatura, filozofia (Španielsky exil 1939)', *Filozofia* 55, no. 2 (2000): 89.

92 Ziolkowski, *The Sanctification of Don Quixote*, 208.

to her. Dulcinea's beauty is captured by the chaos of this world. The heart must be awakened to glimpse her beauty. Dulcinea symbolises the love and freedom of every person. Cervantes' novel sounds like a unique opus about love and freedom. It speaks about love as a source of hope and about hope as a source of freedom.

Via Pulchritudinis – Beauty Will Save the World

The opening quotes from Cervantes' *Don Quixote* refer to the heart as the centre of the human being. Quixote is a man of the heart who wanders. The direction of his pilgrimage looking for beauty is shown by love (beautiful, good, and true) and freedom as the basic themes of the novel – the only truths about which the author has no doubts. Quixote opens his heart and will to receive what is freely guaranteed to him through grace. It is his heart from which he draws all knowledge. As an eternal seeker of beauty, being similar to it, he becomes a beautiful person, a guardian of beauty, and a harbinger of hope. With his life, he testifies to the beauty of a life transformed by love and freedom, creating a bridge to transcendence.

The novel brings immense aesthetic, ethical, and intellectual pleasure to readers, speaking into their hearts. If the reader allows himself to be fully carried away by reading this jewel of Christian literature, which is a permanent, although still not fully appreciated, part of the cultural heritage of humanity, he opens up to his own depths and sets in motion the dynamism of inner transformation. The work is not the last novel of chivalry, but the first novel about Man and the general drama of human existence.⁹³ The work confronts the great questions of existence, the fundamental themes from which the meaning of life emerges. It gains religious validity and turns into a deep journey of inner reflection and spirituality. It is an invitation to a new vision of beauty. A spring of crystal-clear water flows through its text, in which the thirst for knowledge and hope can be quenched. The heart can be awakened to see beauty.

The elaboration of the topic of the article has been mainly based on the intellectual legacy of the authors J. M. Wilson and H. U. von Balthasar, who speak alike about the basic transmissibility of truth, goodness, and beauty into beauty. The true and the good must find their synthesis in the beautiful. According to Balthasar, in a world without beauty, even goodness loses its appeal. For those who do not understand the message of beauty, the testimony of being will also remain impossible:

Our situation today shows that beauty demands for itself at least as much courage and decision as do truth and goodness, and she will not allow herself to be separated and banned from her two sisters without taking them along with herself in an act of mysterious vengeance. We can be sure that whoever sneers at her name as if she were the ornament of a bourgeois past – whether he admits it or not – can no longer pray and soon will no longer be able to love. So the path of beauty leads us to understand the Whole in the fraction, the Infinite in the finite, God in the history of mankind.⁹⁴

There is a need to restore respect for beauty in order to reach people's hearts. The mind seeks, but the heart finds.

This world needs beauty so that it does not fall into despair and hopelessness. We are called towards beauty. And art helps to take the path of beauty, the Christian 'via pulchritudinis', in order to meet God. As a pilgrim through the world and history, man walks towards infinite Beauty.

93 Vítková, 'Hlavní téma: láska a svoboda', 63 (54–68).

94 Hans Urs Von Balthasar, *The Glory of the Lord: A Theological Aesthetics I: Seeing the Form* (San Francisco: Ignatius Press, 2009), 18.

And every action he performs reveals God's beauty in the world. As Marko I. Rupnik states, 'A life that is inspired by love and engaged in love is a redeemed life that endures'.⁹⁵ This is the beauty that will save the world. Experiencing transcendental beauty, God's glory (Herrlichkeit), leads to the understanding that unconditional Love reigns over everything purposeful in this world.⁹⁶ Cervantes' theological-aesthetic thinking, embracing the theme of God's glory through the figure of Don Quixote, also brings such a link. Restoring beauty to its place in life, Quixote gives readers the key to the gate of Love.

Contact:**Assoc. Prof. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.**

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Education

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

hzbudilova@tf.jcu.cz

95 Tomáš Špidlík and Marko I. Rupnik, *Nové cesty pastorální teologie: Krása jako východisko*, 587.

96 Elio Guerriero, *Hans Urs von Balthasar: Eine Monographie* (1. Aufl.) (Freiburg: Johannes Verlag Einsiedeln, 1993), 368–369.

Rethinking the Approach to Education by Reversing the Transcendentals and Recalling Another

Stuart Nicolson

DOI: 10.32725/cetv.2022.027

Abstract:

The three transcendentals of truth, goodness, and beauty, originally being understood as signs of God in our world, have for centuries been an important element in education, providing structure for education. However, through rationalist thinking they became subjectivised, which has led to negative developments in education such as increasing individualisation and disinterest in Christianity, particularly in postmodern society. Based partly on the author's experiences of awe and wonder in teaching children, this paper proposes several changes in educational approach and how we understand the transcendentals partly through the work of Hans Urs von Balthasar, including recognising the transcendentals as objective and reinstating unity as a fourth to refocus them as signs of God and a means to know him more. Also, by reversing their order so that beauty leads to goodness and then to truth, which is a more natural way of learning, this enables the least objectionable transcendental – beauty – to call the learner in whichever setting to learn more effectively, including about Christian themes and content. Such approaches can contribute to answering several Vatican II calls for change in education in both schooling and preparing the faithful to engage as Christians in the world.

Keywords:

Transcendentals, beauty, goodness, truth, unity, Balthasar, Second Vatican Council, education, apologetics, learning.

Introduction

The three established transcendentals – truth, goodness, beauty, in that order – are an integral part of understanding how a person develops from a young age educationally. Originating in Ancient Greek philosophy, they have been understood in different ways since then. In recent times, however, due to being regarded more and more as a subjective response, awe and wonder has been increasingly abstract in education, which has been becoming more child-centred and functional at the same time.

Beginning with some of the author's own experiences regarding awe and wonder in education, this paper¹ goes on to explore how the transcendentals in education can be refocused on the development of the person in a more complete way – as both a good, functional member of society

¹ This paper was supported by GAJU 120/2022/H.

and growing as a person, especially for the faithful developing their Christian understanding – as called for in the Second Vatican Council.² To achieve this, this paper calls for several changes in how we approach education: to change how we understand transcendentals, by recognising them as originating in God; by again recognising and including unity as an important property of Being, which points to God as the origin of the transcendentals; and reversing the order of the transcendentals, as proposed by Hans Urs von Balthasar, because beauty calls the person and is most approachable and acceptable, particularly in postmodern times.

Within the teachings of Vatican II, there are a number of references to the faithful being educated in such a way as to be prepared for engaging with others in the world as Christians and responding to others about their faith. This is a refocusing of apologetics and this paper seeks to show how education and apologetics are intertwined in learning through the four transcendentals in Balthasar's order. Therefore, with a new focus on the transcendentals, new approaches can be developed in education beyond schooling as they can be applied in both children's and adults' learning regarding different contexts in today's world.

This paper offers thoughts on changing the approaches that are currently favoured, including considering again, and improving approaches from the – sometimes long distant – past. It proposes consideration of a return to some important lost elements of education, as called for by Stratford Caldecott.³ It transcends methods and styles, dealing with the fundamental approach to education and therefore does not discuss or consider how to turn the approach into how education is delivered, albeit mentioning such to illustrate some points. Therefore, it does not favour a particular method or style of delivery because different styles naturally are fitted to different teachers, children, topics, and opportunities, and no teacher should ever presume a favoured style or method can or will be suitable for all learners. Nor does it attempt to discuss latest findings or fashions in education. Rather than being a contribution on educational research and theories, it seeks to offer thoughts from a philosophical-theological angle based on the practical experiences of a schoolteacher. Therefore, it seeks to offer thoughts on approaching education in a different – and in some sense much older – way, calling for greater focus and understanding on how to develop learning through appreciation of the transcendentals, and in Christian terms the Creator of the world.

Awe and Wonder

In the 1990s in England, there was a dreaded likelihood that in an interview for a schoolteacher's job one of the questions would be something like 'What does awe and wonder mean to you?' It was commonly understood that there was no known answer that properly fulfilled what the interviewers were seeking, and it was even suggested that the interviewers themselves did not know how to answer the question properly. Of course, a Christian had the possibility of answering it by explaining the idea of the awe and wonder of God but as most schools were secular and many church schools were increasingly the same in general approach, one had to be careful not to come across as too religious, which it was said could damage one's hopes of gaining employment⁴ in an education system increasingly focused on, even obsessed with, functionally churning out children with good test results and placated parents.

2 For example, in *Apostolicam Actuositatem* (AA) 28-32.

3 Stratford Caldecott, *Beauty in the Word* (Tacoma, WA: Angelico Press, 2012); Stratford Caldecott, *Beauty for Truth's Sake* (Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2009).

4 This was confirmed through conversations with several Christian headteachers, teachers, and other educational advisers.

With experience, I developed an understanding of how to answer the question safely, thus in a so-called professional way: when a child's mouth opens, like a baby's does to take in more information, whether in listening to a wonderful story that draws our deepest attention or a mystery of our world calling us to seek more understanding, when the eyes grow bigger and the ears are entirely focused on hearing every word, every nuance of sound... that is awe and wonder. I never had the opportunity to answer this in an interview as the fashion for the question faded, perhaps through becoming clichéd or being too abstract for unembarrassed answers.

The benefit I had was a Christian faith that opened new vistas inconceivable for many of my colleagues, who were mainly atheists or agnostics, as well as seeking to learn more about the mysteries of the Catholic faith. This, and a little contrarian thinking, meant I sought out different approaches and was able to rise to the challenge of, for example, making dreaded fractions lessons one of the more interesting learning experiences for my students. This was confirmed by my own awe and wonder when a volunteer helper in my classroom fascinated the eight-year-olds with six hours of basic geology, which I had previously found to be tedious beyond all hope. I asked her what made it so interesting for her and she gave the classic answer: the teacher who had taught her many years before about rocks and soil had been so enthusiastic that she was inspired to develop a deep interest and thus her own enthusiasm.

But it was my opportunity in different schools as a specialist in religious education – an integral part of the English curriculum, albeit more in theory than in practice in many schools – that granted me many of my most useful educational experiences with awe and wonder. My role meant that I regularly led assemblies, which are required by education law in England, where the whole school (usually) comes together for around 20 minutes daily and sing a hymn or inspiring song, listen to a story with some religious or hopefully thought-provoking content, and say a prayer or have a quiet moment of reflection. Working in a Catholic school allowed me to carry out a more faith-oriented-than-average version of these at least once a week for several years. I can truly say it was a wonderful experience as I grew in my understanding of not only how to lead the children by developing the ability to tell stories and organise dramas and explore Christian ideas but also how very full the Bible is with thought-provoking, inspiring, and deeply interesting stories, and how stories of the saints can inspire us in special ways.⁵

Around halfway through this period of development, I had to attend a diocesan course where the religious education specialist teachers were to learn how to read stories to children. Of course, many attendees including myself – being teachers who, of course, regard storytelling as an expertise of theirs, being a skill used almost daily – were somewhat sceptical of the value of anything the course could offer. However, after a fascinating morning of new ideas and skills enhancement, we all wanted to return to our students to try out our new, improved abilities. Of course, the capacity to share the stories (not to read as such, but to share and tell using a book) took the experience of awe and wonder to a higher level. This enabled me to draw the children into the story, to explore deeper meaning, to touch the transcendentals, but for me it was most evidently seen in a different situation. One summer, when I was a leader in a children's tent (5-7 year-olds) at a Christian conference, information came one evening from the adult's main tent that they were delayed by half an hour and that we were to keep supervising the children for that extra time. In our tent we had more than forty tired but highly energetic children, who were now ready to meet their parents, with only a few helpers available. Emergency resources were sparse and of little inspirational

5 Cf. Helenka Pasztetnik, 'Saints in the Thought of Hans Urs von Balthasar: Contemplation, Receptivity and Mission in the Church', Academia.edu, https://www.academia.edu/36252569/Saints_in_the_Thought_of_Hans_Urs_von_Balthasar_pdf, 7.

value, including several children's books of what seemed the most unexciting Gospel stories, so I fell back entirely on the skills learned during that course, more than ever before. I began 'reading' the short book – which I rarely consulted in telling the story by stretching it out with much embellishment, vocal modulation, regular explorations into the story characters' thoughts and feelings, and plenty of engagement including eye contact with my engaged audience – and after a while the children were one by one collected by their parents. Before I could finish the short book, the final child left and I stopped, leaving the tale unfinished to the vocal disappointment of the three mid-teen girls who had been among the helpers; they had made their way into the listening group as it had dwindled and they too were experiencing the awe and wonder of the story.

I was utterly thankful for that training course, not just for calming many potentially unruly children, for it had taught how invaluable it was to reach the audience, to make the listener part of the story, to engage the recipient of the tale to that which is beyond our mundane lives: in other words, to lead the person into awe and wonder, whether through a story, an image, a new experience, or finding a bug or a flower that fascinates. In turn, the person's response is to reach out to the unknown and desire more because something has touched the soul and called the person to openness; it is to open oneself to something greater and more wondrous; it is to wonder what is more and to do everything in that time to take in more, as much as possible, while losing all focus on the ordinary. Awe and wonder is to partake in something much more than ourselves – something extraordinary in our ordinary world. It is to engage with something deeper, higher, greater. Awe and wonder is to partake and receive a share of the divine through the transcendentals – the signs of God in this world – which are beauty, goodness, and truth. And the teacher's role should be to teach learners how to explore increasingly on their own or with others how to receive, discover, immerse themselves in the transcendentals regularly and in different ways.

However, the reality of modern schooling too often, at least in my own experience in the educational environment of England, is that beauty is a successful test result, goodness is sitting nicely and paying attention, or maybe being kind to another, and truth is admitting that you were the one who had broken a rule. The whole concept and experience of the transcendentals begun in those moments in an assembly, or occasionally in an inspiring lesson, was almost utterly divorced from the reality of needing to please the system by showing progress in tests and keeping head-teachers, parents, and inspectors happy. Any more than that was an added and most definitely optional extra.

Transcendentals and Telos

Consideration of a philosophical-theological approach to education includes the important elements of transcendentals and telos. Understanding of the transcendentals originated in Ancient Greek philosophy, with them being common amongst the properties of being. Plato regarded them as pointing to the highest idea, including unity as one of the transcendentals of being. As they stem from the highest, they inter-relate. The term itself is rooted in them transcending Aristotle's otherwise specific categories of types of properties. They are '*universal*, in the sense of that which is not confined by but goes beyond (*transcends*) all particular categories.'⁶ For Aristotle, Augustine, and Boethius, they were being, unity, truth, and goodness.⁷ Thomas Aquinas added

6 Aidan Nichols, *A Key to Balthasar* (London: Darton, Longman and Todd, 2011), 1. All italics are in the original here and henceforth.

7 Wouter Goris and Jan Aertsen, 'Medieval Theories of Transcendentals', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/transcendentals-medieval/>.

beauty amongst others to the list as the philosophical exploration developed.⁸ But educationally, the approach to transcendentals focuses on the interface between learner and educational input, which is leading, guiding, or supporting the learner to explore the transcendentals and what they mean, thus the focus was narrowed in time to truth, goodness, and beauty.

What is regarded now as the three transcendentals and their traditional order was in many ways for us established by Immanuel Kant through his three *Critiques*.⁹ However, for Kant and his theory of knowledge, *transcendental* meant a priori knowledge about something that is learned: 'I call all cognition transcendental that is occupied not so much with objects but rather with our a priori concepts of objects in general.'¹⁰ For him, the transcendental

plays a role in the way in which the mind 'constitutes' objects and makes it possible for us to experience them as objects in the first place. Ordinary knowledge is knowledge of objects; transcendental knowledge is knowledge of how it is possible for us to experience those objects as objects.¹¹

Therefore, in some way, the Kantian transcendentals are a pre-programming capability for the acquisition of further knowledge from sensory data, thus placing them within the person.

Truth, goodness, and beauty is also the order in Transcendental Thomism.¹² Aidan Nichols explains the approach this shares with Kant: 'These have it in common that they begin their epistemological reflections by examining human subjectivity from within – on the basis of what has been called the "I"-"I" relationship.'¹³ This reflects the understanding that truth underpins the development of the person, who learns of the truths of life through education from an early age and, through sufficient training, truth leads us to be able to understand goodness, then beauty. However, such a rationalist subjectivising of the transcendentals, it can be argued,¹⁴ leads to the risk of returning to Plato's Cave, where the world beyond is not perceived properly, or at all.

To some extent it can be considered that the transcendental order co-related with the development of the person in the medieval education system of the Trivium: in a sense we may regard truth as grammar, goodness being argued for with logic, and beauty as the art of rhetoric. A student had to learn how the system of language worked before employing it in a manner of being able to prove something, which then led to developing the ability to argue for one's position with style and creativity. This regarded language-based learning while the Quadrivium was number-based, with its own system of lower/higher levels being theory/applied. This system worked for so long, and still has some merits and can be adapted for our contemporary setting¹⁵ with some effectiveness; in the same way, the transcendentals are taught in the same manner still today in some ways.

8 This is a fair conclusion of Thomas Aquinas, *ST I*, 5.4, ad 1 and *ST I-II*, 27.1, ad 3 as shown in, for example, Travis Cooper, 'Is Beauty a Distinct Transcendental According to St. Thomas Aquinas?', *Thomas Aquinas College*, 2013, <https://www.thomasaquinas.edu/about/beauty-distinct-transcendental-according-st-thomas-aquinas>.

9 This is certainly more recent than Plato's and Aristotle's treatments of what became known as the transcendentals; these were also particularly explored and added to by Augustine, Boethius in regard to education, and Aquinas, who recognised as many as six transcendentals. Kant considered each in turn in the mentioned order as *Critique of Pure Reason* in 1781, *Critique of Practical Reason* in 1788, and *Critique of the Power of Judgement* in 1790 as stated in, for example, Robert Barron, "Evangelizing the Nones", *First Things*, January 2018, <https://www.firstthings.com/article/2018/01/evangelizing-the-nones>.

10 Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, trans. and ed. by Paul Guyer and Allen W. Wood (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/5/25851/files/2017/09/kant-first-critique-cambridge-1m89prv.pdf>, 133.

11 New World Encyclopedia, search term: Transcendence (philosophy), 26th June 2022, [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Transcendence_\(philosophy\)](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Transcendence_(philosophy)).

12 Nichols, *Key*, 2.

13 Ibid.

14 Peter Kreeft, *Doors in the Walls of the World* (San Francisco: Ignatius, 2018), 13, 15.

15 Martin Robinson, *Trivium 21c* (Carmarthen: Independent Thinking Press, 2013).

The traditional order teaches first the foundational truths of man and his world: spelling and grammar, arithmetic, basic scientific facts, historical and geographical data, etc. Then an exploration of goodness and morals explores the motives and actions of history or of literary characters, or the uses of medications, or how to care for others. Beyond this is an exploration and appreciation of beauty through education in aesthetics, such as art history courses, poetry recitals, or classical music concerts. Traditional education as a whole, that is, before modernisation in the last century, systematically taught the first to all, the second to some, and the last to few. While this became less elitist through universal education and some other changes, this was the general model of education. Of course, different approaches and philosophies were also used in generally isolated instances.

As the modernist period in society was ending, modernist ideas were applied heavily to universal education in some countries, such as the UK. In England, elite schools, such as grammar schools, were almost abolished in favour of comprehensive schools. There, regarding educational approach, there was a move away from memorising dry spelling and grammar systems and arithmetic facts, although these have returned over the last decade or so as their replacements were inadequate: learning grammar mostly disappeared from the curriculum by the 1990s, in at least one area at the close of the 1970s an educational project saw two years of children receive no handwriting lessons in their schooling, and for around two decades teaching children to recite times tables was regarded as antiquated and ineffectual. But while some systems of learning suit some learners, others learn better using other systems. In different learning environments, there are benefits and drawbacks to these also: the strong focus on creativity over learning grammar in the UK has made more children embrace the English language confidently to the detriment of learning foreign languages that have more complex and systematic grammar systems; on the other hand, Czech learners, for example, who spend much curriculum time on complex and systematic grammar arrangements, learn other languages more easily but they would benefit from more exploration of creative writing and word-play.¹⁶ So modernism, having partly Kantian roots, developed in different ways in different educational environments: English in British education quickly loosened its focus on the truths of the language, preferring to focus on explorations of the good and the beautiful, while Czech language requires a lengthier focus on the truth (grammar) element, which reduces time for later development of the good and the beautiful.

Learning covers a large range of facts, skills, capabilities, and methods for the student to learn. There are different ends in different skills and thematic areas in learning: learning to spell or handwrite well has a markedly different purpose to being able to conduct an experiment using the scientific method, or appreciating and developing an artistic style, or understanding more about Christ's life, death, and Resurrection. They can all be generally regarded as learning to do or be things well and properly, which points to the transcendentals – beauty, goodness, truth – in each in different ways. But something of the Trivium model remains even in a more focused way: the typical model of a teaching unit – be it geography, science, language or maths, for example – is basically to present the facts, rules, or input, then to discuss its usage and applicability (thus its goodness) and practice such usage, then to present it in a project or apply it to a problem.

Modern education, as that developed in the UK since the mid-1960s, has seen a fashion of increasingly moving away wherever possible from a dryness and clear hierarchy of learning to more experiential learning. The replacement of the old method – the teacher-led 'chalk and talk' style

16 These can be seen clearly in comparing the curricula of both educational systems and has been the general experience of learners, parents, and teachers in communication with the author in both educational settings.

(although it is still effective at times) along with working through textbooks and programmes starting with Book 1 and continuing until a distant goal is reached (not particularly effective) – with teacher-led input with selective use of resources means a good educator perceives a better route for the learner(s). But not only must the educator be capable of enabling this but also the destination or purpose is often less clear and there is a vagueness regarding where the learner is being led. This loss of structure, in my own experience and in observing other educators as subject leader in various schools, too easily develops into the educator's preferences and interests being imposed on the educational scheme as the 'bigger picture' diminishes. Where the child engages more with nature or concept, and even tries these out through drama or role-play, the deeper question has to be: To what end? Is there a teleological element to the themes, topics, content, experiences? Or is the enlargement of the child's experience – subjective development – simply the end or telos in itself as fashioned by the educator's interests?

This lack of structure, direction, and purpose becomes a serious issue, as can be seen through a discussion I once had with a colleague regarding the books offered to learners for reading. The colleague, who advocated strongly for never limiting which books a child could read and never to dissuade them from any, had no answer when I asked if this also applied to *Mein Kampf*. This is the inverse of Godwin's Law: by using an extreme to show something is not universal, the debate then regards where to draw the line. Once one book is omitted, the question is: Which other books? This leads naturally to a categorisation of certain content such as violence, political extremism, adult themes, etc., and the list becomes a negative list of 'do-not's, which is what the more liberal educationalist seeks to avoid. This applies to experiential learning as well as concepts and the educationalist must decide what is suitable, acceptable, appropriate. As reasons become increasingly political, some content is deemed unsuitable for children's learning, including Christianity in some places.¹⁷

Decisions on suitability are made for various reasons – some objective, some subjective – but mainly to protect the young mind, and by extension those around him, and thus society as a whole. Such moral judgements are made to censor the reading/education of the young but which morals and standards should be chosen? Should this be arbitrary? Should it be based on the subjective taste and interest of the teacher/parent/whomever? Clearly a teleological moral choice is made and the decision to censor certain books/education for the young stems from the morals of a post-Christian society. But in the move away from overt Christianity, the postmodernist system, with no clear meaning or teleological understanding, has increasingly replaced new ideas, politics, and moral positions into the reading input of children at a younger and younger age in some places, even against the will of the parents.¹⁸

Additionally, as the Christian telos fades, man becomes useful rather than good in himself. In John Dewey's vision the purpose of education is to serve the greater good in society, but this can too easily be reduced to utilitarian economic terms and the person becomes regarded more as a resource. Such a focus means the education of the person is on his ability to be maximised for economic use while maintaining socially acceptable behaviour. Thus, the telos becomes the usefulness man has in the earthly, that is, society's economic sphere: the effective, useful, peaceful

17 Separation of church and state is a widely understood concept but increasing numbers now regard Christianity as toxic, being deemed hierarchical, colonial, etc. Cf., for example, Thomas J. Salerno, "Evangelization Is Colonialism": Are We Sure About That?, Word on Fire, 22nd September 2021, <https://www.wordonfire.org/articles/evangelization-is-colonialism-are-we-sure-about-that/>.

18 For example, Endia Fontanez and Carrie Watters, 'Scottsdale parents sue district, board member and his dad over dossier', azcentral, accessed 27th June 2022, <https://eu.azcentral.com/story/news/local/scottsdale-education/2022/05/10/scottsdale-parents-sue-district-mark-and-jann-michael-greenburg-over-dossier/9662968002/>.

person is now the ideal and the narrative of being successful and wealthy is the carrot on the stick. But while there is good in serving others, participating in society, and doing one's best, the human person is more than an earthly economic resource to be rewarded for his contribution because of a higher calling as described by Caldecott: '[o]ur humanity is bound up in our capacity to realize that Being (and therefore everything that exists, in one degree or another) is one, good, true, and beautiful.'¹⁹

Peter Kreeft describes three philosophies of life.²⁰ There is the rationalist position (for example, Hegel) where we perceive what is real and there is nothing more than this, which in many ways regards the modernist position here; the second is that there is less in reality than what we can conceive of mentally, which is reductionism, cynicism, relativism, etc., which fits postmodernism largely; but the one understood through most of history is that more exists than we can perceive, know, understand, which is also the clear understanding of children. C. S. Lewis condemns the results of the Kantian separation of the transcendentals from objects (here, using the sublimeness of a waterfall): by making the response to beauty subjective, the student of such ideas (that the sublimeness is in the person's response, not the waterfall) learns 'firstly, that all sentences containing a predicate of value are statements about the emotional state of the speaker, and secondly, that all such statements are unimportant',²¹ which shows that rationalism leads to relativism.

In returning to the transcendentals of Ancient Greece, which included unity stemming from the Platonic oneness and the idea of an origin, it must also be recognised that although truth and goodness were recognised in all things and they were desirable, it was without Christian personalism which is based on the Christian telos. This element, which is fading again today, meant that morals regarding the person, including human dignity, were substantially different in Greek culture and many categories of persons were regarded as inferior and thus the property of specific men; this included children, who lacked status and were treated accordingly. The change from the Greek understanding and moral behaviour to individuals having dignity and rights was for the most part due to the Christianisation of classical civilisation, which has included the development of Christian personalism through the centuries.

Christianity not only integrated Greek culture with a moral system rooted in Judaism, the Decalogue, and the moral Law but it also personified God in a more significant way than the Greek deities of capricious behaviour in their dealings with man. The unformed oneness of Plato became a relationship with the One God in Three Persons, the first of whom sent his only Son, being the second who died for man, and the third who is sent to build up the faithful. This gave a clear teleological meaning and direction to the more vague and subjectively malleable transcendentals of Greek origin.

This means that, in these postmodern times particularly, because '[t]he concept of a "final" cause (goal) or *telos* was secularized',²² and the effect of Christian culture fades or is usurped by force, the educational experiences of children lose their moral foundations and clear meanings, and the definitions of the transcendentals become more subjective and fragile. From a deconstructionist looking at Chartres Cathedral, to a secular atheist reading the Passion, to an abstract expressionist viewing a Rembrandt, the fundamental differences in not only opinion but also the reason for the opinion show that a consistent and lengthy exposition of an educational way based on rationalist thinking – which has been the generally entropic flow in education – can obscure the transcendentals from their source of oneness.

19 Caldecott, *Beauty in the Word*, 135.

20 Kreeft, *Doors*, 12.

21 C. S. Lewis, *The Abolition of Man* in C. S. Lewis Selected Books (London: Harper Collins, 2002), 400.

22 Caldecott, *Beauty for Truth's Sake*, 124.

The lack of teleological clarity in postmodern education leads to the values of the educator being (often enthusiastically) delivered as underpinning the education of the students. While this can be positive in a limited sense – learning maths confidently or exploring good quality literature – this can increasingly become ideological in the shape of problematic, controversial, or even destructive literature or areas of social or moral learning. Without a higher purpose, experience itself becomes the telos, which means an overly child-centred approach can lead to a self-centred child, which develops into egotism and an inability to deal with life's challenges. This arguably is becoming more apparent today.²³

A Missing Transcendental?

In the search for better approaches to education that benefit the learner and society, a reconsidering of the transcendentals offers solutions as part of a philosophical-theological approach. Looking beyond the limit of three transcendentals can provide a means to this and a different understanding of their source.

Today's increasing individualism is the opposite of one transcendental that was in the original list but omitted in the Kantian list of three: unity. The pre-Christian origins – predating Christianity which was the foundation of centuries of Christian society and is the foundation of post-Christian society – of both Plato's universal Goodness and Aristotle's and Judaism's differing monotheistic focus on a single, central unity from which the transcendentals stem. Truth, goodness, and beauty are established now as the transcendentals but the inter-relationship between them – being part of the definition of transcendental – points to their commonality in relationship which requires recognition of unity. After all, if they inter-relate properly, there must be a oneness about them; to separate them removes their transcendental aspect: 'The light of the transcendentals, unity, truth, goodness and beauty, a light at one with the light of philosophy, can only shine if it is undivided.'²⁴ Without unity, a sort of educational transcendental entropy has taken place over time. As Caldecott explains, 'Everything, in other words, is true, good, and beautiful in some degree or in some respect.'²⁵

The key to establishing the transcendentals and their importance in learning is the consistency of presentation and opportunity to explore these, thus to see that not only do they apply to all things but that they complement one another as they always are present in a relationship with each other in all things. For example, in reaching beyond the material fact of the earth's rotation, the beauty of a sunset²⁶ can lead us to awe and wonder that reminds us of the goodness the light has brought to the day in warmth and light, as well as the truth that life itself comes from the sun's light and heat. And these point to the purpose of the sun in our world and its appropriateness (not too hot or cold) and efficiency (the seasons) of its source of physical life in this world and thus to the One who made it so. By enabling the student to explore the transcendentals consistently, not only can understanding develop of how they work, but also their exploration opens up a growing

23 Katie Bishop, 'Are younger generations truly weaker than older ones?', BBC, 23rd February 2022, <https://www.bbc.com/worklife/article/20220218-are-younger-generations-truly-weaker-than-older-ones>. The article offers many examples of the 'millennial generation' avoiding social expectations they consider as too difficult while defending them because they shouldn't be expected to conform in ways that are too difficult for them.

24 Hans Urs von Balthasar, 'Revelation and the Beautiful' in *Explorations in Theology I: The Word Made Flesh* (San Francisco: Ignatius, 1989), 107. Nichols uses this quote, describing the four as 'inseparable', thus unity is embedded in all three of the parts of Balthasar's Trilogy: Nichols, *Key*, 3.

25 Caldecott, *Beauty for Truth's Sake*, 31.

26 This is normally the initial reaction, transcendentially-speaking, which is the focus of the next section.

awareness of God's presence in our lives through his creation, his gifts, blessings, and graces, and even to our being held by him in existence. He is the source of the unity: one God, one creation, one source of the transcendentals.

Thus, by such an approach, a Christian understanding of our lives, our morals, our beliefs, can develop and learners in turn can participate in growing as Christians in the world. The Second Vatican Council, in its purpose of updating – being able to open up to the modern world – opened the doors and windows of the Church not to become more like the world but to engage more with the world, thus enabling the 'Christian formation of the world'.²⁷ The pastoral Council can be described as a mission council,²⁸ which means education is a fundamental part of the Council's focus.

Vatican II recognised the two purposes of education and placed them in a Christian context. Over time, education has too easily become reduced to a utilitarian version for some, which ensures compliant citizens who are workforce-capable; this is the ideal vision and aim of a society that seeks to replicate itself, preferably ad infinitum. But this does not properly value the growth of the person, the local community, the larger society, or humanity as a whole. It is not a vision where there is a gamble made that seeks more, higher, risking the status quo, while knowing failure is also a possibility. In Gospel terms, it is the servant who takes the one talent and hides it to preserve it rather than risk it, eventually at the cost of losing even that one without attempting to use it (Mt 25:14-30). The Introduction to the Council's 'Declaration on Christian Education' *Gravissimum Educationis* (GE) recognises education as both that which benefits society, including economically, and also that 'in which truth and love are developed together', for the Church is called by Christ to 'be concerned with the whole of man's life, even the secular part of it insofar as it has a bearing on his heavenly calling'; this has a reference to *Lumen Gentium* (LG) 17 which quotes Christ's sending the apostles out into the world. In GE 2, the Council calls the active faithful to reach beyond the sensible and safe methods of schooling a future compliant workforce and seek to Christianise the young, making them ready, or at least better prepared not to only grow in their God and his ways but to also engage with society and help in the Christianisation of the world.²⁹ The call of the Council, however, cannot in practical terms be heard by those who do not recognise the highest telos – God – or that there is such a telos, or that there can even be such a telos, never mind pay attention to the teachings of the Church. The understanding of God, Christ, Church in general terms is low today partly because such themes have been mostly removed from secular education and vary in quality in faith schools. Thus, it is often pointless or even problematic today to claim the truth of Christianity, or even that truth is one, against the general understanding that truth is relative and subjective, which is encapsulated in the mantra 'you have your truth and I have mine'. Not only was Christianity reduced to one of many narratives in modernism, it has followed then that postmodernism recognises no truth beyond personal preference, opening the door to trends and ideologies today such as Critical Race Theory and gender politics driving social policy in some societies.³⁰

27 *Gravissimum Educationis* (GE) 2.

28 Robert Barron, 'Gaudium et Spes: The Right Reading of Vatican II by Fr. Robert Barron', 23rd October 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=eb6BHP11qCU>.

29 Cf. Stuart Nicolson, 'Theology of Education in the Second Vatican Council's *Gravissimum Educationis*', *Theology and Philosophy of Education* 2022, vol.1, no.1, 32–39, <https://www.tape.academy/index.php/tape/article/view/10/1>.

30 For example, Chris Jewers, "'They've told him that as a black man the world is against him': Single mom of biracial son, 13, sues his school over CRT because "everything that doesn't go his way is racist - including chores", *Daily Mail*, 17th May 2022, <https://www.dailymail.co.uk/news/article-10824105/Single-mom-biracial-son-13-sues-school-CRT-curriculum.html>; also, for example, James Hockaday, 'Gender neutral toilets could be put in county's schools to help trans children', *Metro*, 10th June 2021, <https://metro.co.uk/2021/06/10/>

However, as stated by, for example, John Paul II,³¹ Christians should propose, not impose. The question is then how education can adapt to encourage exploration of the four transcendentals – causing awe and wonder – when their origin is generally unrecognised.

TGB or BGT

In light of the above, it can be said that since the middle of the last century in particular there has been a movement to break down many of the structures of education, particularly when considered through a philosophical-theological lens. At the same time, Vatican II was proposing better approaches to education, but there was also a proposal being made regarding which direction we should order the transcendentals,³² which includes educational approach. The changes in society and understanding of education can provide the opportunity for adapting the approach to the transcendentals.

In the more distant past, society was clearly structured and so too was the education process. Everyone knew their position in society and each person's education was decided more through birth than capability, which rewarded position over ability or aptitude. A rigid structure also existed regarding how education was carried out: the order of the transcendentals was truth, goodness, and beauty (TGB) and one had to learn each stage well in order to properly access the next in general terms. Regarding the timing of educational input to learners, this varied in different times, for example, the above-mentioned Trivium saw boys of around 14 years begin their Bachelor studies, after being prepared in a grammar school, whereas more recently universal education brought schooling much earlier with some schooling at 5-11 years of age, with increases in leaving age coming later. The trend to this day has been for a more general focus on more basic skills for longer, which allows a greater number of learners to achieve specific standards.

The transcendentals in whichever educational context retained the general TGB structure: it is widely perceptible, to various extents, that truth was taught first, including some content of theology, philosophy, and the natural sciences, with input focusing mainly on the last at lower levels. After progress, goodness was then explored and learned: the moral life, what it was to be good, and how to conduct oneself properly in one's position was the focus, all based on truth and the learning about God and his creation. And finally, after learning of truth and goodness, the development of one's appreciation of the beauty of God's creation and the liturgy could take place as one took higher religious orders. This pattern was not a strictly observed and demarcated system in all parts of the system but it was applied in this general way in a systematic way – for example, truth in correct letter formation, the goodness of taking care with it, and the beauty of the result takes place far earlier than more abstract areas of learning. And even the university system of studying the sciences to master's level before access proper to philosophy and then to theology³³ captures the structure of truth of our world, the goodness of it in philosophy and the beauty of learning God's ways properly. But truth leading to goodness, which led to beauty, and a fullness in one's overall appreciation of the transcendentals could occur properly only in this way.

However, the world is very different today, with many structures somewhat reduced or demolished,

gender-neutral-toilets-could-be-put-in-countys-schools-to-help-trans-children-14747392/.

31 John Paul II, *Redemptoris Missio*, 7th December 1990, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html, 39.

32 As touched upon above with the initial perceived transcendental regarding a sunset.

33 Michael H. Shank, 'Myth 2: That the Medieval Christian Church Suppressed the Growth of Science' in *Galileo Goes to Jail and Other Myths about Science and Religion*, ed. Ronald L. Numbers (Cambridge (MA): Harvard University Press, 2009), 22.

and the means of education are not only practically universally available but also educational resources are available to almost all on the internet. Thus, the teacher is now as much a guide through the resources as a provider and source of learning. The old educational structures cannot effectively be applied then in a standard school setting because, with the ongoing disintegration of old structures of society (for over a century now), the structure of learning has fragmented from a generally clear system (with all of its pros and cons) into an individualised and increasingly relative way of thinking, thus also of learning. While this change has taken place to different extents in different places, the general trend exists.

Today, children are becoming well-developed and grow in their understanding of the functionally important matters in life, learning how to navigate a world that offers delights and dangers, all of them ephemeral but increasingly often not of God. They have experiences of control at a young age, such as with the 'old' cliché that parents should ask their four-year-old to set the timer on the video recorder as he understands how to do it better. The fact is that children are educational sponges and what they learn says more about what they are offered for learning than what they are capable of. One clear example of the constitutive effect of learners generally being able to learn what is put in front of them (with appropriate support if necessary) is that Archbishop Michael Sheehan's book *Apologetics and Catholic Doctrine*,³⁴ which was recommended when I studied my Master's degree in theology and is useful in even higher studies, was originally written a century ago for high school students (15-17 year-olds),³⁵ which indicates that the wider range of learning today – broken down into far more topics, applications, explorations – means spreading it thinner. This is not necessarily a condemnation, but it highlights the fact that learners in the past generally were capable of higher-level concepts at an earlier age due to a narrower focus and more repetition earlier, and it is surely that students learn in both breadth and depth. Nowadays, a learner must wait until attending a specialised course in university before accessing subjects such as philosophy or theology, but it is less likely that students will select such courses because they have no experience of them, are given no value, and are certainly not encouraged by universal education in postmodern society. However, a capable child of 10 years can begin to read Aristotle, clearly without a grasp of deeper concepts but he can begin to explore the general ideas with appropriate support. The fact is that the schooling system, and thus education in general, has become heavily focused on the experiential at the cost of the intellectual, despite the fact that different learners have different learning preferences, strengths, and interests. This is the progress of the TGB approach which impedes access to higher learning, restricts access to the beautiful, that is, that which attracts, and leads to a breakdown of the structure into subjective experience; and by excluding unity as seen above, it becomes increasingly secular and fragmented. The opposite of this, being a heavily experiential approach without a telos is favoured by some educationalists nowadays but, as recognised earlier, the restricted telos, or even lack of it, means the education remains heavily subjective and the person develops less of a grasp of wider matters in a more self-centred way.

However, the grand opus of Hans Urs von Balthasar, known as his 'Trilogy', offers a different approach. It focuses in turn on the three Kantian transcendentals but the significant difference is that Balthasar reverses them: beauty, goodness, truth (BGT).³⁶ Developing his understanding

34 Michael Sheehan, *Apologetics and Catholic Doctrine* (London: Baronius Press, 2009).

35 Peter Mary Joseph, 'Preface' in *ibid.*, 11.

36 Balthasar's 'Trilogy' of 16 books (including *Epilogue*) is vast, having the first seven volumes regard aesthetics, the second five goodness, and the final three truth, and his general style means that a 'succinct' reference from him explaining its overall structure is best found in a later, reflective work of his from 1988: Hans Urs von Balthasar, *My Work: In Retrospect* (San Francisco: Ignatius Press, 1993), 116-117.

before the Council, which he did not attend but was an inspiration for some themes and ideas there,³⁷ he replaced the Kantian and Transcendental Thomistic approach of 'I'-'I' with an approach that 'puts the human subject – and that by virtue of its created nature – in immediate relation with the truth that lies outside itself',³⁸ thus being 'I'-'you' or 'I'-'he/she/it'. This approach changes learning of the Christian faith fundamentally:

The order of the trilogy is crucial, he insisted. One must first *perceive* Christian revelation as beautiful and only then would one's soul be prompted to follow Christ in a *dramatic* life of Christian discipleship. Finally, once inside that life of obedience to Christ, one comes to see how and why Christianity is *true*. If one starts with the question of the truth of Christian revelation, one must engage in apologetic arguments. But for Balthasar, argument just gets in the way of the contemplative gaze necessary for the first movement of perception. The spark of delight moves us to seek God.³⁹

Oakes's comment refers to Balthasar's position on apologetics in the 1960s when he wrote his aesthetics volumes⁴⁰ but Balthasar's understanding and appreciation of apologetics developed beyond this by the mid-1970s, when he perceived apologetics more as theological truth well-presented, thus having more focus on its presentation. He stated that

Nonetheless, the last decade has reinforced this fundamental conviction of mine: You do good apologetics if you do good, central theology; if you expound theology effectively, you have done the best kind of apologetics. The Word of God (which is also and always the activity of God) is self-authenticating proof of its own truth and fecundity [...] ⁴¹

This is a development in educational value and apologetics can be seen as educational – helping the recipient learn about God, Christ, Church. Balthasar's approach can also be applied in child development generally because it is clear that a young child appreciates beauty before good, which is of interest before truth. A child is attracted in different ways to certain things and certain people early in development and this goes on to a more developed level of engagement at a more distant level by two years of age, such as a rainbow in the sky or sheep in a field. Around this time, an early understanding of being good and doing good – learning to please by tidying toys and not to hit others – is developing and which will lead to maturation out of the 'terrible-twos' stage. It is only later that the idea of truth – between four and six years – will develop by learning to be accurate and honest even at a cost to oneself. As the old Jesuit saying goes, 'give me a child until the age of seven and I will show you the man', and this reflects the fundamental development of the person. By educating in the BGT order underpinned by unity in many ways before the age of seven (in appropriate ways, of course), the child receives a foundation that works in concert with his development. And by continuing the development of each transcendental in each educational context, from handwriting to theology, and from the beauty of fractions fitting together to fractals leading

37 Cf. Eduardo Echeverría, "Ressourcement," "Aggiornamento," and Vatican II in Ecumenical Perspective, *Homiletic & Pastoral Review*, 26th July 2014, <https://www.hprweb.com/2014/07/ressourcement-aggiornamento-and-vatican-ii-in-ecumenical-perspective/>.

38 Nichols, *Key*, 2.

39 Edward T. Oakes, 'Reason Enraptured', *First Things*, April 2013, <https://www.firstthings.com/article/2013/04/reason-enraptured>.

40 His understanding of apologetics then is more that which developed as parallel to dogmatic theology, thus being focused on intellectual argument and proofs, as can be seen, for example, in Hans Urs von Balthasar, *The Glory of the Lord 1: Seeing the Form* (San Francisco: Ignatius Press, 1982), 123-124, 167-168, 198.

41 Balthasar, *My Work*, 100.

to the goodness of fitting together to the details of how they work, the learner can access so much more – and even the beauty of simple geology means the goodness of the world's creation and the truth of how it was formed is far more interesting.

This applies to any learning: to learn something effectively, one must have purpose and the most personal purpose is being attracted to something. Barron explains that

Any claim to know objective truth or attempt to propose objective goodness tends to meet now with incredulity at best and defensiveness at worst: 'Who are you to tell me what to think or how to behave?' But there is something less threatening, more winsome, about the beautiful.⁴²

He was using this universal truth in the context of evangelisation or apologetics, which have some overlap.⁴³ An approach that regards the beautiful is potentially the most attracting approach not only in general as it is the foundational subjective transcendental but it is also the least obviously objective, which makes it particularly the most effective transcendental approach when dealing with those brought up and formed in postmodern thinking where truth is personal and morals are fluid. Over a period of time, it is important to present a consistent image (unity) of the transcendentals, not a fragmented one. This is especially important for faith schools, particularly where non-Catholic students attend, which GE 9 encourages, and also with regard to Catholic learners who are being brought up in a variety of more or less Christian environments. A child during pre-school years, and through their schooling, may be brought up on a cultural diet of unhelpful themes, such as cartoons with their – in various ways – skewed version of reality. Such a child may identify in a wonderfully subjective manner that beauty is the perception of power in the strength and/or ability of a hero vanquisher of the villain of the latest episode, but in this there is a sense also of good with clear counter-images of modernist heroes who at least retain the traditional tropes of 'good and evil'. But in postmodern content, most perceptibly literature and entertainment but also in educational content in many other areas, the moral element may be skewed into a grey soup of fallenness, tragedy, weakness which contradict and confuse, meaning that the uncertainty speaks of a lack of clarity, and in a sense therefore a lack of truth. Thus, in education it is important there is a consistency of message, which can be offered by education providers who give a consistently Christian-based meaning and foundation.

By approaching education – learning in any context – with beauty then goodness then truth consistently and appropriately, it is possible to develop and build-up a consistent image, narrative, and thus understanding in the learner – child or adult – allowing a firm foundation in turn for the development of the person and the possibility of responding to God's call in the transcendentals.

Call of Beauty

The most approachable and personal of the transcendentals can become the starting point of a journey that has a clear telos both for learners in education in general but also beyond this, in the journey of learning about and becoming closer to God,⁴⁴ the source of the transcendentals.

⁴² Robert Barron, 'Evangelizing the Nones', *First Things*, January 2018, <https://www.firstthings.com/article/2018/01/evangelizing-the-nones>.

⁴³ Stuart Nicolson, 'The Field of Apologetics Today: Responding to the Calls of Scripture and the Second Vatican Council', *The Heythrop Journal* 59, no.3 (May 2018), 410–23, <https://doi.org/10.1111/heyj.12985>, 418–19.

⁴⁴ As proposed by Veronika Iňová, 'Beauty as a Way of Communicating the Revelation of God', *Acta Missiologica* No. 2 Vol. 13 (2019), 61–72, 71.

It is said that beauty is in the eye of the beholder, the deepest and most touching of the three transcendentals in subjective terms. Balthasar's reversal of the traditional order of the transcendentals – beauty leading to goodness and then to truth, underpinned by unity – provides the clearest direction for the postmodern mind to develop into a Christian soul. The beauty of ancient cathedrals, the soul-touching sound of Gregorian chants, stories that are widely popular such as Tolkien's Middle Earth tales, or Lewis's Narnia adventures: these contain a deeper beauty than that offered by modern or postmodern tales of woe set in an industrial landscape beset by utilitarian themes or fantasies where darkness fights darkness and no one wins, least of all the reader or viewer.

But beauty is not merely a subjective experience for beauty has objective existence also. Things do not require the beholder to recognise their beauty for them to be beautiful; instead, it is for the learner to discover the beauty that is part of who or what they are:

the truly beautiful is an objective value, to be distinguished from what is merely subjectively satisfying. This means that the beautiful does not merely entertain; rather, it invades, chooses, and changes the one to whom it deigns to appear. It is not absorbed into subjectivity; it rearranges and redirects subjectivity, sending it on a trajectory toward the open sea of the beautiful itself.⁴⁵

Beauty is a transcendental so it has objective reality and its origin is not in oneself but is recognised through engagement by the person. Aquinas identified three elements of beauty, that is, that which is 'pleasing to the eye', or other senses or thoughts: *integritas*, that is, integrity as opposed to brokenness or disintegration; *consonantia*, which is proportion or harmony; and *claritas*, being brightness, clarity, radiance.⁴⁶ Balthasar recognised two: form and splendour, where form incorporates Aquinas's first two and his splendour is *claritas*. Barron illustrates Aquinas's three with an expert's golf-swing: it has 'wholeness', all parts relate in a 'harmonious' way, and it has 'splendour',⁴⁷ while an amateur's swing may lack a good shape and lack finesse and efficiency. How we perceive beauty changes too: the child is more attracted to certain aspects of beauty – the eye-catching, interesting, fascinating – but with maturity this develops so that attractiveness is in form, proportion, clarity, radiance. There is no exclusiveness in these differences but rather a maturing of the subjective appreciation of beauty.

Just as we are created with the predisposition of being open to God our creator, it is beauty that almost literally calls⁴⁸ the soul out of the greyness of modernity, or the garish and shallow flash of colour offered by passing fashions. This was shown by Kreeft in his list of 20 arguments for God's existence,⁴⁹ with a range of objective, subjective, or mixed approaches. The subjective approaches include goodness and personal or common truth, but his most concise simply names the music of J. S. Bach: calling on the beautiful as proving God's existence – of course, it is not the beauty of Bach's music specifically, but the beauty of music done well which calls the person. Kreeft's apologetics recognises that the postmodern thinker is not necessarily attracted by the idea of truth

45 Barron, 'Evangelifizing'. Here, Barron refers to both Dietrich von Hildebrand and Plato's Diotima speech in his *Symposium* as sources for this understanding.

46 Thomas Aquinas, *ST I*, 39.8, ad 3.

47 Robert Barron, "Catholicism and Beauty" // 2018 LA Religious Congress Talk, 26th March 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=iUBNTNiqn60>.

48 Pseudo-Dionysius the Areopagite notes the similarity in the Greek words for beauty (*kalos*) and calling (*kaloun*) in *Divine Names* ch 4, sec 8 in *The Works of Dionysius the Areopagite Part 1*, trans. John Parker (London: James Parker and Co., 1897), <https://ia800305.us.archive.org/30/items/worksofdionysius00pseu/worksofdionysius00pseu.pdf>, 40.

49 Peter Kreeft, 'Twenty Arguments God's Existence', *Peter Kreeft*, https://www.peterkreeft.com/topics-more/20_arguments-gods-existence.htm.

because the common question today asks whose truth, mine or yours? In his *Jacob's Ladder*,⁵⁰ he shows chapter-by-chapter a 10-step journey from one speaker's complete scepticism as it transforms into belief in God, Christ, and Church through Socratic dialogue with a faithful speaker. The key to opening the postmodern door (to escape the Cave?) to something more is not in proclaiming truth or declaring one's possession of goodness but in recognising beauty, and the evangelist-apologist does better not to contend and argue with the unbeliever but to walk with the person while being open to listening and to explain new ways of thinking, feeling, understanding.

The journey to God through the transcendentals is best taken with teachers, guides, or companions – in sacramental terms, with a sponsor. In this sense, it is education not just as religious education or catechesis but as a personal journey in life as one explores what is more than we can perceive and know rationally. Any more than a superficial exploration of beauty will inevitably lead to other transcendentals – '[...] Beauty, because of its divine nature, is always linked with the True and the Good. In order for something to be truly beautiful, it must by definition draw one to the True and the Good.'⁵¹ This is true also for Caldecott: 'Beauty is the radiance of the true and the good, and it is what attracts us to both.'⁵² Barron uses baseball to show the progression of understanding: the beauty of the uniforms and being good players is linked inextricably with following systems of dress and from excellent play, which is achieved only by following specific requirements and rules for the game to proceed properly.⁵³ And with the beautiful, the good, and the true comes also the fact that when they are in concert, acting together, there is a oneness about them which in turn points to a oneness in the origin of all:

All creatures bear a certain resemblance to God, most especially man, created in the image and likeness of God. The manifold perfections of creatures – their truth, their goodness, their beauty all reflect the infinite perfection of God. Consequently we can name God by taking his creatures' perfections as our starting point, 'for from the greatness and beauty of created things comes a corresponding perception of their Creator'. (Wis 13:5)⁵⁴

New Approaches

With a philosophical-theological approach, the Vatican II documents not only proposed changes with education but also broadened its definition and scope in some ways. These included being properly prepared in order to present the faith, which is a form of education, and this is part of exploring a different approach to education in general for children and adults as Christians.

The Council called for distinctly new approaches both within the Church and also its meeting and integration with the world while firmly retaining its identity and understanding both of what the Church is and who God is.⁵⁵ One of the abrupt changes was the Council's complete omission of the word 'apologetics' – widely understood as the defence of the faith – which is understandable because before the Council it had often become a presentation of Christian thinking as better than secular or non-Catholic thinking, thus generally creating both distance and superiority. Such an approach to presenting the faith to others is antithetical to reaching out and joining others,

50 Peter Kreeft, *Jacob's Ladder* (San Francisco: Ignatius Press, 2013).

51 Stephen Turley, *Awakening Wonder* (Camp Hill, PA: Classical Academic Press, 2014), https://www.rainbowresource.com/pdfs/products/prod059505_smpl0.pdf, 17.

52 Caldecott, *Beauty for Truth's Sake*, 31.

53 Barron, "Catholicism and Beauty".

54 *Catechism of the Catholic Church*, 41.

55 For example, *Dei Verbum* (DV) 8, LG 8, LG 51.

which means Christianity would not only be another voice in the wind in the then-modern world but, presciently, it would be ignored or directly rejected, including in a polemical fashion, in the fledgling postmodern world.

Balthasar – an important figure in the *Ressourcement* movement, going back to the sources, which contributed to the Council's ideas for change – originally had a somewhat negative view of apologetics but he came to recognise its purpose through the lengthy time of his writing, as Oakes illustrates:

St. Paul serves as a model here. First enraptured by his encounter with Christ and taken up into the third heaven, he launches on a life of evangelization, proclaiming the resurrection of Christ, at which point those who subscribe to other philosophies and worldviews 'began to dispute with him.' For Balthasar, apologetics must come last: Only after one has gazed on revelation and responded by saying 'yes' to the proclamation can real apologetics begin.⁵⁶

In 1975, a decade after the Council, giving his own views on his work, Balthasar explained his deeper understanding of apologetics:

Nonetheless, the last decade has reinforced this fundamental conviction of mine: You do good apologetics if you do good, central theology; if you expound theology effectively, you have done the best kind of apologetics. The Word of God (which is also and always the activity of God) is self-authenticating proof of its own truth and fecundity – and it is precisely in this way that the Church and the believer are inserted into one another.⁵⁷

In educational terms, this can be understood as 'a good teacher is a good learner' and in Christian terms it means a good Christian teacher has learned the faith well and continues to do so.

The Council Fathers in a form of *Ressourcement* seem to have similarly understood apologetics. Without using the term apologetics, they referred to or wrote directly about either the sources of apologetics, how these were to be understood or used with a new focus, or in some way called for apologetical activity in half of the 16 Council documents.⁵⁸ They refer to and echo 1 Pt 3:15-16 – widely understood as the source and inspiration for Christian apologetics – a number of times, which defines apologetics as being prepared to explain one's hope (thus faith) and doing so in an appropriate Christian manner. In other words, the active faithful should learn of their faith and explain it in a Christian way when called to do so, which is the educational cycle of learning and teaching. This can be regarded as a foundational element of the Council as it calls on the faithful to open up to the world and engage in it as Christians, and this means certainly not diminishing one's faith in doing so, in oneself or with others. Rather, to be prepared, Catholic schools are called to provide education for Christian learners so that,

aware of their calling, they learn not only how to bear witness to the hope that is in them (cf. Peter 3:15) but also how to help in the Christian formation of the world that takes place when natural powers viewed in the full consideration of man redeemed by Christ contribute to the good of the whole society.⁵⁹

⁵⁶ Oakes, 'Reason Enraptured'.

⁵⁷ Balthasar, *My Work*, 100.

⁵⁸ Examples are in but not limited to: *Ad Gentes* 11, *AA* 27-31, *Christus Dominus* 13, *DV* 8, *Dignitatis Humanae* 14, *Gaudium et Spes* 62, *GE* 2, and *LG* 10.

⁵⁹ *GE* 2; the document cites *LG* 36 here, which expands on the theme of learning, including how to be a Christian in society in order to bring Christianity to society. The reference should read '1 Peter 3:15'.

To be a mission Church means to reach out effectively and this has direct bearing on education of the young as well as adults, and several Council documents call for this.⁶⁰ Later, in 2010, Levada called for a 'new apologetics', which is particularly seen in his relaying of Pope Benedict XVI's words in 2008:

for him 'art and the Saints are the greatest apologetic for our faith.' He calls the Saints a 'great luminous trail on which God passed through history.' About Christian art and music, he suggests that 'in a certain way they are proof of the truth of Christianity: heart and reason encounter one another, beauty and truth converge ...'.⁶¹

A new approach in apologetics, using beauty as a call, is clearly seen here. As with Balthasar, there is a recognition, which can be extended into education in general, that in order to bring an understanding of oneness in an increasingly fragmented world it is necessary to reverse the order of the transcendentals. This means beauty can call the person and, by engaging with the transcendental, the soul can be opened up to be formed or reformed to recognise something more in beauty as the first step or a stronger step to God and thus the proper dignity of the *imago dei*, the person. The human person is formed, which is particularly seen in children, in such a way as not to consider the mundane as reality but to reach out beyond the material world to what is beyond through a growing appreciation of beauty, good, true, and one. By forming the child further, and by approaching the postmodern thinker of any age similarly, not initially with truth but beauty, which leads to goodness and thus to truth, educators including 'new apologists' can assist and support the development of the person and open him up to understanding of and hopefully engagement with Christianity. A more interesting and engaging experience of learning using different suitable methods and resources can take place through increasingly participating with the transcendentals. In this way, one does not develop faith through peer-pressure or as a psychological crutch, but as one who seeks God's beauty, grows in his goodness, and seeks the Truth of Christ. This means the faithful can grow in learning and faith to become able to go out into the world as Christians who can help in the Christianisation of the world (GE 2) by being prepared to present the faith in an appropriate manner in a new apologetics, therefore responding to the Council's calls.

Thus, not only are the faithful called by Scripture and the Council to prepare in order to explain our faith, thus connecting education and the transcendentals in BGT order to apologetics, but to recognise that these are interconnected because the prepared apologist becomes an educator, a guide leading another. Equally, the prepared educator, whose approach enables the child to be called by beauty, then to the good and the true in unity, inspires learners to become teachers and guides in whichever form as they will engage with the world while living Christian lives.

Living Transcendentals

By participating and engaging with the transcendentals and helping others to do the same, the faithful grow as the transcendentals become more infused in their lives. As signs of God in this world, the transcendentals are not merely abstract philosophical-theological ideas or educational

⁶⁰ In particular, for example, AA 27-31, DH 14, LG 10.

⁶¹ William Levada, *The Urgency of a New Apologetics for the Church in the 21st Century*, 29th April 2010, https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20100429_levada-new-apologetics_en.html.

fashion. They are what cause the individual person to experience awe and wonder, even to open one's mouth a little like a small child seeking more. This means they are a fundamental part of life and, therefore, of education and the growth of the person because education should not just be the accumulation of facts and skills.

Christ himself called his listeners to engage deeper. He used parables, such as the Sower, which was simply an obvious farming description to his listeners on the basic level; he only revealed the meaning to those who engaged with him and asked for the meaning (Mt 13:10-16), while we can assume that others walked away, perhaps unimpressed. For the faithful today who may read Scripture or theology regularly and consider God's ways, including children learning about the faith, it is easy to become inured to them and disengage from them. But by experiencing them for the first time or with fresh eyes – their innate beauty, intrinsic goodness, and theological truths – one can, by engaging with them, experience awe and wonder. Theology should not become mere information or theory, and the theologian who loses sight of the bigger picture, or loses the ability or desire to pray, quickly loses sight of the beauty and the perception of the goodness that accompanies the truth.⁶² In this, the participatory aspect, the practical aspect of the faithful, has to be prayer as well as Christian acts. In living one's faith, everyone, from child to theologian, can then bring together the transcendentals and walk with God in a deeper way and this can be explored in many ways.

We are reminded of the importance of taking new approaches in education by the words of Alexandr Solzhenitsyn in 1974, who recognised the unique durability and irrepressibility of beauty, even when truth and goodness are vanquished by darkness:

So perhaps the old trinity of Truth, Goodness, and Beauty is not simply the decorous and antiquated formula it seemed to us at the time of our self-confident materialistic youth. If the tops of these three trees do converge, as thinkers used to claim, and if the all too obvious and the overly straight sprouts of Truth and Goodness have been crushed, cut down, or not permitted to grow, then perhaps the whimsical, unpredictable, and ever surprising shoots of Beauty will force their way through and soar up to *that very spot*, thereby fulfilling the task of all three.

And then no slip of the tongue but a prophecy would be contained in Dostoyevsky's words: "Beauty will save the world." For it was given to him to see many things; he had astonishing flashes of insight.

Could not then art and literature in a very real way offer succor to the modern world?⁶³

Dostoyevsky's quoted words also inspired *The Father's Tale*,⁶⁴ the grand opus of Michael D. O'Brien who is both an artist and writer. He paints the story of a prodigal father who through his love for old Russian literature finds in the darkness not only beauty which leads to goodness and truth but in doing so saves the world in a certain way as well as saving himself from personal darkness. For his reader, O'Brien challenges us to travel on our own journey of discovery, self-discovery, and God-discovery, to write our own story. Kreeft, in turn, illustrates the Jewish saying 'save a life, save the world' by exploring the transcendence and interconnectedness that we do not perceive in mundane and reduced perception and understanding.⁶⁵

For educators, it is necessary first that to explore and grow in our understanding of the

62 Cf. Caldecott, *Beauty for Truth's Sake*, 125.

63 Alexandr Solzhenitsyn, 'Nobel Lecture', 1974, <https://www.solzhenitsyncenter.org/nobel-lecture>.

64 Michael D. O'Brien, *The Father's Tale* (San Francisco: Ignatius Press, 2011).

65 Kreeft, *Doors*, 33-40.

transcendentals, whether growing as Christians or developing our understanding of what underpins our reality. In turn, we should develop our ability to lead others – as parents, teachers, leaders, friends, persons – to a greater appreciation of the transcendentals, of beauty and goodness and truth, and how they intermingle and relate to one another and to us. Then we can be effective teachers who can present educational content that appreciates and recognises telos, transcendentals, and, for Christians, the One who is both the beginning and the end of all of these.

Conclusion

Based upon the Kantian structure of the transcendentals, and their subjective development, education has struggled to develop the person, even when the purpose is reduced to utilitarian aims. The rational-subjective approach led in time to increased reductionism and subjectivism since as early as the 1960s in some places, as Caldecott summarises:

While part of the problem with modern education has been an extreme tendency to center everything on the child to the exclusion of actual instruction (the problem of content-free, pupil-centered learning), it is true that education is about the *human person*, and finding ways to enable that person to flourish through a certain quality of attention.⁶⁶

There is a range of directions which can be taken from this point in education, including the aesthetic approach proposed by, for example, Stratford Caldecott in his two books cited in this paper on beauty in education, which reflects Balthasar's order of the transcendentals. This paper calls for developments in the philosophical-theological approaches to education in the spirit of several passages from the Second Vatican Council, which is related in many ways to preparation and explanation of one's faith appropriately (apologetics). In this, the teacher, leader, guide, or companion (depending on context) should seek to develop the learner, the person, in a growing appreciation of and engagement with the transcendentals in the order of beauty, goodness, truth, which are infused with unity. By answering the call of beauty and engaging with the transcendentals, we come closer to God, their origin. He is offering us a taste of what he is and it is not only a Christian duty to raise our young with awe and wonder so they can appreciate this and know God more, but Christians should also develop their understanding and ability to call others out of the generally modern (rationalist) and postmodern (reductionist) ways of approaching, perceiving, and engaging with reality. In doing so, they fulfil the early Christian and recent Conciliar calls to present Christianity as a beautiful, good, and true way in a unity that has been missing from education for so long.

Contact:

Stuart Nicolson, MA

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Philosophy and Religious Studies

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

snicolson@tf.jcu.cz

⁶⁶ Caldecott, *Beauty in the Word*, 31.

Thematic Paper on Ethics in Higher Business Education – Educational Design Research Need

Bert Meeuwssen

DOI: 10.32725/cetv.2022.028

Abstract:

Higher education encompasses a lack of a comprehensive approach to education regarding ethics topics. Educational interventions appear to be needed. Educational design research can be of assistance. The article describes theoretical backgrounds, as well as a suggestion for practical educational design research aimed at developing ethics education for higher education students. Next to theoretical backgrounds, applied practical advice on implementation of an educational intervention on assisting students self-development on ethics, including the role of the educator, are provided. Interventions based on educational design research appear crucial. These assist the theme of Education for Good, Truth, and Beauty as a Current Challenge (not only) for Contemporary Pedagogy, for instance, within higher education on ethics, as well as in creating a better world.

Keywords:

Bildung, business, creating a better world, decolonising, educational design research, ethics, higher education, teaching and learning process, virtues, worldviews

Introduction: Connecting Educational Design Research to Ethics

Systemic education on ethics is not perceived as important, thus, not provided. When provided, it may not be given consequent and/or ongoing attention.^{1 2 3 4} That may probably result in surface learning, and does not last. As a result, deep-learning, and preferably transfer learning, touching the ‘thrill’ or self-motivation, is not achieved.⁵ When learners do not learn, execution of what is not learned cannot take place, as nothing is learned. However, providing attention, without adequate educational content, may still result in outcomes. However, these outcomes may be insufficient. Thus, it hardly assists long-term societal needs, like achieving and maintaining

1 Jelle van Baardewijk, *The Moral Formation of Business Students. A Philosophical and Empirical Investigation of the Business Student Ethos*. (PhD Diss., Amsterdam Free University, 2018).

2 Jelle van Baardewijk, *Morele grip Een theorie en agenda voor de bedrijfsethiek*. (Rotterdam: Hoge School Rotterdam Uitgeverij, 2020.) (*Moral grip – A theory and agenda for business ethics*).

3 Lieke van Stekelenburg, Chris Smerecnik, Wouter Sanderse, and Doret De Ruyter. “What do you mean by ethical compass?” Bachelor students’ ideas about being a moral professional. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 12 (2020):11.

4 Transparency International. *Verkennd Onderzoek Educatie in Ethiek en Integriteit in het Hoger Onderwijs*. (Den Haag: Transparency International, 2021.) (*Exploratory Research into Education for Ethics and Integrity in Higher Education*).

5 John Hattie, and Gregory Donoghue, ‘Learning strategies: a synthesis and conceptual model.’ *Nature Partner Journals Science of Learning* (2016).

‘sustainable development goals’.⁶ As a result, for ‘Creating a Better World’, educators must assist the self-development of learners. This approach assists the theme of Education for Good, Truth, and Beauty as a Current Challenge, however, not only for Contemporary Pedagogy.

According to Meister Eckhart (1260-1327/28), an ‘emptied mind’ (*Ledic Gemüete*) is needed for one’s learning. ‘*Gemüete*’, the ‘mind’ is like ‘the totality of the spiritual powers of the soul’. The ‘*ledic*’, ‘emptied’ is like emptiness. Thus, the emptied mind is deprived of soul powers. This means a change of mind can occur.⁷ The openness to inspiration, provided by a higher power as present in virtues, is like ‘understanding’ within worldviews.⁸ A gradual growing cooperation among worldviews remains needed, as already stated by Comenius in 1657, while creating a better world.⁹ By means of *Bildung*, educators can assist learners’ self-development.¹⁰ At the same time, ‘*scholè*’ (*Muße*), in the connotation of ‘to study’, or ‘to act by a quiet treatment of matters’, is considered necessary, and relates to establishing an educational foundation.¹¹ By doing so, for instance, enables perception of what is not clearly visible. One may think about ethics topics, associated to virtues, as the nature of law (Tao) present among worldviews.¹²

However, utilising or not carrying out an educational intervention may show no significant difference. The view that learners are significantly more effectively virtuous in business ethics may then not be applicable. Applying or not applying an educational intervention then could lead to differences between both groups of learners. There could be a causal relationship between cause – an educational intervention – and effect – the learning. Applying or not applying the intervention may lead to a difference. Intervention then may show a difference between both groups of learners. As a result, one may claim that an interpretation of signs within the interventions to be executed may hold. These signs are fundamental to the educational design research intervention. As a result, interventions may assist ethics education within higher education learners, and assist the theme of Education for Good, Truth, and Beauty as a Current Challenge.

The challenge addressed in this article is that educational interventions appear needed. To achieve this, educational design research can be of assistance. The article describes theoretical backgrounds, as well as a suggestion for practical educational design research aimed at business ethics towards higher education students. The significance of educational design research and focusing on guiding ideas for research on educational intervention regarding business ethics is touched upon. Both theoretical and at the same time practical contexts are addressed. Prior to operational execution, theoretical concepts for practice are referred to. The paper ends with a discussion, followed by conclusions and recommendations.

1. Educational Design Research – Significance

Within educational design research, statistical significance may, according to Gravemeijer and Cobb, be of less importance.¹³ Educational design research means ‘experiencing the cyclic process

6 ‘Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development’, United Nations, accessed 26th January 2023, <https://sdgs.un.org/>.

7 Gerard Visser, *Gelatenheid – Gemoed en Hart bij Meister Eckhart – Beschouwd in het Licht van Aristoteles’ Leer van het Affectieve*. (Amsterdam: Boom, 2018.) (*Resignation – Mind and Heart at Meister Eckhart – Considered in the Light of Aristotle’s Doctrine of the Affective*).

8 Romano Guardini, *Learning the Virtues That Lead You to God*. (Manchester: Sophia Institute Press, 1967).

9 Jan Amos Comenius, *Allesomvattende Onderwijsleer – Didactica Magna*. trans. Henk Woldring (Eindhoven: Damon. 2019). (*Comprehensive Education*).

10 Wilhelm von Humboldt, ‘Theorie der Bildung des Menschen’, in *Werke 1, 1785 - 1795*. (ungekürzt) Ges. Schriften. Hrsg. v. d. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Bd. I., Berlin: A. Leitzmann. Berlin, 1903: 282-87. (*Theory of the Education of Man*)

11 Josef Pieper, *Rust en Beschaving*, trans. Timo Slootweg. (Soesterberg: Aspekt, 2003). (*Muße und Kult; Education, the Basis of Culture*).

12 Mark Pike, *Onversneden Onderwijs*. (Zoetermeer: Free Musketeers, 2015.) (*Mere Education*).

13 Koeno Gravemeijer and Paul Cobb, ‘Design research from the learning design perspective’, in *Educational design research*, eds. T. Plomp

of development and research so consciously, and reporting on it so candidly that it justifies itself, and this experience can be transmitted to others to become like their own experience.¹⁴ The results of the educational design research can be restricted to providing an impression. An impression is based on a holistic attitude. The objective aim then is to develop a more covering description.¹⁵ Although an important impression and description, it may be one of the first times students are systematically influenced and consequently researched upon. In line with Gravemeijer and Cobb, general background theories as well as state-of-the-art professional knowledge of the domain are considered and covered.¹⁶

2. Guiding Ideas for Research

An educational design research question within higher education on ethics can be: ‘What educational interventions stimulate self-development of virtues among international business students, representing world views, and effectively influence their business-ethical virtuous behaviour?’

Learning targets for innovation

The learning targets for innovation can be: a. Achieve development of business ethics education among international students within international business studies higher education; b. Confirm that the universal nature of virtues offers points of contact for approaching students from different worldviews legitimately and ethically equal within educational interventions; and c. The educational design research within higher education connecting comparable virtues among, by origin differing, international business students appears feasible.

In this manner the gap identified will be filled. The need expressed for learning business ethics within international higher business education is covered while the research tradition is continued.

To what extent can the design embody the theoretical model?

Based on Sandoval’s conjecture mapping, in Bakker,¹⁷ and Plomp and Nieveen,¹⁸ see Figure 1: ‘Argumentative grammar belonging to conjecture mapping’; theoretical ideas by Cheng and Chu,¹⁹ Pearce II,²⁰ Shakeel,²¹ Theunissen,²² and Winkler,²³ are included in this educational design research. The design characteristics may lead to dependent processes.

This connects the aforementioned 1. higher education insights towards ethics, 2. connection between virtues in relation to different worldviews, 3. pedagogic concept of *Bildung*, and

and N. Nieveen. *Part A: An Introduction* (Enschede: SLO, 2013.), 72-113.

14 Tjeerd Plomp and Nienke Nieveen. *Educational Design Research Part A: An Introduction*. (Enschede: SLO, 2013), 102.

15 Koeno Gravemeijer and Paul Cobb. “Design research from the learning design perspective.” In *Educational design research*, eds. T. Plomp and N. Nieveen. *Part A: An Introduction*. (Enschede: SLO, 2013), 107.

16 Ibid.

17 Arthur Bakker, *Design Research in Education*. (London: Routledge, 2018), 104.

18 Tjeerd Plomp and Nienke Nieveen. *Educational Design Research Part A: An Introduction*. (Enschede: SLO, 2013). 30.

19 Pi-Yueh Cheng and Mei-Chin Chu, ‘Behavioral Factors Affecting Students’ Intentions to Enroll in Business Ethics Courses: A Comparison of the Theory of Planned Behavior and Social Cognitive Theory Using Self-Identity as a Moderator’, *Journal of Business Ethics* 124 (2013):35–46.

20 John Pearce II, ‘Using Social Identity Theory to Predict Managers’ Emphases on Ethical and Legal Values in Judging Business Issues.’ *Journal Business Ethics* 112 (2013): 497-514.

21 Fahad Shakeel, ‘*Ethical leadership: a broader definition, conceptualization and measurement scale*’ (PhD Diss., Radboud University, 2021).

22 Nicolet Theunissen. ‘The Virtues Mirror: A new online self-evaluation questionnaire to support moral development.’ (Barcelona: 44th Annual Association for Moral Education Conference, 2018).

23 Pierre Winkler, *Organisatie-ethiek*. (Amsterdam: Pearson, 2005) (*Organisation Ethics*).

4. interconnected didactic interventions, however, the dependent processes may lead to intended outcomes.

According to Van Baardewijk,²⁴ Van Stekelenburg,²⁵ and Transparency International,²⁶ these dependent processes do hardly or not take place in practice, and intended learning outcomes appear to be achieved without adequate interventions. The design embodies particular theoretical ideas. The dependent variable is virtues. On the other hand, the independent variables are worldviews, age, gender, country of origin, education. When the design will be used the expected dependent process may take place.

As a result, one may claim that the interpretation of signs within the interventions to be executed may hold. As a result, interventions may assist business ethics education within higher education.

Figure 1: Argumentative grammar belonging to conjecture mapping

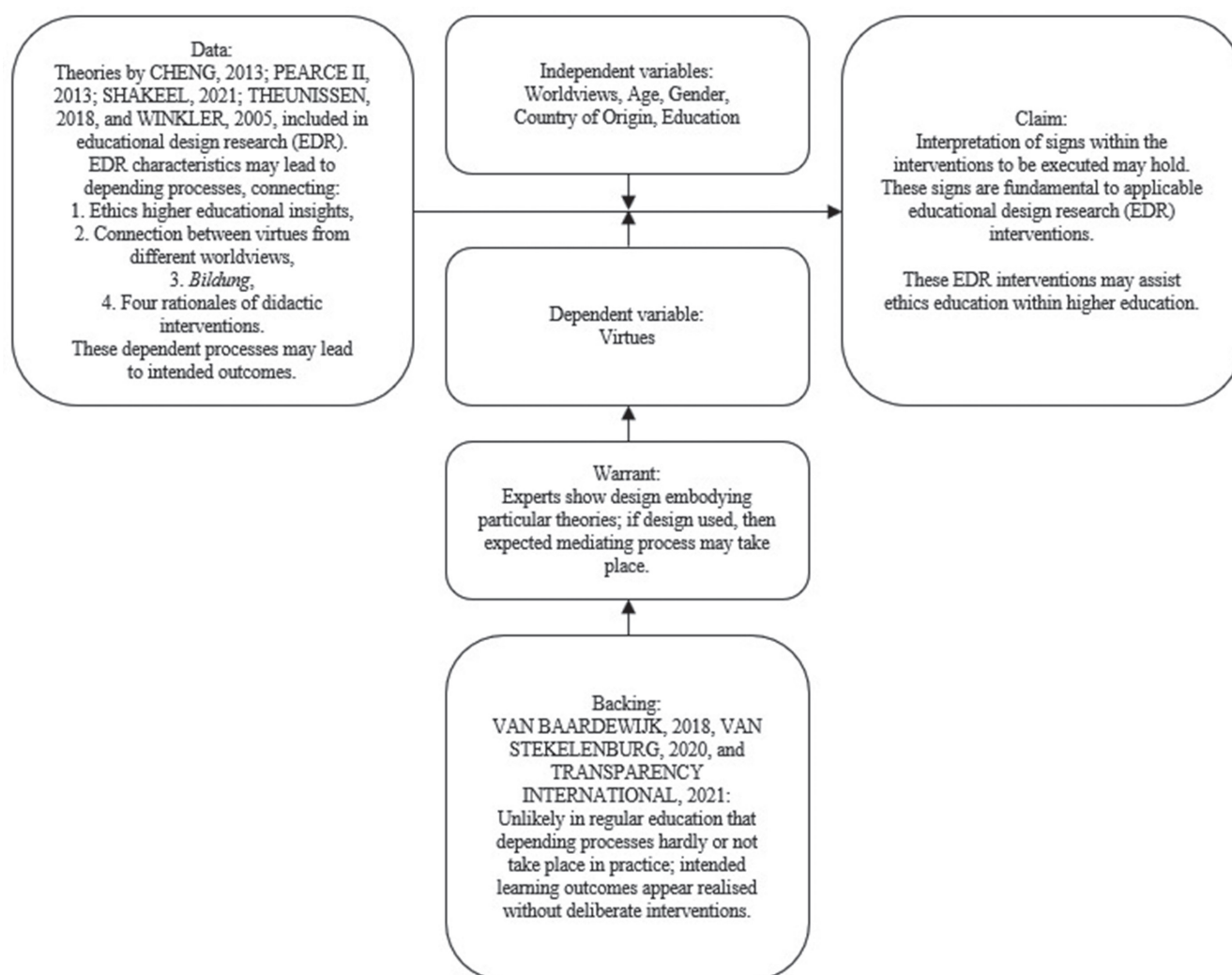


Image based on Sandoval, in Bakker.²⁷

²⁴ Van Baardewijk, 'The Moral Formation'.

²⁵ Lieke van Stekelenburg, Chris Smerecnik, Wouter Sanderse, and Doret De Ruyter, "What do you mean": 11.

²⁶ Transparency International, *Verkenndend*.

²⁷ Arthur Bakker, *Design Research*, 104.

3. Theoretical, and at the Same Time a Practical Context

To understand theories in the practice of educational intervention in relation to practical business ethics intervention, so-called 'dependent processes' are essential. There appears to be relationships between four task environment dependent processes: A. higher education insights towards ethics, B. connection between virtues in relation to different worldviews, C. pedagogic concept of *Bildung*, and D. interconnected didactic interventions. Each of the dependent process contexts are addressed.

A. Higher education insights towards ethics

This higher education encompasses the lack of an integrated holistic approach to education regarding business ethics topics.²⁸ Van Baardewijk made clear that an ethics curriculum should be present throughout the educational curriculum. This is missing and ethics is at best offered as a separate module. As a result, this makes it difficult to achieve desired behavioural change. A different approach on ethics higher education was advised.²⁹ Within higher education in the Netherlands findings were confirmed by Van Stekelenburg,³⁰ and Transparency International.³¹

B. Connection between virtues in relation to different worldviews

The universal nature of virtues offers starting points for approaching students with different world-philosophical backgrounds equally within educational interventions. The universality makes learning interventions practical, efficient, and effective. Feasibility and realisation of desired learning objectives benefit education. The hegemony of the Euro-North-American centric epistemology of the Enlightenment, due to colonisation,³² influenced worldwide education. In recent decades decolonising the curriculum, while addressing local epistemology, cultural synthesis, and applied- and fundamental scientific cross-fertilisation is applicable.^{33 34 35} Within international higher business education, students can originate from almost all over the world. They bring their own worldviews to a local university's cross-cultural environment. Notably, studies' environments offer business studies originating from the Enlightenment. Students meet other cultures and can connect to their own and others' backgrounds.^{36 37 38} Dahlsgaard revealed this similarity regarding six core virtues: courage, humanity, justice, temperance, transcendence, and wisdom. These can be surveyed within different worldviews: Athenian, Buddhism, Christianity, Confucianism, Hinduism, Judaism, and Islam.³⁹ Louw connects Ubuntu to worldviews, as it is

28 Van Baardewijk, 'The Moral Formation'.

29 Ibid.

30 Lieke van Stekelenburg, Chris Smerecnik, Wouter Sanderse, and Doret De Ruyter, "What do you mean": 11.

31 Transparency International. *Verkennd*.

32 Mary Wiesner-Hanks, Patricia Ebrey, Roger Beck, Jerry Dávila, Clare Crowston, and John McKay. *A History of World Societies – Volume 2: Since 1450*. (London: Macmillan, 2018).

33 Walter Mignolo and Catherine Walsh. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. (Durham: Duke University Press, 2018).

34 Marlon Moncrieffe, ed., *Decolonising Curriculum Knowledge – International Perspectives & Interdisciplinary Approaches*. (London: MacMillan, 2022).

35 Gina Wisker, 'Decolonising the Curriculum: Some thoughts', in *Decolonising the Curriculum. Teaching and Learning About Race Equality*, ed. Marlon Moncrieffe (Brighton: University of Brighton, 2020), 19-21.

36 Geert Hofstede, 'Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context'. *Online Readings in Psychology and Culture* 2(1) (2011).

37 Daryl Koehn, 'East Meets West: Toward a Universal Ethics of Virtue for Global Business'. *Journal of Business Ethics* 116(4) (2013): 703-715.

38 Erin Meyer, *The Culture Map*. (New York: Public Affairs, 2014).

39 Katherine Dahlsgaard, Christopher Peterson, and Martin Seligman, 'Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History'. *Review of General Psychology* 9, no. 3 (2005): 203-213.

described as religious.^{40 41} Virtues appear universal, as do laws by nature (*Tao*).⁴² Guardini writes regarding virtues: 'Then, what does it mean? It means that the motives, the powers, the reactions, and the being of man are gathered at any given time into a characteristic whole by a definitive moral value, and ethical dominant, so to speak'.⁴³ For Guardini 'Virtue is also a matter of our attitude to the world'.⁴⁴ The universal nature of virtues offers points of contact for approaching students from different worldviews legitimately and ethically equal within higher educational interventions. As a result, a research attempt within higher education to connect comparable virtues among, by origin differing, international students appears feasible. By doing so, the gap identified can be filled, and the need expressed of learning ethics within international higher business education can be covered. At the same time higher educational design research tradition is continued. This benefits feasibility and realisation of (international) higher business education's desired learning objectives.

C. Pedagogic concept of Bildung

Based on Nordenbo,⁴⁵ Taylor,⁴⁶ and Von Humboldt,⁴⁷ *Bildung* relates to social-constructive support provided by educators to the self-development of students. A connection is made between 'educator' and 'learner'. The former stimulates the latter to such an extent that the latter starts to work on himself. The learner's desire to learn, that is, self-motivation, must be stimulated by the educator. As a result, desired learning effects occur and learning goals are achieved. This is related to high effective 'transfer' learning and achieving a 'thrill', towards self-motivation.⁴⁸ Education, based on *Bildung*, goes beyond technical subject matter education only. It encompasses ethical consciousness and subsequent action. It broadens and deepens educational and moral insights.⁴⁹ The educator as a result assists the self-development of learners.⁵⁰

D. Interconnected didactic interventions

Didactic rationales based on *Bildung* can be characterised by 1. Active participation by students,⁵¹ 2. Creation of formative change,⁵² 3. By means of the Theory of Planned Behaviour (TPB). In the TPB, students are recognised, motivated, by means of making them aware of their needs regarding business ethics,⁵³ and learning ethical tools,⁵⁴ and 4. Students' willingness to realise their personal

40 Dirk Louw, *Ubuntu: An African Assessment of the Religious Other*. The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy, 1998.

41 Dirk Louw, 'Rethinking Ubuntu', in *Ubuntu and the Reconstruction of Community*, ed. James Ogude (Bloomington: Indiana University Press, 2019), 114-30.

42 Mark Pike, *Onversneden Onderwijs*. (Zoetermeer: Free Musketeers, 2015). (*Mere Education*).

43 Romano Guardini, *Learning the Virtues That Lead You to God*. (Manchester: Sophia Institute Press, 1967).

44 Ibid.

45 Sven Erik Nordenbo, 'Bildung and the Thinking of Bildung'. *Journal of Philosophy of Education*. 36(3) (2002).

46 Carol Taylor, 'Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education'. *International Journal of Higher Education Research* 74 (2017): 419-435.

47 Wilhelm von Humboldt, 'Theorie'.

48 John Hattie and Gregory Donoghue, 'Learning strategies: a synthesis and conceptual model'. *Nature Partner Journals Science of Learning* (2016).

49 Wilhelm von Humboldt, 'Theorie'.

50 Carol Taylor, 'Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education'. *International Journal of Higher Education Research* 74 (2017): 419-435.

51 Jonathan Gifford, *Action learning: Principles and Issues in Practice*. (Brighton: Institute for Employment Studies, 2005).

52 John Biggs and Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*. (Maidenhead: Open University Press, 2011).

53 Pi-Yueh Cheng and Mei-Chin Chu, 'Behavioral Factors Affecting Students' Intentions to Enroll in Business Ethics Courses: A Comparison of the Theory of Planned Behavior and Social Cognitive Theory Using Self-Identity as a Moderator'. *Journal of Business Ethics* 124 (2013): 35-46.

54 Fahad Shakeel, 'Ethical leadership'.

learning effect or result. Within higher education, didactic concepts like ‘active learning’,⁵⁵ ‘transformative reflective learning’,⁵⁶ ‘transfer learning’ appear effective to secure the student’s inherent ‘thrill’.⁵⁷ The latter is the learner’s self-willingness to learn. However, ‘meaning-oriented reflection’ assists being aware of having learned and willingness to continue.^{58 59} Theme-Centered Interaction is a group-pedagogical method, developed by Cohn,⁶⁰ and addressed by Kaiser.⁶¹ The method designs and analyses events in groups, involving conscious and subconscious learning. Group or collaborative learning appears to be an underused learning method, and should be designed using challenging and relevant tasks that build shared ownership among students.⁶² The didactic rationales consist of active participation by students and the creation of a formative change in which the student himself is recognised, motivated, and wants to realise and continue the learning effect.

4. Addressing Theoretical Concepts for Practice

Chun describes ‘Kantian’ approaches, such as ‘don’t lie’, and ‘Utilitarian’, that is, ‘cost/benefit’ relations, to business ethics, whereas virtue ethics looks at ‘what do we want to be?’. Virtue ethics increasingly became more popular, however, with regard to complimentary.⁶³ Shakeel developed a Broad Ethical Leadership Scale-questionnaire (BELS). BELS, the tool, is based on public, private, and not-for-profit sectors. The tool considers the relationship between multiple styles of leadership, and is open to adaptation to multiple needs. In terms of the broader definition on ethics, BELS is a new tool. Shakeels defines:

Ethical leadership is the implicit and explicit pursuit of desired ethical behaviour for self and followers through efforts governed by rules and principles that advocate learning motivation, healthy optimism and clarity of purpose to uphold the values of empowerment, service to others, concern for human rights, change for betterment and fulfilling duty towards society, future generations, and the environment and its sustainability.⁶⁴

Pearce II addresses: ‘Improving ethical judgment in business has been a “front burner” issue for several decades. Yet executives continue to encounter decisions by their managers that are inconsistent with local laws, or with the expressed ethical values of the organisation they are part of. Even when managers act legally, their value-driven judgments are often the source of internal and external conflicts.’⁶⁵ Based on the social environment in which people have grown-up, approaches

55 John Biggs and Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*. (Maidenhead: Open University Press, 2011).

56 Ibid.

57 John Hattie and Gregory Donoghue, ‘Learning strategies: a synthesis and conceptual model’. *Nature Partner Journals Science of Learning* (2016).

58 Fred Korthagen, ‘Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0’. *Teachers and Teaching* 23(4) (2017): 387-405.

59 Bert Meeuwssen, ‘One Triangle and More – MORE3.1.2: Meaning-Oriented Reflection 3.1.2’. *Theology and Philosophy of Education* 1(1) (2022): 13-17.

60 Ruth Cohn, ‘Theme-Centered Interaction’, in *Experiential Groups in Teaching and Practice*, ed. Kjell Erik Rudstamm (Monterey: Brock Cole Publishing Company, 1982), 187-205.

61 Franz Kaiser, ‘Theme Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education: An Introduction Into an Ethical Founded Method and Model to Strengthen Self-reflexive Autonomy and Socially Responsible Action’, *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 5(3) (2018): 191-207.

62 Karin Scager, Johannes Boonstra, Ton Peeters, Jonne Vulperhorst, and Fred Wiegant, ‘Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence’, *CBE—Life Sciences Education Winter* 15(4) (2016): 69.

63 Rosa Chun, ‘Ethical Character and Virtue of Organizations: An Empirical Assessment and Strategic Implications’, *Journal of Business Ethics* 57 (2005): 269-284.

64 Fahad Shakeel, ‘Ethical leadership’.

65 John Pearce II, ‘Using Social Identity Theory to Predict Managers’ Emphases on Ethical and Legal Values in Judging Business Issues’,

towards dealing with these conflicts may differ. Pearce II's twelve dilemma scenarios can be provided as part of an educational intervention.⁶⁶

5. Addressing Operational Execution

A prerequisite could be to use first both the questionnaires on Theory of Planned Behaviour,⁶⁷ in relation to ethics, and Broad Ethical Leadership Scale (BELS),⁶⁸ in relation to leadership. By doing so seeds students' awareness and willingness to participate in a higher education business ethical dilemma solving programme. During lectures, the educator provides knowledge on six core virtues of courage, humanity, justice, temperance, transcendence, and wisdom, and their order as well as similarities among different worldviews. Theoretical information on virtues, for example, by Dahlsgaard,⁶⁹ Guardini,⁷⁰ Havard,⁷¹ and Pieper⁷² can be used for preparation of educational interventions.

Connecting Winkler's Moral Dilemma Analysis Tool (MDAT)⁷³ to Pearce II's Twelve Dilemma Scenarios, on judging business ethical dilemmas⁷⁴ as subsequent intervention may appear effective. This is based on students' perceptions, and results expressed afterwards, by using meaning-oriented reflection. Winkler provides MDAT,⁷⁵ dealing with ethical dilemmas (Appendix 1). This method appears analytical and practically adequate. To ensure whether the method can be used within future interventions, this method was compared to methods provided by two textbooks^{76 77} used within higher education in the Netherlands. MDAT differs from these two. During analysis of the three methods, the following questions were addressed as part of step 6 of MDAT (See: Appendix 1): 'Balancing of interests and conclusion.' Step 6 provides, in comparison to the other two methods, additional questions by means of two questions: 'Am I using Fallacies?', and 'Can I defend my conclusion based on: a. Three ethical principles?, b. Principle of Reciprocity?, and c. Principle of Universality?'

Both of the other methods to a lesser extent provide comparable assessments. Within MDAT this can be regarded as a triangular check. These extra questions are additional angles towards analysing ethical dilemmas. It is suggested to use MDAT as tool towards solving ethical dilemmas. Meeuwse's meaning-oriented reflection-model (MORE3.1.2) can be used to have students reflect on their learning path.⁷⁸ Korthagen addressed 'meaning-oriented reflection',⁷⁹ which can be seen

Journal Business Ethics 112 (2013): 497-514.

66 Ibid.

67 Pi-Yueh Cheng and Mei-Chin Chu, 'Behavioral Factors Affecting Students' Intentions to Enroll in Business Ethics Courses: A Comparison of the Theory of Planned Behavior and Social Cognitive Theory Using Self-Identity as a Moderator.' *Journal of Business Ethics* 124 (2013): 35-46.

68 Fahad Shakeel, 'Ethical leadership'.

69 Katherine Dahlsgaard, Christopher Peterson, and Martin Seligman, 'Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History', *Review of General Psychology* 9, no. 3 (2005): 203-213.

70 Romano Guardini, *Learning the Virtues That Lead You to God*. (Manchester: Sophia Institute Press, 1967).

71 Alexandre Havard, *Virtuous Leadership An Agenda for Personal Excellence*. (New York: Scepter Publishers, 2007).

72 Josef Pieper, *Über die Tugenden – Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mass*. (München: Kösel Verlag, 2004). (*On the virtues - prudence, justice, fortitude, temperance*).

73 Pierre Winkler, *Organisatie-ethiek*. (Amsterdam: Pearson, 2005). (*Organisation Ethics*).

74 John Pearce II, 'Using Social Identity Theory to Predict Managers' Emphases on Ethical and Legal Values in Judging Business Issues', *Journal Business Ethics* 112 (2013): 497-514.

75 Pierre Winkler, *Organisatie-ethiek*. (Amsterdam: Pearson, 2005). (*Organisation Ethics*).

76 Jan de Leeuw and Jacinta Kannekens, *Bedrijfsethiek en MVO voor Hoger Onderwijs*. (Eindhoven: Damon, 2020). (*Business Ethics and Corporate Social Responsibility within Higher Education*).

77 Van Baardewijk, *Morele grip*.

78 Bert Meeuwse, 'One Triangle'.

79 Fred Korthagen, 'Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0', *Teachers and Teaching* 23(4) (2017):

in Figure 2: Schematic steps of The Lift. Korthagen connects the task verbs 'think' and 'feel' with an activity that has taken place. The two verbs are followed by two more: 'want' and 'do'. By looking first at the past and then at the intended future, a continuous feedback-loop (FBL) is applicable. During the reflection, the reflector may feel that insufficient information is available. One then can consider going forwards or backwards within a series of terms: 'think' ('thought'), 'feel' ('felt'), 'want' ('wanted') and 'do' ('did'). In a way, one applies a going-up or -down, etc., of the terms, until all the information needed is regarded as present. Therefore, this form of reflection is called 'The Elevator', or 'The Lift'. Ultimately, this methodology results in a meaning-oriented reflection.

Figure 2: Schematic steps of The Lift

Reflection by steps on 'Past' ('Did'), and 'Future' ('Do')

1. What did/do you Think?
2. What did/do you Feel?
3. What did/do you Want?
4. What Did you/are you to Do?

Two stages: 'Past' & 'Future', i.e. 'Did' and 'Do'

1. One looks at what one 'Did', and reflects on the 'Past' activity. Appear steps less clear, one goes backwards (BWD). When aspects are clear, one goes forwards (FWD) again. This BWD and FWD, is like an 'Elevator', until reflection on the 'Past' is concluded. Then, learning is at hand.
2. While one was reflecting on the Past ('Did'), a learning path towards the Future ('Do') commences. With respect to what one wants to 'Do' in the 'Future', steps are taken. When less clear, use the 'Elevator'. Finally, what to 'Do' in the 'Future' becomes clear.

The feedback-loop on 'Past' & 'Future', i.e. 'Did' and 'Do', continues.

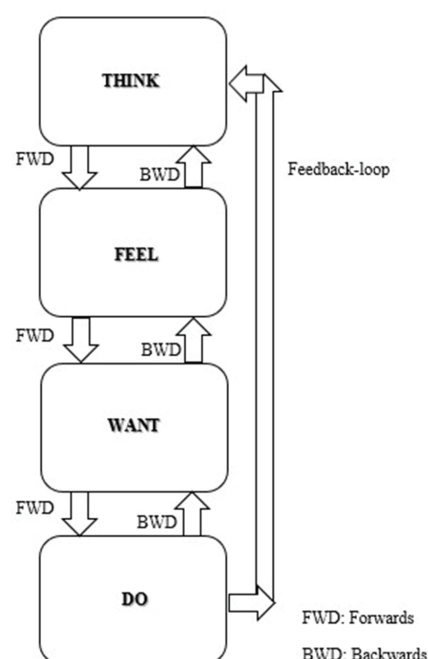


Image based on Korthagen⁸⁰

The model by Korthagen⁸¹ was redesigned by adding, next to the existing angles of 'thinking' and 'feeling', a third angle: 'being – spiritually – inspired'. See Figure 3: Schematic steps of MORE3.1.2. Educational reflection leads to 'Meaning-Oriented Reflection 3.1.2' (MORE3.1.2).⁸² The '3.1.2' stands for: '3' for 'thinking', 'feeling' and 'being inspired'; '1' for 'being aware' ('sensing'); and '2' for 'wanting' and 'doing'. MORE3.1.2. can be used for reflection towards what has been done in the past, as well as towards what one in the future intends to do. The continuous feedback-loop (FBL) remains applicable.

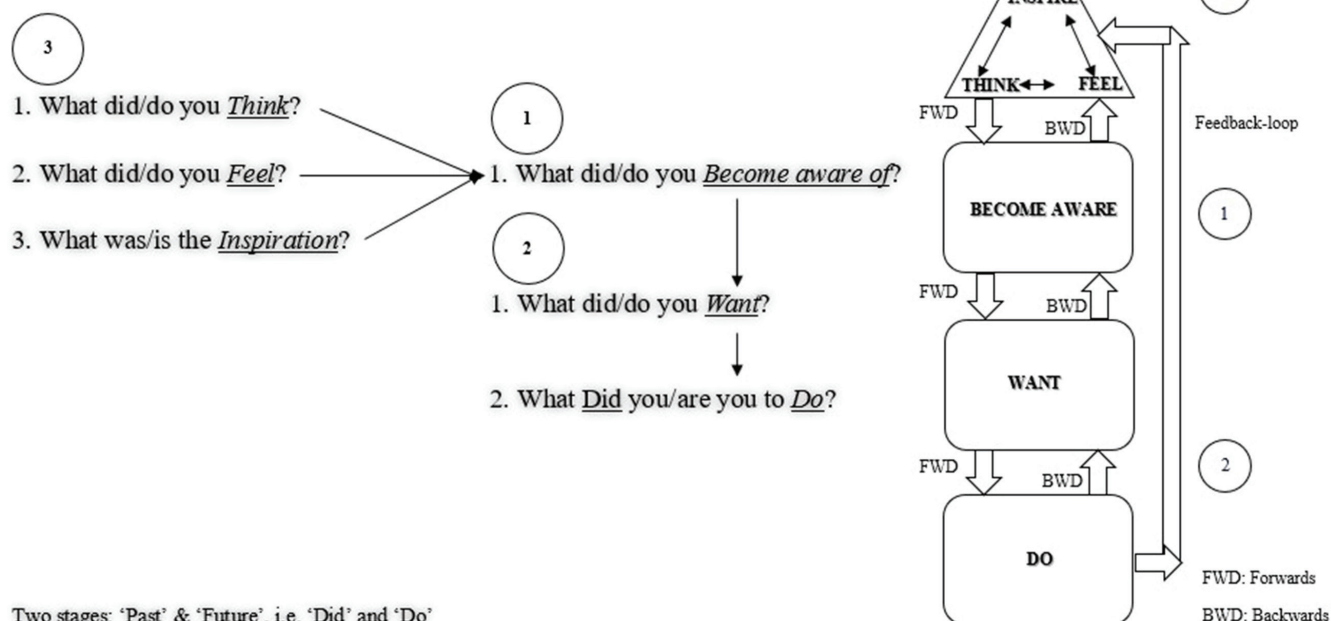
387-405.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Bert Meeuwssen, 'One Triangle'.

Figure 3: Schematic steps of MORE3.1.2

Reflection by steps on 'Past' ('Did'), and 'Future' ('Do') - 'MORE3.1.2'

Two stages: 'Past' & 'Future', i.e. 'Did' and 'Do'

1. One looks at what one 'Did', and reflects on the 'Past' activity. Appear steps 3, or 1, or 2 less clear, one goes backwards (BWD). When aspects are clear, one goes forwards (FWD) again. This BWD and FWD, is like an 'Elevator', until reflection on the 'Past' is concluded. Then, learning is at hand.
2. While one was reflecting on the Past ('Did'), a learning path towards the Future ('Do') commences. With respect to what one wants to 'Do' in the 'Future', steps 3, 1, and 2 are taken. When less clear, use the 'Elevator'. Finally, what to 'Do' in the 'Future' becomes clear.

The feedback-loop on 'Past' & 'Future', i.e. 'Did' and 'Do', continues.

Image based on Meeuwssen⁸³

Justification is based on 12th century thoughts by Meister Eckhart,⁸⁴ Thomas Aquinas,⁸⁵ and Bernard of Clairvaux.⁸⁶ Additionally, actual literature emphasising other epistemologies, other than the Enlightenment alone, addresses the intervention based on educational insights on 'decolonising knowledge'.^{87 88} The intervention legitimises the importance of the factors of emotion and spirituality within an organisation. From this perception, the MORE3.1.2. meaning-oriented reflection can support decision-making as part of the learning cycle, or the management cycle, too. By becoming aware of these three angles, the existing final steps towards 'will'⁸⁹ and ultimately, a continued, 'do', stimulating 'a life-long learning', can be addressed in line with incrementally developed broad and deep considerations.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Gerard Visser, *Gelatenheid – Gemoed en Hart bij Meister Eckhart - Beschouwd in het Licht van Aristoteles' Leer van het Affectieve*. (Amsterdam: Boom, 2018.) (*Resignation - Mind and Heart at Meister Eckhart – Considered in the Light of Aristotle's Doctrine of the Affective*).

⁸⁵ Josef Pieper, *Hinführung zu Thomas von Aquin*. (München: Kösel Verlag, 1958.) (*Guide to Thomas Aquinas*).

⁸⁶ Gueric Aerden, *Bernardus van Clairvaux – Meester in School van de Liefde*. (Eindhoven: Damon, 2020.) (*Bernard of Clairvaux – Master of the School of Love*).

⁸⁷ Marlon Moncrieffe, ed., *Decolonising Curriculum Knowledge – International Perspectives & Interdisciplinary Approaches*. (London: MacMillan, 2022).

⁸⁸ Ngũgĩ Wa Thiong'o, *Decolonising the Mind*. (Nairobi: James Currey, 1986).

⁸⁹ Hannah Arendt, *The Life of the Mind*. (San Diego: Harcourt, 1971).

Discussion

Educational design research appears to present a structured approach on judging business ethical dilemmas. It is advised to prepare students by making use of questionnaires based on the Theory of Planned Behaviour,⁹⁰ and Broad Ethical Leadership (BELS),⁹¹ for seeding awareness and increasing effectiveness of educational interventions. Prior to dilemma-analysis, addressing theories regarding virtues in connection to worldviews is recommended. Connecting Winkler's Ethical Dilemma Analysis Tool⁹² to Pearce II's Twelve Dilemma Scenarios,⁹³ as a practical intervention tool, deepens learners' development. Finally, meaning-oriented reflection⁹⁴ is needed to assist transfer learning, while achieving students' self-motivation, therefore their 'thrill'.⁹⁵

Attention is drawn to the role of the educator, and creating feelings of mutual trust and mutual respect within lectures given. This suggests that the role and tasks of the educator, next to stimulating interest and attention among students, and providing adequate knowledge and tools, are of importance. As a result, the responsibilities of the interventionist, the educator, appear key too.

Conclusion, Leading to a Recommendation on Using Educational Design Research

The educational design research intervention suggested appears to be, based on literature studies, useful in relation to education for ethics in higher business education. Executing the intervention on judging business ethical dilemmas, and the subsequent meaning-oriented reflection, as part of the intervention, may appear effective towards stimulating transfer learning and achieving a self-motivating 'thrill'. Special attention is drawn to the importance of the role of the educator. Next to stimulating interest and attention, the educator provides knowledge and tools, besides stimulating and creating feelings of trust, and respect among students. Educational design research leading to potential interventions is recommended. This type of research appears crucial, as it assists the theme of 'Education for Good, Truth, and Beauty as a Current Challenge (not only) for Contemporary Pedagogy' within higher education on ethics, as well as towards creating a better world.

Appendix – Moral Dilemma Analytical Tool (MDAT) based on Winkler⁹⁶

Seven basic principles

1. Mapping interests of all those involved.
2. Discuss, have a dialogue with others; offering differing angles.
3. Execute a total analysis before deciding; do not jump to conclusions.

90 Pi-Yueh Cheng and Mei-Chin Chu, 'Behavioral Factors Affecting Students' Intentions to Enroll in Business Ethics Courses: A Comparison of the Theory of Planned Behavior and Social Cognitive Theory Using Self-Identity as a Moderator', *Journal of Business Ethics* 124 (2013): 35–46.

91 Fahad Shakeel, 'Ethical leadership'.

92 Pierre Winkler, *Organisatie-ethiek*. (Amsterdam: Pearson, 2005). (*Organisation Ethics*).

93 John Pearce II, 'Using Social Identity Theory to Predict Managers' Emphases on Ethical and Legal Values in Judging Business Issues', *Journal Business Ethics* 112 (2013): 497–514.

94 Bert Meeuwssen, 'One Triangle'.

95 John Hattie and Gregory Donoghue, 'Learning strategies: a synthesis and conceptual model', *Nature Partner Journals Science of Learning* (2016).

96 Pierre WINKLER. *Organisatie-ethiek*. (Amsterdam: Pearson, 2005). (*Organisation Ethics*).

4. Avoid fallacies, e.g., 'Everyone does it anyway'; 'We had no choice'; 'It is an incident'; 'We do obey the law'; 'Business is business'; 'It is a matter of survival of the fittest'.
5. Use the principle of reciprocity: 'Do not do unto others as you would not have them do unto you'.
6. Use the principle of universality: 'Same decision in comparable situations'.
7. Reason from the perspective of three types of ethical principles: A. Teleological ethics or 'Impact ethics', positive or negative is based on the impact of an act; B. Deontological ethics or 'Ethics of principle', calibration by the current standard in relation to this or a comparable act; and C. Affiliative ethics, the actor's intention is the focal point.

Six steps to take

The order shows a kind of hierarchy, and describes interests in a constrained manner.

1. What is the moral problem? What situation or behaviour is disputable, whether being morally right or wrong?
2. Who are the stakeholders and what are their interests? Is it: a. Isolated self-interest or egoism; b. Included self-interest; related to general moral principles, e.g., 'justice'; c. Interests of others, e.g., charities, or. d. General interest of society as a whole?
3. Which different courses of action are present?
4. Which interests are affected positively or negatively?
5. Which standards or values are at issue in the case?
6. Balancing of interests and conclusion: A. Which interests are more important, and why? B. Am I using fallacies? C. What conclusion do I draw related to the dilemma? D. Can I defend my conclusion based on: a. The three ethical principles? b. Principle of reciprocity? c. Principle of universality?

Contact:

Bert Meeuwsen MBA, MEd, FHEA

Amsterdam Free University

Faculty of Religion and Theology

De Boelelaan 1105, NL-1081HV Amsterdam, The Netherlands

bert@meeuwsen.cc

K fenoménu hry ve vzdělávání – škola hrou?

Stanislav Suda

DOI: 10.32725/cetv.2022.029

Abstrakt:

V současné pedagogice jako sociální vědě se poměrně rozsáhle operuje s termínem hra. Je interpretována jako cílený pedagogický či didaktický prostředek. Alternativní a inspirující pohled na fenomén hry z hlediska filozofické psychologie či fenomenologické filozofie naleznete u autorů pocházejících z křesťanského prostředí. Tento článek chce poukázat na argumentační i filozofické rozpory těchto myšlenkových směrů ohledně chápání hry – zejména s ohledem k nárůstu osobního poznání, citové vyrovnanosti, socializaci či vlivu na kultivaci sebereflektování vlastní existence na základě zážitku hry.

Klíčová slova:

hra, symbolická hra, hra s pravidly, didaktická hra, sebereflexe, meta-pedagogika

Výuka hrou

Autoři nejvydávanějšího pedagogického slovníku v současném českém pedagogickém prostředí definují hru takto: *Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijský, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). 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). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her.¹*

Tento pohled hru různým způsobem kategorizuje dle aspektů (na základě kterých se např. učíme, diagnostikujeme či léčíme), dle počtu účastníků, užití pomůcek. Považuje ji za jednu z forem lidské činnosti. Některé hry lze formalizovat, a to následně umožňuje rozhodování aktérů studovat exaktně (objektivně posuzovat, hodnotit, kategorizovat). Zajímavé je, že většinu her považuje za činnost s explicitně formulovanými pravidly, nicméně hře přisuzuje specifické postavení zejména v předškolním věku. Tedy ve věku, kdy jednotlivci nejsou schopni kooperovat na pravidlech, cíleně soutěžit či držet se společenských konvencí.

1 Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš, *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 1995), 78.

Didaktická hra je pak definována takto: *Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.*²

Analogie spontánní činnosti?

Pokusme se rozklíčovat, co je myšleno analogií spontánní činnosti. Na prvním místě definice sděluje, že didaktická hra má jasně daný didaktický cíl, tj. cíl výuky. Může se odehrávat v různých prostředích a pro žáky nemusí být cíl hry, tedy cíl výuky, zjevný. Definice konkrétní cíl nepojmenovává. Z kontextu lze pochopit, že je myšlen výukový cíl, který konkrétní pedagog považuje za důležitý a sám jej stanovuje.

Role pedagoga je tak chápána jako určující pro didaktickou hru dětí. Je tím, kdo má probouzet zájem, zvyšovat angažovanost, podněcovat zájem. Současně je tím, kdo žáky nutí využívat poznatky, dovednosti a zároveň je nutí zapojovat životní zkušenosti, navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Je tím, kdo podněcuje spontaneitu, tvořivost, spolupráci i soutěživost. Zároveň tvoří pravidla, průběžně hru řídí, je organizátorem i pozorovatelem, na závěr hry i hodnotitelem. Vzhledem k tomu, jaké má pedagog v didaktické hře postavení, je garantem i správně hraných rolí.

Z tohoto pohledu je hra již chápána zcela jako činnost cílená, s důrazem na plnění úkolů, formule explicitně zmiňuje pedagogický nátlak. V tomto ohledu tedy žák není subjektem ve hře, je de facto hercem v připravené hře. Dokonce mu ani nemusí být znám cíl didaktické hry – proč, co a jak má dělat. Žák je sice podněcován ke spontaneitě v didaktické hře, avšak sama spontaneita není podmínkou této hry.

V tomto ohledu je to však z hlediska fenomenologie hry spíše protiklad spontánní činnosti. Za základní atributy hry v tomto pojetí bývá označována spontaneita, autenticita, zážitek jiného bytí v čase či chuť, zájem, živost.

Teorie hry

Asi nejpřehlednější a nejhlubší přehled teorií hry najdeme ve studii Jiřího Černého *Fotbal je hra*. Zabývá se teoriemi hry z pohledu estetického (Schiller), sociologického (Marx, Kaplan), kulturně-filozofického (Huizinga, Caillois) i psychologického, který je pro pedagogiku stěžejní.

Za zakladatele teorií her bývá považován Karl Gross, který byl přesvědčen, že hra je nácvikem instinktivního a u člověka nácvikem a zacvičováním pudového chování. Sigmund Freud se domníval, že hra je výrazem „opakovacího pudu“, že totiž traumatický zážitek člověka je tolikrát vyrovnáván opěťovaným nasazováním herní energie, až konečně lidské „já“ může přejít od pasivity k aktivitě, důležité pro emancipaci individua. Alfred Adler předpokládal, že i hru ovládá touha po moci a sebeuplatnění a je projevem tohoto úsilí, protože děti cítí svou malost, slabost a podřízenost vůči dospělým. C. G. Jung se domníval, že hra pramení z „kolektivního nevědoma“ a má terapeut-

2 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 48.

tický účinek. Stanley Hall podle atavistické teorie viděl ve hře uplatňování prastarých pudů (boje, lezení po stromech), jež už přítomnosti neodpovídají a jsou takto neškodně odreagovány. Velkým přínosem i pro další filozofické zkoumání je dílo Jeana Piageta, který vidí hru jako asimilaci, jako přizpůsobování lidského intelektu stále náročnějším a náročnějším úkolům v průběhu dětství a dospívání.³

Vzhledem k přesahu psychologického výzkumu k filozofii a především k pedagogice se tedy podívejme podrobněji na to, jak vývoj hry chápe Jean Piaget.

Původní forma

Jean Piaget původní formu hry označuje jako hru cvičení a definuje ji takto: *Je to původní forma hry, která se již vyskytuje na senzomotorické úrovni, tj. ve věku do dvou let dítěte. Nezahrnuje ani herní techniku ani symboliku, ale spočívá v opakování činností, kterým se dítě již dřív naučilo, aby se přizpůsobovalo prostředí. Například dítě odhalí, že se dá kývat zavěšeným předmětem. Nejdříve vše opakuje, tak aby porozumělo, aby se přizpůsobilo prostředí. Potom, když už to umí, kývá předmětem z prosté „funkční radosti“ nebo z radosti působit cosi a uplatnit nově získané vědění. Totéž se projevuje i u dospělých, když jásají nad funkcemi nového televizoru, počítače či automobilu.*⁴

Ve více než dvacetiletém výzkumu experimentální dramatiky⁵ se vzhledem k možnostem uvědomění a seberefektování tohoto fenoménu ukazuje jedna podstatná věc – tato radost dospělých je často nerefektovaná, stejně jako u dětí. K výrazné změně u dospělých dochází v momentě, kdy si jedinec uvědomí, že jása anebo že se na něj při hře někdo dívá. Pak mají možnost buď vstoupit do otevřené hry – tj. jásat vědomě, užít si jásání spolu s přihlížejícími nebo sám se sebou, a tím vytvářet přiznanou hru.⁶ Nebo se budou stydět, a pak se budou snažit ze situace vystoupit. Tím však ztrácejí možnost přiznání neuvědomělé hry a následné sebereflexe. Fenomenolog Eugen Fink na tento aspekt poukazuje ve stati *Oáza štěstí: Nakonec to vůbec ani není pravda, že si převážně hraje jenom dítě. Pravděpodobněji si právě tolik hraje i dospělý, jenom jinak, tajemněji, maskovaněji. Kolik skryté, přetvářené a tajemné hry je také ještě v tak zvaných „vážných“ záležitostech světa dospělých, v jejich počtách, hodnostech, ve společenských konvencích – kolik „scény“ v setkáních pohlaví! Hra není okrajovým jevem, žádným příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.*⁷

V tomto aspektu je třeba zmínit metodologickou rovinu výzkumu. Existenciální fenomén lze zachytit pouze pozorováním či v autentických výpovědích jednajících aktérů. Jean Piaget tyto výzkumy vedl pomocí nestrukturovaných rozhovorů a pozorování dětí při hře, tedy výsostně kvalitativním přístupem k individualitě jedince.

Tento metodologický postup je však v protikladu k metodologii výzkumu hry na základě sociálních věd, jak jej chápe současná pedagogika: *Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her.*⁸

Dostáváme se k druhému protikladu v chápání hry – metodologickému. Pedagogika jako sociální

3 Jiří Černý, *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)* (Praha: Československý spisovatel, 1968), 111.

4 Jean Piaget, *Psychologie dítěte* (Praha: SPN, 1970), 50.

5 Srov. Stanislav Suda, *Experimentální dramatika* (České Budějovice: Episteme, 2017).

6 Srov. Ivan Vyskočil, *Dialogické jednání s vnitřními partnery* (Brno: JAMU, 2005).

7 Eugen Fink, *Oáza štěstí* (Praha: Mladá fronta, 1992), 8.

8 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 78.

věda má ambici exaktně studovat rozhodování aktérů pomocí kvantitativní metodologie.⁹ Fenomenologický přístup je kvalitativní.¹⁰

Symbolická hra a hra s pravidly

Jestliže se vrátíme k Piagetovým formám hry, pak jako vývojově další uvádí hru symbolickou. *Symbolická hra vypovídá více než ostatní formy hry o funkci, kterou má hra v životě dítěte (a nejen dítěte). Dvou-tříleté dítě je neustále nuceno přizpůsobovat se sociálnímu světu starších, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí. Totéž platí o fyzikálním světě, který také není s to pochopit. V tomto prostředí, jemuž se dospělý celkem dobře přizpůsobí, není schopno uspokojit své citové a intelektuální potřeby. Čím je dítě mladší, tím problematičtější je jeho adaptace. Pro citovou a intelektuální rovnováhu je potřeba, aby vykonávalo činnosti, které by nebyly motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí.*¹¹ Na symbolickou hru vývojově navazují hry s pravidly. Nicméně je třeba říct, že jednotlivé typy her se prolínají. Není to tak, že by hra cvičením zmizela nástupem symbolické hry či hry s pravidly. Postupně je dítě objevuje, ale zůstávají v psychomotorické paměti jako možnosti.

*Hry s pravidly vyrůstají z her-cvičení a z her symbolických. Zprvu malé děti pravidla, i když jsou začleněny do her starších, nedodržují. Pravidlům se učí děti od druhých. S vývojem života dítěte ve společnosti význam těchto her stoupá. Některé z těchto her se přenášejí za účasti dospělého, jiné ne (například kuličky). Vedle společných činností dětí a slovních výměn jsou hry s pravidly jednou z oblastí socializace. Asi od sedmi let jsou hry velmi strukturované. Důraz je kladen na domluvu s ostatními a pochopení uznávaných pravidel, podle kterých se čestně soutěží.*¹²

Na tomto místě bych opět připomněl problém výše zmíněné didaktické hry či různých výchovných her. I hra ve smyslu struktury činnosti, tj. hry s pravidly, může být velmi náročná na nutnost přizpůsobení se ke skutečnosti, opět může být velmi nátlaková. Jestliže hře chybí dobrovolnost, spontaneita, naplnění pocitu „bytí ve hře“, může být činností, která vyvíjí na dítě velký tlak, dokonce pomocí sankcí ve formě špatné známky či nelibosti učitele.

Sociální funkce hry

V zážitku fenoménu hry je nám zcela lhostejné, zda naše představy jsou racionální či iracionální, nejdůležitější je zážitek hry samotný. Jde o kouzlo okamžiku, jakmile toto kouzlo, tato chuť hrát si zmizí, je po hře. Hra pouze vymezuje prostor. Po vyčerpání tohoto potenciálu člověk danou hru opustí. Naopak mohou být „ve hře“ jen tím, že budu přeskakovat kaluže v imaginární představě. Mohu hrát fotbal, tj. hru s pravidly, a přitom vůbec nemusím být „ve hře“, např. proto, že dnes nemám náladu na domluvený zápas. Tady však končí funkce hry s pravidly jako fenoménu hry a nastupuje trénink dovedností k dosažení výsledku (je dosazen účel). Tento moment je důležitý pro uvědomění si cíle, zdali tedy cílem hry je pouze úspěch, nebo je-li to zážitek z výkonu.

Herní jednání má jen své interní účely a žádné takové, jež je překračují. A když si hrajeme za účelem tělesné zdatnosti, vojenské výchovy nebo kvůli zdraví, tam je hra narušena, protože se stala cvičením kvůli něčemu jinému. Právě čistá soběstačnost, plný, v sobě uzavřený smysl herního aktu umožňuje,

9 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 151.

10 Srov. Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (Brno: Masarykova univerzita, 2013), 9–43.

11 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

12 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

*aby se ve hře zjevila možnost lidského pobytu v čase, který nás nestrhává a nepopohání, nýbrž spíše poskytuje prodlevu [...] hra nás obdarovává přítomností. Hra je aktivita a tvorba.*¹³

Stav „bytí ve hře“ funguje jako něco víc – jako prostor ke změnám vztahů na základě pravidel (protihráč se stává spoluhráčem), může vytvářet v hráči nové postoje (jako spoluhráč je fajn!) i nést odpovědnost za vztah (i po prohře zůstáváme kamarádi). Na rozdíl od symbolické hry, která poskytuje prostor zcela bez pravidel a závisí pouze na vztahu, hra s pravidly vymezuje prostor, v jehož rámci se vztahy musí pohybovat. Zmenšuje jej, strukturuje jej, z určitého úhlu pohledu zesložituje, vytváří vyšší nároky na přizpůsobení se při zachování stavu „bytí ve hře“. Dovednosti získávané při hře jsou pak technikou, důležitou k pohybu na tomto poli. Hra sama ve smyslu struktury je pouze nástrojem. Jestliže o hře začneme mluvit jako o rekreaci či práci, např. profesionální fotbalisté mluví o fotbalu jako o svém zaměstnání, kterým se živí, pak již nejde o hru samu. Pomalu mizí fenomén „bytí ve hře“ a dovednosti s cílem zvítězit či uživit se, začínají být získávány cíleně – tréninkem. Člověk má pak hru zformalizovanou, zracionalizovanou. Ví, proč ji hraje a za jakým účelem, z nástroje „hry“ se stává cíl sám.

V tomto ohledu se dostáváme na pomezí filozofie a vývojové psychologie. V každé kultuře hrají děti jiné hry¹⁴. Děti (a nejen ony) si je sami vytváří nebo přebírají od starších, když cítí jejich potřebu. Podřízení vlastního „já“ pravidlům si každý ukládá sám nebo si svobodně vypracovává ve spolupráci s bližními. Dítě například přejde od symbolické hry ke hře s pravidly samo naprosto přirozeně, neuvědoměle, spontánně a rádo. Ale až v momentě, kdy je k tomu již vybaveno a objeví se její potřeba. Když hra nebaví, dítě ji samo ještě nepřijme. Děti hrají různé hry podle toho, které nejvíc vyhovují jejich potřebám. Hra sama tedy žádný účel nemá. Smysl se pouze na jejím základě hledá. Právě na to upozorňuje Jean Piaget s ohledem na důležitost citových konfliktů v symbolické hře.

1. *V symbolické hře se znovu objevují především citové konflikty. Dojde-li k nějaké banální scéně u oběda, dítě ji jistě bude za hodinu nebo za dvě reprodukovat ve hře s panenkou, určitě najde šťastnější řešení a buď bude na panenku rozumněji působit, než působili jeho rodiče na ně, nebo zahrne do hry to, co mu sebeláska bránila připustit u stolu (např. dojedení polévky, kterou nemá rádo – to je ostatně snadnější, protože polévku symbolicky sní panenka). Mělo-li dítě strach z velkého psa, jistě si to v symbolické hře upraví a psi přestanou být zlí, nebo děti se přestanou bát. Obecně řečeno, symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obracení úloh (poslušnost a autorita), k rozšíření „já“ atd.*¹⁵
2. Funkce symbolické hry se projevuje nejen v citových podobách, ale i v poznávacích. Holčička, která se před časem vyptávala na mechanismus zvonů, které pozorovala o prázdninách na staré vesnické zvonici, zůstala jednou nehybně stát u stolu svého otce a vyluzovala hluboké zvuky. „Trochu mě rušíš, vidíš přeci, že pracuji.“ „Nemluv na mě“, odpověděla dívenka, „já jsem kostel.“ Jednou ji rozrušil pohled na oškubanou kachnu na kuchyňském stole. Večer se natáhla na pohovku a vypadala jako nemocná. Na otázky nejprve neodpovídala, potom řekla slabým hlasem: „Já jsem mrtvá kachna!“¹⁶

Piaget k tomu dodává, že na těchto příkladech lze vidět, jak herní symbolika může nakonec plnit funkci, kterou má pro dospělého vnitřní řeč. Dítě nepřemítá o události, která je zaujala nebo vzrušila, nespokojuje se s jejím vyvoláním v mysli, ale používá přímějšího symbolismu, situace si přehrává, a to mu dovoluje události znovu prožít. Dítě žádnou roli ve smyslu scénáře nehraje,

13 Fink, Oáza štěstí, 16.

14 Srov. Eugen Fink, *Hra jako symbol světa* (Praha: Český spisovatel, 1993).

15 Piaget, *Psychologie dítěte*, 51.

16 Piaget, *Psychologie dítěte*, 51.

nepřemýšlí o tom, že by bylo něco vhodné znovu přehrát, nehraje kostel ani kachnu, je aktivně účastno ve hře. Dítě si ve hře pojmenovává skutečnost a zkouší dospět k nějakému pro něj přijatelnému řešení. Role mu slouží k objevení reciprokého vztahu. Zkouší si tatínka, vidí svou sociální úlohu z opačného úhlu, a díky tomu, že se postaví na stanovisko „tatínka“, přejímá sociální perspektivu druhého. Vztah si díky roli obměňuje či nechává mizet podle potřeby hry, ale nečiní tak cíleně. Neví o tom, že má volit roli proto, aby se vyrovnávalo s prostředím. Je „ve hře“, samo „se hraje“, nepoužívá hru za nějakým účelem. Prostřednictvím hry se tak člověk pokouší vstupovat do funkčních vztahů přejímáním různých sociálních perspektiv.¹⁷

Na těchto příkladech je dokumentován určitý filozofický přístup k socializaci. Dítě, člověk, vstupuje do vztahů na základě hry, přirozeně, spontánně. Může tak bez sankcí objevovat autentické vztahy. V případě psychické nepohody hru opouští a hledá hru (vazbu, vztah) na kvalitativně jiné úrovni. Tedy – pro citovou a intelektuální rovnováhu potřebuje, aby vykonávalo činnosti, které by nebyly motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí. Tuto rovnováhu mezi asimilací a akomodací dokonce Piaget považuje za inteligenci.¹⁸

Sociálně determinující pohled

Přístup behaviorální říká, že člověk je vychovatelný působením zevnějšku. Jde o to, aby se žáci co nejúčelněji a nejrychleji naučili podmiňováním vše, co je potřeba. Je to výuka zaměřená na dovednosti a jejich cvičení, zformalizování. Eugen Fink upozorňuje na nedorozumění ohledně chápání fenoménu hry ve výchově dětí.

Chválí se jako „dítěti přiměřená“ taková výchova, kterou se této proměny člověka dosáhne ve výchově bez tvrdých a příkrých zlomů, když se práce přiblíží dítěti takřka jako hra – jako druh metodické a disciplinované hry, a když se teprve ponenáhlu nechají zjevovat těžké a tíživé významy [...] v pozadí shledáváme běžné mínění, že hra náleží v dětském věku k psychickému ustrojení, a že v průběhu vývoje ustupuje do pozadí.¹⁹

Jako protiklad je možno uvést, jak chápe socializaci *Pedagogický slovník*.

Socializace ve škole má přitom specifickou podobu. Žáci se musejí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, [...] a klade nároky na profesionalitu i lidské vlastnosti učitelů. Nedostatky v procesu socializace, způsobené ať již vrozenými dispozicemi, nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince, kterého je nutno pomocí resocializace, např. pomocí výchovných a vzdělávacích programů, vězení aj., včlenit zpět do společnosti.²⁰

V této definici socializace velmi dominuje tlak na přizpůsobení se jedince, dokonce panuje přesvědčení o nutnosti nápravy jedinců, kteří se nepřizpůsobí podmínkám institucionalizované školy a požadavkům učitelů. Zajímavé je, že o vztazích, jedinci samém a uspořádání společnosti jako takové zmínky chybí. Institucionalizovaná škola vytváří tlak na kurikulární, tedy racionální a plánované přizpůsobení jedince vnějším požadavkům, v Piagetově pojetí na akomodaci.

Otázkou pak je asimilační protipól vedoucí k rovnováze. Vychází tak třetí protiklad srovnávaných přístupů, který spočívá v rozdílném přístupu v chápání nátlaku na přizpůsobení jedince v rámci socializace.

17 Srov. Horst Heidbrink, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997), 94.

18 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

19 Fink, *Oáza štěstí*, 16.

20 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 202.

Hraní role?

Jaký prostor má jedinec ve škole, když víme, že pro citovou a intelektuální rovnováhu je potřeba, aby vykonával činnosti, které by nebyly motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí? Ve fenomenologickém pojetí by to byl zřejmě objev dobrovolné, spontánní činnosti a aktivní, kreativní ztvárnění vlastní role ve hře. Může být takovou alternativou školní didaktická hra a hraní rolí v ní, tak jak si ji současná pedagogika představuje? Pojďme se podívat na definici hraní role.

*Vyučovací metoda, která navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí; vede je k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů.*²¹

Definice navozuje představu, že metoda je jednajícím subjektem. Je však třeba zdůraznit, že vyučovací metoda není tím, co navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Vyučovací metoda sama o sobě skutečně není subjektem, který v situaci jedná. Je to jednající pedagog, který navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Stejně tak nelze říci, že z obecného hraní role automaticky vyplývá, že přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky (samo a objektivně) porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí, že je vede k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Tím, kdo vytváří pravidla hry a hodnotí průběh hry, a tím zároveň i role, je pedagog. Pedagog rozhoduje o tom, do jaké míry přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí. Pedagog vytváří strukturu hry, nastavuje pravidla didaktické hry, hodnotí hraní rolí, a tím vede k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Žák tedy musí roli dobře zahrát a vyjít vstříc požadavkům kladeným autoritou učitele. V tomto ohledu se jedinec opět přizpůsobuje prostředí a rozhodně se nejedná o asimilaci, nýbrž o akomodaci.

Chování v roli

Sociolog Goffman²² na základě Shakespearovy metafory „všichni hrajeme divadlo“ popisuje lidské interakce pomocí divadelní terminologie. Dochází k závěru, že často utváříme vlastní chování bez ohledu na to, co prožíváme, takže se ve své roli snažíme vytvářet určitý dojem podle určitého scénáře (např. lékař užívá prostředky pro to, aby na své pacienty působil důvěryhodně, učitel hraje roli seriózního či naopak rozverného učitele). Na svou roli se připravujeme, abychom ji pro své obecenstvo sehráli co nejpřesvědčivěji, přičemž naše chování v roli a mimo roli se může značně lišit. Podtitulem knihy *Všichni hrajeme divadlo* je *Sebeprezentace v každodenním životě*. V tomto ohledu Goffmann naráží na zásadní rozpor mezi hraním role a zážitkem skutečné hry. Cílem takového hraní rolí je udělat dojem, sebeprezentovat se, nikoli si bezúčelně hrát z radosti samé a tím objevovat možnosti vztahů k sobě i druhým. Goffman mluví o chování v roli, sebeprezentaci, stylizaci, hraní role za nějakým účelem.

Pro vyjasňování si můžeme pomoci angličtinou, ve které jsou nuance jasnější. Hra může být brána jako hra s pravidly, v angličtině game. Dramatická hra je anglicky play. Jdeme-li na fotbal či do divadla, jdeme na hru. V angličtině bychom sledovali fotbal jako game, avšak v divadle play. Hráč

21 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 78.

22 Srov. Erving Goffmann, *Všichni hrajeme divadlo* (Praha: Portál, 2018).

i herec hraje hru, v angličtině je fotbalový hráč player, avšak herec je actor. V češtině bychom řekli, že je autorským hercem či aktérem. Je tím, který koná, jedná, vytváří a přizpůsobuje skutečnost sobě samému a prostředí (v Piagetově terminologii asimiluje). Naopak ten, který se v dramatické hře očekávaně chová podle pravidel zvenčí, roli hraje konvenčně a očekávaně plní úkoly, aktivně nejedná, skutečnost nepřizpůsobuje, nevytváří ji (akomoduje).

Vědomé jednání

Nepřipravené jednání, otevřená dramatická hra či improvizace je v pedagogice považována za každodenní součást našich životů. Předpokladem je myšlenka, že když si modelové situace správně nazkoušíme, připraví nás to pro život. Didakticky je používáno slovní spojení – připravte si improvizaci na téma, s rekvizitou či s příběhem.²³ Jak však „připravit“ nepřipravenou a spontánní činnost?

Experimentální zkušeností by bylo vystoupit nepřipraven před diváky v divadle nebo před studenty na přednášce.²⁴ Téměř každý ví, jakým problémem je hovořit před veřejností a nebýt přitom schován za roli nebo za připraveným projevem. Jan Werich se k tomuto tématu vyjadřoval takto: „Jedno takové malilinkaté, nedůležité klišátko jest tvrzení, že improvizovat na scéně je snadné. Stačí prý přijít na jeviště a říkat, co vás napadne. Tj. asi takový nesmysl jako tvrdit, že když si majitel řidičského průkazu zasedne za volant masseratti formule jedna, že se z něj stane automobilový závodník. Dříve než řidičák a dříve než masseratti, musí mít schopnost, talent a pak se začne učit. Pilně. Mám za to, že k improvizované komice mezi dvěma nebo i více partnery patří vzájemný kladný a lidský poměr. Lidé se musí znát, musí se mít rádi, nebo alespoň mít společnou lásku, aby mohli jít za srandou až někam za vesmír, nebo do pravěku, anžto fantazii se meze nekladou a kláště nedají! [...] „Víte, že je to mystérium?“ řekl Werich po chvíli. „Často jsem o tom přemýšlel. Kolikrát jsem při těch forbínách byl sám sobě posluchačem. Já nevěděl, co řeknu: něco jsem začal a neznal jsem konec. Stál jsem tam a čekal, jak to dopadne. A když byl potlesk, málem jsem tleskal taky. Ne sobě – ale tý hubě, co to řekla. Protože všechno probíhalo jako v hypnóze, připadalo mi, že jsem tlumočník nějakého vlnění, že cosi odněkud sděluji, že předávám vzkazy. A Voskovec mi potvrdil, že míval tytéž pocity. Oba jsme byli na to, co se stane, zvědavější než publikum.“²⁵

Podobně jako autoři z oblasti fenomenologie hry či vývojové psychologie dítěte, tak i Jan Werich zdůrazňuje vztah (vazbu) jako základní podmínku zážitku hry. Za další podstatné atributy hry považuje fantazii, iracionalitu, dokonce mystérium.

Z hlediska kvalitativní metodologie je tento exkurz do oblasti umění a narativity nejen přípustný, nýbrž dokonce žádoucí.²⁶ Je tedy možné vyvodit další protiklad v přístupu ke hře – zatímco sociálněvědní obor zdůrazňuje situaci a model chování, kterému se jedinec má přizpůsobit, pak z hlediska fenomenologického jde o zdůraznění vztahu.

Cesta k sebereflektování...

Výzkum jednání v nepřipravených situacích je zevrubně představen v monografii *Experimentální dramatika*²⁷, proto na něj tento článek pouze odkazuje v několika zjištěních.

23 Srov. Eva Machková, *Jak se učí dramatická výchova* (Praha: AMU, 2007), 111–157.

24 Srov. Suda, *Experimentální dramatika*, 12.

25 Jiří Janoušek, *Rozhovory s Janem Werichem* (Praha: HAK, 1999), 18.

26 Srov. Řiháček, Čermák, Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, 75–104.

27 Srov. Suda, *Experimentální dramatika*.

Na základě výsledků téměř dvacetiletého výzkumu případových studií otevřené dramatické hry se ukazuje, že jedním z podstatných činitelů ve studiu autentického jednání je právě povšimnutí si fenoménu spontánní hry. Zaregistrování a přijetí toho, jak s námi fenomén hry v životě je. Kdy a jak se zjevuje, kdy a jak jsme nastaveni a ochotni přijmout jej jako jeden ze základních existenciálních fenoménů. Z dvacetiletého pedagogického výzkumu o tisících výpovědí vyplývá, že k vědomému a reflektovanému zaznamenání fenoménu hry – jako osvobozující a neúčelové činnosti – student dojde nejdříve mezi třetím a šestým rokem studia.

Často je problém v tom, že si člověk často svoje chování v nepřípravených situacích neuvědomuje (spolu s jeho důsledky). Potřebuje se nějak „vidět“, aby vůbec mohl začít o svém chování přemýšlet. Tento obraz nám poskytují například ostatní lidé reakcí na naše chování. Netýká se pouze nějakých životně důležitých situací, někdy stačí vidět se na videozáznamu či slyšet se z magnetofonové nahrávky. Člověk se často rád vidí lépe, pěstuje si o sobě určitý obraz, proto je zpozorovaný obraz vlastního činění často nepříjemný. Toto „nastavení zrcadla“ však ještě není sebereflexí samotnou.

Ze studentských sebereflexí vyplývá, že si člověk připadá divně, když se poprvé vidí nebo slyší. Vidí a slyší, že se chová, mluví a vypadá nějak jinak, než sám sebe vnímá. Že má o sobě jinou představu, než poskytnutý obraz nabízí. Záleží na postoji studenta, zda to pro něj bude výzvou, aby se začal ptát na to, proč je tak velký rozdíl mezi vlastní představou o sobě (svém chování) a svým obrazem. Může však mít popletenou sebe-reflexi a negativní sebe-zhodnocení. Místo studijní výzvy se tak může dostavit rozladění nad tím, jak se jeho obraz jeví ze záznamů. Jedním z výstupů letitého a kontinuálního výzkumu experimentální dramatiky je otázka zpětné vazby, hodnocení, reflexe a sebereflektování.

Co vlastně sebereflexe a její vývoj v čase znamená? Z výzkumu se sebereflektování jeví jako pozastavení, při kterém se naskytá možnost dát prožité jednotlivosti do souvislostí. Možnost ptát se, co která zkušenost znamená. Možnost vzít zkušenosti „do hry“, možnost netrápit se sebekritickým hodnocením, možnost vidět se z nadhledu, a tak získat prostor pro změnu vlastního postoje či alespoň pohledu na věc, a tím pocítit svobodu. Jak píše Viktor Frankl, svoboda neznamena změnit vnější okolnosti, ale svobodou je volba vlastního přístupu.²⁸ Jenže k tomu je velmi dlouhá a náročná cesta. Schopnost kontinuálního reflektování je začátkem cesty k vlastnímu uvědomování, k vlastní odpovědnosti, k osobnosti jako takové. Velmi inspirativní je pohled Vladimíra Smékala: *Uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já.*²⁹

Současný trend v pedagogice chápe sebereflexi jako sebezhodnocení, sebevymezení ohodnocení sebe sama za účelem strategického rozhodování v budoucnu: *Obecně vědomé sebezpoznavání, sebezvymezení, sebezhodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*³⁰

Můžeme se tedy zastavit u dalšího protikladu v přístupech. Na jedné straně je to důraz na úspěšnou strategii pro budoucnost za cenu sebezvymezení a sebezhodnocení. Na druhé straně se zdůrazňuje přístup, který preferuje sebe-přijímání na základě etických dilemat svého nahlíženého a vědomého jednání.

28 Srov. Viktor Emil Frankl, *Vůle ke smyslu* (Brno: Cesta, 2006), 109.

29 Vladimír Smékal, *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání* (Brno: Barrister & Principal, 2004), 353.

30 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 259.

Meta-pedagogika

Je však třeba zdůraznit, že i vědečtí pracovníci současné moderní pedagogiky si jsou vědomi určitého redukováného pohledu. Termín „meta-pedagogika“ proto definuje *Pedagogický slovník* takto: *Popis a hodnocení samotné pedagogiky jako vědecké disciplíny, jejího stavu, výsledků, vývojových trendů. U nás tato vědecká sebereflexe pedagogiky (na rozdíl od zahraničí) není rozvíjena.*³¹ Skutečně určité uvědomění chybějící sebereflexe pedagogiky jako sociálněvědního oboru je v této citaci meta-pedagogiky obsaženo. Slovník ve všech sedmi aktualizovaných vydáních mezi lety 1995 a 2017 nechává tuto definici beze změny. V cizojazyčné literatuře patří díla například Maxe van Manena věnující se pedagogické fenomenologii³² a metodologii³³ mezi nejvydávanější. U nás zatím nebyla přeložena. Otázky skutečné reflexe současné pedagogické praxe se tak v naší pedagogické vědě a ani výzkumu zatím neobjevují. Avšak je opět potřeba zmínit, že nejde o sebereflexi pedagogiky, jak nám definice nabízí. Pedagogika jako obor není uvědoměle jednajícím subjektem, který může sám sebe reflektovat. To náleží, dle výše zmíněné citace Vladimíra Smékala, pouze jednotlivému výzkumníkovi jako individualitě.

Diskuse a závěr

Tento článek má na základě porovnání jednotlivých definic poukázat na rozdílný přístup ke hře a k fenoménu hry v pojetí současné pedagogiky jako sociální vědy na jedné straně a autorů z okruhu fenomenologicky uvažujících filozofů, psychologů a pedagogů na straně druhé. V argumentačních liniích obou názorových proudů se ukazuje několik základní rozporů a protikladů. Jako první rozpor bych uvedl pohled na účelnost a bezúčelnost hry. Zatímco pedagogická věda zavádí pojem didaktická hra, základním fenomenologickým atributem hry bývá označována neúčelnost, spontaneita, autenticita, zážitek jiného bytí v čase či chuť, zájem, živost. Pedagogické využití didaktické hry je z hlediska fenomenologického spíše protikladem spontánní činnosti. Druhým protikladem v chápání hry je metodologický aspekt. Pedagogika jako sociální věda má ambici exaktně studovat rozhodování aktérů pomocí kvantitativní metodologie. Fenomenologický přístup je ryze kvalitativní.

Třetím výrazným protikladem je chápání hry jako socializačního prostředku. Dle pedagogické vědy se žáci musejí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, naplánovanému kurikulu i požadavkům učitelů. Naproti tomu dle vývojové psychologie zážitek fenoménu hry umožňuje dětem vstupovat do vztahů na základě hry přirozeně a spontánně, pro citovou a intelektuální rovnováhu potřebují, aby vykonávaly činnosti, které nejsou motivovány nutností přizpůsobit se ke skutečnosti, ale naopak snahou aktivně si přizpůsobit skutečnost k sobě samému, bez nátlaků a sankcí.

Čtvrtým výrazným protikladem hry je pojetí jednání v nepřípravené situaci. Zatímco například didaktika dramatické výchovy předpokládá racionální přípravu a nácvik modelových situací, z pohledu fenomenologického jde o zdůraznění vztahu ve skutečně nepřípraveném jednání. Uvědomění vztahu, vedle fantazie a iracionality, dokonce chápe jako základní podmínku zážitku hry. Jako další výrazný protiklad se jeví reflektování vlastního jednání ve hře. Zatímco v didaktické modelové situaci jedinec hraje roli za účelem vyřešení konfliktu či problému, pak dění v nepřípravené situaci může otevírat cestu k reflexi vlastního nečekaného a nepřípraveného jednání, tedy

31 Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 116.

32 Max van Manen, *Pedagogical Tact* (New York: Left Coast Press Inc, 2015).

33 Max van Manen, *Phenomenology of Practice* (New York: Left Coast Press Inc, 2014).

k sebe-reflektování.

Obecnějším protikladem je rovina meta-pedagogická. Tedy rovina filozofického přesahu určitého způsobu uvažování a jeho důsledků v rovině etické. Zatímco pedagogika jako sociálněvědní obor tuto rovinu nerozvíjí, pro filozofii výchovy či fenomenologii hry se tato rovina jeví jako nejpodstatnější.³⁴

Poděkování

Závěrem bych rád vyzdvihl citovaný *Pedagogický slovník*, který současnou pedagogickou realitu popisuje velice pregnantně. V tomto ohledu autoři odvedli precizní práci, nevnášejí osobní pohled, realitu popisují naprosto objektivně a nezúčastněně. Zejména pro rovinu meta-pedagogickou připravili podstatný studijní materiál.

Stejně tak patří dík i oponentům, kteří velmi pečlivě upozorňují na formulační i formální nedostatky úvah, argumentační linie i celé studie.

Kontakt

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Jihočeská univerzita

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

suda@tf.jcu.cz

34 Srov. Radim Palouš, *K filozofii výchovy* (Praha: SPN, 1991).

On the Phenomenon of Play in Education – School as Play?

Stanislav Suda

DOI: 10.32725/cetv.2022.030

Abstract:

In contemporary pedagogy, understood as a social science, the term 'play' is used relatively extensively. It is interpreted as a targeted pedagogical or didactic tool. An alternative and inspiring view of the phenomenon of game in terms of philosophical psychology or phenomenological philosophy can be found in authors with a Christian background. This article wants to point out the argumentative and philosophical contradictions of these currents regarding the understanding of play – especially with regard to the increase in personal knowledge, emotional balance, socialisation, or the influence on the cultivation of self-reflection of one's own existence based on the experience of play.

Keywords:

play, symbolic play, play with rules, didactic game, self-reflection, meta-pedagogy

Learning by playing

The authors of the most published pedagogical dictionary in the current Czech pedagogical environment define playing as follows:

A form of activity that differs from work and learning. A person is engaged in play throughout his life, but in preschool age it has a specific position – it is a leading type of activity. Play has a number of aspects: cognitive, practice, emotional, movement, motivational, creative, fantasy, social, recreational, diagnostic, therapeutic. It includes individual, pair, small group and large group activities. There are games that require special tools for their operation (toys, aids, sports equipment, tools, devices). Most play takes the form of social interaction with explicitly formulated rules (given by the actors' agreement or social conventions). In play, a lot of attention is paid to its progress (games with a predominance of cooperation, with a predominance of competition). The initial situation, course and results of some play can be formalised and the decision-making of actors can be studied in an exact way. These questions are dealt with by a special mathematical discipline – game theory.¹

This view categorises the game in different ways according to aspects (on the basis of which, for example, we learn, diagnose, or treat), and to the number of participants, and the use of aids. The view considers it one of the forms of human activity. Some games can be formalised, and this

¹ Jan Průcha, Eliška Walterová, and Jiří Mareš, *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 1995), 78.

subsequently enables one to study the decision-making of actors exactly (objectively assess, evaluate, categorise). It is interesting that the view considers most games as an activity with explicitly formulated rules, however, it assigns a specific position to the game, especially in preschool age. This is the age when individuals are unable to cooperate regarding rules, compete purposefully, or adhere to social conventions.

The didactic game is then defined as follows:

It is an analogy of children's spontaneous activity, which pursues (not always in an obvious way for pupils) didactic goals. It can take place in the classroom, in the gym, on the playground, in the village, in nature. It has its own rules, requires ongoing management, and final evaluation. It is intended for individuals and groups of pupils, while the role of the pedagogical leader ranges widely, from the main organiser to the observer. Its advantage is a stimulating charge, as it awakens interest, increases the engagement of pupils in the activities carried out, stimulates their creativity, spontaneity, cooperation, and competitiveness, forces them to use various knowledge and skills, to involve their life experience. Some didactic games are close to model situations from real life.²

An Analogy of Spontaneous Activity?

Let us try to unravel what is meant by the analogy of spontaneous activity. First of all, the definition states that the didactic game has a clearly defined didactic goal, that is, the goal of learning. It can take place in different environments and the goal of the game, that is, the learning goal, may not be obvious to the pupils. The definition does not name a specific goal. It can be understood from the context that it is about a learning goal that a particular teacher considers important and is set by that teacher.

The role of the pedagogue is thus understood as the determining element of the didactic game of children. He is the one who arouses interest, increases engagement, stimulates interest. At the same time, he is the one who forces pupils to use knowledge and skills and at the same time forces them to engage their life experience, creates model social situations, and leads pupils in the process of taking different social roles in them. He is the one who encourages spontaneity, creativity, cooperation, and competition. At the same time, he creates the rules, continuously controls the game, is an organiser and an observer, and at the end of the game, an evaluator. Due to the position of the teacher in the didactic game, he is also a guarantor of correctly played roles.

From this point of view, the game is entirely understood as a targeted activity, with an emphasis on the fulfilment of tasks; the formulation explicitly refers to pedagogical pressure. In this respect, the pupil is not a subject in the game, in fact, he is an actor in the prepared game. He does not even have to know the goal of the didactic game – why, what, and how he should do it. Although the pupil is encouraged to be spontaneous in the didactic game, spontaneity itself is not a condition of this play. In this respect, however, it is rather the opposite of spontaneous activities considering the point of view of the phenomenology of play. The basic attributes of the game in this concept are spontaneity, authenticity, the experience of being different in time or taste, interest, liveliness.

Theory of Play

Probably the clearest and most in-depth overview of game theories can be found in Jiří

2 Průcha, Walterová, and Mareš, *Pedagogický slovník*, 48.

Černý's study *Fotbal je hra*. It deals with theories of play from an aesthetic (Schiller), sociological (Marx, Kaplan), cultural-philosophical (Huizinga, Caillois), and psychological point of view, which is central to pedagogy.

Karl Gross is considered to be the founder of the theory of play. He was convinced that the game is the training of instincts and, in humans, it is the training and practice of instinct behaviour. Sigmund Freud believed that play is an expression of the 'repetitive drive', that is, a person's traumatic experience is compensated for so many times by the repeated deployment of play energy, until finally the human 'I' can pass from passivity to activity, important for the emancipation of any individual. Alfred Adler hypothesised that even play is dominated by the desire for power and self-assertion and is a manifestation of this effort, as children feel their smallness, weakness, and subordination to adults. C.G. Jung believed that play stems from the 'collective unconscious' and has a therapeutic effect. Stanley Hall, according to atavistic theory, saw in play the application of ancient drives (fighting, climbing trees), which no longer correspond to the present and are thus harmlessly processed in this way. The work of Jean Piaget, who sees play as a kind of assimilation, an adaptation of human intellect to more and more demanding tasks in the course of childhood and adolescence, is a great contribution to further philosophical investigation.³

Given the overlap of psychological research with philosophy and, above all, with pedagogy, let us take a closer look at Jean Piaget's understanding of the development of play.

Original Form

Jean Piaget refers to the original form of play as practice play and defines it as follows:

It is the original form of play that already occurs at the sensorimotor level, i.e., at the age of up to two years. It does not include game technique or symbolism, but it is based on repeating activities that the child has already learned in order to adapt to the environment. For example, a child discovers that a suspended object can be swung. First, he repeats everything so that he understands and adapts to the environment. Then, when the child can do that, he swings the object for simple 'functional joy' or the joy of making something happen and applying the newly acquired knowledge. The same is true of adults when they exult over the features of a new TV, computer, or car.⁴

In more than 20 years of research into experimental dramaturgy,⁵ one essential thing has become clear regarding the possibilities of awareness and self-reflection of this phenomenon – this joy of adults is often unreflected upon, just like that of children. A significant change in adults occurs at the moment when the individual realises that he is cheering or that someone is watching him while playing. They then have the option of either entering into an open game – that is, cheering consciously, enjoying the cheering with the onlookers or with themselves, thereby creating an admitted game.⁶ Or they will feel ashamed and then try to escape from the situation. However, they lose the possibility of admitting unconscious play and the subsequent self-reflection. The phenomenologist Eugen Fink points out this aspect in the work *Oáza štěstí* [*Oasis of Happiness*]:

3 Jiří Černý, *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)* (Praha: Československý spisovatel, 1968), 111.

4 Jean Piaget, *Psychologie dítěte* (Praha: SPN, 1970), 50.

5 Cf. Stanislav Suda, *Experimentální dramatika* (České Budějovice: Episteme, 2017).

6 Cf. Ivan Vyskočil, *Dialogické jednání s vnitřními partnery* (Brno: JAMU, 2005).

In the end, it is not even true that mostly only children play games. It is more likely that adults play games just as much, only differently, more mysteriously, more disguised. How many hidden, disguised, and mysterious games there are still in the 'serious' affairs of the grown-up world, in their honours, ranks, social conventions—how much of a 'scene' in the meetings of genders! Play is not a marginal phenomenon, no occasional, accidental phenomenon. By its very nature, play belongs to the state of being of human existence, it is a basic existential phenomenon.⁷

In this aspect, the methodological level of the research should be mentioned. An existential phenomenon can only be captured through observation or in the authentic statements of acting actors. Jean Piaget conducted this research using unstructured interviews and the observation of children during play, that is, a highly qualitative approach to personal individuality.

However, this methodological approach is in contrast to the methodology of game research based on social sciences, as understood by current pedagogy: 'The initial situation, course, and results of some games can be formalised and the decision-making of actors can be studied exactly. These questions are dealt with by a special mathematical discipline – game theory.'⁸

We come to the second contradiction in the understanding of the game – the methodological one. Pedagogy as a social science has the ambition to accurately study the decision-making of actors using quantitative methodology.⁹ The phenomenological approach is qualitative.¹⁰

Symbolic Play and Play with Rules

If we return to Piaget's forms of play, he then lists symbolic play as the next in development.

Symbolic play says more than other forms of play about the function that play has in a child's (and not just a child's) life. A two-to three-year-old child is constantly forced to adapt to the social world of elders whose interests and rules are foreign to him. The same is true of the physical world, which is also beyond its comprehension. In this environment, to which the adult adapts quite well, children are unable to satisfy their emotional and intellectual needs. The younger the child is, the more problematic its adaptation becomes. For emotional and intellectual balance, he needs to perform activities that would not be motivated by the need to adapt to reality, but on the contrary by an effort to actively adapt reality to himself, without coercion and sanctions.¹¹

Symbolic play is followed by play with rules. However, it must be said that the individual types of play are intertwined. It is not that practice play has disappeared with the advent of symbolic play or play with rules. Gradually, the child discovers various games, but they all remain in psychomotor memory as options.

Play with rules grow out of practice play and symbolic play. At first, young children do not follow the rules, even if they are included in the games of the elders. Children learn rules from others. With the development of a child's life in society, the importance of these games increases. Some

7 Eugen Fink, *Oáza štěstí* (Praha: Mladá fronta, 1992), 8.

8 Průcha, Walterová, and Mareš, *Pedagogický slovník*, 78.

9 Ibid., 151.

10 Cf. Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych et al., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (Brno: Masarykova univerzita, 2013), 9–43.

11 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

of these games are carried over with adult participation, others are not (such as marbles). Besides children's joint activities and verbal exchanges, games with rules are one area of socialisation. From about the age of seven, play is very structured. Emphasis is placed on getting along with others and understanding accepted rules which are used to compete fairly.¹²

At this point, I would like to point out the problem of the aforementioned didactic game or various educational games once again. Even play in the sense of the activity structure, that is, play with rules, can be very demanding in terms of the necessity of adapting to reality. Again, it can be very coercive. If the play lacks voluntariness, spontaneity, fulfilment of the feeling of 'being in the game', it can be an activity that puts a lot of pressure on the child, even with the help of sanctions in the form of a bad grade or the teacher's displeasure.

The Social Function of Play

In the experience of the play phenomenon, we do not care whether our ideas are rational or irrational; for the most important thing is the experience of the game itself. It is about the magic of the moment. Once this magic, this desire to play, disappears, it is the end of it. The game only defines the space. If this potential is exhausted, one leaves the given game. Conversely, I can only be 'in the game' by jumping over puddles in my imagination. I can play football, that is, a game with rules, and not be 'in the game' at all, for example, because I am not in the mood for a fixed match today. However, this is where the function of the game with rules as the play phenomenon ends, and the training of skills to achieve a result begins (a purpose is achieved). This moment is important to realise the goal, whether the goal of the game is only success or if it is an experience of performance.

Game actions have only their own internal purposes, and none of them go beyond it. When we play for physical fitness, military education, or for health, the game is impaired because it has become an exercise for something else. It is the pure self-sufficiency, the full, self-contained sense of the act of playing that allows the possibility of a human sojourn in time to appear in the game. This does not drag us and does not drive us, but rather provides a delay [...] the game gifts us with presence. Playing means activity and creation.¹³

The state of 'being in the game' functions as something more – as a space which can change relationships through the rules (the opponent becomes a teammate). It can create players' new attitudes (being a teammate is cool!) and take responsibility for the relationship (even after losing we remain friends). Unlike symbolic play, which provides a completely rule-free space that depends only on relationship, play with rules defines a space within which relationships must move. It reduces it, structures it, makes it complex from a certain point of view, creates higher demands for adaptation while maintaining the state of 'being in the game'. The skills acquired during the game are then a technique important for being in this field. The game itself in the sense of structure is only a tool. If we start talking about the game in a sense of recreation or work, for example, professional football players talk about football as their job, from which they make a living, then it is no longer about the game itself. The phenomenon of 'being in the game'

¹² Ibid.

¹³ Fink, *Oáza štěstí*, 16.

is slowly disappearing, and skills aimed at winning or making a living are beginning to be acquired purposefully – through training. One then has a formalised, rationalised game. The player knows why he plays it and for what purpose; the tool of the ‘game’ becomes the goal itself.

In this respect, we come to the border between philosophy and developmental psychology. In every culture, children play different games.¹⁴ Children (and not only them) create these games themselves or take them from their elders when they feel the need for them. The subordination of one’s own ‘I’ to the rules is imposed by an individual or freely developed in cooperation with others. For example, a child goes from the symbolic game to the game with rules by itself quite naturally, unconsciously, spontaneously, and happily. But only at the moment when he is already equipped for it and the need for it appears. If the game is not fun, the child will not accept it. Children play different games depending on what best suits their needs. So the game itself has no purpose. Meaning is only sought on its basis. This is exactly what Jean Piaget points out with regard to the importance of emotional conflicts in symbolic play.

In the symbolic game, primarily emotional conflicts reappear. If some banal scene occurs at lunch, the child is sure to reproduce it in an hour or two while playing with a doll. The child is sure to find a happier solution as he either makes a more sensible impression on the doll than the parents in previous situation, or he includes in the playing what self-love prevented him from admitting at the table (e.g., finishing the soup which he does not like – it is easier, after all, because the soup is symbolically eaten by the doll). If the child was afraid of a big dog, he will surely correct it in symbolic play and the dogs will stop being mean, or the children will stop being afraid. Generally speaking, symbolic play can serve to resolve conflict and tension, to compensate for unsatisfied needs, to reverse roles (obedience and authority), to expand the ‘self’, etc.¹⁵

The function of the symbolic game is manifested not only in emotional, but also in recognition forms.

A little girl, who some time ago was asking about the mechanism of the bells which she had observed during the holidays in the old village belfry, once stood motionless at her father’s table, making deep sounds. ‘You are disturbing me a bit, you see I am working.’ ‘Do not talk to me,’ replied the girl, ‘I am the church.’ Once she was disturbed by the sight of a plucked duck on the kitchen table. In the evening she stretched out on the couch and looked sick. She did not answer the questions at first, then said in a weak voice, ‘I am a dead duck!’¹⁶

Piaget adds that in these examples one can see how the symbolism of the game can ultimately fulfil the function that inner speech has for an adult. A child does not reflect on the event that has interested or excited him, he is not content with recalling it in his mind, but uses more direct symbolism, plays out the situation, and this allows him to relive the event. A child does not play any role in the sense of a script, does not think that something would be appropriate to play again, does not play the church or the duck, but is actively involved in the game. In the game, the child names the fact and tries to arrive at a solution that is acceptable for him. The role serves him in the process of discovering a reciprocal relationship. He tries to be his father, sees his social role from the opposite angle, and by taking the position of ‘father’ he adopts the other’s social perspective.

14 Cf. Eugen Fink, *Hra jako symbol světa* (Praha: Český spisovatel, 1993).

15 Piaget, *Psychologie dítěte*, 51.

16 Ibid.

Thanks to the role, he changes the relationship or lets it disappear according to the needs of the game, but he does not do so purposefully. A child does not know that he has to choose a role in order to cope with the environment. The child is *'in the game'*, he *'plays himself'*, he does not use the game for any purpose. Thus, through play, one attempts to enter into functional relationships by adopting different social perspectives.¹⁷

A certain philosophical approach to socialisation is documented in these examples. A child, a person, enters into relationships based on playing, naturally, spontaneously. He can thus discover authentic relationships without sanctions. In case of psychological discomfort, he leaves the game and looks for a game (bond, relationship) at a qualitatively different level. So – for emotional and intellectual balance, he needs to perform activities that would not be motivated by the need to adapt to reality, but on the contrary by an effort to actively adapt reality to himself, without coercion and sanctions. Piaget even sees this balance between assimilation and accommodation as intelligence.¹⁸

A Socially Deterministic View

The behavioural approach says that a person can be educated by external influences. The point is that the pupils learn everything that is needed through conditioning as efficiently and quickly as possible. It is teaching focused on skills and their practice, formalisation. Eugen Fink draws attention to misunderstandings regarding the understanding of the phenomenon of play in the education of children.

It is praised, as 'appropriate for a child', that kind of education that achieves this transformation of a person in education without hard and sharp breaks, when work is presented to children almost like a game – as a kind of methodical and disciplined play, and when difficult and burdensome things are only suddenly revealed [...] in the background we find the common opinion that playing belongs to the psychological structure of childhood, and that it recedes into the background during one's development.¹⁹

As a contrast, it is possible to state how socialisation is understood by *Pedagogický slovník* [Pedagogical Dictionary].

Socialisation at school has a specific form. Pupils have to adapt to the conditions of institutionalised upbringing and education, [...] and it places demands on the professionalism and human qualities of teachers. Shortcomings in the process of socialisation, caused either by innate dispositions or by the influence of the environment, are reflected in the deviant behaviour of the individual, who must be integrated back into society with the help of re-socialisation, e.g., with the help of educational programmes, prison, etc.²⁰

In this definition of socialisation, the pressure on the adjustment of individuals is very dominant; there is even a belief about the need to correct individuals who do not adapt to the conditions of the institutionalised school and the demands of the teachers. It is interesting that there are no

17 Cf. Horst Heidbrink, *Psychologie morálního vývoje* (Praha: Portál, 1997), 94.

18 Piaget, *Psychologie dítěte*, 50.

19 Fink, *Oáza štěstí*, 16.

20 Průcha, Walterová, and Mareš, *Pedagogický slovník*, 202.

mentions of relationships, the individual himself and the organisation of society as such. The institutionalised school creates pressure aimed at curricular, that is, rational and planned adjustment of the individual to external requirements; in Piaget's concept it would be the accommodation. The question then is the assimilation counterpoise leading to balance. Thus, the third opposition of the compared approaches arises, which lies in a different approach to understanding the pressure which adjusts the individual within the framework of socialisation.

Role Playing?

What space do individuals have in school when we know that for emotional and intellectual balance it is necessary for them to perform activities that would not be motivated by the need to adjust to reality, but on the contrary by an effort to actively adjust reality to themselves without coercion and sanctions? In a phenomenological sense, it would probably be the discovery of voluntary, spontaneous activity and an active, creative rendering of one's own role in a game. Can a school didactic game and role-playing in it be such an alternative, just like current pedagogy imagines it? Let us look at the definition of role playing.

It is a teaching method that induces model social situations and leads pupils to assume different social roles in them. Adopting a certain role and behaving in a certain role forces students to understand the viewpoints and experiences of other people; it leads them to alternative problem solving, to a deeper understanding of interpersonal relationships and conflicts.²¹

The definition suggests that a method is an acting entity. However, it should be emphasised that the teaching method is not what induces model social situations and leads pupils to assume different social roles in them. Indeed, the teaching method itself is not the agent in the situation. It is the acting pedagogue who induces model social situations and leads pupils to assume different social roles in them. In the same way, considering the general role playing and its automatic outcomes, it cannot be said that the acceptance of a certain role and behaviour in a certain role forces students to (just by itself and objectively) understand the viewpoints and experiences of other people, that it leads them to an alternative solution to problems, to a deeper understanding of interpersonal relationships and conflicts. The one who creates the rules of the game and evaluates the course of the game, and thus also the roles, is the teacher. The teacher decides to what extent the acceptance of a certain role and the behaviour in a certain role forces the pupils to understand the viewpoints and experiences of other people. The teacher creates the structure of the game, sets the rules of the didactic game, evaluates role-playing, and thus leads to alternative problem solving, to a deeper understanding of interpersonal relationships and conflicts. The student must therefore play the role well and meet the requirements set by the teacher's authority. In this respect, the individual again adapts to the environment, and it is certainly not assimilation, but accommodation.

In-role Behaviour

The sociologist Goffman,²² based on Shakespeare's metaphor 'All the world's a stage, And all the men and women merely players', describes human interactions using theatre terminology.

²¹ Ibid., 78.

²² Cf. Erving Goffman, *Všichni hrajeme divadlo* (Praha: Portál, 2018).

It is concluded that we often shape our own behaviour regardless of what we experience, so that in our role we try to create a certain impression according to a certain scenario (for example, a doctor uses means to appear credible to his patients, a teacher plays the role of a serious or an open-minded teacher). We prepare for our role to play it as convincingly as possible for our audience, and our behaviour in and out of role can vary greatly. In the book called *The Presentation of Self in Everyday Life*, Goffmann hits upon a fundamental contradiction between role-playing and the actual game experience. The goal of such role-playing is to make an impression, to present oneself, not to aimlessly play for the sake of joy alone and thereby discover the possibilities of relationships with oneself and others. Goffman talks about in-role behaviour, self-presentation, stylisation, playing a role for a purpose.

For clarification, we can help ourselves with English, in which the nuances are clearer. Play could be understood as a game with rules or a drama play. If we go to football or the theatre, we go to see either a game or a play. A player and an actor both play something. In Czech, considering the theatre matter, we would say that one is an author's actor or an actor. He is the one who acts, creates, and adapts reality to himself and to the environment (in Piaget's terminology he assimilates something). On the contrary, the one who in the drama play behaves as expected according to the rules from the outside, plays the role conventionally and fulfils the tasks as expected, and is not actively acting, does not adjust reality, does not create (accommodate) it.

Conscious Action

In pedagogy, impromptu actions, open dramatic playing, or improvisation are considered a part of our everyday lives. The premise is the idea that if we try model situations properly, it will prepare us for life. This phrase is used didactically – prepare an improvisation on a theme, with props or with a story.²³ But how to 'prepare' an unprepared and spontaneous activity?

An experimental experience would be to perform unprepared in front of an audience in a theatre or in front of students during a lecture.²⁴ Almost everyone knows how difficult it is to speak in public without being hidden behind a role or a prepared speech. Jan Werich commented on this topic as follows:

'One such tiny, unimportant cliché is the claim that improvising on stage is easy. All you have to do is come on stage and say whatever comes to your mind. That contains about as much nonsense as claiming that when a driving license holder gets behind the wheel of a Maserati racing car, that he becomes a racing driver. Before the driving license and before the Maserati, he must have the ability, the talent, and then he begins to learn. Diligently. I believe that improvised comedy between two or more partners involves a mutual positive and human relationship. People have to know each other, they have to like each other, or at least have a common love, so that they can go for fun all the way to space, or to prehistoric times, as there are no limits to the imagination!' [...] 'You know it is a mystery?' Werich said after a moment. 'I have often thought about it. How many times have I been a listener to myself during those pre-scenes. I did not know what to say: I started something and did not know the end. I stood there waiting to see how it would turn out. And when there was some applause, I almost clapped too. Not to myself – but to that mouth which said it. Because everything happened as in hypnosis, it seemed to me that I was an interpreter of some wave, that I was communicating something from somewhere, that I was passing on

23 Cf. Eva Machková, *Jak se učí dramatická výchova* (Praha: AMU, 2007), 111–157.

24 Cf. Suda, *Experimentální dramatika*, 12.

messages. And Voskovec confirmed to me that he used to have the same feelings. We were both more curious about what was going to happen than the audience.²⁵

Similar to authors from the field of phenomenology of play or developmental psychology, Jan Werich emphasises the relationship (bond) as a basic condition of the play experience. He considers fantasy, irrationality, even mystery to be other essential attributes of play.

From the point of view of qualitative methodology, this excursion into the realm of art and narrative is not only permissible, but even desirable.²⁶ It is therefore possible to draw another contradiction in the approach to the game – while the social science discipline emphasises the situation and the model of behaviour to which the individual is supposed to adapt; from the phenomenological point of view it is about emphasising the relationship.

A Path to Self-reflection...

Research on acting in unprepared situations is comprehensively presented in the monograph called *Experimentální dramatika*,²⁷ so this article only refers to it in a few findings.

Based on the results of nearly twenty years of research on case studies of open dramatic play, it appears that one of the essential factors in the study of authentic actions is precisely noticing the phenomenon of a spontaneous game. It is about registering and accepting how the phenomenon of play in life exists among us. It is about when and how it appears, when and how we are set and willing to accept it as one of the basic existential phenomena. From twenty years of pedagogical research on thousands of statements, it follows that students consciously and reflectively notice the phenomenon of play – as a liberating and purposeless activity – between the third and sixth year of their studies at the earliest.

Often the problem is that one is often unaware of one's behaviour in unprepared situations (along with its consequences). One needs to 'see' oneself somehow in order to even begin to think about one's behaviour. For example, other people provide us with this image by reacting to our behaviour. It does not only apply to some vitally important situations; sometimes it is enough to see oneself on a video recording or hear oneself in a tape recording. A person often likes to see himself better, to cultivate a certain image of himself, which is why the observed image of his own actions is often unpleasant. However, this 'mirror setting' is not yet self-reflection itself.

Student self-reflections show that people feel strange when they see or hear themselves for the first time. One sees and hears how one behaves, speaks, and looks somehow different from one's own internal perception, that there is a different idea of oneself than the image provided offers. It depends on the student's attitude whether it will challenge him to start asking why there is such a big difference between his own self-image (his behaviour) and his real image. However, one may have confused self-reflection and negative self-evaluation. Instead of a study challenge, there may be dissonance over how one's image appears in the records. One of the outputs of years of continuous research in experimental drama is the question of feedback, evaluation, reflection, and self-reflection.

What does self-reflection and its development over time actually mean? From the research, self-reflection appears to be a pause in which there is an opportunity to put the lived particulars into context, to ask what each experience means. The possibility to take experience 'into

25 Jiří Janoušek, *Rozhovory s Janem Werichem* (Praha: HAK, 1999), 18.

26 Cf. Řiháček, Čermák, Hytych et al., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, 75–104.

27 Cf. Suda, *Experimentální dramatika*.

one's game', the possibility not to worry about self-critical assessment, the possibility to see oneself from a different perspective, and thus gain space to change one's own attitude, or at least the way of looking at things and thereby feel freedom. As Viktor Frankl writes, freedom does not mean changing external circumstances, freedom is choosing one's own attitude.²⁸ But there is a very long and difficult road to that. The ability to continuously reflect is the beginning of the path to self-awareness, to self-responsibility, to one's personality as such. Vladimír Smékal's view is very inspiring: 'Awareness of the contents of one's consciousness and personality characteristics as well as the results of actions in the background, or in confrontation with moral standards or at least images of the ideal self.'²⁹

The current trend in pedagogy understands self-reflection as self-evaluation, self-definition for the purpose of strategic decision-making in the future:

In general, it is a conscious self-knowledge, self-definition, self-evaluation, on the basis of which an individual's relationship to himself arises. The individual reflects on himself, on the peculiarities of his personality, looks back on his actions, thoughts, attitudes, feelings; it recapitulates a certain section of his own life or behaviour and decision-making in situations that are important to him. The goal is to evaluate oneself, decide what and how to change, and choose a strategy for the future.³⁰

So we can stop at another contradiction in approaches. On the one hand, there is an emphasis on a successful strategy for the future at the cost of self-definition and self-evaluation. On the other hand, an approach that prefers self-acceptance based on the ethical dilemmas of one's viewed and conscious actions is emphasised.

Meta-pedagogy

However, it should be emphasised that even the scientific workers of contemporary modern pedagogy are aware of a certain reduced perspective. The term 'meta-pedagogy' is therefore defined by *Pedagogický slovník* as follows: 'It is a description and evaluation of pedagogy itself as a scientific discipline, of its status, results, development trends. Here [in the Czech Republic], this scientific self-reflection of pedagogy (unlike abroad) is not developed.'³¹

Indeed, a certain awareness of the lack of self-reflection of pedagogy as a social science field is contained in this quote from meta-pedagogy. The dictionary in all seven updated editions between 1995 and 2017 leaves this definition unchanged. In foreign language literature, the works of, for example, Max van Manen, devoted to pedagogical phenomenology³² and methodology,³³ are among the most published. It has not yet been translated in the Czech Republic. Thus, the questions of real reflection on current pedagogical practice do not yet appear in our pedagogical science and research. However, it is necessary to mention again that it is not a self-reflection of pedagogy, as the definition offers us. Pedagogy as a field is not a consciously acting subject that can reflect on itself. According to the aforementioned quote by Vladimír Smékal, this belongs only to researchers as individuals.

28 Cf. Viktor Emil Frankl, *Vůle ke smyslu* (Brno: Cesta, 2006), 109.

29 Vladimír Smékal, *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání* (Brno: Barrister & Principal, 2004), 353.

30 Průcha, Walterová, and Mareš, *Pedagogický slovník*, 259.

31 Ibid., 116.

32 Max van Manen, *Pedagogical Tact* (New York: Left Coast Press Inc, 2015).

33 Max van Manen, *Phenomenology of Practice* (New York: Left Coast Press Inc, 2014).

Discussion and Conclusion

Based on the comparison of individual definitions, this article aims to point out the different approach to playing and to the phenomenon of playing in the concept of contemporary pedagogy as a social science on the one hand and authors from the circle of phenomenologically thinking philosophers, psychologists, and pedagogues on the other. Several basic contradictions and conflicts emerge in the lines of argument of both currents of opinion.

As the first contradiction, I would mention the point of view on the purposefulness and purposelessness of play. While pedagogic science introduces the term didactic play, the basic phenomenological attribute of play is defined as purposelessness, spontaneity, authenticity, the experience of a different being in time or taste, interest, liveliness. From a phenomenological point of view, the pedagogical use of didactic play is rather the opposite of spontaneous activity.

The second contradiction in understanding the game is the methodological aspect. Pedagogy as a social science has the ambition to accurately study the decision-making of actors using quantitative methodology. The phenomenological approach is purely qualitative.

The third significant contrast is the understanding of play as a means of socialisation. According to pedagogical science, pupils must adapt to the conditions of institutionalised upbringing and education, the planned curriculum, and the demands of teachers. On the other hand, according to developmental psychology, the experience of the phenomenon of play allows children to enter into relationships based on playing naturally and spontaneously. For emotional and intellectual balance, children need to perform activities that are not motivated by the need to adapt to reality, but on the contrary by an effort to actively adapt reality to themselves, without coercion or sanctions.

The fourth significant contrast of play is the concept of acting in an unprepared situation. While, for example, the didactics of drama education presupposes rational preparation and practice of model situations, from a phenomenological point of view it is about emphasising the relationship in truly unprepared action. The awareness of relationship, alongside fantasy and irrationality, is even understood as a basic condition of the game experience.

Reflecting on one's own actions in the game appears as another significant contrast. While in the didactic model situation the individual plays a role in order to solve a conflict or problem, what happens then in an unprepared situation can open the way to reflection on one's own unexpected and unprepared actions, that is, to self-reflection.

A more general contrast is the meta-pedagogical level. That is, the level of philosophical overlap of a certain way of thinking and its consequences at the ethical level. While pedagogy as a social science field does not develop this level, for the philosophy of education or the phenomenology of play, this level appears to be the most essential.³⁴

Acknowledgments

In conclusion, I would like to highlight the cited publication *Pedagogický slovník*, which describes the current pedagogical reality very concisely. In this regard, the authors have done a precise job, they do not introduce a personal point of view, and they describe reality completely objectively and impartially. In particular, they prepared substantial study material for the meta-pedagogical level.

34 Cf. Radim Palouš, *K filozofii výchovy* (Praha: SPN, 1991).

Likewise, thanks also go to the opponents, and their very carefully drawing attention to the formulation and formal shortcomings of the considerations, the line of argument, and the entire study.

Contact:***Assoc. Prof. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.***

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Education

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

suda@tf.jcu.cz

Studie Varia

Nové direktorium pro katechezi. Další výzva pro vychovatele víry na všech úrovních

Ludvík Dřímál

DOI: 10.32725/cetv.2022.031

Abstrakt:

V roce 2020 bylo vydáno nové direktorium pro katechezi, jež obsahuje změny, jak v teorii katecheze, tak zvláště v katechizaci, a to s ohledem na změny v současné společnosti. Článek prezentuje tento dokument, adresovaný především biskupům a dalším osobám zodpovědným za katechezi v diecézích České a Moravské církevní provincie. Používá metodu kritické analýzy, vedoucí k závěru, že dokument dokládá určité úsilí o začlenění současného papežského magisteria do oblasti katecheze církve. To představuje velkou výzvu k radikální obnově katecheze, jejíž dosavadní praxe v naší vlasti neodpovídá dostatečně potřebám evangelizace v sekularizované společnosti.

Klíčová slova: direktorium, katecheze, kerygma, digitální kultura, inkulturace

Úvod

Koncem března předminulého roku uvítali katechetici i mnozí katecheti dlouho očekávanou událost: papež František schválil text nového Direktoria pro katechezi¹, jímž dochází jak ke zpřesnění identity této formy služby slova a jejích teologických základů, tak i k žádoucí obnově jejího procesu v praxi (katechizace). Veřejná prezentace dokumentu, vydaného Papežskou radou pro novou evangelizaci, se konala 25. června 2020 prostřednictvím tiskové konference. Předseda této rady mons. Rino Fisichella prezentoval spolu s vlastním textem dokumentu též svůj úvod, resp. průvodce k jeho četbě.² V něm stručně rekapituluje cestu, kterou prošla katecheze od skončení 2. vatikánského koncilu, přičemž zmiňuje nejen předchozí dvě direktoria coby milníky na této cestě, nýbrž i některé události s více či méně patrným vlivem na teorii a zejména praxi této součásti pastorace.³

I nové direktorium (jak ostatně naznačuje samotný latinský výraz)⁴ obsahuje základní teologicko-pastorační principy a směrnice. Zaměřuje své adresáty, zvláště biskupy, biskupské konference,

1 Vzhledem k tomu, že český překlad nebyl k datu odevzdání příspěvku do redakce vydán, v této stati využíváme italského textu Pontificio consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione, *Direttorio per la catechesi* (Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020), pro nějž dále používáme zkratku *DpC*.

2 Rino Fisichella, *Direttorio per la catechesi. Guida alla lettura* (Roma: Edizioni San Paolo, 2020).

3 Fisichella, *Guida alla lettura*, 5–16.

4 Podrobněji k tomuto typu dokumentu viz např. Giuseppe Biancardi, 'Genesi e sviluppo storico del genere *Direttorio catechistico*', *Salesianum* LXXXII (october-december 2020): 632–658.

pastorační i akademické instituce k přijetí vize, kterou církev jako Boží lid pokládá za aktuální odpověď na výzvy, jimž čelí v současné době. Tím je i ono jakýmsi výchozím nástrojem pro (žádoucí!) vznik národních či místních katechetických direktorií, jejichž smyslem bude tlumočit všeobecné směrnice do jazyka komunit jednotlivých místních církví (srov. DpC, čl. 10). Účelem existence nového dokumentu není omezovat praxi, dosah či působnost katecheze na to, co je v něm formulováno; tím méně aby bylo vnímáno jako podrobný návod ke katechizaci či její obecná metodika. Naopak je zřejmé, že učitelská služba církve chce podporovat v oblasti katechizace kreativitu, která bude v souladu jak se všeobecnými principy, jež direktorium prezentuje, tak i se společenským, kulturním a pastoračním prostředím, v němž je uskutečňována.⁵

1. Kontext a důvody vzniku nového direktoria

Dostáváme-li novou celocírkevní směrnici týkající se mnohostranně realizované pastorační činnosti, je víc než logické studovat její text pečlivě a se snahou objevit v něm podstatná témata i výzvy, na něž se magisterium snaží dát odpověď. Začít je možné už připomenutím faktu, který jistým způsobem dovádí až k ústřednímu bodu v kontextu vzniku direktoria: 16. ledna 2013 papež Benedikt XVI. rozhodl o přesunu kompetencí týkajících se katecheze z kongregace pro klérus (jež vydala Všeobecné katechetické direktorium r. 1971 i Direktorium pro katechezi z r. 1997) na Papežskou radu pro novou evangelizaci. Tímto významným (a pro některé tehdy překvapivým) gestem byla katecheze oficiálně „vyňata“ z dosud převládajícího chápání své identity coby výuka křesťanské nauky, vyhrazená přednostně ordinovaným služebníkům, a začala být nově vnímána jako integrální součást evangelizace, přičemž její specifický úkol spočívá dle sv. Jana Pavla II. v tom, aby napomáhala v růstu počáteční víry, chápáné jako Boží dar člověku, a sice prostřednictvím prvotního hlásání.⁶

Mons. Fisichella zdůvodnil vznik a vydání nového direktoria výraznou potřebou (další a důslednější) inkulturace vzhledem ke změnám, probíhajícím napříč postmoderní společností. Církev si všímá, jak se v ní stále více projevuje, resp. prosazuje tzv. digitální kultura. Tuto novou kulturu vnímá jako velkou výzvu, protože „na rozdíl od minulosti, kdy byla kultura výrazně omezena geografickým kontextem, digitální kultura nezapře svůj původ v souvislosti s procesem globalizace, přičemž jistým způsobem ovlivňuje jeho vývoj [...] přítomnost církve ve světě internetu je jistě faktem pozitivním, avšak digitální kultura sahá mnohem dál. Dotýká se v samém základu antropologické otázky, jež je rozhodující v kterémkoliv kontextu formace, totiž otázky pravdy a svobody.“⁷ Jedná se o výzvu, která žádá od církve změnu přístupů i postupů jak v oblasti komunikace, tak inkulturace. Nové direktorium má naznačit, jaké postupy-cesty je třeba uplatňovat, aby se katecheze stala tím, co umožní současnému člověku pochopit víru a vnímat její význam v jeho vlastním světě.⁸

Vedle tohoto důvodu uvádí mons. Fisichella ještě další důvody pro sepsání direktoria: jedná se o změnu v kontextu církevní pastorační činnosti v souvislosti s kontinuitou mezi synodou o nové evangelizaci pro šíření křesťanské víry (2012), vydáním exhorty *Evangelii gaudium* (2013) a připomínkou 25. výročí vydání *Katechismu katolické církve*.⁹

5 Srov. Carl-Mario Sultana, *Direttorio per la catechesi. Una rilettura pastorale in termini di parole chiave*, 1; dále srov. Ubaldo Montisci, *Il nuovo Direttorio per la catechesi. Per un primo approccio al documento*, citováno 25. listopadu 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=G837iHdbClg>; dále srov. Tibor Reimer, *Katechéza v súčasnej dobe. Podnety a výzvy nového Direktória pre katechézu* (Bratislava: Vydavateľstvo DON BOSCO, 2021), 11–12.

6 Srov. *Catechesi tradendae*, čl. 20.

7 Srov. Fisichella, *Guida alla lettura*, 7–8.

8 Srov. Fisichella, *Guida alla lettura*, 9.

9 Srov. Fisichella, *Guida alla lettura*, 10–11.

2. Ráz a obsah dokumentu

Jestliže platí, že každé z obou předchozích direktorií se zakládá na teologii a nauce magisteria, rozvíjené církví v souvislosti s proměnami celospolečenského kontextu a v návaznosti na její vnímání a interpretaci znamení doby,¹⁰ pak o novém direktoriu lze tvrdit, že přejímá určitou část myšlení a postojů obou posledních papežů. Od papeže Františka je to asi nejvýrazněji jeho pastorační realismus, vzdálený rezignaci či sebevztažnosti, který dává najevo od začátku svého pontifikátu: „*nejíme jediní, kdo vytvářejí kulturu, ani první, ani ti, komu lidé nejvíce naslouchají... Potřebujeme proto změnu pastorační mentality, což neznamená přejít k relativistické pastoraci. Nikoli. Nejme už v křesťanském režimu, protože víra – zejména v Evropě, ale i na Západě vůbec – už netvoří zřejmý předpoklad běžného života, ba dokonce je popírána, vysmívána, marginalizována a zesměšňována.*“¹¹ Ve srovnání s předchozími dvěma direktorií zde nenajdeme tolik odkazů připomínajících vývoj odborné katechetické reflexe v závěru minulého století. Na druhé straně si nelze nevšimnout, že většina odkazů v novém dokumentu se vztahuje k exhortaci papeže Františka *Evangelii gaudium*.

Porovnáním uspořádání témat nového direktoria se strukturou obsahu direktoria předchozího můžeme konstatovat jednak potvrzení inovací přítomných ve VDK vzhledem k VKD, jednak některé nové náhledy, principy a postoje či nově položené akcenty.¹²

Autoři rozčlenili text nového direktoria do tří částí, z nichž každou tvoří čtyři kapitoly. První část (Katecheze v evangelizačním poslání církve) vychází od připomenutí Ježíše Krista a jeho díla. Zmiňuje identitu křesťanské víry a přechází k tématu inkulturace (DpC, čl. 43–47), kterou vnímá jako nezbytný postulát, vyplývající z nové evangelizace. Katecheze má (znovu) uvažovat o sobě samé, promýšlet sebe samu ve světle milosrdenství a vyhledávat naše současníky (DpC, čl. 51–52). Prostřednictvím dialogu s nimi se může stávat jakousi laboratoří, v níž lze představit víru (DpC, čl. 23–54)¹³. Druhá kapitola této části analyzuje podstatu či identitu katecheze, a sice v jejím vnitřním, doslova intimním spojení s kerygmatem; dále uvádí pojednání o katechumenátu jako zdroji inspirace pro katechezi; zkoumá účel i úkoly katecheze a uzavírá odkazem na její prameny (DpC, čl. 90–109).

Zbylé dvě kapitoly první části jsou věnovány (vzhledem k celkovému uspořádání poněkud překvapivě) tématu katechety a jeho formaci. Zde nacházíme detailně formulovanou identitu katechety, která vychází ze zvláštního Božího povolání a dává účast na Ježíšově poslání uvádět učedníky do svého synovského vztahu s Otcem (DpC, čl. 112 a 113). Jako katecheti jsou v jistém smyslu chápáni též rodiče, kmotři a prarodiče, i když nevykonávají katechetickou službu *ex professo* (DpC, čl. 124–126).

Druhou část direktoria věnují autoři procesu katecheze. Jako východisko jim posloužilo téma Boží pedagogie v dějinách spásy. Katecheze se touto pedagogií inspiruje a stává se tím pedagogickou

10 Srov. Giuseppe Groppo, 'Direttorio catechistico generale', in *Dizionario di catechetica*, ed. Joseph Gevaert, 221–222. Torino: Elledici, 1986; východiskem pro VKD byly dokumenty 2. vatikánského koncilu, zejména DV, GE; pro VDK zejména EN, CT a KKC, srov. např. Luciano Meddi, *La catechesi oltre il catechismo* (Città del Vaticano: Urbaniana University Press, 2017), 76–82; Giuseppe Ruta, *Catechetica come scienza* (Torino: ITST-Elledici, 2010), 145–168.

11 Viz papežova promluva k účastníkům mezinárodního kongresu o velkoměstské pastoraci, pronesená 27. listopadu 2014; naposled se tato diagnóza objevuje v Projevu k římské kurii 21. prosince 2019.

12 Srov. Cesare Bissoli, 'Novità nella continuità. Confronto tra il Direttorio per la catechesi 2020 e il Direttorio generale per la catechesi 1997', *Salesianum* LXXXII, (october-december 2020): 658–688; Giuseppe Ruta, *Direttorio per la catechesi 2020*. Příspěvek na videokonferenci realizované na Papežské salesiánské univerzitě v Římě 14. prosince 2020, citováno 8. ledna 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=cJje9PtL884>. Podrobný komentář k obsahu jednotlivých částí direktoria viz např. Matthew W. Halbach, *The New Directory for Catechesis. Highlights and Summaries for Catechists and Pastoral Leaders* (Novalis: Twenty-Third Publications, 2021).

13 Srov. Fisichella, *Guida alla lettura*, 26; dále např. Bernd Lutz, 'Dialogische Katechese: das neue Direktorium', *Katechetische Blätter*, č. 2 (2021): 153–158, zde zejm. 156 a 158.

činností ve službě dialogu mezi Bohem a člověkem (DpC, čl. 157–165). V důsledku toho je pedagogika katechety originální právě způsobem svého přístupu k víře lidí, jakož i způsobem své pomoci v jejím růstu a zrání. Projevuje se mj. snahou o syntézu mezi teologickou a antropologickou dimenzí života z víry. Známy princip evangelizace výchovou a výchova evangelizací¹⁴ připomíná, že působení katechety spočívá mimo jiné v objevování a odkazování na znamení Božího působení v životních příbězích lidí, protože On je v nich přítomný již od začátku. Katecheze na tato znamení navazuje a nabízí evangelium Ježíše Krista, které má moc proměnit lidskou existenci (srov. DpC, čl. 179). Delikátním a zároveň důležitým úkolem katecheze je jasně rozlišovat mezi Božím spásným jednáním a pedagogickou činností člověka; nesklouznout k jejich identifikaci, zároveň však tyto procesy neseparovat a neklást do protikladu (srov. DpC, čl. 181).

Do této části zařadili autoři kapitolu o *Katechismu katolické církve* (KKC) a jeho kompendiu. Připomínají některé okolnosti jeho vzniku, rekapituluje identitu, účel i adresáty těchto pomůcek a potvrzují specifickou roli KKC, vyjádřenou již papeži sv. Janem Pavlem II. a Benediktem XVI. (DpC, čl. 182–193).¹⁵ Navazují tématem, jež je v katechezi stále aktuální, totiž otázkou metod(ologií). Znova je potvrzena jejich pluralita, přičemž zůstává zapotřebí rozvážná volba na základě pečlivého rozlišování (srov. DpC, čl. 195–196). Nové direktorium zmiňuje klasické i novější prvky (zkušenost, paměť, výrazové prostředky, společná práce ve skupině a v neposlední řadě prostory, v nichž se katecheze děje). S tím souvisí následné pojednání o účastnících katecheze a jejich životních prostředích. Vedle tradičně uváděných věkových skupin přibyla výzva věnovat se též osobám s postižením, migrantům, osobám na okraji společnosti až po ty, kdo si odpykávají trest odnětí svobody (DpC, čl. 269–282). Pozornost vůči všem těmto osobám a jejich životnímu prostředí je jedním z přímých důsledků sepětí katecheze s evangelizací: „*Má-li evangelium dospět ke všem, nikoho nevyjímaje, musí i katecheze nastoupit tuto cestu [...] obnova katecheze začíná právě tímto citlivým zájmem o jednotlivé osoby a jejich životní prostředí. Církev vycházející se nespokojuje s tím, že koná katechezi s těmi, kdo přijdou z farností nebo navštěvují církevní školu.*“¹⁶

Obsahem třetí části direktoria je katecheze v místních církvích. Kromě již dříve potvrzených tezí o vzájemném vztahu a odlišnostech mezi katechezí a výukou katolického náboženství¹⁷ nebo úkolů křesťanského společenství jako subjektu katecheze¹⁸ zde nalézáme výzvu farnostem: „*Farnost ať si vážně klade otázku ohledně typu, resp. způsobu katecheze, který nabízí, a to především v nových společenských a kulturních kontextech*“ (DpC, čl. 302). V několika dalších článcích jsou tyto kontexty specifikovány: výrazný pluralismus, městské i venkovské prostředí, tradiční lokální kultury (DpC, čl. 319–335). Navazují pojednání o katechezi v souvislosti s širokou škálou témat, jimiž jsou např. lidová zbožnost, ekumenický kontext, aktuální otázky bioetiky, ekologie, angažovanosti křesťanů ve společnosti až po připomenutí přednostního zaměření na chudé (DpC, čl. 336–390). Značnému zájmu (nejen) médií se těší téma vztahu katecheze vůči dvěma nepopíratelným fenoménům současné doby: mentalitě vzniklé v důsledku pokračujícího vědeckotechnického rozvoje a novému typu kultury, vzešlému z postupující digitalizace a jejího vlivu na život našich

14 Srov. *Gravissimum educationis*, čl. 1–4; *Catechesi Tradendae*, čl. 58. Podrobněji např. Michal Kaplánek, *Evangelizovat výchovou a vychovávat evangeliem*. Přednáška v rámci ČŽV kněží, konaná 28. května 2007 na KTF UK v Praze.

15 Srov. zejm. *Fidei depositum* z 11. října 1992 a *Laetamur magnopere* z 15. srpna 1997; *Motu proprio per l'approvazione e la pubblicazione del Compendio del Catechismo della Chiesa Cattolica* z 28. června 2005, nebo *Porta fidei* z 11. října 2011. Ke KKC byl publikován značný počet článků, odborných statí i komentářů, od popularizačních příruček až po odborné monografie. Z oblasti katechetické produkce uveďme např. kolektivní monografii Enzo Biemmi, ed., *I fondamenti della catechesi* (Bologna: EDB, 2013). V ČR publikoval stručnou metodickou příručku pro práci s textem KKC Aleš Opatrný, *Skupinová práce s Katechismem katolické církve* (Praha: Pastorační středisko Praha, 1996).

16 Viz Fisichella, *Guida alla lettura*, 31.

17 Srov. *Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*, čl. 68–69; VDK, čl. 73–76.

18 Srov. VDK, čl. 253–254.

současníků (v originálu vyjádřeno souslovími *mentalità scientifica* a *cultura digitale*, viz DpC, čl. 354–372). Závěr třetí části se týká služby, jíž katecheze napomáhá procesu inkulturace. Měla by se snažit brát vážně všechny tendence a projevy v oblasti kultury, jimiž se současný člověk vyjadřuje. Osvojovat si serióznější a kompetentnější přístup i postupy zvláště v oněch oblastech církevní pastorace, v nichž je povolána nalézat nové výrazové prostředky a způsoby vyjadřování (týká se praxe katechumenátu, křesťanské iniciace, pastoračních aktivit v souvislosti s Biblií, liturgie jako zdroji katecheze), z nichž bude vyzařovat klidný a radostný misijní styl (srov. DpC, čl. 394–400). Obsah závěrečné kapitoly je určitou rekapitulací ustanovení týkajících se organizační struktury, role církevních institucí v oblasti katecheze a rozlišení stupňů zodpovědnosti za realizaci katechetické služby (DpC, čl. 409–425). Opírá se převážně o předchozí direktorium z r. 1997, jakož i vybrané paragrafy obou kodexů kanonického práva.

3. Vybraná témata

Zdá se, že autoři nového direktoria vnímají *Evangelii gaudium* nejen jako určité východisko, ale zároveň snad i vizi, k níž hodlají směřovat. Nasvědčuje tomu skutečnost, že některá témata, jako taková nikoliv nová, se v dokumentu dostala jakoby do popředí oproti jiným. Konkrétně se jedná o katechezi kérygmatického typu, katechezi mystagogickou a vztah katecheze vůči oblasti sociální komunikace. Uvedeným tématům budeme věnovat zvláštní pozornost.

3.1 Primát kérygmatu a kérygmatická katecheze¹⁹

V direktoriu nalézáme nejen rekapitulaci obsahu pojmu kérygma (čl. 58), ale i jasně formulovanou nezbytnost (takové) katecheze, která je jeho prohloubením; kterou nelze od prvotního hlásání vždy odlišit a jejímž „srdcem“ je hlásání evangelia v osobě Ježíše Krista, jež překračuje všechny hranice prostoru a času (srov. čl. 57).²⁰ Lze říci, že zde direktorium podporuje vizi katecheze současného pontifika. Papež František, jak známo, ji nerozlučně propojuje s kérygmatem, přičemž nemá na mysli ani tak ono první či tzv. druhé²¹ hlásání (zejména Kristovy smrti za naše hříchy a Jeho vzkříšení), zaměřené na lidi bez daru víry či tzv. znovuzačínající. Chápe kérygma ve smyslu principiálním, jemuž má být nasloucháno a jež má být hlášáno ve všech etapách a momentech katecheze.²² Toto kérygma vyjadřuje spásonosnou Boží lásku, jež předchází morálním či náboženským závazkům, pravdu nevnucuje a spíše apeluje na svobodu. Je nositelem radosti a povzbuzení, protože představuje Ježíše jako blízkého člověku, a to ne proto, aby jej kontroloval a odsuzoval, ale naopak nabízel a projevoval nekonečné milosrdenství Otce. Pouze hlásáním Ježíše jako radostné zvěsti může každý člověk objevit sebe sama jako Boží obraz, pozvaný do společenství s Ním, což je motiv a účel jeho existence (srov. DpC, čl. 2; 33 b; 57–60; 175; 196; 303 b). V důsledku toho víra, hlásaná a podporovaná katechezí kérygmatického typu, není něčím „vedle“ člověka; uměle přidaným k jeho životu či reliktem minulosti, ale událostí, jež se jej dotýká „uvnitř“ samotné jeho existence a jeho zkušeností.²³

19 Téma jako takové není v magisteriu ani katechetice nové, srov. VDK, čl. 61–62, 102, 277; podrobněji viz např. Jim Gallagher, *Soil for the Seed* (Essex: McCrimmon Publishing, 2001), 62–71; Emilio Alberich a Jerome Vallabaraj, *Communicating a Faith that transforms* (Bangalore: Kristu Jyoti Publications, 2004), 59–60; 69; Giuseppe Ruta, *Catechetica come scienza* (Torino: ITST-Elledici, 2010), 306–310; Carmelo Torcivia, *Teologia della catechesi. Leco del kérygma* (Torino: Elledici, 2016), 98–107, 140–144.

20 Srov. Fisichella, *Guida alla lettura*, 17.

21 Např. Koncept katecheze s dospělými, rozvíjený v Itálii již deset let, srov. Enzo Biemmi, *Il Secondo annuncio* (Bologna: EDB, 2011).

22 Srov. *Evangelii gaudium*, čl. 164; DpC, čl. 68.

23 Srov. Carl-Mario Sultana, *Direttorio per la catechesi. Una rilettura pastorale in termini di parole chiave*, 4; James Pauley, 'Kerygmatic Catechesis and the New Directory', *The Catechetical Review*, č. #7.1 (2020): 5.

3.2 Katechumenát a mystagogická katecheze

Katechumenát je v katechetice již delší dobu vnímán jako model *par excellence* pro katechetický doprovod lidí kterékoliv věkové skupiny.²⁴ V něm se totiž nejvýrazněji může uplatnit hlásání a zaskoušení milosrdenství Otce, který jde vstříc člověku. Zkušenost katechumenátu má být zkušeností nabídnutého odpuštění, smíření a následného nového života ve společenství s Bohem.²⁵

Co se týká katechumenátu jako procesu křesťanské iniciace, autoři direktoria hovoří o nutnosti „pastorační konverze“. Obnova katechumenátu totiž napomohla všemu Božímu lidu a zejména farnostem uvědomit si různé aspekty katecheze, jež je naléhavě zapotřebí revidovat (srov. DpC, čl. 297–303). V této souvislosti formuluje Carl-Mario Sultana několik požadavků a zásad:

- katechizace v průběhu katechumenátu by se měla co možná nejvíce vzdalovat charakteru výuky typickému pro školu. Neměla by dávat informace o Ježíši a katolické víře katechet(ko)u, který/á se projevuje jako znalec a předavatel čtených informací, ale osvojovat si formativní úlohu pomoci člověku, aby poznával a zatoužil vstoupit do vztahu s Ježíšem prostřednictvím své osobní zkušenosti. Tato důležitá charakteristika katecheze, označovaná jako mystagogická iniciace, znamená dvojí: nezbytnou postupnost formativní zkušenosti, k níž přispívá celé společenství, a nové docenění liturgických znamení křesťanské iniciace. Jakkoliv je katechetické setkání zvěstováním slova, vždy potřebuje vhodné prostředí a přitažlivou motivaci, užití výmluvných symbolů, zasazení do širšího procesu růstu a integraci všech osobních dimenzí do života společenství, které naslouchá a odpovídá (srov. DpC, čl. 64 b–f);
- kterýkoliv druh katecheze, a zvláště té, jež je tradičně chápána jako „povinná příprava“ (před přijetím svátostí), se zříká jakékoliv formy manipulace, moralizování či nátlaku; včetně situací, kdy se mluví o pravdách, jež nelze popírat. Katecheze by měla zprostředkovat víru formou dialogu s osobami, jež jsou povolány činit osobní svobodná rozhodnutí (DpC, čl. 53; 142; 260; 396);
- je třeba nově promýšlet význam odstupňované katecheze (v protikladu k tendenci sdělit či předat co nejvíc za krátkou či předem vymezenou dobu). Je zapotřebí respektovat postupný proces uvádění do tajemství Krista i církve (srov. DpC, čl. 61; 63; 64) jakož i hierarchii pravd víry (DpC, čl. 178–179);
- katechezi není správné chápat zredukovaně jako přípravu na svátosti, kdy po jejich přijetí nastává nezřídka „prázdnost“ z důvodu scházející mystagogie a trvalé formace (srov. DpC, čl. 96–98);
- je zapotřebí brát vážně a zároveň důsledně v praxi jednotu iniciačních svátostí. Autoři direktoria s odvoláním na Benedikta XVI. zdůrazňují, že jsme pokřtěni a biřmováni vzhledem k Eucharistii, tj. abychom mohli přijímat Eucharistii.²⁶ Z toho vyplývá (nové) docenění jejich teologického pořadí (křest – biřmování – eucharistie), včetně rozvázného ověřování, která praxe jejich přijetí může věřícím lépe pomoci vnímat svátost eucharistie jako skutečnost, k níž směřuje celá iniciace.²⁷

3.3 Katecheze a svět komunikace se zvláštním zřetelem na digitální kulturu

Komplexní vztah katecheze, resp. evangelizace vzhledem ke světu sociální komunikace si

24 Srov. např. André Fossion, ‘Le catéchuménat, modèle inspirateur de toute catéchèse’, *Lumen Vitae*, č. 3 (2006): 253–267.

25 Fisichella, *Guida alla lettura*, 17. Podrobněji k tématu viz např. kolektivní monografie *Křesťanská iniciace* (Praha–České Budějovice: Katechetická sekce ČBK, 2012).

26 Srov. *Sacramentum caritatis*, čl. 17.

27 Srov. *Sacramentum caritatis*, čl. 18; dále srov. Carl-Mario Sultana, *Direttorio per la catechesi. Una rilettura pastorale in termini di parole chiave*, 5.

uvědomoval již sv. Jan Pavel II., který na sklonku minulého století (před 30 lety) zdůraznil, že použití jejích nástrojů nemá za cíl poselství evangelia pouze zpřístupnit. Je zapotřebí, aby toto poselství bylo doslova integrováno do „nové kultury“, vzniklé díky existenci nových způsobů sdělování ve spojení s novým vyjadřováním, novou technikou a novým psychologickým postojem.²⁸ Vzhledem k tomu se autoři direktoria poněkud překvapivě omezují na téma vztahu katecheze vůči tzv. digitální kultuře²⁹, aniž by je včlenili do širší oblasti komunikace, jejíž význam právě v důsledku rozšíření nových technologií neustále roste. Tématu digitalizace věnují dvě části: první je zařazena do sedmé kapitoly, pojednávající mj. o výrazových prostředcích v katechezi (DpC, čl. 213–217); druhou nalezneme v desáté kapitole (čl. 359–372), rozčleněnou do pěti témat (ic- kých) okruhů. V první části pozitivně překvapí sebekritické uznání, že v církvi jsme často zvyklí na jednosměrnou komunikaci a psaný, resp. tištěný text, s čímž má problém rostoucí počet zejména mladých lidí. Cenné je i výslovné uznání větších možností na straně digitální komunikace, včetně možnosti stát se užitečným nástrojem evangelizace a faktorem rozvoje člověka (DpC, čl. 214–215). Závěr této části tvoří připomenutí neschopnosti virtuální reality nahradit skutečnost duchovní, svátostnou jakož i skutečný život v církvi, jenž se děje v přímém meziosobním setkání (srov. DpC, čl. 217). Druhá část, zahájená komentářem samotného pojmu „digitální“, pokračuje nástiněm profilu tzv. digitálních domorodců a posléze částečně i tzv. digitálních migrantů (mezi něž patří právě i učitelé náboženství a katecheti). V úzké souvislosti s tzv. digitálním světem neskrývají autoři direktoria svou obavu o nástup jakéhosi typu univerzálního pseudonáboženství, jež umožňuje vznik podřízenosti vůči nové nehybné hnací síle, která se nechává milovat, ale sama nemiluje (srov. DpC, čl. 366). Odtud pramení požadavek na vývoj nových strategií pro evangelizaci a pastorační.

Již delší dobu je známo, že internet umožňuje neomezený přístup k jakémukoli obsahu bez ohledu na jeho mravní kvalitu či jen nějakou hierarchii hodnot. A proto nijak nepřekvapí, že v tomto direktoriu nalézáme též důraz na nezbytnost mediální výchovy a vzdělávání. Neschopnost vnímat kvalitativní a pravdivostní rozdíl různých digitálních obsahů je označována termínem digitální analfabetismus (srov. DpC, čl. 368). Zde se ovšem zdá, že problém je ještě složitější. Kromě znalosti a umění přiměřeného užívání digitálních technologií je zapotřebí též poznávat a chápat jejich kontext (ekonomické zájmy velkých společností, mocenské pozadí...). F. Pasqualetti právem upozorňuje na důsledky analfabetismu kulturního (neznalost filozofie, politiky, historie). A proto je podle něj ještě aktuálnější výzvou pro výchovu a vzdělávání následující: uspět při budování takových postupů, které umožňují vytvářet zkušenosti hluboké, komplexní, dobré a krásné.³⁰

Pokus o (částečné závěrečné) zhodnocení

Pokoušet se o ucelené zhodnocení dokumentu by bylo již vzhledem k jeho rozsahu a obsahovému bohatství a dále k parametrům odborného článku cílem nespílitelným. Omezíme se tedy na několik bodů, jež jsou dle našeho přesvědčení významné přinejmenším z úhlu pohledu katechetiky. Direktorium 2020 představuje výrazný pokus vrátit do rovnováhy určité „odchylky“ či doplnit nedostatky direktoria z roku 1997 (nejednoznačné zařazení kategorie *proces evangelizace*,

28 Srov. *Redemptoris missio*, čl. 37 c.

29 Termín *digitální kultura* převzali autoři zřejmě s ohledem na jeho obecné rozšíření. F. Pasqualetti nicméně upozorňuje na zavádějící způsob chápání tohoto pojmu, protože přisuzuje technologii moc, kterou ve skutečnosti nemá: totiž rozhodovat se nezávisle na kontextu, v němž vznikla a jehož je součástí; srov. Fabio Pasqualetti, 'Il Direttorio per la catechesi 2020 e la cultura digitale', *Salesianum* LXXXII, (october-december 2020): 730.

30 Srov. Pasqualetti, 'Il Direttorio per la catechesi 2020 e la cultura digitale', 746.

zaměřené na křesťanskou iniciaci; opětovné umístění katecheze do epistemologického primátu křesťanské víry a doplnění, resp. posílení tématu křesťanského života). Nové direktorium kromě toho navrhuje teoreticko-praktickou předlohu katecheze, jež je zřejmě zacílena na nové docenění naléhavosti katechumenátního a mystagogického prvku. Na druhou stranu ovšem budí dojem, že úsilí o věrnost vůči *fides quae* ospravedlňuje určité upozadění, ne-li dokonce opomíjení jiných hodnotných dimenzí. Jako by se věřilo, že tohoto cíle lze dosáhnout jednostranným posílením teologické perspektivy, která vyzvedá princip pedagogie bezprostředně odvozené ze Zjevení, aniž by adekvátně akcentovala též pedagogiku, jež člověku pomáhá, aby byl schopen (dospět k) osobní odpovědi víry, již uskutečňuje jako její subjekt. Stručně formulováno: položením většího důrazu na *fides quae* namísto zdůraznění její vnitřní jednoty s *fides qua* působí direktorium dojmem určité nerovnováhy v oblasti dvou důležitých úkolů katecheze: (nejen) hlásat, ale i podporovat přijetí hlášeného, aby přineslo žádoucí plody.³¹

Nová verze direktoria je bezesporu aktuální vzhledem ke zpřesnění chápání identity katecheze, a sice minimálně ve dvojí rovině: opětovným potvrzením žádoucího rozlišování katecheze od výuky náboženství³² a „vymaněním“ katecheze z dosud převládajícího, nicméně již delší dobu nedostačujícího a překonaného pojetí „přípravy na svátosti“³³.

Tématu odlišnosti mezi katechezí a výukou náboženství se již od začátku třetího tisíciletí věnovali odborníci zejména v německy mluvících regionech Evropy. Zmínme alespoň Moniku Scheidler³⁴ či Rudolfa Englerta, který mj. aktuálně upozorňuje na neblahé tendence buď re-katechizovat výuku náboženství, nebo naopak přizpůsobovat katechezi standardům výuky (ve škole)³⁵. V ČR lze nalézt výklad odlišnosti obou forem služby slova již v příručce katechetiky z r. 2008.³⁶ A není bez zajímavosti, že k velmi podobným závěrům dospívá o několik let později i slovenský katechetik František Knapík.³⁷

V textu nového direktoria nacházíme na první pohled přehlednutelnou, ve skutečnosti ovšem důležitou změnu: nemluví se o katechezi dětí, mladých, dospělých... ale o katechezi „s“ (s dětmi, s mladými lidmi, s dospělými). Toto „společné postupování vpřed“ je ovšem třeba vzít skutečně vážně a důsledně v praxi. Dokážeme-li přijímat osoby mladé a (ještě více) dospělé, jež na jejich cestě víry doprovázíme, nikoliv jako adresáty, ale jako skutečně aktivní účastníky katecheze, začne se mnoho věcí vnímat objektivněji. Pastorační prostředí, charakteristická touto snahou postupovat důsledně společně, se mohou stát důležitým místem pro uskutečňování oněch kroků vpřed, po nichž volají autoři direktoria např. v komplexní a delikátní otázce inkulturace.³⁸

31 Srov. Luciano Meddi, 'Considerazioni sulla proposta catechistica del nuovo direttorio', *Salesianum* LXXXII, (october-december, 2020): 843–844; Carmelo Torcivia, *Teologia della catechesi* (Leuman-Torino: Elledici, 2016), 140–152.

32 Viz DpC, čl. 313: „Kde není rozlišení jasné, tam je nebezpečí, že obě ztratí svou vlastní identitu.“ Jedná se zřejmě o další připomenutí vzhledem ke konkrétním zkušenostem z pokračující regionální praxe, v níž tento požadavek zůstává někdy nepochopen, jindy bagatelizován až ignorován jako údajně zbytečný či nerealizovatelný z důvodu příliš velkých komplikací. Přetrvávání neuspokojivého stavu dokládá nedávný příspěvek Šefčíkové a Fojtíkové Roubalové: Veronika Šefčíková, Marcela Fojtíková Roubalová, 'Vztah výuky náboženství a katecheze z pohledu rodičů a vyučujících náboženství, katechetů', *Paidagogos* 2, #7 (aktualizováno 21. prosince 2020): 114–126. <http://www.paidagogos.net/issues/2020/2/article.php?id=7>.

33 DpC zdůrazňuje, že účelem katecheze není „připravit“ člověka, aby přijal s duchovním užitkem konkrétní svátost, ale to, aby dospěl k důvěrnému vztahu s Ježíšem až do té míry, že si osvojí mentalitu víry v souladu s evangeliem, zvolí Jeho styl života a přijme účast na Jeho poslání – srov. čl. 75 a 77.

34 Viz Monika Scheidler, 'Welche Kompetenzen können in der Katechese erworben werden?' in *Handbuch der Katechese*, eds. Angela Kaupp, Stephan Leimgruber, Monika Scheidler (Freiburg i. Br.: Herder, 2011), 131–135, zde zvl. 131–135.

35 Viz Rudolf Englert, 'Religiöse Bildung zwischen Rationalität und Emotionalität. Ein neuer Blick auf das Verhältnis der Lernorte Schule und Gemeinde', in *Christliche Katechese unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne*, eds. Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter, Reinhold Boschki (Stuttgart: Kohlhammer, 2016), 95–102, zde zvl. 96.

36 Viz Emilio Alberich, Ludvík Dřímál, *Katechetika* (Praha: Portál, 2008), 148–159.

37 František Knapík, *Nemôžeme nehovoriť. Obnovená tvár katechézy* (Ružomberok: Verbum, 2016), 135–145.

38 K tématu inkulturace se vyjadřuje papež František opakovaně, v nedávné době viz např. jeho projev k účastníkům XIV. synody biskupů dne 24. října 2015, citováno 20. dubna 2021 <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/october/documents/papa->

Přes to, že a jak se autoři nového direktoria snaží vnímat společenské výzvy a naléhavost inkultu-
race, lze i v tomto dokumentu rozpoznat vůči kultuře jakousi (tradičně převládající) jednostran-
nost: Ke kultuře se dospívá de facto „až na konec“. Samotný fakt, že o katechezi uvažujeme uvnitř
procesu evangelizace, je bezesporu důležitý. Nicméně neměl by se obejít bez druhého, neméně
důležitého faktu, a sice že o katechezi je zapotřebí uvažovat *uvnitř* kultury. Kontext kultury je totiž
hermeneutickým „místem“ chápání víry. Vzhledem k tomu ovšem budí naše dosavadní přístupy
a postoje dojem určité rezervovanosti a obav vstoupit do kultury důsledně. Zdá se, že potřebuje-
me odvalu brát tento fakt na naší cestě mnohem vážněji.³⁹ Ať je nám inspirací a povzbuzením stále
hlubší chápání Božího zjevení v Ježíši Kristu, který při hlásání Božího království vycházel ihned
a naprosto samozřejmě z přirozených skutečností, které bezprostředně tvořily životní kontext
a zkušenosti jeho posluchačů.⁴⁰

Kontakt:**doc. Dr. Ludvík Dřímál, Th.D.**

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy
Univerzitní 244/22, 779 00 Olomouc
ludvik.drimal@upol.cz

francesco_20151024_sinodo-conclusioni-lavori.html; k tématu vztah katecheze a kultury viz např. R. Jared Staudt, 'Recovering Nature and Building Culture in Catechesis', *The Catechetical Review*, č. 7.2 (2021): 5–6.

39 Srov. Salvatore Currò, *Pastorale e catechesi dei giovani tra Sinodo e Direttorio 2020*. Videokonference na Papežské salesiánské univerzitě 14. prosince 2020, citováno 16. prosince 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=5ZNPjXmI4m0>.

40 Srov. Caroline Farey, ed., *The Pedagogy of God* (Emmaus Road Publishing, 2011); Gesualdo Nosengo, *L'arte educativa di Gesù* (Torino: Elledici, 2006).

Diferenciace teologického pojetí lidské osoby a osobnosti vzhledem k vybraným přístupům empirického funkcionalismu

Ondřej Havelka

DOI: 10.32725/cetv.2022.032

Abstrakt:

Článek se zabývá problematikou teologického pojetí lidské osoby a osobnosti, dvěma zdánlivě soupeřícími modely pojetí pojmu osoba a riziky některých myšlenkových linií empirického funkcionalismu ve vztahu k dilematům křesťanské aplikované etiky perspektivou teologicko-etického principu personality. V práci postupujeme metodologickým trojkrokem navrženým II. vatikánským koncilem: 1. vidět (ve struktuře práce druhá kapitola); 2. soudit (třetí kapitola); 3. jednat (čtvrtá kapitola). Posunem v tématu je rozlišení ontologické roviny lidské osoby od aktualizace a realizace lidské osoby, dále charakteristických znaků a projevů aktuálního bytí osobou (nejen) ve vědomě prožívané osobnosti a konečně návrh smíření některých zdánlivě protichůdných myšlenkových linií skrze extenzi osoby ve vědomě prožívané osobnosti. Cílem práce je precizovat diferenciaci ontologické a aktualizací roviny bytí osobou a poukázat na některá rizika výrazně vztahových modelů empirického funkcionalismu vzhledem k teologicko-etickému principu personality. Teoretické prohloubení chápání lidské osoby a osobnosti má dalekosáhlé důsledky pro praxi sociální práce; v tom také spočívá význam řešení problematiky. Docházíme k závěru, že statické a dynamické pojetí lidské osoby není správné nazírat jako dva vzájemně nepřátelské modely, ale naopak dvě ohniska jedné myšlenkové elipsy. Přiznání nevýslovné důstojnosti lidské osoby nesmí být vázáno na aktuální vědomí, předevo vztahů nebo jiné funkce, neboť to odporuje smyslu principu personality, na kterém stojí teologická etika. Zapojení pojmu osobnost do promyšlené problematiky naopak uvádí v soulad přístup ontologického personalismu a vybraných vztahových modelů empirického funkcionalismu, z čehož vyplývá možnost synergie předností obou modelů při aplikaci principu personality v praxi.

Klíčová slova: teologická etika, princip personality, lidská osoba, osobnost, ontologický personalismus, empirický funkcionalismus

1. Úvod

Porozumění pojmům osoba a osobnost a zodpovězení velmi komplexní otázky časové a ontologické souvztažnosti lidské osoby a lidské bytosti je klíčovým tématem teologické etiky uspořá-

daným v teologicko-etickém principu personality. Princip personality je elementárním východiskem a středem sociálního učení církve a je klíčový pro mnohé otázky v oblasti aplikované etiky. Teologicko-etický princip personality vybízí, abychom při posuzování rozličných etických dilemat v hájemství aplikované etiky respektovali lidskou bytost vždy jako osobu s nezcizitelnou – transcendentně zakotvenou – důstojností Božího obrazu, Božího dítěte, a dokonce účastníka Boží přirozenosti. Existuje poměrně široký konsenzus v přiznání důstojnosti lidské osoby u žijícího, sebevědomého, k ostatním se vědomě vztahujícího člověka, ovšem v případě přiznání důstojnosti lidské osoby člověku v prenatální fázi života, člověku v bezvědomí či těžce mentálně postiženému, který si není plně vědom sebe sama ve vztahu k ostatním, je situace mnohem nejednoznačnější a interdisciplinární diskurz nabízí mnoho zcela protichůdných názorů a myšlenkových linií. V nejjednodušší diferenciaci lze na základní úrovni rozlišit soubor názorů ontologického personalismu na jedné straně a empirického funkcionalismu na straně druhé. Diskurz však rozhodně není černobílý a podle našeho soudu bude přínosné rozšířit jej o pojem osobnost definovanou jako psychologické prožívání osoby ve vědomém „já“ vzhledem k ostatním lidem či světu jako celku. Některé klíčové spory o relační konstituci osoby mohou být v souvztažnosti osoby a osobnosti nazírány v novém světle, a snad dokonce apelovat i na vyřešení a myšlenkový průnik. V žádném případě netvrdíme, že zapojení pojmu osobnost do komplexní teologické reflexe pojmu osoba je novinkou, neboť nemálo myslitelů téma zpracovalo, ovšem zdá se, že v problematice etických sporů ontologického personalismu a empirického funkcionalismu není pojem osobnost dostatečně zapojen a doceněn.

V tomto příspěvku budou položeny navazující otázky: (1) Jaké klíčové přístupy k pojetí lidské osoby se v současné katolické teologii vyprofilovaly? (2) Jaké jsou stěžejní argumentační linie ontologického personalismu a empirického funkcionalismu vzhledem k problematice ontologického uchopení pojmu osoba? (3) Jak se liší a vztahují pojmy osoba a osobnost? (4) Jak lze překlenout myšlenkové rozdíly mezi ontologickým personalismem a empirickým funkcionalismem či výrazně relačními modely skrze pojem osobnost?

Vlastní reflexe bude odpovědí na třetí a čtvrtou otázku, zatímco první a druhá otázka přinese přehled tématu doplněný o vlastní návrhy. Posunem v tématu bude – nezřídka zanedbávané či nedostatečně specifikované – rozlišení ontologické roviny lidské osoby od aktualizace a realizace lidské osoby, dále charakteristických znaků a projevů aktuálního *bytí* osobou (nejen) ve vědomě prožívané osobnosti a konečně návrh smíření některých zdánlivě protichůdných myšlenkových linií skrze extenzi osoby ve vědomě prožívané osobnosti. Jinými slovy, budeme diferencovat pojetí pojmu osoby na dvě základní roviny: (1) co je osoba a co znamená *být* osobou; (2) co je osobnost, co ji zakládá a jak se projevuje. Tyto dvě roviny budou vztaženy k vybraným přístupům empirického funkcionalismu a posouzeny teologicko-etickým principem personality.

V literatuře je často otázka „co je osoba“ nahrazována údajně lépe uchopenou variantou „kdo je osoba“, ovšem tento posun v otázce významně posouvá těžiště od obecného ontologického tázání po podstatě pojmu ke konkrétnímu dynamickému *bytí* osobou. Poloha otázky „kdo je osoba“ tedy mnohem spíše odpovídá našemu tázání po významu a projevu *bytí* osobou. Nezřídka totiž v relevantní literatuře bývá směřováno samotné chápání pojmu osoby s tím, co znamená *být* osobou, a dále s tím, jak se osoba realizuje a čím je navenek tato realizace charakteristická. Takové směřování v konečném důsledku vede až k extrémním dynamickým vztahovým modelům, ne-li přímo k čirému aktualismu, jenž je magisteriem explicitně odmítán. Jak dále ukážeme, vztahový model – včetně svých extrémních variant, jako je čirý aktualismus – nemusí být odmítán, pokud je aplikován na rovinu osobnosti, nikoli osoby jako ontologické danosti.

První kapitola příspěvku podává přehled jednotlivých přístupů k pojetí lidské osoby a odpovídá na výzvy navržených navazujících otázek. Druhá kapitola diferencuje pojmy osoba a osobnost a posuzuje vybrané přístupy pojetí lidské osoby vzhledem ke klíčovým otázkám z oblasti křesťansky nahlížené aplikované etiky v životě člověka. Třetí kapitola přináší vlastní reflexi, pokouší se téma dále posunout a navrhuje výstupy relevantní pro dilemata aplikované etiky vzhledem k lidské osobě.

V našem postoji budeme polemizovat s *výrazným až extrémním* relacionálním modelem chápání ontologické roviny lidské osoby, jenž považuje klasickou Boëthiovu definici osoby za zcela překonanou a inklinuje spíše k buberovské myšlenkové linii. Naopak se pokusíme prokázat jejich platnost v aplikaci na lidskou osobnost. Teologická etika se svým klíčovým principem personality sehrává důležitou roli a koriguje některá nevyvážená či výrazně jednostranná řešení, která u člověka zaměňují relace za reálné osoby, případně kladou příliš velký důraz na aktuální vědomí, čímž zbavují osobní důstojnosti nemalé množství lidských bytostí. K problematice přistupujeme z pozice katolické teologie a teologické etiky.

Příspěvek si klade za cíl precizovat diferenciaci ontologické a aktualizací roviny bytí osobou a poukázat na nesporná rizika výrazně relacionálních modelů empirického funkcionalismu vzhledem k principu personality a současně verifikovat jejich teze v extenzi na lidskou osobnost.

2. Lidská osoba v katolické teologii

V soudobé katolické teologii lze vysledovat dvě základní pojetí pojmu lidská osoba: (1) pojetí statické, *substanciální*, postavené na slavné definici Boëthia, chápající osobu jako hotovou ontologickou skutečnost, ve své krajní podobě jako uzavřené bytí v sobě, nezávislé na vnějších vztazích; a (2) pojetí dynamické, *relacionální*, stavící na definicích Richarda od sv. Viktora a Tomáše Akvinského, akcentující nezbytnost vztahů k plné aktualizaci osoby, ve své krajní podobě hraničící s tzv. čirým aktualismem. Nutno však dodat, že diskurz není v praxi takto černobíle polarizován a rozpíná se do rozmanité škály mezi těmito dvěma stranami.

Rozličná teologická pojetí pojmu lidská osoba

Substanciální model

Substanciální model chápe osobu jako individuální podstatu rozumové přirozenosti, jak ji definoval Boëthius.¹ Lidská osoba je podle tohoto modelu stvořené jsoucno, v zásadě chápáné jako soběstačné (či dokonce uzavřené) bytí v sobě a pro sebe. Výrazně jednostranný substanciální model však nemá v soudobé katolické teologii mnoho zastánců a spíše se z něho vychází.

Vyvážený relacionální model

Vyvážený dynamický relacionální model – který v soudobé katolické teologii převládá – nahlíží, že lidská osoba je individuální substance rozumové přirozenosti (potud klasická Boëthiova definice), která se ve vztahu „já-ty“ (na horizontální úrovni s lidmi, na vertikální úrovni s Bohem) aktuálně realizuje, a proto vztah potřebuje, ale sama z něho nevzniká.² Význam pojmu *vztah* totiž logicky implikuje fakt, že se nachází mezi dvěma póly, jež spojuje, tedy mezi dvěma vztaženými

1 Boëthius, *Liber de persona et duabus naturis contra Eutyches et Nestorium*, III; PL 64, 1343.

2 Srov. Romano Guardini, *Svět a osoba* (Svitavy: Trinitas, 2005), 115.

jsoucný. Vztažené jsoucno není totéž co vztah – nelze je beze zbytku redukovat na vztah.³ K základním charakteristikám osoby podle tohoto modelu patří sebe sdílení (pojímané některými teology dokonce jako základní štědrost existence)⁴ a s ním spojená receptivita (jako komplementární prvek sebe sdílení), sebe vlastnictví a sebe transcendence.

Osoba jakožto jsoucno, které si rozumí, podle tohoto modelu rovněž zjišťuje, že ve svém bytí nenáleží sobě, že přichází samo k sobě, když sebe opouští a své pravé uskutečnění nachází ve vztažnosti.⁵ Být znamená soubýt, spolu být – plné bytí lidskou osobou a lidské společenství nelze beze zbytku oddělovat: osoba v plné aktualizaci a realizaci existuje zejména v plurálu, když v sobě zahrnuje esenciální „my“; „já“ si osoba plně uvědomí až ve vztahu s „ty“. Teologové, kteří sledují vztahové pojetí, uvažují o tajemství lidské osoby vždy také v souvislosti s tajemstvím Krista a Nejvyšší Trojice. Vztah lidské osoby ke Kristu, vtělenému Synu, skrze kterého a pro kterého byl člověk jako osoba stvořen (Ko 1,16–17), kladou na ústřední místo.⁶ Gerhard L. Müller uvádí, že osoba není určena *pouze* svým bytím, ale *také* svým vztahem k původu.⁷

Na jistou neuchopitelnost osoby poukazuje Joseph Ratzinger, když se zamýšlí nad skutečností, že naše vlastní „já“ je současně ze všeho nejméně vlastní, protože naše „já“ nemáme ani od sebe, ani zcela pro sebe – „já“ je podle emeritního papeže to, co zcela vlastním, ale zároveň to, co mi nejméně náleží.⁸ Podobně přemýšlí také Henri de Lubac: „*Co je tvé jako ty? Ale co ti patří méně než ty, jestliže to, co jsi, patří někomu jinému?*“⁹ Osoba je vždy jedinečná, nepředatelná a v jistém smyslu nevlastněná – je existujícím, Bohem stvořeným jsoucnem, ovšem potřebuje vztahy ke své plnohodnotné existenci, ke své aktualizaci a realizaci.

Aby osoba zakusila sama sebe a pocítila *sebepotvrzení* ve své bezprostřední osobitosti (osobní identitě), potřebuje k tomu zakusit ne-identitu s osobou odlišnou,¹⁰ aniž by však touto relací ontologicky vznikala, míní Müller. Právě v tomto bodě se dostáváme do onoho klíčového rozlišení osoby a osobnosti, které detailně provedeme níže. Podle našeho soudu tato Müllerova definice vypovídá, že ono zmíněné sebepotvrzení v osobní identitě zkušněním vztahu s jinou identitou pramení z osoby, ovšem realizuje se na úrovni osobnosti. Ještě zřetelněji se tato teze prokreslí při reflexi pojmu lidská osoba u výrazně vztahově uvažujícího Karla Rahnera. Být osobou podle Rahnera znamená *sebe vlastnění subjektu* ve svobodné a *vědomé relaci* ke skutečnosti jako celku a také k Bohu jako Stvořiteli.¹¹ Tím se dostáváme k výrazněji vztahovým modelům lidské osoby.

Výrazně relacionální model

Důraz na *svobodnou* a *vědomou* relaci přináší dalekosáhlé důsledky pro všechny lidské bytosti bez aktuálního vědomí sebe sama, což může být lidská bytost v prenatální fázi života, novorozenec, kojeneček, dospělý člověk v bezvědomí či těžce mentálně postižený, neboť se aktuálně svobodně a *vědomě* nevztahují ke světu jako celku, zatímco ale všichni zmínění *zůstávají* individuální podstatou rozumové přirozenosti, a tedy podle Boethiova pojetí jsou lidskými osobami. Výrazně relacionální linie by ovšem byla v souladu s naší tezí, podle které je osoba individuální substance

3 Srov. Norris W. Clarke, *Osoba a bytí*, (Praha: Krystal OP; Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007), 23.

4 Srov. Jacques Maritain, *Existence and the Existent* (Garden City: Doubleday, 1957), 90. Ve stejné myšlenkové linii srov. také: Clarke, *Osoba a bytí*.

5 Srov. Joseph Ratzinger, *Úvod do křesťanství* (Brno: Petrov, 1991), 115.

6 Srov. Angelo Scola et al., *Osoba ludzka. Antropologia teologiczna* (Poznań: Pallotinum, 2005), 117–118.

7 Srov. Gerhard Ludwig Müller, *Dogmatika pro studium i pastoraci* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010), 366.

8 Srov. Ratzinger, *Úvod do křesťanství*, 120.

9 Henri de Lubac, *Katolicismus* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995), 183.

10 Srov. Müller, *Dogmatika pro studium i pastoraci*, 366.

11 Srov. Karl Rahner and Herbert Vorgrimler, *Teologický slovník* (Praha: Vyšehrad, 2009), 269.

rozumové přirozenosti, stvořené – v jistém smyslu vymezené – jsoucno, které se však aktualizuje ve vztahovém zakušení jinakosti a plně realizuje až ve svobodných a vědomých vztazích (s lidmi a s Bohem) prožívaných na rovině osobnosti. Pojem osobní by zaručoval identitu v čase, integritu člověka jako jednoho celku a sebe překračující důstojnost osoby stvořené Bohem, zatímco v čase se vyvíjející a rostoucí osobnost by zaručovala uvědomělé a svobodné sebe prožívání v rovině psychické.

Výrazně vztahové modely pojetí osoby se objevují rovněž u význačných křesťanských filozofů, jako byl např. Norris Clarke, který tvořivě promýšlel teze Tomáše Akvinského. Jedno z významných témat myšlení Tomáše Akvinského vzhledem k problematice definování lidské osoby je podle Clarka jeho pojem reálného jsoucna jako vnitřně aktivního a sebe sdílejícího: tím, že něco existuje v aktu, je to podle sv. Tomáše i činné.¹² Činná moc následuje jsoucno v aktu, všechno totiž jedná na základě toho, že je v aktu.¹³ Je v povaze každého aktu sdílet se, nakolik je to možné, a proto každý činitel jedná podle toho, nakolik existuje v aktu.¹⁴ Pro sv. Tomáše není výchozí myšlenkou nejprve být a poté působit, ale být znamenající být činný.¹⁵ Být v plnosti a bez omezení, to pro sv. Tomáše znamená být osobou; osoba je „to, co je z celé přírody nejdokonalejší“.¹⁶ Být lidskou osobou pro sv. Tomáše neznámá pouze mít individuální rozumovou přirozenost, jak předkládá Boëthius; sv. Tomáš postuluje, že tato přirozenost musí *vlastnit* svůj jedinečný akt bytí.

Norris Clarke tuto Tomášovu myšlenkovou linii rozvádí tak daleko, že postuluje, že individuální rozumová přirozenost vlastní akt bytí je osobou proto, že si je vědoma sebe sama, je zdrojem svých činností, je *dominus sui*, svůj vlastní pán.¹⁷ Takové tvrzení však implikuje, že člověk, který si není vědom sebe sama, není aktuálně *dominus sui* (embryo, plod, novorozenec, kojeneček, dospělý v bezvědomí, těžce senilní...) není lidskou osobou, což by přinášelo dalekosáhlé důsledky do mnoha dilemat aplikované etiky. Clarke si je ovšem vědom svého výrazně vztahového pojetí osoby a jako jeden z nemnoha myslitelů jasně rozlišuje otázky „co je osoba“ a „co je *být* osobou v reálném uskutečnění“, což obecně není v diskurzu samozřejmé.

Precizně rozlišuje také např. Emerich Coreth, který říká, že bytostnou jednotu těla a ducha jako individuální bytí sebou, jež se *uskutečňuje vědomým vlastněním sebe* a svobodným disponováním sebou, nazýváme osoba.¹⁸ V Corethově definici je zjevná rovina ontologická a následná rovina uskutečňování se. A právě ono vědomé a svobodné disponování sebou lze identifikovat s Clarkovou tezí o nutnosti být *dominus sui*. Pokud bychom tedy tvrdili, že osoba se uskutečňuje skrze osobnost, jejíž prožívaná hluboká stálost v proměnách času koření v unikátní osobě, mohli bychom říci, že osoba se opravdu plně uskutečňuje až vědomým vlastněním sebe, ale bez aktuálního vědomí nepřestává být osobou. Člověk bez aktuálního vědomí nebo člověk, který nemá kapacitu k rozlišení sebe od okolního světa či druhých osob, je osobou se svou důstojností a právy, ale můžeme říci, že u něho chybí rozvinutá svobodně a vědomě prožívaná osobnost.

U teologů a křesťanských filozofů, kteří volají po doplnění vztahovosti jako podstatné povahy lidské osoby, je pochopitelný jejich záměr dotažení křesťanské filozofie osoby do oboustranně vyvážené podoby. V našem případě, kdy se chystáme posoudit vybrané přístupy empirického funkcionalismu prizmatem teologicko-etického principu personality, však musíme být velmi

12 Srov. Tomáš Akvinský, *Summa contra gentiles* I, 43: *Nam ex hoc ipso quo aliquid actu est, activum est.*

13 Srov. Tomáš Akvinský, *Summa contra gentiles* II, 7: *Potentia activa sequitur ens in actu: unumquodque enim ex hoc agit quod est actu.*

14 Srov. Tomáš Akvinský, *Quaestiones disputatae de potentia*, q. 2, a. 1: *Dicendum, quod natura cuiuslibet actus est, quod seipsum communicet quantum possibile est. Unde unumquodque agens agit secundum quod in actu est.*

15 Srov. Etienne Gilson, *Bytí a někteří filosofové* (Praha: Oikymenh, 1997), 212.

16 Tomáš Akvinský, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 3: *In quod est perfectissimum in tota natura.*

17 Srov. Clarke, *Osoba a bytí*, 35.

18 Emerich Coreth, *Co je člověk?* (Praha: Zvon, 1996), 151.

opatrní, neboť v konkrétních otázkách aplikované etiky (např. osobní statut embryí) může filozofická koncepce podstatné vztahovosti vycházet vstříc nepřiznání osobní důstojnosti lidské bytosti v nejranějších fázích existence. Proto se v tomto příspěvku snažíme na jedné straně chápat výrazně vztahové modely, ale zároveň – možná nepopulárně – poukazovat na jejich limity vzhledem k ochraně lidské důstojnosti, kterou hájíme od početí do smrti.

Model čirého aktualismu

Podle pozice čirého aktualismu, nebo též personalistického aktualismu, lidská osoba vzniká teprve ze vztahu s jiným. Tato myšlenková linie tvrdí, že mimo vztahy neexistuje lidská osoba. Čirý aktualismus odebírá osobní důstojnost lidským bytostem vězícím mimo vztahy s ostatními, a je tedy v rozporu s teologicko-etickým principem personality. Vztahové pojetí lidské osoby přišlo v nejinenzivnější míře s mysliteli jako Martin Buber, který postuluje, že není žádné samostatné „já“, ale vždy pouze spojení „já-ty“,¹⁹ přičemž jedno bez druhého postrádá smyslu.²⁰ Ovšem zároveň dodává, že v každém lidském ty je zároveň tajemně přítomno věčné ty našeho Boha,²¹ a není také bez zajímavosti, že Buber reflektuje možnost vztahu i tehdy, když si jej člověk aktuálně neuvědomuje.²² Souhrnně lze k čirému aktualismu říci, že podle tohoto modelu lidská osoba mimo vztahy vůbec neexistuje, je teprve realizací vztahů konstituována. Sama se dále nabízí otázka, zda lze v souvislosti s lidskou osobou nalézt ne-akcidentální, konstantní a nezrušitelný vztah, jež je zodpovězena v dalším bodě.

Substanciální synovství a osoba zaměřená k Bohu

Pro teologické promýšlení pojmu osoba je charakteristické odhalovat významnost vztahu Stvořitele a stvoření, Boha a lidské osoby. Podle Müllera je zjevné, že chce-li Bůh stvoření, tedy tvoří-li svobodně, dobrovolně a záměrně, znamená to rovněž, že ve stvoření zakládá takové struktury, skrze něž se může uskutečnit transcendence stvoření k Bohu. K lidské osobě, která má být partnerským nositelem transcendence stvoření, tak patří rozum, vůle a nezbytně též svoboda. Každá stvořená osoba je orientována na Boha a Boží lásku. Skrze své stvořené bytí má analogický vztah k Bohu jako původu. Bůh je původ, střed i cíl stvoření nadaného duchem a svobodou.²³

Osoba je – jak bylo vícekrát uvedeno – nositelkou obrazu Božího, a je tedy přítomen aspekt otevřenosti transcendenci; přirozenost je potom na rovině lidského začlenění do našeho světa čili na rovině naší imanence. Coby Boží obraz se tedy člověk v jistém smyslu podílí na Boží transcendenci ke světu. Na základě aktu stvoření, který uvádí do bytí, se podstata člověka konstituuje tím, že duch se – slovy Müllerovými – externalizuje v prázdné jinakosti své prostoročasovosti, která je principem, jenž dává duchu hranice a konečnost a zároveň umožňuje jeho konkrétní existenci. Duchová duše zde hraje roli formujícího principu hmoty. Ve vzájemném zprostředkování existence ducha a hmoty potom hmota umožňuje duchu, aby se individualizoval a stal osobou.²⁴

Klíčovým důvodem, proč všechna (vzhledem k Bohu) nižší jsoucna – včetně lidské osoby – projevují svou vztahovost a substancialitu, je fakt, že jsou (nějakým způsobem) obrazem Boha,

19 Buberův obhájce i kritik Lévinas navrhuje vznešenější sousloví já-vy (je-vous). Srov. Emmanuel Lévinas, *Totalita a nekonečno: Esej o exterioritě* (Praha: OIKOYMENH, 1997), 52–53.

20 Srov. Martin Buber, *Já a Ty* (Praha: Kalich, 2005), 37.

21 Srov. Buber, *Já a Ty*, 28.

22 Srov. Buber, *Já a Ty*, 42.

23 Srov. Müller, *Dogmatika pro studium i pastorači*, 563.

24 Srov. Müller, *Dogmatika pro studium i pastorači*, 116.

jenž je jako nejvyšší syntéza vztahovosti a substanciality jejich posledním Zdrojem. Lidská osoba je proto dyadická: má jak introvertní (sebe vlastnictví, bytí v sobě), tak extrovertní (sebe sdílení, bytí vůči druhým) dimenzi, vztahující se k sobě prostřednictvím činnosti.²⁵ Opomíjet jednu nebo druhou dimenzi lidské osoby se zdá být nedostatkem, podobné je to s přílišnou akcentací jedné či druhé dimenze.

Přestože pro lidskou osobu jsou vztahy případkové, existuje jeden vztah, který je podstatný a má ontologickou kvalitu: všichni lidé jsou dcerou nebo synem; tento konstitutivní vztah však nemá v našem životě viditelný protipól, neboť také naši rodiče jsou bytostně dětmi svých rodičů. Toto – slovy C. V. Pospíšila – *substanciální synovství* tak explicitně odkazuje k substanciálnímu otcovství Boha Otce. Lidské „já“ je stvořeno v relaci s otcovským „ty“ Boha Otce, a tak je tedy lidská osoba stvořená k obrazu Syna a utkána na Trojiční osnově.²⁶ Člověk je tedy osobou ne proto, že si to aktuálně uvědomuje, ale proto, že je povolán k uskutečňování a rozvíjení své vlastní transcendence jakožto podílu na věčném synovství v síle obdaření Duchem.²⁷

Můžeme tedy uzavřít, že lidská bytost je prizmatem teologické antropologie vždy – tedy v každé fázi svého vývoje – ve vztahu, totiž v nezrušitelném vztahu Boha ke stvořené lidské osobě, kterou aktem oslovení a pozvání k partnerství s ním samým tvoří. Lidská osoba je v tomto základním vztahu nasměrována k sebe sdílení a Bůh je pro lidskou osobu absolutním Ty. Lidská osoba nemůže existovat bez Boha.²⁸ Důstojnost lidské osoby spočívá rovněž v její sebe transcenci a v jejím transcendentálním zaměření k Bohu.

Ontologický personalismus a empirický funkcionalismus

V teologické etice se ve vztahu k chápání lidské osoby, respektive ve vztahu k otázce „od kdy je lidská bytost osobou“, vyprofilovaly dvě klíčové myšlenkové linie: *ontologický personalismus* a *empirický funkcionalismus*. Ontologický personalismus, ke kterému se ve svých magisteriálních dokumentech hlásí církev,²⁹ nazírá lidskou bytost jako lidskou osobu od početí³⁰ do smrti³¹, a dokonce i dále po smrti; neexistuje okamžik, kdy by lidská bytost nebyla zároveň lidskou osobou. Podle ontologického personalismu lidskou osobu nelze definovat prostřednictvím toho, čeho je aktuálně schopna, ale čím sama je. Lidská bytost, lidské individuum a lidská osoba jsou pro ontologický personalismus synonyma.³²

Empirický funkcionalismus ovšem nazírá lidskou osobu teprve jako nositele určitých schopností: např. schopnost uvědomování si sebe sama, schopnost diferenciaci morálního dobra a zla, schopnost vnímat libost a nelibost, případně začlenění do přediva lidských vztahů.³³ Argumenty

25 Srov. Clarke, *Osoba a bytí*, 22.

26 Srov. Ctirad Václav Pospíšil, *Ježíš z Nazareta, Pán a Spasitel* (Praha: Krystal OP; Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010), 252.

27 Ctirad Václav Pospíšil, 'Nikdy nekončící zápas o člověka. Lidská osoba ve světle christologie a trinitologie', in *In Spiritu Veritas, Almanach k 65. narozeninám Dominika Duky OP* (Praha: Krystal OP, 2008), 305.

28 Srov. Guardini, *Svět a osoba*, 115.

29 Srov. Mezinárodní teologická komise, *Společenství a služba. Lidská osoba stvořená k Božímu obrazu* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005). Dále např. Hans Rotter, *Důstojnost lidského života. Základní otázky lékařské etiky* (Praha: Vyšehrad, 1999).

30 Počítím myslíme vznik zygoty, tedy fúzi dvou pohlavních gamet, spermie a oocyty. Vzhledem k zaměření tohoto příspěvku nebudeme dále přibližovat okamžik početí a spokojíme se s pojmem „od samého začátku“. Zájemce o detailnější vzhled do oblasti onoho počátku si dovoluujeme odkázat k autorově starší práci: Ondřej Havelka, 'Morální aspekty klonování člověka ve světle křesťanské etiky' (Diplomová práce, Univerzita Karlova Praha, 2014). Tento příspěvek zároveň na uvedené diplomové práci staví a dále problematiku rozvíjí.

31 Srov. Günter Virt, *Žít až do konce. Etika umírání, smrti a eutanazie* (Praha: Vyšehrad, 2000).

32 Srov. David Černý a kol., *Lidské embryo v perspektivě bioetiky* (Praha: Wolters Kluwer, 2011), 49.

33 Problematice posouzení empirického funkcionalismu se věnuje např. Marek Vácha, Radana Königová, Miloš Mauer, *Základy moderní lékařské etiky* (Praha: Portál, 2012). Dále např. Marek Vácha, 'Kmenové buňky: odlišné pohledy biologie, biologických technologií a etiky', in *Etické a právní aspekty výzkumu kmenových buněk*, eds. David Černý, Adam Doležal (Praha: Ústav státu a práva AV ČR, 2013); Katrien Devolder, *The Ethics of Embryonic Stem Cell Research* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

empirického funkcionalismu jsou závažné a promyšlené. V otázce „od kdy je lidská bytost osobou“ se v empirickém funkcionalismu objevuje celá řada dalších silných argumentů, například čtvrtý den vývoje embrya, kdy začíná masivní genová exprese; den sedmý, implantace do dělohy; dalším názorem je existence osoby od čtrnáctého dne³⁴, dále již totiž není možný vznik jednovaječných dvojčat; dále je to období první měřitelné mozkové činnosti³⁵, srdeční činnosti³⁶, případně až narození. V teologických kruzích se hovoří také o tzv. oduševnění.³⁷ Nelze přehlížet, že mnohé argumenty konvenují s pojetím výrazně relacionálně orientovaných modelů. Mezi významné filozofy, kteří zastávali pozice empirického funkcionalismu, patří např. John Locke, který tvrdí, že bez vědomí člověk přestává být osobou.³⁸ Pro Kanta je osobou pouze ten, kdo dokáže morálně jednat, tedy svobodně volit mezi nazíraným dobrem a zlem.³⁹

V tomto příspěvku cílíme výhradně na ty modely empirického funkcionalismu, které osobu identifikují s vědomím, a ty modely, které uznávají existenci lidské osoby pouze na základě skutečných vztahů s dalšími lidmi. Primárně nám tedy nejde o modely empirického funkcionalismu, které přijímají za ustavující vztah s Bohem, neboť u těchto modelů panuje shoda s křesťansky chápaným ontologickým personalismem.

3. Osoba a osobnost – souvztažnost i diferenciaci

V tomto bodě přistoupíme k diferenciaci teologického pojetí lidské osoby a osobnosti, abychom téma mohli posunout dál do konkrétní roviny otázek aplikované etiky. Vycházíme při tom z východisek katolické teologie s přihlédnutím ke křesťanské filozofii a v oblasti empirického funkcionalismu rovněž k filozofii obecné. Cílem kapitoly je rozlišit pojmy a navrhnout řešení pro vybrané konflikty empirického funkcionalismu a ontologického personalismu skrze pojem osobnost.

Osobnost

Osobností v našem teologickém pojetí nemíníme chápání pojmu prezentované současnou psychologií, neboť ta ve svých typech osobnosti, jako je tzv. velká pětka nebo Galénova čtveřice, silně zobecňuje a nehledí na individualitu a neopakovatelnost každé lidské osoby prožívané v unikátní osobnosti. V čem naopak s pozicí psychologie zcela souzníme, je skutečnost, že se osobnost realizuje v interakcích se svým prostředím.⁴⁰ V našem přístupu se ovšem psychologickými definicemi osobnosti nezabýváme.

Podle našeho postoje existuje mezi osobou a osobností pevná souvztažnost, neboť ona osobnost by se nemohla realizovat, ba nebyla by ani myslitelná bez osoby, z níž se vynořuje, ale zároveň je zde jasná distinkce, neboť na ontologické rovině chápání není osoba a osobnost totéž. Zatímco lidská bytost podle našeho pojetí (v souladu s ontologickým personalismem) nemůže nebýt osobou, může však současně nebýt osobností, jak dále vysvětlíme. Lapidárně jednotu i distinkci

34 Srov. John Harris, Soren Holm, 'Abortion', in *The Oxford Handbook of Practical Ethics*, ed. Hugh LaFollette (Oxford: Oxford University Press, 2010), 118.

35 Srov. např. vynikající publikace: Thomas W. Sadler, *Langmanova lékařská embryologie. Překlad 10. vydání* (Praha: Grada Publishing, 2013); Černý a kol., *Lidské embryo v perspektivě bioetiky*; Bruce M. Carlson, *Human embryology and developmental biology* (Philadelphia: Saunders, 2014).

36 Srov. Howard W. Jones, *Personhood Revisited: Reproductive Technology, Bioethics, Religion and the Law* (Minneapolis: Langdon Street Press, 2013), 12.

37 Srov. Lise Bourbeau, and Micheline St-Jacques, *Projevy duše a jejich význam* (Bratislava: Eugenika, 2017).

38 Srov. John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding III.* (London, 1690), 27.

39 Srov. Immanuel Kant, *Metaphysik der Sitten* (Berlin, 1870).

40 Srov. Pavel Řičan, *Psychologie osobnosti* (Praha: Grada, 2010), 38.

mezi osobou a osobností vysvětluje C. V. Pospíšil, když říká, že zatímco osoba je ontologickou daností (stvořenou skutečností), její prožívání v lidské přirozenosti je nazýváno osobností. Vztah mezi osobou a osobností je proto obdobný jako vztah mezi osobou a přirozeností.⁴¹ K tomu bychom mohli doplnit, že osobnost bez osoby není myslitelná a reálně možná, zatímco osoba bez osobnosti existovat může, nijak na osobnosti nezávisí, pouze se skrze ni aktualizuje a realizuje. V těchto myšlenkových postupech rozhodně nemíníme koketovat s jakýmkoli dualismem. Pokud hovoříme o distinkci mezi přirozeností a osobou, a dále o distinkci mezi osobou a osobností, stále hovoříme o jedné lidské bytosti ve svém celku.

Osoba je – podle našeho přístupu – ontologicky vzato stvořené jsoucno existující nezávisle na vnějších akcidentech, nicméně při vědomí konstitutivního vztahu se Stvořitelem (ten není akcidentální), který osobu oslovením pozval a stále zve do bytí. Ono vědomé prožívání „já“ vzhledem k druhým a světu bychom tedy nazývali spíše osobností, a potom platí, že není žádné osobnosti bez vědomí a vztahování se, ale osoby ano.

Podle Pospíšila osoba představuje identitu v rozličnosti a proměně plynutí dějů. Osoba tedy není bez vlastního příběhu, ve kterém se vyjevuje a odehrává, avšak také onen příběh v čase přesahuje coby jeho svobodná, zodpovědná spolu tvůrkyně a interpretky. V souvislosti s příběhem potom autor popisuje identitu osoby po obrácení: Osoba podle něj sice zůstává stejná, ale mění se její osobnost neboli způsob sebe prožívání. Takto proměněná osobnost je na znamení obdarována novým jménem, např. při křtu.⁴²

Dostáváme se k bodu, který bychom mohli vymezit jako integrita osoby a vývoj osobnosti. Psychologické prožívání sebe sama a vztahu k ostatním se u lidské bytosti v čase výrazně mění. Po většinu života dochází k progresi osobnosti, ovšem vlivem okolností může docházet také k regresi. Jisté je, že člověk se v psycho-racionální rovině prožívá jinak v raném dětství, jinak v pubertě, jinak v dospělosti atd. Osoba ovšem zůstává stále táž, zajišťuje onu integritu, konstantní jednotu v rozličnosti situací a dějů.

Podle Boublíka je v základu osobní důstojnosti lidské bytosti její duchovní rozměr. Lidská bytost je osobou, protože je partnerem Božím. Je osobou, protože je Bohem povolána ke společenství v lásce. Pojem partner Boží má vyjadřovat dokonalé *uskutečnění osobnosti* a lidské subjektivity. Člověk skutečně je osobou a subjektem, právě když se obrací svým jednáním a bytím k Bohu. Člověk stojí před Bohem jako „ty“, tedy subjekt, který prahne po uskutečnění „my“, tedy společenství. Základním kamenem této osobní důstojnosti je podle Boublíka svoboda. Tato svoboda zde znamená možnost lidské bytosti otevřít se Bohu a rozumět sobě v poznání a lásce jako bytí-pro-Boha a jako bytí-s-Bohem.⁴³ Svobodu tedy chápeme jako pramen, princip realizace osobní důstojnosti, kterou realizujeme skrze osobnost. Boublík pokračuje: „*Ve svobodě člověk stvrzuje sám sebe jako ‚pramen‘ poznání a lásky, jako ‚já‘ (svéprávné, jedinečné a odpovědné), které žije a šíří lásku.*“⁴⁴ A právě ona svéprávnost, sebevědomí, odpovědná svoboda je znakem rozvinuté osobnosti, neboť nesvéprávný člověk podle našeho postoje nepřestává být lidskou osobou.

Schopnost překračovat sebe směrem k druhým a milovat je dána právě díky osobnímu bytí, neboť tělesná a duševní rovina lidské existence nás spíše zaměřuje k sobě samým. Jolana Poláková upřesňuje, že naše osoba v nás nese lidsky specifickou životní dynamiku heteronomně, vztahově,

41 Pospíšil, *Ježíš z Nazareta, Pán a Spasitel*, 258–259.

42 Srov. Ctirad Václav Pospíšil, *Ježíš Kristus – Pravda dějin. Trojiční a christocentrická teologie dějin* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009), 75.

43 Srov. Vladimír Boublík, *Teologická antropologie* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001), 67.

44 Boublík, *Teologická antropologie*, 67.

dialogicky inspirovaného tvoření.⁴⁵ Posledním cílem tohoto dávajícího a přijímajícího sebe překračování není uzavřená celistvost, ale vztahová otevřenost. To však nutně potřebuje esenciální spojení s nekonečným zdrojem osobního tvořivého života.⁴⁶

Osoba jako ontologická danost v otevřenosti relacím uskutečňovaných v osobnosti

Člověk je osobou již před tím, než se začne personálně realizovat v prožívané osobnosti. Osoba je zakotvena ve svém vlastním bytí. Náleží sama sobě, ovšem zároveň stojí v sobě díky otevřené relaci k druhému. Bez personálních vztahů nemůžeme docílit vlastní personální identity, tedy rozvinuté osobnosti. Abychom nevytvářeli dojem černobílého nazírání na osobu a osobnost, je třeba jít hlouběji: Jeví se, že ona osoba jako bytí v sobě a pro sebe je umožněna právě otevřeností k druhému a pro druhého (aristotelsky-tomistickou terminologií jako *skutečnost mající se k jinému*),⁴⁷ aniž by však teprve realizací vztahu vznikla. Realizací vztahu se aktualizuje, naplňuje svou potenci, ke které je zaměřena, ovšem sama a zcela z ní nevzniká. Proto nemůžeme říci, že osoba je zcela soběstačné bytí a nepotřebuje vztahy, neboť nutně potřebuje onu otevřenost vztahovosti a extenzivně rovněž onu úžasnou otevřenost a dispoziční pro sebe transcendenci.

Jak také potvrzuje Karel Vrána: „Autorelace, autonomie, možnost být sám sebou, v sobě a pro sebe – to vše je umožněno a založeno na heterorelaci, na personální heteronomii. Zde se ovšem otevírá dvojí možnost: pozitivní, ale též negativní. Autentická, tvořivá a biofilní heterorelace (vztah k druhému) zakládá a umožňuje autentickou autonomii a svobodu. Neautentická, zvětšující, objektivizující heterorelace narušuje a zraňuje osobní autonomii a dusí svobodu.“⁴⁸

Můžeme tedy shrnout, že osoba je individuální podstata rozumové přirozenosti otevřená vztahovosti a zaměřená k sebe transcendenci, zatímco osobnost je vědomé vztahové prožívání této stvořené a otevřené osoby, jakožto jediného a nutného předpokladu. Pokud bychom rozvíjeli tezi o nutnosti sebeuvědomování a vědomého vztahu k celku jako základního atributu ontologického statutu lidské osoby, museli bychom slevit z respektu a ochrany člověka od zygoty až po kojence, člověka v bezvědomí nebo těžce mentálně postiženého či v pokročilé fázi senility a stařecké demence. Princip personality v pojetí katolické teologie naopak vždy zastával a zastává respekt k člověku jakožto lidské osobě s důstojností Božího obrazu od početí do smrti, a dokonce i za hradbu smrti.

Na druhé straně je třeba jedním dechem dodat, že na tomto světě nelze reálně oddělovat ontologický status osoby od *bytí* osobou, neboť zde, v materii a čase, osoba vždy *je*, tedy čerpá své bytí. Nemůže se zastavit, povznést, vykročit z času a nazírat svou ontologickou důstojnost bez aktuálního bytí. Přesto je důležité otázky diferencovat a správně se tázat. Jistě, osoba je vymezený, autonomní, sobě vládnoucí morální subjekt, ovšem ztratí-li dočasně či trvale sobě vládnutí, tedy vědomí, nebo případně je-li vědomí sebe sama výrazně omezeno a člověk není schopen realizovat svobodné a odpovědné morální rozhodování, neztrácí osobní důstojnost lidské bytosti a osobou zůstává. Ztrácí však svou aktuálně prožívanou osobnost. Jednoduše řečeno on či ona stále existuje, ale nemůže vstoupit do vztahu, nemůže svobodně odpovědět na osobní oslovení.

Vraťme se nyní krátce k Martinu Buberovi. Buber v zásadě netvrdí, že mimo vztahy člověk není osobou, neboť pamatuje na elementární vztah s Bohem a dále trefně upozorňuje, že je myslitelný

45 Jolana Poláková, *Smysl dialogu* (Praha: Vyšehrad, 2008), 67.

46 Srov. Poláková, *Smysl dialogu*, 67.

47 Srov. David Svoboda, *Metafyzika vztahů. Tomáš Akvinský a vybraní autoři tomistické tradice* (Praha: Krystal OP, 2017), 17.

48 Karel Vrána, 'Dialogický personalismus', in *Veritas liberabit vos. Sborník k sedmdesátinám Karla Skalického*, eds. Tomáš Machula, Martina Pavelková, František Štěch (České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2004), 239–240.

také vztah, jenž jednoduše není uvědomělý. Buberovo tvrzení, že není žádné „já“ bez odlišného „ty“, můžeme z námi navrhované pozice podepsat, vždyť prožívané „já“ nesporně pramení z osobní identity, ale empiricky se zakouší v racionálně reflektované osobnosti. Z naší pozice tedy vzhledem k Buberově pojetí postulujeme, že mimo vztahy lidská bytost nepřestává být lidskou osobou, ovšem osobnost se mimo vztahy nemůže rozvinout a nemůže ani smysluplně říci „já“, neboť k tomu je skutečně nutný vztah. Výrok „já“ tedy nazíráme jako psychologicko-intelektuální sebe chápání vzhledem k druhým nebo světu jako celku realizovaném osobností. Podle našeho soudu lze výrazně vztahové modely lidské osoby uvést do souladu s přístupem ontologického personalismu skrze pojem osobnost. Princip personality tak může pojmut rovněž některé vztahové přístupy empirického funkcionalismu.

Tento bod uzavřeme definováním, že osobu můžeme chápat jako stvořené jsoucno, oslovené a povolane Bohem do bytí, jsoucno s transcendentální a transcendentní – v Bohu zakotvenou – důstojností. Transcendentní s významem sebe přesahující (a tedy v zásadě neuzamknutelnou do nutně zvětčující definice) a transcendentální s významem otevřenosti a zaměřenosti k jinému.

4. Princip personality a model osobnosti jako možný soulad s vybranými přístupy empirického funkcionalismu

Princip personality v pojetí teologické etiky brání osobní důstojnost každé lidské osoby nezávisle na vnějších charakteristikách (jak to vnímá empirický funkcionalismus např. u lidí neschopných morálního rozhodování) v každé fázi jejího vývoje a v každé době existence lidstva, nezávisle na stupni aktuální realizace osoby, nezávisle na zapojení do přediva vztahů na úrovni osobnosti. Princip personality chrání osobní důstojnost každé lidské bytosti jako nositele nezcizitelných práv. Důstojnost každé lidské bytosti spočívá v transcendentně a transcendentálně, v Bohu a k Bohu zakotvené osobě, která je obrazem a partnerem Božím a těší se ze stvořeného, svobodou a rozumem obdařeného bytí.

Soulad postojů skrze pojem osobnost

Častá argumentace empirických funkcionalistů staví na prožívání či dokonce uvědomování si svého „já“ jako nezbytného prvku bytí osobou. Tento argument je třeba rozdělit do tří rovin: (1) uvědomělé prožívání „já“ jako konstitutivní prvek osoby v ontologické rovině; (2) uvědomělé prožívání „já“ jako konstitutivní prvek *bytí* osobou a (3) uvědomělé prožívání „já“ jako (nejvyšší) aktualizace a realizace osoby. Je zřejmé, že tyto tři roviny tázání je nutné poctivě diferencovat. Na základě nedostatečné diferenciaci často dochází k extrémním postojům neslučitelným s magisteriálním postojem i v případech, kde by precizované tázání odhalilo soulad.

Podle našeho soudu vědomí onoho „já“ osobu nezakládá – je to charakteristický projev osoby vzhledem k sobě samé, sebeuvědomění, sebevědomí, sebe vlastnění a ano, nebylo by žádné uvědomění „já“ bez protějšku „ty“, respektive zakoušení nějakého „ty“, případně „ono“ na úrovni osobnosti. Uvědomění si svého „já“ však podle námi hájeného přístupu není počátek existence lidské osoby. Osoba a „já“ není jednoduše totéž.⁴⁹ „Já“ je subjektivní prožívání osoby na úrovni osobnosti, která se poznává jako subjekt a objekt zároveň, jako poznávající a poznávaný v jedné skutečnosti. Když myslitelé tvrdí, že není žádného „já“ bez „ty“ (M. Buber, G. Marcel,

49 Srov. Ctirad Václav Pospíšil, 'Nikdy nekončící zápas o člověka. Lidská osoba ve světle christologie a trinitologie', in *In Spiritu Veritas, Almanach k 65. narozeninám Dominika Duky OP* (Praha: Krystal OP, 2008), 300.

E. Mounier...), mají v dané rovině výpovědi pravdu, ovšem nemůžeme zcela souhlasit s tím, že teprve vztah osobu zakládá a teprve díky vztahu osoba vstupuje do existence. To se podle našeho soudu týká osobnosti. Na rovině osobnosti si skutečně nemůžeme uvědomit své „já“, vymezit se vůči ostatním jako svébytní a samostatní, pochopit a prožívat své autonomní „já“ bez zkušenosti „ty“, bez zkušenosti vztahu se světem jako celkem a vztahu s druhou osobou. Pokud bychom tedy rozdělili vztahově zakotvené argumenty empirických funkcionalistů na základní rovinu osoby a z ní vystupující rovinu osobnosti, můžeme souladně říci, že není žádné „já“ bez „ty“ vnímané a uskutečňované na úrovni osobnosti. Důstojnost osoby tak není ohrožena a argument o nutnosti vztahu k realizaci, ba samotné existenci osobnosti, platí.

Pokud by osobu zakládal vztah (oboustranný či jednostranný, uvědomělý či nikoli), mohli bychom za osobu označit jakékoli domácí zvíře, které cítí vřelý vztah svého majitele a opětuje jej na základě svých možností. Na druhé straně by embryo zmražené v tekutém dusíku, které prozatím nikdo nevzal v potaz jakožto člověka, osobní důstojnost ztrácelo. Princip personality hájí osobní důstojnost každé lidské bytosti, zatímco otázku ne-lidské osoby u zvířat prozatím nechává otevřenou a již existuje velmi dynamický a zajímavý diskurz, kterému se ovšem v tomto příspěvku nevěnujeme.

Na tři výše navržené roviny tázaní bychom v souladu s magisteriem mohli odpovědět např. takto: (1) Osoba je individuální substance rozumové přirozenosti otevřená vztahovosti a sebe transcendenci. Uvědomělé prožívání „já“ osobu v ontologické rovině nezakládá; (2) Konkrétní lidská osoba prožívá své bytí rovněž v případě, že si neuvědomuje své „já“ (prenatální fáze, kojenec, mentálně postižený, těžce senilní atd.), ale není rozvinutou osobností; (3) Plná aktualizace a realizace lidské osoby probíhá skrze vztahy s ostatními lidmi a s Bohem, tedy prožíváním uvědomělého „já“ vůči „ty“ v rovině osobnosti realizující se osoby. Plně realizovaná osoba je tedy individuální substance rozumové přirozenosti, která se aktualizuje a realizuje ve vztazích na horizontální i vertikální úrovni v rozvinuté autonomní osobnosti, která plně závisí na identitě osoby, ale jakožto osobnost může zároveň nebýt.

Postoj významných morálních teologů a magisteria – počátek existence osoby jako tajemství

Proti čirému aktualismu a extrémním relacionálním modelům se vymezuje rovněž Bernard Häring, když říká, že argumentaci vzniku osoby ze vztahu „já-ty“ pokládá za naprosto falešnou. Lidské individuum je podle Häringa jako „ty“ povoláno božským „já“ do bytí, a tím i do společenství, do lidského „my“, které sahá dále než ke skupině těch, kteří by mu chtěli právo na bytí upřít. Tato teorie podle autora spočívá ve falešném pojetí transcendence, které na místě transcendence k Bohu předpokládá, že Bůh není přítomen ve vztahu „já-ty-my“.⁵⁰

Bernard Häring ve své úvaze o zrodu osoby zdůrazňuje, že počátek lidského života je tajemství a žádné dnešní ani budoucí poznání neumenší onen tajemný charakter, jenž obrací pozornost k Bohu. Podle Häringa má Boží smlouva s lidstvem charakter daru, a proto bychom se měli navzájem přijímat, být spoluzodpovědní, a to zejména ve vztahu k nejslabším lidem.⁵¹

Učitelství úřad církve přiznává člověku statut osoby od vzniku zygoty, tedy od početí.⁵² Přesto si

50 Srov. Bernhard Häring, *Frei in Christu. Moraltheologie für die Praxis des christlichen Lebens III.* (Freiburg: Herder, 1981), 9.

51 Srov. Häring, *Frei in Christu*, 6–9.

52 Uvědomujeme si, že početí není okamžik, ale proces. Vzhledem k rozsahu příspěvku odkazujeme zájemce o nahlédnutí na tento proces z etického hlediska k diplomové práci: Ondřej Havelka, 'Morální aspekty klonování člověka ve světle křesťanské etiky' (Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2014).

je vědom závažnosti této otázky a stále sleduje odbornou diskusi. Kongregace pro nauku víry se v instrukci *Dignitas personae* vyjadřuje, že důstojnost osoby je nutné přiznat každé lidské bytosti od početí až po přirozenou smrt. Je to základní princip vyjadřující obrovské „ano“ vůči lidskému životu, a nutně tak musí stát v centru etických úvah o bioetickém výzkumu.⁵³ Magisterium – podle někdejšího papeže Benedikta XVI. – stále hlásá nedotknutelnost každého lidského života od početí až po jeho přirozený konec.⁵⁴ *Lidské stvoření má být chráněno jako osoba a takto s ním má být jednáno od jeho početí, a proto již od tohoto okamžiku mají být také uznávána jeho práva jakožto osoby, z nichž první je nezcizitelné právo na život, z něhož se těší každé nevinné lidské stvoření.*^{55 56}

Osoba na cestě od potencionálního k aktuálnímu sebe vlastnictví

Jedna ze sofistikovaných variant pojetí osoby empirického funkcionalismu říká, že lidská osoba nemusí mít aktuální vědomí sebe sama, ale musí být na cestě od potencionálního sebe vlastnictví k aktuálnímu. Taková argumentace je zdánlivě bohužel, vychází totiž vstříc lidské bytosti v prenatální fázi života, novorozencům, kojencům a také dospělým lidem v bezvědomí, u kterých je předpoklad znovunabytí vědomí. V těchto situacích je možné myslet na rozvoj potenciálního sebe vlastnictví (sebeuvědomování) k aktuálnímu sebe vlastnictví. Takový postoj tedy brání embrya proti manipulaci (terapeutické klonování, interrupce, nakládání s kmenovými buňkami apod.),⁵⁷ brání také člověka v bezvědomí (např. po úrazu), ale nebrání člověka v bezvědomí, u kterého je jistota, že vědomí již zpět nenabude, mentálně těžce postiženého člověka, který vědomí sebe sama v aktu sebe vlastnictví postrádá, i těžce senilního člověka, který již ono sebe vlastnictví v aktu sebeuvědomování nenávratně ztratil. Takové lidské bytosti by podle tohoto modelu empirického funkcionalismu již nebyly osobou. Tento postoj je pro křesťanská východiska ochrany života jako posvátného daru Božího nepřijatelný.

Spolu s C. V. Pospíšilem můžeme říci, že člověk nepřestává být osobou dokonce ani tehdy, když už je vyloučeno další nabytí vědomí, neboť lidskou osobu nelze ploše identifikovat s vědomím.⁵⁸ Můžeme ale zároveň říci, že osoba bez vědomí, u níž znovunabytí vědomí již nepřichází v úvahu, přestala být osobností, přestala být sebe-vědomou, přestala být svobodně jednající vůči odlišnému. Jistě, nejen aktualizace, ale rovněž vnitřní vývoj lidské osoby v osobnosti je zprostředkováván vztahy, nelze jej ovšem pouze na vztahy jednostranně redukovat. Vývoj osoby v tomto případě neznamená vznikání osoby v lidské bytosti v čase, neboť lidská bytost je podle námi hájeného postoje vždy lidskou osobou (pozice ontologického personalismu); vývoj osobnosti znamená vnitřní vývoj sebe uchopení, sebe pochopení, sebe nalezení, sebe vymezení se vůči ostatním a nalezení své pozice v celkové kompozici stvoření. Bytí uvědomělou osobou ve vědomě prožívané osobnosti se potom projevuje expanzivitou sebe sdílení, sebe vyjádření, neboť bytí je dynamické, být znamená být substancí ve vztahu k jinému než sobě sama.

53 Srov. Kongregace pro nauku víry, *Instrukce Dignitas personae o některých otázkách bioetiky* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009), 7.

54 Benedikt XVI., *Promluva k účastníkům Plenárního zasedání Papežské akademie pro život a Mezinárodního kongresu na téma „Lidské embryo v preimplantační fázi“* (26. února 2006).

55 Kongregace pro nauku víry, *Instrukce Donum vitae*, I,1: AAS 80 (1988), 79.

56 Jan Pavel II., *Evangelium vitae*, čl. 60.

57 Blíže k tématu nakládání s embryonálními kmenovými buňkami srov. např. Jiří Šimek, *Lékařská etika* (Praha: Grada Publishing, 2015).

58 Srov. Pospíšil, 'Nikdy nekončící zápas o člověka', 300.

Úrovně vztahovosti lidské osoby

Jak již bylo řečeno, jednou z elementárních rovin aktualizace a realizace osoby je vztahovost realizovaná v osobnosti. I ta má ovšem stupně kvality. Osoba se skrze osobnost realizuje ve vztazích na horizontální úrovni s lidmi, na vertikální úrovni s Bohem. Lidská osoba je také ve svém souhrnu nositelkou Božího obrazu.⁵⁹ Vyšší formou mezilidské vztahové realizace je – nad běžným denním kontaktem s lidmi – přátelství, kde osoba zakouší, že chce dobro pro jiné osoby, a to nezištně, neboť má tyto osoby ráda, přátelí se s nimi, dává a přijímá, nechává se od nich recipročně obdarovávat. Vyšší a intenzivnější formou realizace osoby je dále meziosobní láska, kdy v intenzivní míře dochází k perichorezi milovaných osob, k maximálnímu možnému vyjití ze sebe vstříc milovanému a otevření se jeho lásce. Nejvyšší formou vztahové realizace osoby se zdá být vyjití ze sebe pro druhé bez očekávání reciprocity, kdy motivem není dát a brát, ale prostě dávat ostatním osobám pro ně samé, pro dobro, pro Boží stvoření jako takové.

Vztah rovněž existuje mezi vztaženými jsoucný jednosměrně nebo obousměrně. Vztah může být silný až k „závrati“, nebo naopak vlažný či mizející. Vztah sám o sobě je cosi velmi proměnlivého až různorodého, snad jen vztah Boha ke stvořené lidské osobě můžeme považovat za konstantní a neměnný, zajisté pouze ze strany Boha. Jistě je třeba zmínit, že vztahy mohou být reálné či pomyslné (myšlené) a přidejme rovněž skutečně a potencionální.

Pokud by osoba byla ustavena teprve vztahem, jak tvrdí čirý aktualismus a některé extrémní relacionální modely empirického funkcionalismu, chyběla by jí podstatná niternost, v sobě jsoucí sebe vlastnění, chyběla by jí neměnná identita a s měnicími se vztahy by jí naprosto chyběla ona klíčová integrita, která v měnicím se materiálním světě zajišťuje neopakovatelnost, jedinečnost a konkrétní neměnnou identitu každé lidské osoby jakožto originálu. Založení osoby nemůže být pouze zvnějšku dané, osobě by tak chyběl vnitřní jednotící a trvalý rozměr, nebyla by žádná sebe přítomnost, žádné sebe určení a žádné soukromí. Vnější vztahy jsou pro akt osobního bytí důležité, ale musí vycházet z vnitřku, z podstatného základu a předpokladu všech vztahů. Nejvyšší úrovní meziosobního vztahování je láska, jejíž aktuální realizací se lidská osoba parciálně podílí na dokonalé a nekonečné lásce Boží. Lapidárně řečeno, jsem to „já“, kdo miluje, a nikoli láska, která mě teprve jako osobu zakládá. Na straně druhé se teprve láskou velmi intenzivně realizuji. Pro vše, co bylo řečeno, by nyní mělo být zřejmé, že teologicko-etický princip personaly chrání lidskou osobu v její nezcizitelné ontologické rovině a tuto ochranu nepodmiňuje faktem, zda se osoba aktuálně realizuje či na jaké úrovni rozvíjí své proměnlivé vztahy. Princip personaly v souladu s přístupem ontologického personalismu si klade za cíl bránit důstojnost lidské osoby jakožto lidské bytosti v každé fázi jejího života. Princip personaly považuje embryo již ve chvíli hotové fúze spermie a oocyty za lidskou osobu. Stejně tak ochraňuje osobu v celé prenatální fázi života a hlasitě vystupuje proti „rozebírání“ embryí za účelem získávání kmenových buněk k výzkumu (ostatně lze kmenové buňky složitější, ale přesto možnou cestou získávat z dospělého člověka a nezabíjet jej při tom), obecně proti interrupcím (nemáme prostor jít do problematických příkladů) nebo terapeutickému klonování. Podobně chrání lidskou bytost jakožto osobu v prvních měsících a letech života, kdy se lidská bytost ještě nevztahuje k ostatním ve vědomém „já“. Na stejném principu ochraňuje člověka aktuálně ve stavu bezvědomí, těžce mentálně postiženého nebo těžce senilního. Princip personaly přiznává osobní důstojnost také lidské bytosti mimo předivo vztahů. Princip personaly jednoduše přiznává důstojnost lidské osoby všem lidem bez rozdílu.

59 Srov. Mezinárodní teologická komise, *Společenství a služba. Lidská osoba stvořená k Božímu obrazu*, čl. 31.

Výrazné formy empirického funkcionalismu naopak generují různě velké množiny lidských bytostí, které nejsou nahlíženy jako lidské osoby. V takových situacích tyto myšlenkové linie připouští eutanazii (či spíše zabití člověka v nezvratném bezvědomí, neboť patrně chybí jeho aktivní žádost a souhlas), zabíjení embryí do určité fáze vývoje, ať už jako prostou interrupci či pro výzkum embryonálních kmenových buněk atd. Tento postoj křesťanská nauka reprezentovaná magisteriem odmítá.

Ačkoli hájíme přístup ontologického personalismu, musíme zcela otevřeně připustit, ba přiznat, že lidská osoba zůstává tajemstvím a v současné době je jednoduše empiricky neprokazatelné, že např. lidská bytost v prvních dnech po fúzi spermie a oocyty je či není osobou. Avšak protože je ve hře existence Bohem stvořené osoby s nezcizitelnou důstojností, domníváme se, že nemáme právo jakkoli riskovat a jsme úctou ke stvoření, k člověku a jeho Stvořiteli vázáni volit opatrnější postoj, tedy chránit lidskou bytost jakožto osobu v každé fázi její existence. Nevědomost a nejistota nás zavazuje k maximální obezřetnosti. Jak se ukázalo, nemůžeme pojem osoby jednoduše vyčerpat a zarámovat do prefabrikované definice, dostává se nám spíše možnosti dotýkat se tohoto nevýslovného tajemství v nás samých.

5. Závěr

Cokoli jsme vypověděli o lidské osobě, jsou jen náznaky, pouhá vodítka pro další promýšlení, neboť transcendentně zakotvená a k Bohu pevně vztažená lidská osoba zůstane mystériem a je tomu tak správně, neboť vše, co člověk vysvětlil, vyřešil a odtajnil, to také povětšinou zvěčnil, vytěžil, využil (či přímo zneužil) a významně zploštil. Nechme proto lidskou osobu, aby nás samé stále překvapovala, abychom pro sebe stále zůstávali fascinující hádankou, a radujme se z „kouzla“ Božího stvoření, jehož je lidská osoba korunou. Osoba je vymezená a tedy omezená, avšak jakožto obraz Boží parciálně participuje na neomezenosti a nevymezenosti Boží.

Teologické pojetí lidské osoby, které má svou mimořádně zajímavou historii, vyprofilovalo dva zdánlivě rozdílné přístupy chápání pojmu: substanciální a relacionální, mezi nimiž je celá řada dalších přístupů více či méně vzdálených oběma modelům. Dnes se katolická teologie většinou kloní k dynamickému modelu, který ovšem pevně stojí na základech modelu statického a definuje lidskou osobu jako individuální substanci rozumové přirozenosti jakožto Bohem stvořeného jsoucná, která se plně realizuje a aktualizuje na úrovni osobnosti ve vztazích, na vertikální úrovni s Bohem, na horizontální úrovni s lidmi a je nositelkou důstojnosti Božího obrazu a partnera. Tvrdíme, že pojetí statické a dynamické nemůžeme nazírat jako dva vzájemně nepřátelské modely, ale naopak dvě ohniska jedné myšlenkové elipsy, kde se obě myšlenkové linie prostupují, neboť jedna bez druhé vykazuje nedostatek. Lidská osoba má introvertní i extrovertní dimenzi a není k užítku jednu či druhou opomíjet nebo jednostranně upřednostňovat. Lidská osoba je tak nadána sebe překračující důstojností, ze své podstaty jí náleží nezcizitelná a nezadatelná lidská práva a nesmí být – kantovsky řečeno – používána výlučně jako prostředek, ale vždy zároveň jako cíl a účel o sobě. Přiznání nevýslovné důstojnosti lidské osoby podle křesťanské nauky nesmí být vázáno na aktuální vědomí, předivo vztahů nebo jiné funkce, neboť to odporuje smyslu principu personality, na kterém stojí teologická etika. Zapojení pojmu osobnost do promyšlené problematiky může naopak uvést v soulad přístup ontologického personalismu a vztahových modelů empirického funkcionalismu, jak jsme naznačili v tomto příspěvku.

Kontakt:

ThLic. Mgr. Ondřej Havelka

Univerzita Karlova v Praze

Katolická teologická fakulta

Thákurova 3, 160 00 Praha 6

ondrejhavelka@seznam.cz

Studium teologie jako úsilí o rozvoj člověka

Pojetí teologie na Institutu ekumenických studií a na Jaboku

Ondřej Fischer, Petr Jandejsek, Martin Vaňáč¹

DOI: 10.32725/cetv.2022.033

Abstrakt:

Autoři článku se zamýšlí nad povahou a významem studia teologie v institucích, v nichž jde vedle studia teologie jako takové také o obecný rozvoj člověka. Jejich téměř dvacetileté působení na Institutu ekumenických studií v Praze a na VOŠ Jabok a měnící se místo víry ve společnosti jim umožňuje postihnout i pragmatické aspekty zkoumaného studia, v nichž se protíná historická linie s teologickou reflexí a pastoračním hlediskem. Výhodou pro toto víceoborové zkoumání jim je filozofie výchovy Komenského a jeho pojetí teologie jako cesty rozvoje člověka skrze vzdělávání. Autoři zohledňují kontext doby, v němž se ve zmiňovaných institucích postupně utvářelo pojetí teologie, které v závěru označují jako ekumenicky zaměřenou cestu dialogu, jejímž cílem je přispět k rozvoji člověka v dnešní pluralitní společnosti.

Klíčová slova: Jan Amos Komenský, člověk, filozofie výchovy, teologie, ekumenismus, vzdělávání, dialog

„Tedy vzdělávání ducha, jedině mocné toho, aby nás povznášelo k podobě Boží, je lidem potřebné nade všechny světské statky, pocty, rozkoše a nade všecko, čeho si může člověk přát anebo si obyčejně přeje, a proto si ho máme žádati nade vše ostatní.“ Jan Amos Komenský: Řeč o vzdělávání ducha²

Komenského úsilí o „vzdělávání ducha“, kterému věnoval jednu ze svých „potockých řečí“ během pobytu v Sárospataku (Šaryšském Potoku) v letech 1650–1654, kde působil ve službách sedmihradských knížat Rákócziů a kde se pokusil založit první pansofickou školu, hrálo důležitou roli v jeho snahách o všestrannou obnovu. Ke Komenského myšlenkovému odkazu, především v jeho důrazu na pojetí vzdělání jako celostního rozvoje člověka v křesťanském kontextu s ohledem na výzvy doby, se hlásí obě instituce, jejichž pojetí studia teologie není zaměřeno na pouhé profesní vzdělání: Institut ekumenických studií v Praze a Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická.³ Oběma školám je vlastní přesvědčení, že vzdělání se opírá o duchovní

1 Tato studie byla podpořena programem Výzkumného centra UK č. 204052. Autory lze kontaktovat na Evangelické teologické fakultě v Praze.

2 Jan Amos Komenský, *Řeč o vzdělávání ducha* (Uherský Brod: Komeniologické dokumentační středisko při Museu J. A. Komenského v Uh. Brodě, 1957), 17.

3 Jabok se k odkazu Komenského hlásí už svým názvem, který je zkratkou dvou jmen: Jana Bosca (1815–1888), zakladatele římskokatolického řeholního společenství salesiánů, a Jana Amose Komenského (1592–1670), biskupa Jednoty bratrské, otce moderního vzdělávání a náboženského uprchlíka.

zakotvení – jak na straně pedagogů, tak také studentů – avšak zejména tehdy, je-li toto zakotvení reflektováno, rozvíjeno a prohlubováno, a to především prostřednictvím studia teologie. Cílem článku je duchovní zakotvení studentů naplňované studiem teologie představit ve světle Komenského důrazu, že základním posláním školy je přispět k všestrannému rozvoji člověka. Výchoziskem nám bude právě ona zkušenost s pojetím výuky teologie obou výše zmíněných institucí a předpoklad, že historické souvislosti vzniku těchto škol v dobách útlaku náboženství mohou nabídnout paralelu s důrazy, které lze spatřovat v Komenského snaze o široce založené vzdělávání ve prospěch rozvoje člověka, spíše než pro vzdělání samo o sobě. Jelikož kořeny obou institucí leží v období nesvobody před rokem 1989 a i jejich vznik v 90. letech souvisí se snahou přispět prostřednictvím vzdělávání k obnově veřejného života v nové společenské situaci, je možné i v této skutečnosti vidět paralelu ke Komenského myšlenkám o všenápravě, které Komenský začal rozvíjet uprostřed celoevropského válečného konfliktu, v prostředí nesvobody s ním spojené, s úmyslem obnovy společnosti v období po válce.

Autoři článku blíže doloží, že výuka teologie na těchto školách nejen že není pojata úzce konfesijně, ale naopak, že studium teologie je zde vědomě koncipováno ekumenicky, v dialogu jak mezi různými křesťanskými tradicemi, tak ve vztahu k dalším oborům lidské činnosti. Snahou autorů je na příkladu reflexe těchto dvou institucí odhalit paralelu mezi tímto konkrétním přístupem k výuce teologie a Komenského pojetím vzdělávání jako cesty k nejširšímu rozvoji lidského ducha a jeho důrazem na jednotu křesťanů.

První část článku se věnuje Komenskému především jako teologovi, který promýšlí roli teologie v kontextu rozvoje dobového myšlení, v situaci exilu a konfesijních rozepří. V jeho snaze o dialog mezi jednotlivými církvemi i s okolním myšlenkovým světem, který se snaží zahrnout do své syntézy, lze spatřovat inspiraci, na které obě vzdělávací instituce navazují. Jde o ideovou, nikoli bezprostřední návaznost. Kořeny obou institucí sahají do období hledání vhodných podob teologického vzdělávání v časech nesvobody po roce 1948, kdy represivní opatření státních orgánů v podstatě znemožnila standardní fungování církevních institucí. Proto druhá část studie sleduje cestu, kterou různé neoficiální aktivity na poli teologického vzdělávání prošly od „neživé teologie“ pojaté jako „věda pro vědu“ k pojetí teologie zaměřené na člověka a jeho život, teologie, která je ekumenická a otevřená dialogu. Tehdejší situace nesvobody aktualizovala některé důrazy v pojetí vzdělávání známé od Komenského. Tyto důrazy se otiskly do charakteru obou zde diskutovaných vzdělávacích institucí. Následující tři oddíly se proto věnují reflexi zkušeností s ekumenicky pojatým teologickým vzděláním na těchto školách, a to jak v oblasti jejich společných rysů v přístupech ke studiu na těchto institucích, tak v oblasti jejich specifík. Stěžejní sdělení studie se v koncentrované formě zopakuje v samotném závěru. Smyslem reflexe představených systémů studia bude ukázat význam dialogicky orientovaného teologického vzdělávání jako příkladu dalšího uplatnění Komenského vize rozvoje člověka i na poli současného terciárního vzdělávání, a především poukázat na způsob chápání ekumenismu ve vzdělávání, skrze něhož lze Komenského myšlenkovou linii pansofického vzdělávání ve prospěch rozvoje člověka dále rozvíjet.

Komenský jako ekumenicky otevřený teolog

Od 30. let 17. století se Komenský stále více soustředil na myšlenku pansofie neboli vševědy, což měl být ucelený a přehledně uspořádaný systém vědění, prostřednictvím kterého chtěl obnovit vzdělávací systém a viděl v něm cestu k nápravě tehdejšího světa.⁴ Komenský opakovaně vyjádřil

4 Výsledkem Komenského snah je obsáhlé dílo s názvem *Obecná porada o nápravě věcí lidských* určená „lidskému pokolení, předně však

touhu po univerzálním řešení nápravy světa, která byla reakcí na zkušenost a tragické následky třicetileté války v Evropě a také vyjádřením přání české pobělohorské emigrace po novém mezi-národním uspořádání, jež by jí umožnilo návrat do vlasti.⁵

Komenský ke svým snahám přistupoval jako teolog, jako služebník slova Božího, přičemž jeho pojetí teologie a činnosti teologa se lišilo od tehdy běžně zažitých představ.⁶ Pro reformaci byla teologie především „poslušným přiváděním k Písmu svatému“ jako k základnímu a spolehlivému svědectví o Boží iniciativě pro osvobození člověka z jeho odcizenosti Bohu i bližnímu prostřednictvím Ježíše Krista. Hlavním cílem teologických prací reformátorů byla příprava a uvádění do četby Božího slova. Komenského definice teologie se na první pohled nezdá být nápadně odlišná: „Teologie jde po stopách věcí božských a příčin, jimiž drží pohromadě; činí to za vedení Božího a jeho zjeveného Slova. Stručněji řečeno, je moudrostí zažehnutou pochodní zjevení. Teolog je muž, jenž slovem a životem vyučuje smysl Božích tajemství.“⁷ Za pozornost stojí nejenom Komenského důraz na věrohodnost teologova života, ale přece jen i určité oslabení role Písma svatého, které má spíše podpůrnou funkci při zkoumání „věcí božských a jejich příčin“. Nepochybně se jedná o reakci způsobenou dobovým kontextem 17. století. Na jeho začátku vzbudila velkou pozornost matematicky přesná pozorování oblohy astronomů Galilea Galileiho (1564–1642) a Johanna Keplera (1571–1630), v jeho první polovině myšlenkový svět pro změnu vzrušila *Rozprava o metodě* od Reného Descarta (1596–1650). Komenský tento myšlenkový kvas pozorně sledoval již od svého mládí, jak mimo jiné dokládá humorná historka o jeho cestě z teologických studií v Heidelbergu do Prahy v roce 1614, kterou musel absolvovat pěšky, protože poslední zbytek peněz utratil za Koperníkův spis *O oběžích nebeských sfér*. Podobně jako dalším teologům jeho doby mu bylo zřejmé, že se zvětšující se hloubkou a šíří vědního poznání se teologie dostávala do defenzívy, umocněné rostoucí skepsí a počínající sekularizací. Římský katolicismus reagoval stále větším využíváním inkvizičních procesů a zařazováním děl na index zakázaných knih. Teologické systémy luterské a reformované ortodoxie ztrácely typickou reformační spontánnost křesťanské svobody, kterou nahrazoval všudypřítomný obranný reflex a důraz na řády, závazně dané stvořením. Komenský tento odmítavý postoj nesdílel, naopak ve své plánované všeovědění usiloval o syntézu filozofie, teologie a dalších oborů včetně přírodních věd. Protestantská ortodoxie se od něho většinou distancovala. Také v prostředí Jednoty bratrské se proti němu ozvaly kritické hlasy, např. polský šlechtic a bratrský kněz Hieronym Broniewski v roce 1639 požadoval jeho umlčení, protože neučí ortodoxně, když směřuje Boží zjevení se světlem přirozeného rozumu a nedovoleně uvádí v soulad knihu přírody, lidské mysli a Písma svatého.⁸

Kromě vstřícného přístupu k novým výzvám soudobého myšlení se Komenský s protestantskou ortodoxií rozcházel ještě v jiné věci, kterou byla vzájemná nesnášenlivost a hašteřivost. Všechny tehdejší konfesijní ortodoxie, ať už se jednalo o římskokatolickou, luterskou nebo reformovanou, měly společné, že pomocí filozofického scholastického pojmosloví vypracovaly svoje soustavy

evropským vzdělancům, duchovním a mocným v Evropě“, které se skládá ze sedmi knih, z nichž k nejznámějším patří kniha šestá s názvem *Všenáprava* (latinsky *Panorthosia*). Kompletní překlad díla viz Jan Amos Komenský, *Obecná porada o nápravě věcí lidských. Díl I.–III.* (Praha: Svoboda, 1992).

5 Pro úplnost je třeba ještě uvést chiliastický aspekt Komenského všenápravních snah. K základním rysům a hlavním vývojovým etapám Komenského snah viz Jiřina Popelová, *Jana Amose Komenského Cesta k všenápravě* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958), 238–245.

6 Amedeo Molnár cituje Komenského slova: „Já aspoň, co jsem napsal pro mládež. To jsem psal ne jako pedagog, ale jako teolog. Směřoval jsem tím k tomu, aby křesťanská mládež, jehňátka Kristova stáda, se dobrodiním sepsaných příruček dostala k věcem větším a spolehlivějším, když zvládne snáze a rychleji to, čím školy běžně mládež zatěžují po všechna jinošská léta.“ Amedeo Molnár, ‘O Komenského výměru teologie’, *Křesťanská revue* 51, č. 10 (1984): 222.

7 Citát z Komenského *Lexicon reale pansophicum* viz Molnár, ‘O Komenského výměru teologie’, 223.

8 Molnár, ‘O Komenského výměru teologie’, 224.

jako nedobytné hradby, „z nichž pak harcovně vyjížděly do polemických soubojů“.⁹ Negativní zkušenost z nekonečných hádek oslabovala Komenského důvěru v teologii. Podle Amedea Molnára by se z Komenského spisů dala sestavit dlouhá řada výroků o tom, čím teologie být nemá. V některých Komenského citátech je možné nalézt blízkost s pietismem, který důrazem na niternost víry reagoval na strnulou ortodoxii: „Učme a naučme se místo hádek o smysl víry raději pracovati o skutek víry [...] aby křesťanství naše ne v ústech nám aneb v mozku vězelo, ale v srdci bylo“.¹⁰ Později v rámci svého pansofického univerzalizmu dospěl Komenský k takovému pojetí křesťanství, v němž pozdější autoři spatřovali inspiraci novodobého úsilí o jednotu křesťanů v rámci ekumenického hnutí.¹¹ Ekumenická podoba Komenským zamýšleného reformovaného křesťanství je vyjádřena mimo jiné ve 23. kapitole *Všenápravy*, v níž se věnoval nápravě církve. V kontextu doby, kdy v Evropě došlo po třicetileté válce k upevnění konfesijních front, znamená jeho důraz na jednotu křesťanů skutečně výrazný posun od konfesijně orientovaného hašteření k člověku a jeho vzdělávání.

Akcent na rozvoj člověka skrze ekumenicky pojaté vzdělávání čerpající z díla předních evropských myslitelů i důraz na věrohodnost teologova života se opět stávají zásadní tři sta let po Komenském a to ve zcela jiných souvislostech.

Cesta k ekumenicky otevřené „živé teologii“ pro laiky

Před rokem 1989 toleroval komunistický politický režim pouze poměrně přísně kontrolované formy křesťanského života a vzdělávání.¹² Studium teologie bylo na území České republiky možné pouze pro kandidáty duchovní služby státem povolených vyznání na režimem přísně kontrolovaných třech teologických fakultách: Římskokatolické cyrilometodějské bohoslovecké fakultě v Praze se sídlem v Litoměřicích, Komenského evangelické bohoslovecké fakultě a Husově československé bohoslovecké fakultě v Praze.¹³ Vykonyvání veřejné služby absolventů bylo vázáno na předchozí souhlas státních orgánů, který mohl být kdykoliv odebrán.¹⁴ Úřady neumožňovaly žádný otevřený dialog mezi křesťany, a to ani na teologických školách. Dialogy byly možné pouze v soukromí na osobní úrovni s rizikem pronásledování.

Rozvíjet teologii, která by svojí otevřeností, dialogem mezi konfesemi a přijímáním podnětů z dalších vědních oborů pokračovala v Komenského pojetí, bylo možné pouze v neoficiálních strukturách a při setkávání aktivních křesťanů z různých církví především ve 2. polovině 60. let, kdy se politický tlak nepatrně zmírnil a z vězení byli postupně propouštěni mnozí kněží a bývalí

9 Molnár, 'O Komenského výměru teologie', 225.

10 Molnár, 'O Komenského výměru teologie', 225.

11 Podle Josefa Smolíka si Komenský jednotu církve představuje velice konkrétně a jeho pojetí je blízké tomu, které formulovala Světová rada církví na valném shromáždění v Dillí (v roce 1961). Josef Smolík, 'Komenského přínos k ekumenismu', in *Sedm statí o Komenském, Dva dopisy J. A. Komenského, K 300. výročí Komenského smrti*, ed. Amedeo Molnár (Praha: Kalich v Ústředním církevním nakladatelství, 1971), 45–62.

12 Přehled represivních úprav působení křesťanských církví v Československu v období 1948–1989 viz Jiří Rajmund Tretera, Záboj Horák, *Konfesiní právo* (Praha: Leges, 2015), 342–367. Souhrnné zpracování dějin katolické církve v tomto období viz Stanislav Balík, Jiří Hanuš, *Katolická církev v Československu 1945–1989* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2013).

13 K dějinám katolické fakulty viz Vojtěch Novotný, *Katolická teologická fakulta 1939–1990. Prolegomena k dějinám české katolické teologie druhé poloviny 20. století* (Praha: Karolinum, 2007). K dějinám Komenského fakulty (po roce 1990 Evangelické teologické fakulty Univerzity Karlovy) viz *Sto let evangelické teologické fakulty v Praze*, eds. Jan Roskovec, Ota Halama (Praha: Evangelická teologická fakulta, 2019). K dějinám Husovy fakulty (po roce 1990 Husitské teologické fakulty Univerzity Karlovy) viz Milan Salajka, *Husova československá bohoslovecká fakulta: 35 let života a práce* (Praha: Děkanát Husovy československé bohoslovecké fakulty, 1985).

14 Instituci státního souhlasu s výkonem duchovenské služby zavedl § 7 zákona č. 218/1949 Sb., o hospodářském zabezpečení církví a náboženských společností státem, jehož odst. 1 zněl: „Duchovenskou (kazatelskou apod.) činnost v církvích a náboženských společnostech mohou vyvíjeti jen osoby, které mají k tomu státní souhlas, a které vykonávají slib. Znění slibu stanoví vláda nařízením.“ Viz Tretera, Horák, *Konfesiní právo*, 350.

vyučující teologie.¹⁵ Řadě z nich ovšem nebylo umožněno vrátit se k pastorační práci. Často si museli najít špatně placená zaměstnání. Ve vězení získali jedinečnou zkušenost se sdílením své víry, svých názorů a znalostí se spoluvězni, přičemž zájem o teologii a hledání nových cest v pastoraci podpořila příprava a konání II. vatikánského koncilu (1962–1965).¹⁶ Tyto zkušenosti vedly teology k tomu, aby hledali možnosti, jak ve skrytu před zraky režimu pokračovat v činnostech započatých během svého věznění ve vzájemném setkávání, společné modlitbě a výuce teologie.¹⁷ Zřejmě nejpozoruhodnější postavou neoficiálního organizovaného studia teologie byl kněz a později tajně vysvěcený biskup Felix Maria Davídek (1921–1988), který již před prvním zatčením v roce 1950 ve svém působišti v Horním Štěpánově založil Katolické Atheneum koncipované jako přípravu na založení katolické univerzity. Ve svých široce pojatých aktivitách pokračoval po propuštění z vězení v roce 1964. Davídkův systém studia nahrazoval nedostatky státem kontrolovaných škol, s nadšením sledoval vývoj v různých vědních oborech a usiloval o jejich syntézu ve svých seminářích.¹⁸ Ty nejprve začínal otázkou, co si účastníci o hlavním tématu myslí. Na jejich odpovědi Davídek bezprostředně reagoval a uváděl je do širších souvislostí, které později rozvinul ve své přednášce. V závěrečném shrnutí poukázal na praktické využití přednášeného tématu. Dochované záznamy a vzpomínky účastníků dokládají, že řada jeho myšlenek a přístupů byla velmi originálních, protože v rámci výuky teologie aplikoval poznatky z jiných oborů, včetně pojmů převzatých z profánních věd. Zároveň Davídek přistupoval k lidem velmi individuálně a snažil se využít jejich různé profesní zaměření pro teologii.¹⁹ V tomto propojení profánních věd a teologie je možné vidět nejenom souvislost se snahami o syntézu u Komenského, ale navázala na ně studia teologie v různých podzemních církevních strukturách, včetně aktivit biskupa Jana Konzala (1935–2021), ze kterých vznikl Institut ekumenických studií v Praze.

Významným impulsem pro ekumenicky pojaté teologické vzdělávání v českém prostředí byly „ekumenické semináře“, které se konaly od roku 1963 v refektáři koleje Komenského evangelické bohoslovecké fakulty v Jirchářích.²⁰ Jedinečnost těchto seminářů spočívala v tom, že Komenského fakulta byla půdou, na které komunistický režim toleroval to, co by jinde nebylo možné. Svoji roli sehrála politická pozice děkana fakulty Josefa Lukla Hromádky (1889–1969), který setkání zaštitil a pověřil Josefa Bohuslava Součka (1902–1972) jejich organizací.²¹ Jirchářským setkáním předcházely semináře, které se konaly od konce 50. let v Hromádkově pražském bytě na

15 K mírnému uvolnění atmosféry ve 2. polovině 60. let viz Martin Vaňáč, 'Křesťanské církve v českých zemích v 60. letech (1960–1968)', *Getsemany*, č. 10 (2001): 220–232. Robert Svatoň, *Duchovní cesty českého ekumenismu* (Olomouc: Refugium), 189–210.

16 Atmosféru v komunistických vězeních přibližují různé vzpomínky pamětníků. Za všechny je možné zmínit pozoruhodné svědectví českobudějovického kněze Josefa Petra Ondoka, viz Josef Petr Ondok, *Muklovský Vatikán* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005).

17 Přehled neformálních podob teologického studia, organizovaného převážně řády nebo některými osobnostmi z prostředí podzemních církevních struktur v letech 1950–1989 viz Vojtěch Novotný, *Teologie ve stínu. Prolegomena k dějinám české katolické teologie druhé poloviny 20. století* (Praha: Karolinum, 2007), 45–95.

18 Davídek se ve svých seminářích věnoval religionistice, teorii řízení, teorii evoluce a antropologie, dogmatice, morální a pastorální teologii, řeholnímu životu, biblické exegezi, viz Petr Fiala, Jiří Hanuš, *Skrytá církev: Felix M. Davídek a společenství Koinótés* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999), 60–79.

19 František Mikeš vzpomínal na své první setkání s Davidkem, který se ho zeptal: „Co děláš?“ Když mu odpověděl, že chemii, Davídek řekl: „Tak teď se budeš zabývat tím, jak jí teologizovat“. Fiala, Hanuš, *Skrytá církev*, 75.

20 Novotný, *Teologie ve stínu*, 69–70 a Svatoň, *Duchovní cesty*, 192–196 s odkazy na další vzpomínkovou literaturu. O seminářích v Jirchářích v kontextu marxisticko-křesťanského dialogu a s ohledem na roli Josefa Lukla Hromádky viz Karel Floss, 'Josef Lukl Hromádka a křesťansko-marxistický dialog v ekumenickém semináři v pražských Jirchářích', in *Proměny marxisticko-křesťanského dialogu v Československu*, ed. Ivan LANDA, Jan MERVART (Praha: Filosofia, 2017), 33–59. Jedinečným pramenem pro semináře v Jirchářích jsou vydané zápisníky jednoho z jeho organizátorů Jiřího Němce (1932–2001). Jiří Němec, *Zápisníky I. (1960–1964)* (Praha: Triáda, 2018) a Jiří Němec, *Zápisníky II. (1965–1969)* (Praha: Triáda, 2020).

21 K postavě Josefa Lukla Hromádky a jeho vztahu k režimu viz Peter Moree, Jiří Piškula, „Nejprokrokovější církevní pracovník“. *Protestantské církve a Josef Lukl Hromádka v letech 1945–1969* (Benešov: Eman, 2015).

Vinohradech.²² Původně tyto semináře nebyly zamýšleny jako ekumenické, ale časem se stávalo, že někdo přivedl svého známého, který ne vždy byl z Českobratrské církve evangelické. Jirchářská setkání poskytla určitý prostor pro neformální spolupráci mezi oběma nekatolickými teologickými fakultami, protože seminářů se pravidelně zúčastnil Zdeněk Trtík (1914–1983), profesor Husovy československé bohoslovecké fakulty. Časem se do organizace seminářů zapojili aktivní a ekumenicky otevření katoličtí laici (např. Jiří Němec, Václav Frei, Karel Floss, Jan Sokol a další), kteří spolu s evangelíky připravovali program. V Jirchářích bylo možné setkat se také s katolickými kněžími, kteří se vrátili z mnohaletých pobytů ve vězení, např. s Oto Mádrem, Antonínem Mandlem nebo Josefem Zvěřinou.²³

Jirchářská setkání se rozvíjela v době konání II. vatikánského koncilu, který byl účastníky silně prožíván. Tématem přednášek byla nejrůznější témata a díla autorů (např. zahraniční Yves Congar, Hans Küng, Karl Rahner, ale i čeští jako Emanuel Rádl). Tato setkávání, jež měla teoretickou povahu, vyústila i v určité praktické aktivity: připravovaly se překlady některých textů, probíhala setkání s mládeží, četly se patristické spisy (např. Řehoř Veliký). Semináře v Jirchářích skončily na počátku normalizace. Josef Lukl Hromádka v roce 1969 zemřel, Josef Bohumil Souček se vzhledem k zhoršenému zdravotnímu stavu již seminářům nemohl věnovat. Zároveň sílil tlak ze strany komunistického normalizačního režimu na jejich zastavení a nový děkan fakulty František Mrázek Dobiáš (1907–1972), který nastoupil koncem roku 1970, se proto rozhodl v setkáních již nepokračovat.

Zkušenost alespoň s krátkým obdobím relativní svobody pro křesťanské aktivity v tolerantnějším prostředí pražského jara pomohla zejména římskokatolickým křesťanům nabrat nový dech a alespoň na krátkou dobu vystoupit z izolace.²⁴ Někteří absolventi neoficiálních forem studia teologie, kteří byli v předchozích letech tajně vysvěceni, byli zařazeni do duchovní správy. Jiní, kteří svá studia ještě nedokončili, byli přijati do vyšších ročníků Cyrilometodějské bohoslovecké fakulty v Litoměřicích nebo v Olomouci, kde v letech 1968–1974 mohla s povolením státních orgánů fungovat pobočka Katolické teologické fakulty.

V souvislosti s uvolněním v období pražského jara se otevřela možnost konání veřejných kurzů teologie, při kterých teologie vstupovala do veřejného prostoru a do dialogu se světem běžného člověka. Byla to další výzva pro teologii otevřenou dialogu s okolním světem, který dosud probíhal ve skrytu např. v rámci tajných seminářů Felixe Maria Davidka nebo v rámci ekumenických seminářů v Jirchářích. Mohla se tak pokusit o určitou inventuru „potenciálu teologie“, která jí v uplynulých dvaceti letech nesvobody chyběla.²⁵ Nejvýznamnějším podnikem tohoto druhu byl přednáškový cyklus pro širokou veřejnost s názvem „Živá teologie“, který se konal v Praze od ledna 1969 do jara 1970 oficiálně jako „extenze“ Cyrilometodějské bohoslovecké fakulty a setkání čtenářského okruhu teologické revue *Via*.²⁶ Jeden z hlavních organizátorů, Oto Mádr (1917–2011), formuloval smysl a záměr cyklu následovně: „Být fórem veřejně přístupným pro všechny katolíky i jiné zájemce, kde by se mohli z úst našich i pozvaných světových odborníků informovat v celé šíři o myšlení současné církve – srovnávat je s jiným křesťanským a nekřesťanským myšle-

22 Ladislav Hejdaček, 'Vzpomínky na Jircháře', *Křesťanská revue* 75, č. 5 (2008): 32–37.

23 Hejdaček, 'Vzpomínky', 35.

24 Novotný, *Teologie ve stínu*, 69–73.

25 Oto Mádr k tomu v souvislosti s přednáškovým cyklem *Živá teologie* uvedl: „Zdravé myšlení potřebuje dvě věci: pravdivou informaci a svobodnou reflexi ve společenství. Myšlenkový život českých katolíků (nejen katolíků) postrádal celých dvacet let prakticky jedno i druhé... Velmi však chyběla celková řeckli bychom inventura současného potenciálu naší teologie.“ Oto Mádr, 'Živá teologie', *Via* 2, č. 7 (1969), 2. s. obálky.

26 Novotný, *Teologie ve stínu*, 71–72.

ním v duchu dialogu – společně si ozřejmovat postoj k lidem a společnosti kolem nás.“²⁷

Myšlenku „živé teologie“ rozvedl ve své přednášce, která celý cyklus zahájila, františkánský kněz Jan Evangelista Urban (1901–1991).²⁸ Nejprve uvedl její protiklad, který označil termínem „neživá teologie“. Ta se podle Urbana zabývá Bohem „pouze pomyslně, teoreticky, samoúčelně“. Funguje jako „věda pro vědu“ a je pouhým monologem, který se může stát dialogem maximálně jen mezi teology. Nemá vztah k životu takovému, jaký je, proto se nemůže stát teologií pro dnešního člověka.²⁹

Naproti tomu si „živá teologie“ podle Urbana nestanovuje agendu sama pro sebe, ale bere ji ze života samotného. Poukazuje na některé vlastnosti „živé teologie“: 1) Má být pokorná a připravená sloužit. Nestanovuje si začátek cesty svých úvah, ale je vždy ochotna přijmout výzvy a vypořádat se s nimi odpovídajícím způsobem; 2) Slouží a mluví přímo do srdcí lidí, přímo do života samotného. Není jen oficiální a školská, ale má silně prorocký charakter; 3) Je srozumitelná. Mluví dnešní řečí. Slouží nejen křesťanům, ale celému světu Božího stvoření, celému lidstvu s Bohem jako jeho Spasitelem, od kterého pochází všechno dobré.

Otevřenost k dialogu Urban pojal jako základní rys „živé teologie“. S odkazem na nizozemského teologa Willema Hendrika van de Pola (1897–1988) Urban uvedl, že na Zemi žijeme společně a pokud se nechceme zahubit, musíme se dohodnout a vzájemně poznat, abychom uměli žít nejenom vedle sebe, ale abychom se naučili „žít lidsky pospolu“.³⁰ Za jeho myšlenkou, že živá teologie musí mít pevné biblické základy, musí být spojena s patristikou a musí být ekumenická, lze vidět vliv II. vatikánského koncilu. Úsilí o jednotu křesťanů považuje za přednostní úkol teologie, který vyžaduje zcela nové postoje. Teologie má být upřímná, nemá se pěstovat s povýšeností, zatížeností nebo odmítavou vševědoudností, naopak má být ochotna uznat omyly, nedomyšlenosti, nehotovosti a být ochotna naslouchat tomu, co Duch svatý působí i v jiných náboženských společenstvích.³¹

Pojetí teologie, která se rozvíjela v aktivitách Felixe Maria Davidka, na ekumenických seminářích v Jirchářích a kterou Jan Evangelista Urban představil jako „živou teologii“, se stalo jedním z nejdůležitějších proudů české poválečné teologické tradice, která se vyvinula v dobách komunistického režimu v 50. letech, mnohdy v diskusích mezi kněžími a teology během těžkých poměrů ve vězeních nebo pracovních táborech. Tato teologie se zdála být nutným důsledkem pronásledování a podmínkou, aby teologie vůbec přežila. Proto její tradice pokračovala navzdory násilnému potlačení obrodného hnutí 60. let v období „normalizace“ na začátku 70. let. Tato tradice mohla nadále existovat opět pouze prostřednictvím odvážných křesťanských osobností a jejich neoficiálních aktivit. Logicky nejdůležitější bylo předávání této podoby teologického myšlení prostřednictvím neoficiálních kurzů studia teologie pro budoucí kněze, kteří pak pastorační práci vykonávali ve skrytosti bez státního souhlasu.³²

Toto studium mohlo mít pouze podobu studia neoficiálního, protože studenti museli mít nějaké jiné oficiální zaměstnání. Od konce 70. let rostla důležitost laiků, pro které vznikaly další podoby studia teologie. Zkušenost totiž ukazovala, že kvůli nedostatku kněží nebude moct církve vykonávat své poslání bez výrazné spolupráce laiků. Zároveň se jednalo o důsledek změny v pojetí nauky o církvi po II. vatikánském koncilu, zejména v následujících ohledech: 1) Církve je společenstvím

27 Mádr, „Živá teologie“, 2. s. obálky.

28 Pisemná podoba přednášky viz Jan Evangelista Urban, „Dnešní přístup k teologii“, in *Dnešní přístup k teologii. Křesťan v současném světě*, ed. Jan Evangelista Urban (Praha: Ústřední církevní nakladatelství, 1969), 1–17.

29 Urban, „Dnešní přístup k teologii“, 4.

30 Urban, „Dnešní přístup k teologii“, 6.

31 Urban, „Dnešní přístup k teologii“, 7. Urban výslovně odkazuje na koncilní dekret o ekumenismu *Unitatis redintegratio* z roku 1964.

32 Různé projekty neoficiálního teologického vzdělávání v letech 1970–1989 viz Novotný, *Teologie ve stínu*, 73–95.

Božího lidu, jehož součástí jsou laici, kteří se křtem podílejí na obecném kněžství; 2) Církev musí sloužit, proto všechny její činnosti musí mít povahu služby a lidé musí při svých činnostech spolupracovat; 3) Církev musí být svátostí světa, a proto nemůže žít sama pro sebe jako ghetto, ale musí být v zásadě otevřená; 4) Církev musí žít svou liturgií, proto by mezi jejími členy měli být lidé s dostatečnými znalostmi a kompetencemi, kteří umožní její slavení. Hledání nových podob teologického vzdělávání po opětovných omezeních veřejných aktivit v období „normalizace“ a jeho zaměření na laiky stojí u historických počátků předchůdců obou institucí.

Institut ekumenických studií v Praze navázal na předcházející studium teologie, které od roku 1975 organizoval tajně vysvěcený římskokatolický kněz a později biskup Jan Konzal (1935–2021) z pověření tajně svěceného biskupa Fridolína Zahradníka (1935–2015).³³ Studium probíhalo po večerech ve skupinkách formou bytových seminářů pod vedením různých učitelů a spolupracovníků. Oproti Davídkovým seminářům bylo méně improvizované, postupovalo se podle jednotlivých teologických traktátů za pomoci samizdatově vydávaných skript. Po deseti letech studia v roce 1985 došlo ke změně koncepce i některých učitelů. Od té doby se základem studia staly české překlady materiálů dálkového kursu teologie vydaného Německou biskupskou konferencí pro studium pastoračních asistentů a jáhnů. Studium tak dostalo poměrně pevný řád a strukturu. Stále však probíhalo dialogicky nad studijními texty ve skupinkách zhruba deseti lidí a bylo zaměřeno na praktické využití v životě a osobním rozvoji studentů. Zpravidla trvalo šest let.

Jabok navazoval na studijní aktivity organizované v 70. a 80. letech 20. století řeholním společenstvím salesiánů Dona Boska.³⁴ Ti vedle vysokoškolsky zaměřeného studia teologie určeného především pro salesiány od roku 1979 zahájili výuku tzv. „malé teologie“, která vznikla z potřeby základního systematického teologického vzdělání pro salesiánské spolupracovníky, např. vedoucí převážně studentských skupin mládeže. Studium trvalo zpravidla tři a půl roku, zahrnovalo základy teologických disciplín a probíhalo po skupinkách deseti až dvaceti účastníků. Obě formy neoficiálního teologického studia, vzniklé v období normalizace, různým způsobem a v různé intenzitě zúročily tradici „živé teologie“ založené na dialogu učitelů se studenty, zaměřením ne pouze na předávání vědomostí, ale i formaci studentů a na jejich přípravu ke službě.

Společné rysy obou institucí

Způsob chápání teologie představovaný v této studii vykazuje některé rysy, které jsou společné jak pro Institut ekumenických studií v Praze, tak pro Jabok – Vyšší odbornou školu sociálně pedagogickou a teologickou.

- a) Prvním společným rysem je skutečnost, že obě instituce byly zřízeny v návaznosti na neoficiální studium teologie pro laiky v době před rokem 1989:
 - S ohledem na složitou situaci na Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy po roce 1989 byly v rámci studia teologie kolem Jana Konzala, nyní organizované pražskou obcí, otevřeny ještě dvě skupiny. Poté dal Jan Konzal pokyn Pavlu

33 Novotný, *Teologie ve stínu*, 85–88. Vzpomínky Jana Konzala viz Jan Konzal, *Duch a nevěsta. Z dějin církevního podzemí ve 2. polovině 20. století* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2010). K počátkům Institutu ekumenických studií viz Pavel Hradílek, 'Počátky Institutu ekumenických studií', in *Institut ekumenických studií 1995–2015*, eds. Pavel Hradílek, Ivana Macháčková (Praha: Sít, 2015), 8–9.

34 Novotný, *Teologie ve stínu*, 81–82. Marie Rút Křížková, *Kniha víry, naděje a lásky. 70 let působení salesiánů v Čechách a na Moravě* (Praha: Portál, 1996), 145–147. K založení Jaboku viz Mireia Ryšková, Libor Ovečka, 'Jabok a jeho počátky', in *Jabok více než škola!*, eds. Eva Hernová, Pavel Kaplan, Radek Kuchař (Praha: VOŠ JABOK, 2013), 8–11.

Hradilkovi (nar. 1950), aby vytvořil veřejné studium teologie.³⁵ Institut ekumenických studií v Praze vznikl jako občanské sdružení v roce 1994. Lidé z pražské obce se zkušenostmi s dosavadním vedením kurzů přizvali ke spolupráci několik propuštěných asistentů z Husitské teologické fakulty a také několik mladých katolických kněží. V následujícím roce (1995) bylo otevřeno čtyřleté studium teologie, které bylo v akademickém roce 1998/1999 převzato Evangelickou teologickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze jako čtyřletý bakalářský obor s názvem Teologie křesťanských tradic.³⁶

- Řeholní společenství salesiánů Dona Boska již před rokem 1989 podporovalo postgraduální studium teologie některých svých členů v zahraničí, což usnadnilo cestu k založení vlastní školy po roce 1989. Zásluhou Libora Ovečky (nar. 1950) a Mirei Ryškové (nar. 1951) vznikla v roce 1993 Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická Jabok, která v podstatě navazovala na aktivity před rokem 1989. Zatímco záměr, aby na Jaboku získávali salesiáni pedagogické a teologické vzdělání, se nezdařil (to bylo nakonec salesiánům umožněno na nově založené Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích), svým dálkovým studiem teologie přímo navázal na výuku tzv. „malé teologie“. Jabok se stal školou pro přípravu pracovníků v oblasti sociální, pedagogické a pastorační.
- b) Kontinuitu procesu vzdělávání teologie s předchozími aktivitami u obou těchto institucí nabízí také druhý společný rys vzniku těchto institucí; obě instituce měly obdobný cíl a důvod vzniku, jímž byla snaha využít zkušenosti získané v období komunistické éry a přispět k výchově nových generací ve prospěch církve i společnosti v době svobody. V pojetí teologického vzdělávání bylo u obou škol vnímáno jako alternativa ke konzumnímu způsobu života, který byl dědictvím „normalizační“ éry. Studium se chápalo také jako odpověď na duchovní vyprahlost materialismu ve společnosti. Rostoucí zájem o základní teologické vzdělání, které bylo před rokem 1989 většině zájemců v podstatě nedostupné, svědčil o potřebě osobní autentické teologické reflexe zájemců o tajná studia teologie. Samozřejmou součástí tohoto způsobu studia byl prostor pro osobní reflexi a duchovní růst, čímž toto studium přispívalo k odpovědnému přístupu k životu a napomáhalo v orientaci ve společnosti, v níž se reflektující člověk mnohdy cítil odcizený, v jakémsi duchovním vakuu. Teologie zde zdaleka nebyla považována za předmět pěstovaný sám pro sebe. Vzala na sebe služebnou roli – stát se jedním ze způsobů, jak přispět k obnově postkomunistické společnosti.
- c) Třetí důležitou společnou myšlenkou doprovázející proces zakládání obou institucí bylo, že čistá (akademická) teologie nestačí, ale musí být spojena s dalšími obory, které zajišťovaly její návaznost na každodenní životní praxi, s níž měli účastníci studia osobní zkušenost nebo ji alespoň mohli předpokládat. V rámci Institutu ekumenických studií bylo studium teologie pojato jako doplněk vzdělání pro lidi z neteologických oborů. Jabok šel v tomto ohledu ještě dále a studium teologie přímo propojil se studiem pedagogiky a sociální práce.

35 Hradilek, 'Počátky Institutu', 8–9.

36 Od akademického roku 2008/2009 bylo studium oboru Teologie křesťanských tradic zkráceno ze čtyř na tři roky. Institut ekumenických studií nadále spolupracuje s fakultou na aktivitách souvisejících se studijním programem (např. úvodní studijní soustředění, studentské bohoslužby atd.) a další podpoře teologického vzdělávání v ekumenickém duchu (např. pravidelné víkendové semináře pro zájemce o teologii). Zároveň existuje personální propojení Institutu ekumenických studií s Ekumenickým institutem na ETF UK. Martin Vaňáč, 'Ekumenický institut', in *Sto let evangelické teologické fakulty v Praze*, eds. Jan Roskovec, Ota Halama (Praha: Evangelická teologická fakulta, 2019), 191–198.

- d) S tím souvisí i způsob, jakým byla teologie vyučována, tj. převážně v malých skupinách, v nichž není žádný student opomenut v jeho individualitě, a v neustálém dialogu a zpětné reflexi inspirované studiem přispívá k propojení víry a životní zkušeností studentů i vyučujících. Tento čtvrtý společný rys obou nově vznikajících škol – důraz na vzájemnou komunikaci – se stal nedílnou součástí vzdělávacího procesu. I v něm byla využita zkušenost z období před rokem 1989, kdy křesťanská víra nebyla snadnou volbou, jelikož její praktikování neslo riziko perzekuce ze strany státních orgánů. Během komunistického režimu mohla pouze autenticky prožít a v podpůrném dialogu vedená kritická reflexe životní praxe víry převážit rizika spojená s křesťanským způsobem života.
- e) Důraz na reflexi v dialogu nově vznikajících studií teologie v polistopadové společnosti nebyl pouze dědictvím způsobu výuky v soukromých bytech, nýbrž byl také podpořen obdobnými zkušenostmi ze studia v zahraničí, které získali zakladatelé Institutu ekumenických studií a Jaboku před rokem 1989 i po něm. Jan Konzal v letech 1965–1968 dojížděl do Erfurtu, kde pod dohledem pomocného biskupa Hugo Aufderbecka (1909–1981) studoval teologii. První ředitelka Institutu ekumenických studií Ivana Noble (dříve Dolejšová) studovala po roce 1989 na Heythrop College v Londýně. Zakladatelé Jaboku, Mireia Ryšková a Libor Ovečka, studovali v letech 1983–1988 v Erfurtu a po roce 1989 v Pasově. Zkušenosti se studiem v zahraničí ve spojení s domácí tradicí neoficiálního vzdělávání přispěly k posílení zvláštních důrazů při formování vzdělávacích programů těchto dvou institucí. Důraz byl kladen na propojení teologických konceptů se skutečným životem, na zásadní otevřenost vůči jiným kulturám a tradicím, na snahu vidět studium jako společné úsilí studentů a učitelů v přátelské, téměř rodinné atmosféře.³⁷

Díky zkušenostem s výukou teologie v dobách komunismu se stal jedním ze základních principů přístupu zakladatelů těchto škol ke studiu jejich důraz na společenství studentů a učitelů. Byl to prostředek, který usnadňoval dialog na sdílené cestě v podmínkách nové společnosti, která právě získala svou svobodu. Dialog byl úzce propojen s praxí a teologie v něm jako by hrála spíše instrumentální roli, jako by byl dialog *raison d'être* těchto institucí. Jejich klíčovým cílem byla kvalita absolventů z hlediska jejich osobního, občanského a profesního života. Tyto obecné předpoklady pak měly v každé z daných institucí různou podobu, ale spojovalo je jakési zásadní pouto: důraz na společenství umožňující sdílení; důraz na uplatnění myšlenkového bohatství zprostředkovaného teologií v praxi (tedy v životě v jeho každodennosti); důraz na pokoru vzhledem k vlastním stanoviskům vyplývajícím z respektu k stanoviskům jiných, třeba i kulturní a jazykovou odlišností podmíněných, což bývá jednou z obecně uznávaných zkušeností ze studia v zahraničí na školách, kde se setkávají studenti a učitelé z více zemí; důraz na chápání studia teologie jako výrazu společenské odpovědnosti za obnovu komunismem zdeformované společnosti a nakonec i důraz na studijní prostředí školy, jehož cílem bylo co možná eliminovat hierarchické a autoritativní rozložení moci, do té doby běžné v církevních a školských institucích. Přátelské a všestranně podpůrné prostředí patří mezi jedny ze základních rysů obou institucí, které však měly již od svého založení také různou podobu, které se budeme věnovat dále.

37 Ředitel Jaboku Ovečka vyzdvihl po prvním roce činnosti školy „duch rodiny a společenství, aniž by se slevovalo z odborných studijních nároků“. Libor Ovečka, 'Zhodnocení prvního školního roku Jaboku', *Salesiánská rodina*, č. 4 (1994): 14.

Studium v rámci Institutu ekumenických studií

Ve studijní příručce pro studenty prvního ročníku Institutu ekumenických studií z roku 1996 Ivana Noble ostře rozlišovala mezi dvěma postoji k teologické práci. Použila výrazy „ekumenický“ a „sektářský“: „V sektářské teologii mají lidé sklon mylně používat víru, naději a lásku jako odůvodnění toho, proč jsou sami výjimeční a proč mají moc nad ostatními.“³⁸ Naproti tomu ekumenický způsob praktikování teologie³⁹ předpokládá, že teologie je otevřená pro všechny, i když „může obsahovat různé tradice a člověk ji vždy vnímá a formuje v rámci určité tradice“.⁴⁰ Tyto dva přístupy k teologii jako kdyby implikovaly různá pojetí Boha. Na jedné straně je Bůh považován za záruku vlastní příslušnosti k privilegovaným, na druhé straně máme koncept Boha, který je neslučitelný s přesvědčením, že jeden je nadřazený nad druhým. Pro Noble je důležité, aby si člověk vytvořil pokorný postoj k teologii, který umožňuje názor, že slova jako křesťanství, církve, víra, a dokonce i Bůh mohou mít mnohem více konotací, než bychom si mysleli.

Slova Noble nabízejí kritickou diagnózu konceptuálního prostředí 90. let, v němž ekumenicky založená teologie v České republice nachází svůj základ. Jelikož celkovému rozvoji teologického myšlení krátce po roce 1989 dominovala tendence posilovat konfesionální identitu tří teologických fakult, zdálo se, že jedinečné zkušenosti „podzemních“ studií byly zapomenuty a v nabídce nových teologických kurzů prakticky nehrály žádnou významnou roli. Jako by se praxe přestavby teologických studií po sametové revoluci měla tendenci vrátit do doby, kdy komunisté v roce 1948 převzali kontrolu nad církví, alespoň pokud jde o katolicismus. Po roce 1989 došlo ke střetu nejméně tří konceptů teologie: a) předmoderního konceptu z doby před II. vatikánským koncilem; b) moderního konceptu vyjádřeného heslem II. vatikánského koncilu *aggiornamento* a c) postmoderního konceptu, který tíhne k široce pojaté až post-konfesní identitě. Ekumenický a sektářský postoj, o kterých mluví Noble, lze považovat za reakci na tuto zmatečnost v pojetích teologie v 90. letech.

Dalším příkladem diskusí, které se zabývaly touto matoucí realitou, bylo samotné pojetí „ekumenické teologie“, když Institut ekumenických studií v roce 1999 navázal partnerství s Evangelickou teologickou fakultou.⁴¹ Měl by se nově navržený bakalářský obor nazývat jednoduše ekumenická teologie? Neznamenaloby to pouze jinou variantu sektářství, kdy by se tento obor stavěl do privilegovaného postavení jediné pravé ekumenické teologie?⁴² Z tohoto důvodu byl nakonec popisně nazván Teologie křesťanských tradic, čímž bylo zřetelné, že se nezaměřuje pouze na jednu teologickou tradici. Zazněl tak názor, že ať už katolická, protestantská nebo ortodoxní, každá dobrá teologie musí mít ekumenický rozměr a že „biblicky vzato, ekumenismus je jen jeden a zahrnuje celý svět“.⁴³

38 Ivana Dolejšová, *Úvod do teologického myšlení I.* (Praha: Sít, 1996), 14. Dále též Ivana Noble, *Essays in Ecumenical Theology I. Aims, Methods, Themes, and Contexts* (Leiden, Boston: Brill, 2018), 15.

39 Noble zde používá spojení „ekumenická teologie“ zaměnitelně s „praktikováním teologie ekumenicky“. Terminologicky je třeba odlišit ekumenickou teologii od ekumenismu, který vyjadřuje typ přístupu či postoje, a ekumeniky, která je oborem věnujícím se ekumenickému hnutí.

40 Dolejšová, *Úvod do teologického myšlení*, 14. Jinde Noble uvádí, že ekumenická teologie se nesmí stát „ani ideologií propagující křesťanskou uniformitu, ani synkretistickým systémem zakládajícím ‚nad-církev‘, ani jakoukoli jinou alternativou vůči zápasu o osvobozující zvěst evangelia v těch církvích, do kterých patříme.“ Ivana Noble, *Po Božích stopách. Teologie jako interpretace náboženské zkušenosti* (Brno: CDK, 2004), 5. Tím se ekumenická teologie vymezuje proti představě jakési nekonfesní teologie.

41 Hradílek, 'Počátky Institutu', 8–9.

42 Ivana Noble píše o nebezpečí propojování ekumenické teologie s jakousi meta-tradicí, ve které se vše harmonizuje do umělé jednoty. Oproti tomu podtrhuje nezbytné zakořenění ekumenické teologie „v pluralitě zkušeností, symbolických reprezentací a jejich racionálních systematizací“. Noble, *Essays in Ecumenical Theology I.*, 4.

43 Slavnostní řeč doc. Jindřicha Halamy v rámci zahájení akademického roku 2015/16 (archiv autorů).

„Ekumenická formace“⁴⁴ na Institutu ekumenických studií znamenala hned od začátku nejen školení směrem k akademickým výsledkům, ale také sdílení duchovního života.⁴⁵ Akademická komunita zahrnovala studenty a vyučující z různých křesťanských tradic. Naproti tomu se zdálo, že samo studium historie a metodologie ekumenismu hraje pouze druhořadou podpůrnou roli. Nabízelo společný jazyk, jakési *ex post* ospravedlnění společného studia a modlitby. V praxi začal ekumenismus na Institutu ekumenických studií jako síť vztahů. Ta jednak představovala prostor pro vyjádření potíží, které mohl každý student mít s odlišností křesťanských tradic druhých, jednak byla dostatečně silná, aby unesla ty rozpory, se kterými se alespoň pro danou chvíli muselo nadále žít. Každý akademický rok na Institutu ekumenických studií začíná desetidenním pobytovým kurzem, který má formu ekumenického sdílení. Absolventi o tomto kurzu často hovoří jako o své nejsilnější zkušenosti s ekumenickou formací. Pro některé je tento pobyt první příležitostí k modlitbám a k slavení liturgie společně s lidmi z jiných křesťanských tradic, což podněcuje nové otázky a impulsy pro společné diskuse.

Ačkoli k současné podobě oboru přispěly také konkrétní historické a pragmatické okolnosti, a i dnes představuje odpověď na poptávku laiků po kvalitním teologickém vzdělání, studium vždy mělo nádech určité zdravé kritičnosti vůči církvím. Pokud se rozdělení mezi křesťany odehrává zejména na rovině církevních struktur, pak lze pochopit jistý kritický odstup studentů Institutu ekumenických studií od těchto struktur. Skutečnost, že většina studentů jsou laici a nejsou vázáni věrností konkrétním církvím ve stejné míře jako ordinovaní služebníci, jim dává větší prostor pro vyjádření vlastních názorů. Studium je nicméně otevřeno jak pro laiky, tak pro ty, kteří jsou ordinováni či k ordinaci směřují. Jeho společným rysem je, že akademické a církevní společenství Institutu ekumenických studií je především komunitou poutníků na cestě k Bohu. Tento přístup pak mnozí absolventi přinášejí do vlastních farností a sborů.⁴⁶

Formační aspekt studií zaměřených na podporu rozvoje komunit víry napříč tradicemi jakoby „zdola“ úzce souvisí s další dimenzí ekumenicky pojatých studií na Institutu ekumenických studií, konkrétně s tím, že teologie byla obvykle považována za druhý obor. Absolventi propojují svět teologie se světem své vlastní odborné kvalifikace. Jejich teologická reflexe během studií tak již může stavět na předchozí bohaté lidské zkušenosti. Využití teologického vzdělávání v odborné praxi je vždy jedinečné; liší se od povolání k povolání, protože se liší profesní role studentů. Jsou mezi nimi učitelé, sociální pracovníci, právníci, IT specialisté atd. Studium ekumenicky chápané teologie zvyšuje citlivost k tématům víry a spirituality a schopnost kultivovat způsob uvažování a komunikace v těchto tématech. Někteří absolventi pracují v médiích, přičemž buď sdílejí své ekumenické názory skrze komunikační prostředky svých vlastních církví, nebo rozvíjejí nezávislé mediální projekty přesahující individuální konfese.

Tento dvojí disciplinární přístup, toto „propojování světů“ má svůj teologický rozměr. Potvrzuje, že svět víry a svět profesionálů nemohou být úplně oddělené. Nejde jen o zavedení teologických témat do světa práce, ale spíše o uznání faktu, že svět, včetně světa práce, byl stvořen jako posvátný. Jak uvádí Alexander Schmemmann: „A svět je symbolický – ‚*signum rei sacrae*‘ – na základě

44 Pojem uvádí Konrad Raiser, ‘Fifty Years of Ecumenical Formation: Where Are We? Where Are We Going?’, *The Ecumenical Review* 48, č. 4 (1996): 440–451.

45 Ivana Noble uvádí, že tato duchovní cesta je cestou s otevřeným koncem. „Její dynamika zahrnuje hledání, jak vyjádřit dar víry, někdy též její ztracení či znovunalezení, dále modlitební život, vnitřní logiku lidského jednání či nejednání, touhu po porozumění životu, vztah mezi lidmi a stvořením a Bohem života.“ Noble, *Essays in Ecumenical Theology*, 14.

46 Plastický obraz o podobě Institutu ekumenických studií k roku 2009 a zde představených tématech nabízí snímek *Postavit chrám z lidí*, který jako součást cyklu *Cesty víry* uvedla ČT v premiéře 25. 10. 2009 (<https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1185258379-cesty-viry/209562215500007-postavit-chram-z-lidi>).

svého stvoření Bohem; být ‚symbolický‘ patří tedy do jeho ontologie“.⁴⁷ Člověk, který vzděláním získá dostatečně hluboký vhled do teologických tradic, je lépe vybaven pro objevování *Božího tajemství* ve světě, pro vidění *Božího tajemství* nejen v oblasti posvátného, ale i *ve světě*.

Studium teologie pro pomáhající profese na Jaboku

Mluvit o Jaboku, škole sociální pedagogiky a teologie, jako o teologické škole může působit jako nadsázka. Přesto, v době jejího založení v roce 1993 byla teologie nejdůležitější částí učebních osnov s předměty jako např. morální teologie, dogmatická teologie nebo biblická studia, které byly dotovány každý až čtyřmi semestry.⁴⁸ Toto nepřekvapí, když se vezme v úvahu, že Jabok měl po roce 1989 pokračovat v salesiánských vysokoškolských teologických studiích,⁴⁹ ale z legislativních důvodů nemohl být ustanoven jako plnohodnotná instituce univerzitního typu.⁵⁰

Díky zkušenostem s Akademií sociální pedagogiky v Pasově a Vyšší odbornou školou sociální pedagogiky salesiánů Dona Bosca v Benediktbeuern si zakladatelé školy uvědomili, že propojení teologie se sociální pedagogikou pomůže potenciálním studentům využít studium teologie v profesní praxi, a tak dát studiu teologie jako takové další, služební smysl a nabídnout je jako opodstatněné i těm, kteří se k žitému křesťanství nehlásili. Na rozdíl od způsobu studia, jakým byla vyučována teologie na tajných studiích v rámci programu zvanému „malá teologie“,⁵¹ bylo pojetí teologie na Jaboku od samého začátku programově směřováno k využití v profesionálním prostředí. Spojení teologie a sociální pedagogiky bylo symbolicky naznačeno již ve jménu školy, které kromě odkazu na Komenského také připomíná boj Jáкова s Bohem u řeky Jabok (Gn 32,23–33). Tento Jákovův boj symbolicky vyjadřoval požadavek na každého studenta Jaboku, aby bojoval jednak o adekvátní pojetí Boha, jednak o dostatečně osobně reflektovaný přístup k dilematické povaze oborů sociální práce a sociální pedagogiky.⁵²

Seznámení studentů s takovým množstvím teologie bylo částečně spojeno s předpokladem, že teologie, pokud je vyučována s dostatečným prostorem pro reflexi, může pomoci k utváření cenného postoje k životu.⁵³ Zvláště v poslední době, kdy v pomáhajících profesích zaznamenáváme důraz na respektování lidské důstojnosti a na práci se spirituální dimenzí člověka, se tento předpoklad studia teologie ukazuje jako cenný. Studium teologie totiž přispívá k získání *know-how*

47 Alexander Schmemmann, *For the Life of the World* (Crestwood, N.Y.: St. Vladimir's Seminary Press, 1998), 139.

48 Libor Ovečka, 'Kořeny a plody Jaboku', in *Teologie a sociální práce, Dvacet let dialogu*, ed. Michal Kaplánek (Praha: Jabok, 2013), 130. Už při založení školy v roce 1993 uvedl ředitel Ovečka, plně v souladu s Komenským, že tyto předměty „mají studentům, budoucím vychovatelům, pomoci ujasnit si vlastní životní postoje a hodnotovou orientaci a dát jejich výchovné práci v dnešním světě jasný směr“. Libor Ovečka, 'Jabok', *Salesiánská rodina*, č. 3 (1993): 11.

49 Způsob studia teologie na VOŠ Jabok není koncipován pro praxi pouze z titulu jejího profesního zaměření, ale odpovídá i šířeji zaměřenému chápání teologie v duchu salesiánské spirituality, orientované na uplatnění v každodenním životě mladého člověka. Viz např. Marcelo Farfán, ed., *Salesian Charism and Higher Education* (Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana, 2019), 283–284. Pro příklad do života zaměřené teologie vycházející ze spirituality sv. Františka Saleského (1567–1622) a jeho důrazu na každou, i všední situaci člověka jako možnou cestu ke zbožnosti a svatosti viz např. František Saleský, *Úvod do zbožného života* (Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2003), 12 a 18–19.

50 Srov. 'Mireia Ryšková – životopisný medailon', in *Při brodu Jaboku. Sborník pro Mireiu Ryškovou*, ed. Ladislav Puršl (Praha: Advent-Orion s.r.o., 2001), 203–208.

51 K programu malé teologie viz Hernová, *Jabok více než škola!*

52 Tuto pomůcku lze chápat jednak jako výraz profesionálního nároku na každého studenta pomáhající profese kriticky reflektovat vlastní praxi, jednak jako specifický nárok studentů sociální práce, která sama v sobě obnáší základní etická dilemata a problémy obecně. Srov. např. Sarah Banks, *Ethics and Values in Social Work* (Basingtoke: Palgrave Macmillan, 2006), 159–160 a *Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR*, zejména část „Etické problémové okruhy“ http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspcr.pdf.

53 Srov. Ondřej Fischer, Petr Jandejsek, 'Teologicko-filosofické vzdělávání jako cesta ke spojení teorie a praxe v sociální práci', *Sociální práce / Sociální práce* 8, č. 4 (2010): 126.

v oblasti práce s člověkem v jeho spiritualitě a jedinečnosti jeho lidství.⁵⁴ Od založení Jaboku se postupně snižovala hodinová dotace na výuku teologických předmětů a postupně se měnil i způsob její výuky. Dlouho po pádu komunismu se zdá, že základní všeobecné znalosti o křesťanství se dostaly ještě více na okraj zájmu dnešní mladé generace. Učitelé při výuce usilují o ještě elementárnější porozumění studentů základním teologickým konceptům. Krátce po pádu komunismu tomu tak nebylo, protože křesťanství mělo dobrou pověst mezi lidmi, především u těch, kteří nesouhlasili s režimem.

Navzdory nedostatku i toho nejzákladnějšího povědomí o křesťanství se však studenti Jaboku setkávají spíše s „teologií“ než např. s „religionistikou“ či jinými obory tzv. *religious studies*, tj. srovnávacím studiem pojmů a náboženských praxí oddělených od osobní zkušenosti žité víry čerpající z osobního vztahu člověka s Bohem. Vychází se z přesvědčení, že alespoň základní porozumění teoretickým konceptům teologie umožní nahlížet budoucí praktické situace každodenního života způsobem, který se ukáže jako smysluplný i těm, kteří v okamžiku studia křesťanskou víru nesdílí.⁵⁵ Výuka teologie na Jaboku předpokládá jakési „jako kdyby“: jako kdyby i v myslích studentů existovala osobní zkušenost s Bohem.⁵⁶ Ono „jako kdyby“ je zde zásadní. Zaručuje, že studenti mají svobodu nezaujmout okamžité osobní stanovisko k existenciální otázce, zda je křesťanství pravdivé, nebo ne. Akcentují se nikoliv důvody, proč by snad mělo být křesťanství pravdivé a hodné následování. Jde spíše o způsob, jakým člověk vidí svět a každou jeho situaci. Jde o způsob interpretace světa a vztahů, do nichž jsou studenti uváděni, aby lépe porozuměli své vlastní zkušenosti, zkušenosti se sebou, s druhým člověkem a se světem.

Teologie se uplatňuje jako alternativní hermeneutika, která interpretuje svět na odlišném hodnotovém pozadí, než je to, které je řadě studentů vlastní. A právě zde se setkávají profesionální požadavky a ekumenicky zaměřený přístup k teologii. Jak z definice oborů sociální práce a pedagogiky vyplývá, tyto profese jsou naplňovány v různých kontextech, s ohledem na konkrétní kulturu a konkrétního jedince, s nimiž tyto obory pracují.⁵⁷ Schopnost příslušné hodnotové kontexty autenticky rozpoznat předpokládá schopnost rozpoznat i své vlastní východisko, popsat i prožít kritický odstup od vlastní perspektivy, od vlastních hodnot a významů.⁵⁸ Teologii lze považovat za historicky a antropologicky bohatý narativ, za alternativní způsob vidění věcí, z něhož může mít profesionál přinejmenším metodický prospěch. Podobně jako v ekumenickém přístupu ke studiu teologie, kdy vlastní konfesijně formované teologické tradici sice přiznám privilegované postavení, ale zároveň budu brát stejně vážně tradice jiné, ani hodnotově odlišné prostředí klienta není jen z titulu své odlišnosti od výchozích hodnot pracovníka nikterak opomíjeno.

Teologický narativ navíc nabízí řadu akcentů, které pomohou formovat citlivost profesionála k zaujetí adekvátního postoje ke konkrétní situaci či konkrétnímu člověku. Ekumenicky laděný přístup k různým teologickým pramenům může profesionálovi pomoci získat praktickou moudrost, ať už prostřednictvím znalosti různých příkladů zkušenosti lidstva s Bohem, nebo prostřednictvím mnoha humanitně založených tradic,⁵⁹ v rámci nichž se i teologové snažili o vystižení

54 Ondřej Fischer, Petr Jandejsek, Ladislav Heryán, Zdenko Širka, 'Aspekty spirituality v příkladech teologicko-filosofického vzdělávání pro sociální práci', *Fórum sociální práce* 2 (2018): 11.

55 Srov. Mireia Ryšková, Libor Ovečka, 'Proč studovat teologii? Smysl studia teologie současnosti', *Teologie a společnost* II. (X.) č. 5 (2004): 3–8.

56 Srov. návrh Tomáše Halíka, aby se ateisté pokusili žít, „jako by byl Bůh“ (*etsi Deus daretur*). Tomáš Halík, *Divadlo pro anděly. Život jako náboženský experiment* (Praha: NLN, 2010).

57 Viz např. globální definici sociální práce IFSW z r. 2014, popř. etický kodex téže organizace z r. 2018: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work>.

58 Viz např. příspěvek teologického vzdělávání k získávání schopnosti reflektovat vlastní či převzaté zkušenosti z praxe Fischer, Jandejsek, 'Teologicko-filosofické vzdělávání', 129–130.

59 V oblasti studia sociální práce srov. např. Sarah Banks, Ann Gallagher, *Ethics in Professional Life: Virtues for Health and Social Care*

impulsů pro rozvoj člověka na pozadí lidské zkušenosti s Bohem. Umožní člověku činit rozhodnutí způsobem, který dává smysl nejen v rámci jedné tradice, ale také na pozadí alternativních životních kontextů, kultur nebo náboženství. Z tohoto důvodu mohl Jabok v roce 1999 nabídnout svůj studijní program sociální a pastorační práce jako vysokoškolský bakalářský obor Evangelické teologické fakulty a vést jej ve vzájemné spolupráci více než 15 let. Stručně řečeno, Jabok byl založen jako „krok na cestě hledání“⁶⁰, jako instituce, která byla „více než školou“⁶¹, aby reprezentovala společnost, pro kterou je teologie smysluplným a profesně významným hlediskem jejího rozvoje.

Závěr: Ekumenicky pojatá teologie jako jedna z cest k rozvoji člověka

Za předpokladu, že teologie má stále co nabídnout dnešním studentům, musí být spojena s jejich vlastní reflektovanou osobní zkušeností. Tato zkušenost nemusí být nutně vyjádřena teologicky, ale musí být zakořeněna v jejich subjektivitě. Teologie, která je praktikována ekumenicky, může lépe vyjít vstříc jedinečným životním zkušenostem. Může kupříkladu fungovat jako alternativa k původním názorům studentů. V každém případě je prostřednictvím ekumenického přístupu k výuce teologie jedinec vyzván ke kritickému posouzení nekriticky formovaných základů svého myšlení a praxe, čímž se otevírá prostor pro dialog a vzájemné porozumění. Ekumenismus může představovat základní hodnotové prostředí teologického vzdělávání spíše než hlavní zaměření studia obou zmíněných škol. Studium je na těchto školách realizováno ekumenicky, jeho cílem však není produkovat odborníky na ekumenismus jako takový. V tomto ohledu se koncept ekumenické výuky řídí zásadou, že ekumenická dimenze musí procházet všemi teologickými disciplínami.

Rozhodující důraz je kladen nejen na zvládnutí klíčových teologických pojmů, ale také na jejich propojení s praxí, z níž teorie čerpá inspiraci. V Jaboku probíhá praxe v sociální práci a pedagogice, na Institutu ekumenických studií vidíme praxi ve všech druzích křesťanských komunit a v profesionálních strukturách. Praxe pro studenty funguje jako kontext, ze kterého jsou čerpány teologické otázky. Tento kontext do jisté míry funguje jako kritérium, zda teologický výrok „dává smysl“, nebo zda je vzdálen od každodenní reality. Blízkost k reálným životním zkušenostem či vzdálenost od nich také určuje míru naléhavosti jednotlivých témat. Některá témata mohou získat na aktuálním významu, zatímco jiná jej mohou ztratit. Z hlediska ekumenismu se zdá, že širší metodický přístup je pro současné studenty Institutu ekumenických studií a Jaboku důležitější než diskuse o konkrétních otázkách víry v rámci různých křesťanských denominací.

Ekumenicky pojaté vzdělávání v teologii pracuje s požadavkem poskytnout studentům kompetence pro interpretaci a komunikaci klíčových otázek reflektovaných v teologii. V tomto ohledu chceme vytvářet jakousi „veřejnou teologii“⁶². Tento pohled kontrastuje s teologií, která je založena na privilegovaných jedinečných duchovních zkušenostech. Řídí se logikou zdravého rozumu samotné teologie. Je pro nás důležité si uvědomit, že tento požadavek zároveň výslovně pochází i od našich studentů.

Typický absolvent Jaboku se nemusí ztotožňovat s křesťanstvím, ale bude obeznámen s významem biblických a křesťanských odpovědí, i v profesionálním kontextu jimi bude nějakým způ-

(Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009), 85.

60 Výraz z proslovu ředitele Ovečky při slavnostním zahájení činnosti školy 4. 9. 1993. Libor Ovečka, 'Jabok zahájil', *Salesiánská rodina*, č. 3 (1993): 14.

61 Ovečka, 'Kořeny', 128.

62 Srov. David Tracy, *The Analogical Imagination: Christian Theology and the Culture of Pluralism* (London: SCM Press, 1981). Duncan Forrester, *Truthful Action: Explorations in Practical Theology* (Edinburgh: T&T Clark, 2000).

sobem ovlivněn a může být připraven ve své profesi podporovat lidi různého vyznání a tradic. Typický absolvent Institutu ekumenických studií by měl mít schopnost ocenit duchovní tradici druhých, spolupracovat s nimi, obhajovat a podporovat lidi všech druhů víry a kultur s dostatečným respektem k jejich odlišnosti.

Naše více než dvacetiletá zkušenost s ekumenicky založeným teologickým vzděláváním naznačuje, že ekumenismus je spíše nutnost než luxus. V analogii k výroku Karla Rahnera se domníváme, že ten, kdo se do budoucna bude zajímat o křesťanskou víru, bude o ní smýšlet buď ekumenicky, nebo křesťanem vůbec nebude. Snaha o lpění na denominačních rozdílech není pro širší společnost srozumitelná. Naopak, teolog pozvaný k veřejné diskusi bude jednoduše považován za zástupce všech křesťanů. Situace nemocničního kaplana, který se modlí s pacientem, ponechává jakoukoli otázku ohledně jeho konfesní příslušnosti daleko v pozadí. Pastorační pracovník, který organizuje bohoslužbu k uctění památky rozsáhlé tragické nehody, nabízí účast všem, kteří byli nehodou zasaženi. Tradice druhých mohou doplňovat tu naši a přispívat k jejímu rozvoji. Teologie, která se zajímá o rozvoj člověka cestou dialogu, bere v úvahu náboženskou a kulturní pluralitu a spiritualitu. Institute, které pracují s konceptem ekumenicky praktikované teologie, představují snahu o budování mostů mezi vnitřním a vnějším, mezi vlastní církví a ostatními církvemi, mezi křesťany různých tradic, mezi křesťany a nekřesťany. V tomto ohledu lze ekumenismus považovat za pragmatické úsilí. Přesto se dokáže setkat s lidmi tam, kde jsou, a nabídnout jim vhodnou cestu k Bohu.

Takto pojatou teologii je možné považovat za rozvinutí podnětů z Komenského úvah o poslání teologa a teologie, která usiluje o syntézu spolu s rozvojem člověka a nápravou celé společnosti. Odmítnutím polemik a upřením pozornosti na nápravu světa prostřednictvím kvalitního vzdělání reaguje Komenský na dobovou situaci ovlivněnou válečným konfliktem, konfesijními spory a osobní situací exilu. Podobně situace pronásledování a represe, spolu s celkovým úpadkem společnosti, v době komunistického režimu ve 2. polovině 20. století vedla některé osobnosti k hledání takových podob teologického vzdělávání, které by umožnily cestu k nápravě, a to k nápravě stavu církve i celé společnosti. Skutečnost, že nalezené způsoby teologického vzdělávání neskončily s pádem komunistického režimu, dokonce našly své pevné instituční zakotvení v podmínkách svobodné společnosti, ukazuje, že toto pojetí teologie lze i dnes nabídnout jako jednu z možných cest k naplňování nároků na celostní přístup k člověku, kladený na pedagogické pracovníky a lidi v pomáhajících institucích.

Mgr. Ing. Ondřej Fischer, M.A., Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze
Evangelická teologická fakulta
Katedra teologické etiky
Černá 646/9, 110 00 Praha 1
fischer@etf.cuni.cz

Mgr. Petr Jandejsek, M.A., Th.D.

Univerzita Karlova v Praze
Evangelická teologická fakulta
Ekumenický institut
Černá 646/9, 110 00 Praha 1
jandejsek@etf.cuni.cz

Mgr. et Mgr. Martin Vaňáč, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze
Evangelická teologická fakulta
Ekumenický institut
Černá 646/9, 110 00 Praha 1
vanac@etf.cuni.cz

Recenze, články

Veronika Blažek Iňová. *V úžasu před Boží krásou: Vztah Božího zjevení a lidské zkušenosti krásy jako výzva pro náboženskou edukaci*, Brno: CDK, 2021, 365 s., ISBN: 978-80-7325-538-1.

Nová kniha Veroniky Blažek Iňové *V úžasu před Boží krásou* představuje v českém prostředí ojedinelé sepětí fundamentální teologie a teologické estetiky za účelem hledání nové didaktické metody založené na obecné lidské zkušenosti s krásou. Ať už se jedná o náboženskou výchovu či farní katechezi, autorka zdůrazňuje nutnost soustředit se na samotný moment vstupu na cestu víry a na objevování vlastního životního smyslu. Tento postup odpovídá dynamice samotné víry, která není výsledkem lidského úsilí, ale svobodnou odpovědí na Boží pozvání. V druhé řadě kniha reaguje na skutečnost, že náboženská edukace v českém prostředí mnohdy nemůže navazovat na hlubší prožívání křesťanské víry, nýbrž má často evangelizační (případně pre-evangelizační) charakter. S tímto ohledem autorka přichází s hypotézou, že díky zkušenosti se stvořenou krásou či vizuálním uměním může člověk objevit svůj duchovní rozměr, a tak učinit první krok ke křesťanskému Bohu.

Kniha je bohatá nejen počtem stran, ale i tematickým záběrem a množstvím citovaných zdrojů. Autorka svou hypotézu totiž nejprve podkládá rozsáhlým teoretickým výkladem o vztahu mezi krásou a Božím zjevením či krásou a posvátnem jak z historické perspektivy, tak z hlediska současné teologické reflexe. Poté se zabývá otázkou místa teologické estetiky v náboženské edukaci, aby následně představila svůj vlastní empirický výzkum a navrhla konkrétní didaktickou metodu. Téma Božího zjevení tvoří nejširší rámec celé knihy, a proto mu je věnovaná hned první kapitola. Autorka chápe zjevení jakožto radikální Boží sebe-sdílení, které oslovuje aktivně vnímajícího člověka – jeho smysly i jeho rozum. Krása je jeden z prostředků, jimiž se Bůh dává člověku poznat, a jeden ze způsobů, jak může člověk cítit Boží přítomnost. Nejedná se však pouze o stvořenou krásu, ale také o krásu vytvořenou rukou umělce, protože člověk svou tvorbou umí svědčit o svém Tvůrci, jelikož je sám stvořený k Božímu obrazu.

Vedle fenoménu krásy se kniha soustředí na zkušenost „posvátna“. Termín si původně autorka vypůjčila od známého religionisty Rudolfa Otta, avšak do jeho dnešního významu postupně proniká s pomocí dalších zahraničních i českých myslitelů. Posvátno je představeno jako protiklad k profánnímu; setkání s ním vyvolává pocit tajemna, strachu či úžasu. Následně autorka hovoří o propojenosti náboženské a estetické zkušenosti, aby ukázala, že toto sepětí je právě momentem neviditelného zpřístupnění tajemství, které předchází rozumové reflexi.

Druhá kapitola nese název „Posvátný rozměr krásy v Písmu svatém“ a postupně nás provází starozákonnými i novozákonnými významy krásy a principy exegeze z pohledu teologické estetiky. Na ní navazuje rozsáhlejší kapitola třetí, v níž nalezneme pojednání o vztahu krásy a posvátna

z historického hlediska od starověku po současnost, v níž do reflexe o kráse stvoření nevyhnutelně vstupuje aktuální téma ochrany životního prostředí. Různorodé pojetí vztahu náboženství, přírody a umění má za následek rozmanitost ve způsobech uměleckého vyjádření počínaje ikonou a konče postmoderní abstraktní tvorbou.

Celá teoretická část je uzavřena pátou kapitolou, v níž najdeme nejen pojednání o místě teologické estetiky v náboženské edukaci, ale rovněž podrobné představení českého kontextu, v němž mladí lidé získávají náboženské vzdělání. V zapojení zkušenosti s krásou do výuky náboženství či katecheze vidí autorka příležitost k prohlubování náboženské (spirituální) i vizuální gramotnosti a tím cestu k získání nezbytných kompetencí pro orientaci v dnešní kultuře a zodpovědné hledání smyslu života.

Další kapitola navazuje dvěma kvalitativními výzkumy, které vedle výše popsaného teoretického kontextu tvoří východisko pro navrhovanou didaktickou metodu. První výzkum – zaměřený na perspektivu samotných umělců – hledal metodou hloubkových rozhovorů odpověď na otázku: „Jak vnímají krásu a její posvátný rozměr autoři výtvarných a uměleckých děl?“ Druhý výzkum se již zaměřil na studenty gymnázií ve věku 13–17 let a jeho hlavní otázka zněla: „Jak vnímají krásu a její posvátný rozměr mladí lidé?“ Oba výzkumy potvrdily, že lze prostřednictvím krásy zažít zkušenost transcendence, ať už při pobytu v přírodě, při návštěvě chrámového prostoru či během vlastní tvorby.

Vlastní didaktická metoda je představena v závěrečné, sedmé kapitole. Skládá se ze tří provázaných kroků: „užasnout – zakusit – proměnit“ a vychází jak z uvedených teoretických poznatků, tak ze zjištění kvalitativního šetření a hloubkových rozhovorů. Cílem první fáze je podporovat vnímavost účastníků výuky vůči kráse okolo nich, aby byli sami schopni otevřít se transcendenci. Moment „zakusit“ v druhé fázi si klade za cíl otevřít oči studentům vůči potřebám druhých. Vnímání krásy v podání Veroniky Blažek Iňové tak nezůstává uvězněno v estetické rovině odtržené od běžného života, ale disponuje člověka pro citlivost vůči bližnímu i světu okolo nás zde a nyní. Ve třetí fázi „proměnit“ jsou již studenti schopni vnímat Boží hlas a otevřít se působení Ducha svatého, což se již odehrává zcela na osobní rovině.

Kniha *V úžasu před Boží krásou* přichází s didaktickým přístupem, který má výrazný potenciál přispět k rozvoji náboženské výchovy a katecheze v české prostředí, a z toho důvodu by jistě neměla zapadnout. V současné podobě však vzhledem k množství citovaných autorů a představovaných konceptů klade na čtenáře značné nároky. Proto by bylo dobré, aby její hlavní teze byly zpracovány ve zjednodušené formě, která by byla přístupnější širšímu publiku. Zároveň by prospělo, kdyby byla publikace časem doplněna o vlastní didaktický materiál.

Barbora Šmejdová
(KTF UK, smejdoва@ktf.cuni.cz)

Nadav Ejal. *Vzpoura proti globalizaci. Proč lidé revoltují proti dnešnímu světu*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020, 360 s., ISBN: 9788075551191.

Autorem této knihy je mladý, významný a oceňovaný izraelský novinář, vysokoškolsky vzdělaný v oboru globální politiky, a téma jeho knihy je velmi aktuální problém globalizace. Ten vyvolává tvrdé polemiky, spojené na jedné straně s národními a na druhé straně se sociálními, resp. třídními zájmy, k tomu dále přistupují i výbušné problémy imigrace a ekonomické výhody (pro koho?). Na některé otázky spojené s globalizací jsou odpovědi obtížné, protože přináší výhody spíše jen pro někoho anebo znamenají pro jedince i etnické skupiny jak výhody, tak i nevýhody. Nespornou výhodou má globalizace pro obchodní expanze mezinárodní, především však velmocenské obchodně agresivní oligarchie – cizí národy a země už nejsou dobývány a utlačovány zbraněmi, nýbrž kapitálem a na jejich úkor dále bohatnou již zámožní cizinci. Oproti tomu chudí cizinci emigrují do zemí, které jsou s to jim poskytnout práci a mzdy, se v těchto zemích dlouho či navždy cítí cizí, protože se jen těžko přizpůsobují nezřídka velmi odlišným obyčejům a rolím. Navíc často není imigrace motivována ziskem práce, ale vykonáváním organizovaného terorismu v intencích politiky „nového řádu“, usilujícího o odnárodňování.

To je ovšem jen náčrt dílčích aspektů problematiky globalizace, kterou tu náš velmi informovaný autor prezentuje v mnoha aspektech. Jedním z nich je např. pandemie covidu-19, která naplno propukla v mezinárodně propojeném světě výměny lidí, informací a zboží a o níž autor píše ve své předmluvě k českému vydání své předmětné knihy takto: *Globalizovaný svět rád používá virální metafory, nyní poprvé stanul tváří v tvář původnímu významu tohoto slova* – tedy, globalizace napomáhá také šíření virů, užitečných i nebezpečných. Na tomto místě se naskytá otázka, pro koho jsou ty které viry užitečné a pro koho nebezpečné.

Odpovědi na tyto otázky čtenář najde v recenzované knize řadu – jedná se ovšem o značně diskutabilní odpovědi; např. kapitoly *Války způsobené globalizací* nebo *Boj o pokrok*, naznačují, že jednoznačná odpověď na jednoznačnou otázku po užitečnosti/neužitečnosti či dokonce nebezpečí globalizace není možná. Nicméně globalizace, šířící se světem, je v krizi, protože „lidé proti dnešnímu světu revoltují“. Je to jedna z globálních výzev, které vyžadují globální odpovědi, píše náš autor. Toto tvrzení nicméně zní jako prázdná politická fráze, protože se to ve světě neprojevuje, příp. se na výzvy týkající se konfliktů mezi národy reaguje pouhými protestními diplomatickými nótami nebo v lepším případě dočasnými ekonomickými sankcemi. Svět je v krizi, protože je příliš jiný, než býval. To platí předně pro západní svět konce 19. stol., kdy se všude usilovalo o pokrok, který zašel tak daleko, že dalším pokrokem se v podstatě již pokročilém světě stal jistý konzervatismus. Ale čtenáře nepochybně více zajímá, co o tom soudí autor předmětné knihy a nikoli její recenzent! „*Vzpoura se šíří po celém světě neřízeně a plynule. Její podstatou není pečlivé budování nových mocenských struktur, ale odmítání těch stávajících*“ (s. 17). Co tím chce náš autor říci? Nepochybně, že lidé nechtějí to, čím dnes žijí, a že hledají. Nabízí se jim ovšem „the new world“, modelů „nového světa“ je však celá řada, a co by mělo a nemělo tu a jinde být čtenářům říkáno více a lépe tato velmi informativní a podnětná kniha.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Ben Shapiro. *Jak zachránit západní civilizaci? Přežije západ ztrátu vyšších hodnot? Voznice: LEDA, 2020, 311 s., ISBN 978-80-7335-657-6.*

Celá řada významných autorů právem konstatovala, že se Západ nachází v krizi, zejména kulturních a duchovních hodnot, a vysvětluje to různými činiteli. Konstatuje to i náš autor v této recenzované knize, který vystudoval filosofii politiky na Kalifornské a Harvardově univerzitě, je publicistou v konzervativním tisku a předmětem antisemitských útoků. Ve své předmětné knize si autor klade dvě stěžejní otázky: „*Odkud pochází náš blahobyť?*“ a „*Co se to s námi stalo, že si chceme zkazit život?*“ Zdá se, že to souvisí s otázkou jiného kritika západního způsobu života, Ericha Fromma, kterou formuloval v knize „*Být nebo mít*“, směřující na základní dilema skutečně plného lidského bytí a všestranného konzumentství počínaje hmotným majetnictvím až po sbírání dojmů. Plné lidské bytí nespočívá v majetnictví materiálních hodnot a smyslového hédonismu, nýbrž v dostatku vyšších sociálních a morálních hodnot. Autor si klade řadu s tím souvisejících otázek: např. proč se v současné blahobytné Americe zvyšuje počet sebevražd, „*protože čím dál větší počet lidí trpí těžkými depresemi*“, a soudí, že „*Daleko větší nebezpečí než automobily na silnicích představuje předávkování drogami. Závratně klesá počet sňatků i narozených dětí*“, a klade si také otázku: „*Proč utrácíme tak ohromné částky za luxusní zboží, když nám evidentně nepřináší žádné potěšení?*“ a další otázky. Avšak to jsou jen povrchní symptomy hluboké krize hodnot, který přinesl život ve společnosti, kde jsou mezilidské vztahy, stejně jako ekonomika a politika, ovládnuty základními principy trhu, tj. něco za něco a maximalizace zisku. Průvodním jevem je ztráta důvěry občanů ke společenským institucím státu. Podle Gallupova ústavu (Shapirova kniha, z níž cituji tyto a následující údaje, vyšla r. 2019): jen 27 % občanů důvěřuje bankám, 20 % novinám, 41 % církvím, jen 19,96 % federální vládě a hluboký pocit nedůvěry vystupuje i vůči ostatním lidem – svým sousedům nedůvěřovalo r. 2015 52 % občanů, ti, kteří si myslí, že „většině lidí lze věřit“, je jen 21 % a v r. 2016 40 % občanů přiznalo, že „v demokracii už moc nevěří“. A tak, píše Shapiro, na 80 % amerických občanů „*nepochybuje, že je Amerika rozpolcena jako nikdy ve svých dějinách*“. V evropských zemích bychom nepochybně našli podobné údaje.

Náš autor však napsal knihu s názvem „*Jak zachránit západní civilizaci?*“ a hledá tedy odpověď na to, co s tím učinit, aby západní civilizace přežila. Především je však nutno konstatovat, že západní civilizace již nepřežila svůj světový primát politický, ekonomický a kulturní v užším slova smyslu. Aspiranty na nové dominanty v hospodářském a politickém životě světa jsou Čína a Indie.

Podle Shapira kdysi – kolem r. 1313 před naším letopočtem na hoře Sinaj – judaismus a potom křesťanství položily základy nového nadějného světa spočívající na čtyřech „*požadavcích víry, které se radikálně odlišovaly od pohanství*“: 1. „*za vším, co se na světě nachází, existuje jediný Bůh a jediný plán světa*“; 2. „*lidé mají odpovědnost za své chování a mají se řídit morální normou na příkaz nejvyšší bytosti, nikoli z utilitárních důvodů, třebaže jim Boží zásady mohou přinést užitek*“; 3. „*judaismus objevil počátek a vývoj dějin. Zjevením však historie nekončí, člověk má za úkol vyhledávat Boží vůli a pracovat na vykoupení lidstva*“, pro jeho poučení a příklad ostatním si Bůh vyvolil „*jeden nepatrný lid, jenž se měl stát světlem ostatním národům*“ a 4. „*nakonec judaismus prohlašuje, že lidé za svoji volbu zodpovídají a na našich rozhodnutích záleží*“. Nicméně tyto teologicky formulované aspekty – nepochybně diskutabilní – nemohou být východiskem řešení úpadku západní civilizace, směřuje-li autorovo řešení tohoto úpadku západní civilizace k restauraci náboženských tradic, které samy procházejí krizí. V podmínkách sílícího a téměř módně závaz-

ného ateismu pro mladé a vzdělané a institucionalizovaného materialismu pro vědu nemůže být křesťanství, nacházející se ve své dnešní katolické modalitě rovněž v krizi, východiskem řešení. A nemůže to být ani „mocná věda“ či sporný vzestup liberalismu, kterého je stále méně i ve formě oligarchií předstírané demokracie.

Necelé tři roky potom, co vyšla Shapirova kniha, se Západ, fascinován tím, co se v Evropě od začátku r. 2022 děje, bezmocně dívá na to, jak se ruský infantilní skřet stává válečným zločincem, vraždí ukrajinský národ, plundruje jeho zemi, ničí a krade jeho národní bohatství, a není schopen toto vraždění a ničení hodnot zastavit. Není ani schopen dodat zoufale bojujícímu národu zbraně, kterými by čelil zákeřným útokům nepřítele. Západní civilizaci už zachránit nelze a podle vědců je už nejvyšší čas, aby byla nalezena planeta, na které by bylo možno přestěhovat pečlivě prokádaný milion jedinců z deseti nebo dvaceti miliard těch, kteří tu zůstanou, a podle již vypracovaných plánů budou přežívat ve městech vybudovaných v podzemí.

V Shapirově předmětné knize lze nalézt množství především teologicky analyzovaných témat, např. jak předělat svět, kritickou úvahu o návratu pohanství a řadu dalších. Posléze náš autor, po analýze „velkého požáru“ (důsledků druhé světové války), dospívá k závěru „jak stavět“ nový lepší svět.

Všechny ty nedostatky a perspektivy dnešního světa se v autorově předmětné knize týkají Ameriky (jmenovitě USA). *„Ze všech našich střetů, v nichž se dnes americká společnost zmítá, se ten největší zápas vede o duši národa. Proč všichni tak zuříme? Proč se vrháme jeden na druhého? Odkud se v nás bere tolik hněvu? Nepochybně jsme ztratili společnou perspektivu, víru ve ctnosti židovsko-křesťanské morálky a zakládající filosofii státu a společnosti. Považovali jsme se za bratry a sestry, náš národ neznal vnitřní nepřátele, neznal nesolidární jedno proti všem ani rozdělení na privilegované a utlačené, byli jsme soudržným společenstvím ukutým v ohni. Rodokmen našich hodnot sahal daleko do minulosti až do Zahrady ráje. Byli jsme komunitou, která si cení každého člověka individuálně, neboť jsme považovali svého souseda za obraz Boží a věřili jsme ve svou schopnost zlepšovat sebe i svět kolem nás, dokonce i celý svět. [...] Nemylme se ale, stále žijeme v roztříštěném světě, plném zločinců připravených útočit na náš svět osobní svobody a západních ctností, jak jsme zažili s plnou silou 11. září 2002, kdy pod troskami mrakodrapů zahynulo tolik náhodných obětí. Na tuto pravdu bychom neměli zapomínat.“* Nakonec Shapiro požaduje návrat ke křesťanským ctnostem: *„Tradice nás posiluje. Je naším úkolem i posláním“*. To je ovšem místo politicko-ekonomického a pragmaticky etického receptu na nový lepší život čirý voluntarismus.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Tradiční islamologická konference

Zpráva z šestého ročníku islamologické konference v Českých Budějovicích

O čem diskutuje současná česká a slovenská islamologie?

Ve čtvrtek 10. listopadu a v pátek 11. listopadu 2022 uspořádala Katedra filosofie a religionistiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (TF JU) již šestý ročník odborné konference s mezinárodní účastí „Česká a slovenská islamologie 2022: současná témata a budoucí výzvy“. Setkání se zúčastnili akademici a další odborníci z Heidelbergu, Prahy, Plzně, Brna, Olomouce, Českých Budějovic, Košic a Bratislavy. Oproti předchozím ročníkům se ustálil počet přednášejících a z části se proměnila jejich skladba.

V první čtvrtéční sekci vystoupil doc. Dušan Deák (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) se svým referátem „*Sufism on the threshold: who speaks for the faqir?*“. Dr. Christopher Helton hovořil o souhře mezi blízkovýchodními či jihoasijskými náboženskými koncepty a autory tzv. „hororové renesance“ 21. století. Jazykově kompaktní panel uzavřel dr. Ehsan Arzroomchilar (Katedra sociální a charitativní práce TF JU) svým zamyšlením nad filosofií vědy a techniky Seyyeda Hosseina Nasra. Přednášející měli k dispozici vždy dvacet minut a po nich následovala předsedajícím moderovaná diskuze. Se svými dotazy a komentáři se mohli zapojit také přítomní vyučující a studenti z JU či návštěvníci z řad veřejnosti.

Následovala hlavní zvaná přednáška na téma „*Bridging the gap: Some thoughts on studying Islam outside the Middle East*“, kterou online pronesl Torsten Tschacher, PhD. (Südasien-Institut der Universität Heidelberg). Posluchačům nabídl pestrý obraz svých dlouhodobých výzkumů islámu v jihovýchodní Asii. Mezi přítomnými odborníky se poté rozvinula diskuze týkající se preference badatelských témat v současném evropském výzkumu islámu.

V pátek ráno konference pokračovala druhou sekcí, která se věnovala současnosti Blízkého východu. Doc. Attila Kovács (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) online přednesl příspěvek na téma „*Status quo a Chránová hora / Haram aš-šaríf v Jeruzalémě*“. Na jeho vystoupení navázal doc. Marek Čejka (Ústav teritoriálních studií FRRMS MENDELU), když představil aktuální vývoj v Izraeli a Palestině. Následně jsme sice zůstali u současného vývoje, ale geograficky jsme se přesunuli více na východ. Dr. Josef Kraus (Katedra politologie FSS MU) popsal příčiny, kontext a regionální dopady politické nestability v Iráku. Na tomto místě lze zmínit poster doc. Daniela Topinky (Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UPOL), který prezentoval dílčí výsledky projektu rekonstruujícího vznik diaspory Čechů žijících v Egyptě po roce 1989.

Páteční dopoledne přineslo dva souběžné panely. Po delší době jsme se z organizačních důvodů vrátili k této praxi. Vytváření finálního programu volněji definované odborné konference je totiž pokaždé výzvou. Až do poslední chvíle nelze odhadnout, jak bude akce nakonec probíhat. Třetí sekce se zaměřila na koránská studia. Dr. Lukáš de la Vega Nosek (Katedra religionistiky HTF UK v Praze) ji zahájil příspěvkem „*Massimo Campanini (1954–2020): Čist Korán jako filosofický text*“. Po vystoupení Mgr. Václavy Tlilí (Katedra blízkovýchodních studií FF ZČU) se debatovalo o vlivu pauzy během recitace Koránu na význam vybraných teologických veršů.

Ve stejnou dobu zazněly v druhém konferenčním sále referáty o situaci muslimů v současném

Česku. Nejprve to byl pohled zvnějšku: doc. Přemysl Rosůlek (Katedra politologie a mezinárodních vztahů FF ZČU) vykreslil antiislámský diskurz jako „importované“ know-how. Hovořil především o vlivu emigrantů na formování veřejného diskurzu v České republice po vypuknutí evropské migrační krize v polovině prvního desetiletí 20. století. Následoval pohled vnitřní: Mgr. Zuzana Rendek (Katedra antropologie FHS UK v Praze) zúročila výsledky svého výzkumu, když představila šátek muslimských dívek jako znak identity i „symbolickou oponu“ ochrany.

Odpoledne druhého dne otevřela sekce věnovaná historii i současnosti Íránu či Turecka. Mgr. Dominik Čisárik (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) přednesl online referát *„Rétorické stratégie a vnímanie muslimov z perspektívy Antonia de Gouvea na jeho ceste safíjovskou Perziou (1602–1610)“*. Tématem následujícího vystoupení byla turecká Vize 2023, kterou Mgr. Denisa Schvachová (Univerzita obrany Brno) představila s ohledem na soudobé geopolitické dění. Dr. Veronika Sobotková (Katedra blízkovýchodních studií FF ZČU) hovořila o problémech při výzkumu islámské bioetiky v současném Íránu.

Tématika závěrečného konferenčního panelu byla opět zaměřena na přítomnost. Mgr. Lukáš Větrovec (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) například posluchačům nastínil zakořeňování salafíje v Bosně a Hercegovině. Tuto tradici označil za nejdynamičtější vnitromuslimský diskurs dneška a vybídl k přehodnocení dosavadních akademických interpretací. Po jeho příspěvku následovala živá diskuze mezi přednášejícím a posluchači.

Během dvou dní byla příležitost vyslechnout řadu podnětných vystoupení a diskuzí vztažených k současnému životu muslimů u nás i v zahraničí. Snad se v příštích ročnících podaří oslovit odborníky z dalších českých a slovenských vysokých škol a obou Akademií věd. Jen tak vznikne kompletní odpověď na otázku, o čem diskutuje současná česká a slovenská islamologie.

Za pořadatele **Martin Klapetek**
(TF JU, klapetek@tf.jcu.cz)

Caritas et veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

Cílem časopisu je publikovat původní odborné a populární články specialistů pracujících v těchto oblastech a představovat důstojnou platformu pro komunikaci o interakci v uvedených směrech. Časopis je zařazen do databáze Scopus a do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice.

Časopis Caritas et veritas se v rámci svého zaměření na křesťanské souvislosti v humanitních a sociálních oborech věnuje zejména praktickým otázkám spojeným s etikou, pomáhajícími profesemi a pedagogikou. Proto je záměrem redakce zachovat celý časopis dobře přístupný pro odborníky z praxe v Česku a na Slovensku. Odborné a popularizační části časopisu, stejně jako recenze na česky a slovensky vydané publikace, proto vycházejí v češtině. Zároveň redakce usiluje o to, aby odborné studie publikované v časopise zohledňovaly mezinárodní diskurz a byly pro něj přístupné. Editorial a vědecké studie proto vycházejí také v anglickém překladu, resp. odborné studie napsané původně v angličtině nebo jiném světovém jazyce jsou takto i publikovány.

vydavatel:

Teologická fakulta
Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
číslo a ročník: 2 (2022)
předplatné: zdarma, volně přístupné

kontaktní adresa:

Caritas et veritas
Teologická fakulta JU
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
Tel. +420 387 773 501
Fax +420 386 354 994
e-mail: cetv@tf.jcu.cz
www.caritasetveritas.cz

objednávky pro zasílání mailem:

cetv@tf.jcu.cz

design a layout:

Ing. František Ettler
info@ettler.net

redakční rada

Dr. Elaine R. Wright, *Brescia University, Marilyn Younger Conley School of Social Work, Owensboro 717 Frederica Street, Owensboro, KY, USA, elaine.wright@brescia.edu*
Dr. Daniela Blank, *TF ALU, D-79085 Freiburg im Breisgau, Německo, daniela.blank@theol.uni-freiburg.de*
Josef Nota, Ph.D., *TF JU, České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, jnota@tf.jcu.cz*
PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D., *FSS MU, Joštova 10, 602 00 Brno, necasova@fss.muni.cz*
Doc. Michal Opatrný, Dr. theol., *TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, mopatrný@tf.jcu.cz*
doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D., *TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, hzbudilova@tf.jcu.cz*
PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D., *TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, svobodz@tf.jcu.cz*
Mgr. Karel Šimr, Ph.D., *TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, simr@tf.jcu.cz*
Mgr. Bc. Jan Kaňák, Ph.D., *HTF UK, Pacovská 4, 140 01 Praha 4, jan.kanak@htf.cuni.cz*
ThLic. Petr František Burda, Th.D., *PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, frantisek.burda@uhk.cz*
ThLic. David Bouma, Th.D., *PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, david.bouma@uhk.cz*
Dr. Rainer Gehrig, *Diecézní úřad Odenwald-Tauber, Kirchenstraße 11, 74722 Buchen-Hainstadt, Německo, rainer.gehrig@esa-dioezesanstelle.de*

redakce**výkonná redaktorka**

Mgr. Hana Donéeová
Katedra sociální a charitativní práce TF JU
doneeova@tf.jcu.cz

koeditor čísla

Mgr. Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.
Katedra pedagogiky TF JU
thavel@tf.jcu.cz

předseda redakční rady

doc. Michal Opatrný, Dr. theol.
Katedra sociální a charitativní práce TF JU
mopatrný@tf.jcu.cz
+420 389033542
č. dv. 206 b

překlady z českého jazyka a do anglického jazyka

Mgr. Helena Lustová, Stuart Nicolson MA.

Caritas et veritas

A journal for Christian reflections in the context of the social sciences and humanities

The aim of the journal is to publish original scholarly and popular articles written by specialists working in these areas and to provide a quality platform for communication about the interaction between these fields of study. The journal is listed in the database Scopus and is on the list of peer-reviewed non-impacted periodicals published in the Czech Republic.

Within its orientation on Christian reflections in the context of the social sciences and humanities the journal Caritas et veritas is devoted primarily to practical matters related to ethics, the assisting professions, and pedagogy. This is why it is the editorial board's aim to keep the entire journal easily accessible for practitioners in the Czech Republic and Slovakia. The scholarly and popular sections of the journal as well as reviews of publications in the Czech and Slovak languages are therefore published in Czech. At the same time the editorial board strives to ensure that the scholarly studies published in the journal take account of international discourse and are accessible to it. The editorial and scholarly studies are therefore published also in English translation, and scholarly studies written originally in English or another world language are also published in this way.

publisher:

Faculty of Theology
University of South Bohemia
České Budějovice
issue & year: 1 (2022)
price: free of charge, open access

contact address:

Caritas et veritas
Faculty of Theology
University of South Bohemia
České Budějovice
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
Tel. +420 387 773 501
Fax +420 386 354 994
e-mail: cetv@tf.jcu.cz
www.caritasetveritas.cz

orders for email delivery:

cetv@tf.jcu.cz

design and layout:

František Ettler, MSc.
info@ettler.net

editorial board:

Dr Elaine R. Wright, *Brescia University, Marilyn Younger Conley School of Social Work, Owensboro 717 Frederica Street, Owensboro, KY, USA, elaine.wright@brescia.edu*

Dr Daniela Blank, *Faculty of Theology, University of Freiburg, D-79085 Freiburg im Breisgau, Germany, daniela.blank@theol.uni-freiburg.de*

Dr Josef Nöta, *Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, jnota@tf.jcu.cz*

Dr Mirka Nečasová, *Faculty of Social Studies, Masaryk University, Joštova 10, 602 00 Brno, Czech Republic, necasova@fss.muni.cz*

Assoc. Prof. Dr. Michal Opatrný, *Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, mopatrný@tf.jcu.cz*

Assoc. Prof. Dr. Helena Zbudilová, *Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, hzbudilova@tf.jcu.cz*

Dr Zuzana Svobodová, *Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, svobodz@tf.jcu.cz*

Dr Karel Šimr, *Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, simr@tf.jcu.cz*

Dr Jan Kaňák, *Hussite Theological Faculty, Charles University, Pacovská 4, 140 01 Praha 4, Czech Republic, jan.kanak@htf.cuni.cz*

Dr Petr František Burda, *Faculty of Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Czech Republic, frantisek.burda@uhk.cz*

Dr David Bouma, *Faculty of Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Czech Republic, david.bouma@uhk.cz*

Dr. Rainer Gehrig, *Diözesanstelle Odenwald-Tauber, Kirchenstraße 11, 74722 Buchen-Hainstadt, Germany, rainer.gehrig@esa-dioezesanstelle.de*

executive editor

Hana Donéeová MA
Department of Social and Charity Work
doneeova@tf.jcu.cz

co-editor of issue

Dr. Theol. Tomáš Cyril Havel
Department of Education
thavel@tf.jcu.cz

chairman of the editorial board

Assoc. Prof. Dr. Michal Opatrný
Department of Social and Charity Work
mopatrný@tf.jcu.cz
+420 389 033 542

translations from and to the English language

Helena Lustová MA, Stuart Nicolson MA