

Caritas et veritas

Journal for Christian reflections in the context of social sciences and humanities
Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

**Scholé through the Eyes of Students
of Pedagogy at the University of South Bohemia**
Scholé očima studentů pedagogiky
Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Stanislav Suda

**The Educator as a Subject of the Spiritual
Development of Student Youth**
Pedagog jako subjekt duchovního rozvoje
studentské mládeže
Hryhorii Vasianovych, Olena Budnyk,
Yaroslav Melnyk, Kateryna Fomin

**Formation of the Heart by the Heart –
Scheler's Conception of the Ordo Amoris
as a Challenge**
(not only) for Contemporary Leisure Pedagogy
Helena Zbudilová

**Spirituality and Religiosity of Adolescents
in the Context of Radicalisation**
Dominik Maximov, Soňa Lovašová

Contents

Editorial	 7
------------------	---------

Studies	Topical	Scholé through the Eyes of Students of Pedagogy at the University of South Bohemia 21 Stanislav Suda
		The Educator as a Subject of the Spiritual Development of Student Youth..... 38 Hryhorii Vasianovych, Olena Budnyk, Yaroslav Melnyk, and Kateryna Fomin
		Formation of the Heart by the Heart – Scheler’s Conception of the Ordo Amoris as a Challenge (not only) for Contemporary Leisure Pedagogy 63 Helena Zbudilová
		Spirituality and Religiosity of Adolescents in the Context of Radicalisation 77 Dominik Maximov, Soňa Lovašová
Studies	Varia	‘What have you been seeking in the world? Happiness?’ The Comforting Function of Comenius’ Labyrinth of the World and Paradise of the Heart 103 Jan Hábl

**A Narrative Inquiry about Teachers’
Professional Identity – Stories of Lived
Experiences 113**

Marco Paulo Maia Ferreira

Obsah

Editorial		5
Rozhovor	O roli výchovy a vzdělávání	15
	s Martinou Kosturkovou	
Studie	Tematické	Scholé očima studentů pedagogiky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
		30
		Stanislav Suda
		Pedagog jako subjekt duchovního rozvoje studentské mládeže.....
		51
		Hryhorii Vasianovych, Olena Budnyk, Yaroslav Melnyk, Kateryna Fomin
Studie	Varia	Rituální kutilství: svépomocná cesta za smyslem
		90
		Jana Karlová
Recenze		123

Editorial

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

Druhé monotematické číslo časopisu *Caritas et veritas* roku 2023 je zaměřeno na fenomén výchovy a vzdělávání v 21. století v perspektivě rozvoje znalostí, dovedností a postojů využitelných v osobním, profesním i občansky zodpovědném životě. Téma otevírá prostor pro reflexi aktuálních potřeb a nových výzev pro oblast výchovy a vzdělávání ve třetím tisíciletí. Autoři příspěvků přinášejí různorodé náměty a nové pohledy k zamyšlení. Volba publikovaných témat odpovídá původnímu záměru představit současné potenciální edukační přístupy a pilíře výchovy a vzdělávání v širších moderních edukačních dimenzích v jejich obsahové pestrosti. Autory všech předkládaných textů spojuje vědomí fundamentálního významu celostního přístupu k lidské osobnosti a nutnosti jejího vyváženého rozvoje v dimenzi fyzické, kognitivní, emoční, sociální a spirituální. Pro úvodní rozhovor jsem oslovila kolegyni ze Slovenska, paní doc. PhDr. PaedDr. Martinu Kosturkovou, PhD., s níž jsem měla možnost spolupracovat v letech 2020–2022 v rámci dvou mezinárodních projektů. Sblížil nás společný zájem o problematiku rozvoje kritického, tvůrčího a angažovaného myšlení. Kolegyně se zaměřuje především na integraci myšlení kritického a morálního. Výchovně vzdělávací paradigma 21. století rozhovor obohacuje o řadu momentů. Doc. Kosturková spatřuje zásadní problém v tom, že nedokážeme dosud systematicky podporovat tvořivě humanistický model výchovy. Nejaktuálnější výzvou současnosti je podle ní výchova člověka zaměřeného na budování spravedlivé společnosti na základě jeho vlastní, plně rozvinuté morální zodpovědnosti.

Jádro čísla tvoří čtyři studie, které přispívají k odkrývání reality a možností výchovně vzdělávacího procesu současné doby. První z příspěvků, jehož autorem je S. Suda, je věnován scholé z pohledu studentů pedagogiky JU v Č. Budějovicích. Čtveřice autorů H. Vasianových, O. Budnyk, Y. Melnyk a K. Fomin pojednávají ve své studii o tématu duchovního vzdělávání. Dospívají k závěru, že jedním z důležitých úkolů současné pedagogické činnosti je rozvíjení vysoké úrovně spirituality u žáka. V této souvislosti se zaměřují na fenomén pedagoga jako subjektu duchovního rozvoje dospívajících. Studie H. Zbudilové se zabývá reflexí myšlenkového odkazu M. Schelera (nejen) pro oblast současné pedagogiky volného času. Nejdůležitější faktor výchovného procesu je nalézán v rozvoji individuálního ordo amoris jedince. Klíčová role pedagogiky je spatřována v afektivní výchovné rovině. Fenomén spirituality a religiozity slovenských adolescentů v aktuálním kontextu radikalizace zkoumají společně D. Maximov a S. Lovašová. Teoretické ukotvení doprovází kvantitativní výzkum vztahů mezi spiritualitou, religiozitou, rodinnými vztahy a radikalizací dospívajících.

Varia nabízejí tři příspěvky. Prvním je text autorky J. Karlové o rituálním kutilství jako kreativní schopnosti improvizovat, svépomocné cestě za smyslem a spirituálním prožitkem. Teoretickými východisky jsou především koncept divokého myšlení C. Lévi-Strausse a myšlenek U. Galimbertiho. J. Hábl se ve své studii zabývá tím, jak J. A. Komenský realizoval v díle *Labyrint světa a ráj*

srdce svůj utěšitelský záměr. Pomocí deskriptivně-analytického přístupu autor ukazuje, v čem spočívá útěšná funkčnost tohoto díla světového významu. Poslední ze studií v sekci *Varia* pochází z pera M. P. Maia Ferreiry. Zabývá se narativním šetřením profesní identity učitelů. Základem kvalitativního výzkumného šetření bylo autobiografické vyprávění (vyprávění příběhů prožitých zkušeností).

Na závěr časopisu jsou zařazeny dvě recenze. První text pochází od J. Satkeho (Peres, Imrich, Pavel Procházka [eds.]. *Smrt' v tranzite [II.]: biblické, historické, etické a praktické pozadie smrti*. Praha: Institut vzdělávání ECM, 2023). Autorem druhé recenze je J. Nota (Švec, Vlastimil. *Povolání chirurg: specifická pomáhající profese*. Brno: Masarykova univerzita, 2022).

Přeji Vám příjemné a obohacující chvíle strávené při čtení tohoto čísla časopisu.

Helena Zbudilová
koeditorka, členka redakční rady *Caritas et veritas*

Editorial

The Role of Education for the Development of Personal, Professional, and Civic Life in the 21st Century

The second monothematic issue of *Caritas et Veritas* in 2023 focuses on the phenomenon of education and training in the 21st century in the perspective of the development of knowledge, skills, and attitudes useful in personal, professional, and civically responsible life. The theme opens a space for reflection on the current needs and new challenges for the field of education and training in the third millennium. The authors of the contributions bring diverse themes and new perspectives for reflection. The choice of published topics corresponds to the original intention to present current potential educational approaches and pillars of education and training in broader modern educational dimensions in their diversity of content. The authors of all the presented texts are united by the awareness of the fundamental importance of a holistic approach to the human personality and the necessity of its balanced development in the physical, cognitive, emotional, social, and spiritual dimensions.

For the initial interview I approached my colleague from Slovakia, Assoc. Prof. PaedDr. Martina Kosturková, Ph.D., with whom I had the opportunity to collaborate in the years 2020-2022 within the framework of two international projects. We shared a common interest in the development of critical, creative, and engaged thinking. My colleague's main focus is on the integration of critical and moral thinking. The educational paradigm of the 21st century enriches the conversation with a number of moments. Assoc. Prof. Kosturkova sees a fundamental problem in the fact that we are still unable to systematically promote a creatively humanistic model of education. According to her, the most pressing challenge of our time is the education of the person focused on building a just society on the basis of his own fully developed moral responsibility.

The core of the issue consists of four studies that contribute to uncovering the reality and possibilities of the educational process of our time. The first is S. Suda's contribution which is devoted to scholé from the perspective of students of pedagogy at the University of South Bohemia in České Budějovice. Four authors, H. Vasianovych, O. Budnyk, Y. Melnyk, and K. Fomin develop the area of spiritual education in their study. They conclude that one of the important tasks of contemporary pedagogical activity is to develop a high level of spirituality in the pupil. In this context, they focus on the phenomenon of the teacher as a subject of spiritual development of adolescents. H. Zbudilova's study regards a reflection on M. Scheler's thought legacy (not only) for the field of contemporary leisure pedagogy. The most important factor of the educational process is found in the development of the individual's *ordo amoris*. The key role of pedagogy is seen in the affective educational level. The phenomenon of spirituality and religiosity of Slovak adolescents in the current context of radicalisation is investigated jointly by D. Maximov and S. Lovašová. Theoretical anchoring is accompanied by quantitative research on the relationships between spirituality, religiosity, family relationships, and adolescent radicalisation.

The *Varia* section offers two contributions. J. Hábl discusses how J. A. Komenský realised his

consoling intention in his work *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*. Using a descriptive-analytical approach, the author shows how this work of world significance is comforting. The second of the studies in the *Varia* section comes from the pen of M. P. Maia Ferreira. It deals with a narrative inquiry into the professional identity of teachers. The basis of the qualitative research investigation was autobiographical narrative (telling stories of lived experiences).

I wish you a pleasant and enriching time reading this issue of the journal.

Helena Zbudilova
co-editor, member of the editorial board of *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.

1/2024 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 deštných 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, a to 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

2/2025 Humanita jako základní hodnota výchovy a vzdělávání (nejen) ve volném čase
Uzávěrka: 30. 6. 2025

Směr výchovy a vzdělávání se v posledních desetiletích odklání od důležitého cíle, jímž je výchova k lidskosti. Ve světle aktuálních výzev v souvislosti se společenskými krizemi (ekologickou, energetickou, ekonomickou, migrační), důsledky pandemie covidu-19 i probíhající

války na Ukrajině a s aplikací moderních trendů ve školství (digitalizace, implementace umělé inteligence) je potřeba znovu se zaměřit na humanitu jako účel výchovy a vzdělávání a otevřít téma nové perspektivy pedagogické humanizace jako zlidšťování člověka ve 3. tisíciletí. Kultivace humanity jako základní hodnoty výchovy a vzdělávání nabízí možnost širokého interdisciplinárního pohledu na člověka 21. století jakožto bio-psycho-sociálně-transcendentního celku a na rozvoj směřující k naplnění jeho lidského, odpovědného života. Jak orientovat jedince v konstitutivních hodnotách lidství, rozvíjet jeho bytí ve smyslu „být člověkem“, spoluutvářet jeho směřování ke spravedlnosti, rozumu, dobrotě a pravdě a podporou humanity prostřednictvím výchovy a vzdělávání zajistit fungování lidské společnosti, jejímž základním kritériem bude lidskost a služba člověku? Je v moci současné výchovy a vzdělávání humanizovat člověka?

Téma je zaměřeno na rozšíření obzorů současného pohledu na pojem humanita a síla lidskosti užitím různorodé optiky (pedagogické, filozofické, psychologické, historické, teologické) a v rozličných kontextech.

Klíčovými momenty mohou být: mír jako nejvyšší hodnota lidství (výchova k míru), harmonizace lidskosti a moderní technologie, lidská integrace, konkrétní osobnosti jako poslové humanity a jejich lekce lidskosti, rozvoj autonomie a lidskosti ve výchovně vzdělávacím procesu, pojetí humanity ve vybraných edukačních koncepcích, historické kořeny humanity, základní principy výchovy k lidskosti v proměnách času, výchova jako dílna lidskosti apod.

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.

1/2024 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, 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

2/2025

Humanity as a Fundamental Value of Education (Not Only) In Leisure Time

Deadline: 30th June 2025

In recent years, the direction of education has departed from its important aim: education for humanity. In the light of the current challenges in connection with social crises (ecological, energy, economic, migration), the consequences of the covid-19 pandemic and the ongoing war in Ukraine, and the application of modern trends in education (digitalisation, implementation of artificial intelligence), it is necessary to refocus on humanity as the purpose of education and to open the topic from a new perspective of pedagogical humanisation as the process of humanising man in the 3rd millennium. The cultivation of humanity as a core value of education offers the possibility of a broad interdisciplinary view of the 21st century's human being as a bio-psycho-social-transcendent unit including development towards fulfilling man's life as both a human and responsible one. How can man become well-informed in the constitutive values of humanity, developing oneself in the sense of 'becoming a human being', helping to create one's orientation towards justice, reason, goodness and truth, and how can we ensure by promoting humanity through education the functioning of a human society of which the basic criteria will be represented by humanity and service to man? Is it within the power of contemporary education to humanise man?

The theme is aimed at broadening the horizons of the contemporary view of the concept of humanity and the power of humanity through different lenses (pedagogical, philosophical, psychological, historical, theological) and in various contexts.

The following key moments can be considered: peace as the highest value of humanity (peace education), harmonisation of humanity and modern technology, human integration, selected personalities as messengers of humanity and their lessons of humanity, development of autonomy and humanity in the educational process, the concepts of humanity in selected educational concepts, historical roots of humanity, transformation of basic principles throughout history, education as a workshop of humanity, etc.).

Rozhovor

Rozhovor s Martinou Kosturkovou o roli výchovy a vzdělávání v 21. století



Doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD. pracuje na Ústavu pedagogiky, andragogiky a psychologie a ve Výzkumném centru kritického myšlení a ctností na Fakultě humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity v Prešově.

Ve své vědecko-výzkumné činnosti se zaměřuje na integraci kritického a morálního myšlení, což je poměrně nový fenomén ve zkoumání vědy. Vyučuje předměty: teorie výchovy a vzdělávání, pedeutologie, kulturní a multikulturní antropologie, metodologie poznávání, bádání a zkoumání, rozvoj kritického a morálního myšlení.

Vážená paní docentko, dovoluji Vám na začátku poděkovať za to, že jste souhlasila s tímto rozhovorem pro časopis Caritas et veritas. Naše téma „Role výchovy a vzdělávání v 21. století“ reflektované Vašimi očima vysokoškolské pedagogy, mající na svém kontě četnou publikační činnost z oblasti pedagogiky a množství absolventů, které jste osobně vedla i při jejich zpracovávání závěrečných kvalifikačních prací, přinese našim čtenářům jistě zasvěcený úhel pohledu.

Mohla byste nám nastítnit, co Vás k pedagogické dráze přivedlo a na které své učitele vzpomínáte a proč? Máte nějaké životní vzory, osobnosti, které Vás nejvíce inspirovaly?

Po absolvování základnej školy som nastúpila na strednú školu ekonomického zamerania, ktorú mi vybrali rodičia. V tom čase neboli také možnosti, ako majú dnešní žiaci a nebol tak prepracovaný odbor profesijnej orientácie alebo kariérneho poradenstva ako v súčasnosti. Nebol dôvod pochybovať, keďže ako deti sme mali doma zdravé rodinné zázemie s praktickou múdrosťou oboch rodičov. Navyše, mala som rada výzvy a bola som zvyknutá doťahovať úlohy do konca. Aj keď som presvedčená, že zdravý jedinec má v sebe prirodzenú tendenciu prekonávať rôzne prekážky, aby sa dostal na vyššiu úroveň, stredná škola z môjho pohľadu bola veľmi tvrdá. Neraz som si siahla na dno svojich síl. Nie preto, žeby som to nezvládala kognitívne, ale preto, že som pociťovala absenciu emocionálneho uspokojenia z hodnotenia vlastného výkonu pedagógmi. Čo si najviac pamätám z tohto obdobia boli učitelia, ktorí boli prísni a spravodliví – to som oceňovala a aj prijímala. Ale aj takí (tých bolo viac), ktorí preferovali rôzne kritériá na rovnaké situácie, alebo hodnotili podľa sympatií – antipatií. Mnohokrát mi hlavou preblesla myšlienka: „Taká by som nechcela byť!“ Vtedy som ani netušila, že sa moja kariéra bude uberať iným smerom. Dôležitú rolu v tom zohrali aj neprijemné skúsenosti zo strednej školy, ktoré ma jednoznačne presvedčili, že ekonomika nie je pre mňa. Teraz to vnímam úplne inak a je skvelé mať všeobecný prehľad. Po strednej škole som sa začala rýchlo nudiť, tak som si vybrala to, v čom by som mohla byť užitočná,

a bol to pedagogicko-filozofický smer. Pozitívne ma inšpiroval môj starší brat, ktorý je rovnako ako ja – akademik. Počas svojej kariéry som stretla množstvo skvelých a múdрых ľudí. Ale špeciálne som obdivovala prof. Imricha Ruisela, ktorý už nie je medzi nami. Pre mňa je to veľká strata, pretože poznal moju prácu aj moju osobnosť. Profesijne mi venoval veľa času a ja som mohla ťažiť z jeho odporúčaní. Celú kariéru sa venoval ťažkým témam, múdrosti, inteligencii, zanechal množstvo skvelých vedeckých unikátov a aj životných múdrostí – čo vždy bola pre mňa veľká výzva. Mojm vedeckým tutorom je aj prof. Miron Zelina a zahraničný kolega prof. Dan Fasko z USA, s ktorým spolupracujem na spoločnom projekte.

V průběhu svých profesních let jste byla svědkem proměn světa a společnosti a spolu s tím i změn v oblasti školství. Které historické mezníky považujete s ohledem na současnou dobu za nejdůležitější? V čem spatřujete nejaktuálnější výzvu pro oblast výchovy a vzdělávání v současnosti?

Počas strednej školy som zažila veľkú spoločensko-politickú premenu našej spoločnosti. A to doslova zo dňa na deň sa menili veci v školskej triede a mimo nej. V kognitívnej rovine sa nám menil obsah učiva na všetkých predmetoch, menili sa knihy, alebo sme sa učili „za pochodu“. Tiež sa začalo vo veľkom hovoriť o právach. A bolo to prirodzené, nakoľko tie pred „Nežnou revolúciou“ boli potláčané. Zažili sme asi najdynamickejšie premeny v nasledujúcich rokoch, otvorili sa hranice, nastal obrovský prísun informácií z rôznych oblastí spoločenského života, o. i. aj zahraničnej literatúry, knihy o alternatívnych pedagogických prístupov, o ktorých sme ani netušili, že sú mimo našich hraníc. Všetko vyzeralo veľmi atraktívne, vymýšľali sa nové veci nielen v pedagogickej oblasti atď. Ale odstupom času si myslím, že to spôsobilo jeden vážny spoločenský problém s dopadom na školstvo, a to, že neúspech jednej reformy sa nahrádzal neúspechom tej ďalšej. Zakrátko sa vo vedeckej komunite začali objavovať práce, že máme nielen práva, ale aj povinnosti a spoločenskú zodpovednosť. Kým sa v 90-tých rokoch začali produkovať pedagogické publikácie podporujúce demokraciu, pedagogike ako vede so základným poslaním ušiel v praxi jeden dôležitý fakt, a to formovanie charakternej osobnosti. Môj osobný názor je, že dodnes máme problém podporiť tvorivo-humanistický model výchovy, alebo uplatniť v praxi niektorú z podmienok Rogersovho prístupu – napr. dôverovať v schopnosť zlepšiť sa. Výhodou bolo, že na prelome storočí sme mohli počas štúdií na vysokej škole čítať diela, ktoré kultivovali náš charakter a podporovali autonómiu. Ďalšiu dynamickú premenu školstva vnímam spojenú s vírusovým ochorením COVID-19. Izolácia osôb, absencia prirodzenej socializácie a testovanie digitálnych zručností detí, rodičov a učiteľov – ak hovoríme o školstve. Na jednej strane pozitíva, na druhej strane negatíva. Bolo ich veľa na oboch stranách, ale mňa najviac zaujímala charakterová dimenzia človeka. Pre mňa je najaktuálnejšou výzvou to, ako vychovať človeka, ktorý by ďalej budoval spravodlivú spoločnosť s plnou morálnou zodpovednosťou.

Které trendy moderní pedagogiky je podle Vašeho názoru vhodné upřednostňovat, aby se tak vycházelo vstříc potřebám a zvláštnostem současných dětí a mládeže?

Súčasní deti a mládež sú logicky iné než my, pretože sa narodili v iných spoločenských a politických pomeroch, ktoré ich ovplyvňujú a prirodzene nemajú osobnú skúsenosť s dianím pred svojím narodením. Vnímam ich ako veľmi kreatívnych a inšpiratívnych ľudí, pretože dokážu nájsť množstvo informácií a pracovať s nimi, ovládajú cudzie jazyky, majú veľa možností vzdelávať sa, majú rozvinutejšie digitálne zručnosti... a pod. Na druhej strane ich spoločnosť učí povrchnosti, pretože nie je možné všade byť, všetko stihnúť a všetko vedieť, tiež majú síce veľa informácií,

ale nevedia s nimi narábať. Idú po povrchu, nie do hĺbky. Práve tie trendy modernej pedagogiky by bolo dobre uprednostňovať, ktoré učia narábať jedinca s prijatou informáciou, využiť ju vo svoj prospech a byť za výsledok svojho uvažovania/konania zodpovedný. Poukážem aj na ďalší fakt, aj keď trend, ktorý uprednostňujem ja, je starý, ale v súčasných zložitých medziľudských vzťahoch sa dá považovať za novinku. Nezabúdať oceňovať a chváliť dieťa. Každý človek potrebuje aspoň raz za deň zažiť emocionálne uspokojenie – pochvalu, ocenenie, dobré slovo, že má svoje kvality. Spomeniem ešte jedno špecifikum súčasných detí a mládeže, a to digitálne technológie. V posledných rokoch sme súčasťou dramatickej zmeny modelov učenia. Aj vďaka výhodám, ktoré digitálne vzdelávanie ponúka, sa stalo súčasťou vzdelávacieho systému na všetkých stupňoch škôl. Implementácia najnovších vzdelávacích technológií zatriktívni a zaktívni všetkých zúčastnených s cieľom zlepšiť proces vyučovania a učenia sa. Novinky na trhu v digitálnych technológiách nie sú len pre deti a mládež. Rovnako má k nim prístup aj dospelý človek. Záleží na jedincovi, či sa dokáže flexibilne prispôbiť dobe alebo nie. Čo je pre mňa najviac atraktívne, sú najnovšie neurovedecké objavy, ktoré priniesli šokujúce fakty o našom mozgu. Páčilo by sa mi učiť podľa pravidiel mozgu.

Jaký je Váš pohľad na inovatívne trendy a perspektivy didaktiky?

Inovácie sú súčasťou vývoja spoločnosti a človeka. Tým, že človek je kreatívny, má možnosť objavovať nové veci. Mňa osobne zaujímajú trendy, ktoré pomáhajú objavovať vlastný potenciál človeka, seba samého a skúmať vlastné limity a možnosti. Tieto inovatívne metódy zaujímajú aj edukantov a robia to radi. Najdominantnejšie trendy sú kolaboratívne učenie, učenie mimo prostredia triedy – mobilné vzdelávanie, interaktivita – rozšírená realita (e-knihy, audio súbory, obrátené vyučovanie), gamifikácia (zvýšenie účasti angažovanosti a zdravej konkurencie v procese učenia sa), personalizované vzdelávanie (vyučovanie a učenia individuálnych potrieb a preferencií edukantov).

Specializujete sa na problematiku kritického myslenia v širších souvislostech. Máte nějaký recept, jak již od útlého věku dětí rozvíjet jejich kritické myšlení, aby se dokázaly v životě orientovat v mediálním prostoru 21. století a nestaly se v budoucnu snadno manipulovatelnými a zneužitelnými?

Rýchly recept „lenivej gazdinky“ nefunguje vo výchove. Ide o cieľavedomý, plánovitý a dlhodobý proces pôsobenia pozitívnymi stimulmi na jedinca. Najskôr musíme zmeniť myslenie autority (rodičov, učiteľov), aby sme menili myseľ detí/žiakov. Dieťa prvé mesiace života má egocentrické tendencie, a to z jednoduchého dôvodu, že nemá rozvinutú schopnosť myslieť v zmysle „ja“ a „iní“. S vekom sa však táto schopnosť zlepšuje a rozvíja; vyvíja sa spolu so schopnosťou myslieť abstraktne. V prvom rade, pravá autorita by mala byť vzorom a použiť všetky prostriedky na to, aby dieťa sa neskôr stalo autonómnou osobou. Ak rodič používa praktickú múdrosť, ktorú už Aristoteles označil za nosnú cnosť, ktorá riadi a rozvíja všetky ostatné intelektuálne a mravné cnosti, dieťa tento vzor preberá a učí sa byť autonómnym a integrálnym človekom. Spravodlivosť pritom zohráva veľmi dôležitú úlohu. Spravodlivý kritický mysliteľ sa pokúša vidieť skutočné silné a slabé stránky akéhokoľvek uvažovania alebo obsahu, ktoré hodnotí. Vypestované intelektuálne a mravné cnosti s využitím praktickej múdrosti sú účinným prostriedkom proti manipulácii a egoizmu, ktorý vidíme všade okolo seba. K pestovaniu cností nám pomáhajú intelektuálne štandardy: jasnosť, presnosť, konkrétnosť, relevantnosť, logickosť, význam, úplnosť, nestrannosť a hĺbka.

V letech 2020–2022 jste jako hlavní řešitelka realizovala dva projekty VEGA a KEGA zaměřené na rozvoj a integraci morálního a kritického myšlení studentů v učitelských studijních programech. V čem spatřujete nové nároky na role a profesní kompetence současného učitele? Co považujete za největší problém v přípravě studentů učitelství na pedagogických fakultách? Který cíl vzdělávání je podle Vás nejdůležitější?

Každá nová situácia prináša nové výzvy. My, ľudia, máme obrovské šťastie, že máme rozum, prirodzenú tendenciu učiť sa, a tak môžeme reagovať na nové podnety, reflektovať situácie, prekonávať seba samých a pod. V prvom rade, by som selektovala záujemcov o pedagogickú profesiu. Nie každý má v sebe „pedagogický takt“ a motiváciu byť učiteľom. Absolvent učiteľstva má mať profil kriticky zmýšľajúceho a morálne zodpovedného jedinca, ktorý je pripravený reagovať na požiadavky profesie v praxi. Na Slovensku máme profesijný štandard, ktorý definuje súbor kompetencií vo vzťahu k žiakovi, edukačnému procesu a vlastnému profesijnému rastu. Nové nároky na profesijné kompetencie nám určujú prognózy napr. World Economic Forum. Do top desiatky patrí: analytické a kreatívne myslenie, odolnosť, motivácia a sebauvedomenie, zvedavosť a celoživotné učenie, technologická gramotnosť, spoľahlivosť a zmysel pre detail, empatia, vodcovstvo a spoločenský vplyv, kontrola kvality. Z môjho pohľadu chýba napr. flexibilita a pružnosť v myslení a konaní učiteľa. Už dávno neplatí, že učiteľ je jediným zdrojom informácií, že budeme používať jeden univerzálny obsah, pretože rýchly tok informácií a nové technológie nás doslova valcujú. A neraz sa stane, že žiak vie viac ako učiteľ. Aj učiteľ môže spôsobiť miskoncepciu u edukanta tým, že použije nesprávnu metódu, alebo predstaví informáciu, ktorá dávno neplatí. Problém pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva vidím aj v dominancii teórie na úkor praxe. Iným problémom je zasa nerozlišovanie kreditovej záťaže študijných predmetov. Každý pedagóg si myslí, že jeho predmet je najdôležitejší. Je to na úkor kvality. Študent niekedy ani nemá inú možnosť, ako ísť po povrchu, pretože mnohokrát na hĺbkové štúdium nemá čas.

Z môjho pohľadu je ťažko určiť, ktorý cieľ pregraduálnej prípravy je najdôležitejší. Tých cieľov je viacero a každý preferuje niečo iné. Čo naozaj absentuje, je schopnosť naučiť študentov myslieť. John Henry Newman v knihe „Idea univerzity“ poukazuje na to, že hlavným cieľom univerzity je kultivovať myslenie študentov, aby mohli správne a pravdivo spoznávať realitu.

Ve své publikační činnosti jste se zabývala kritickým myšlením jako důležitou součástí kurikulární reformy na Slovensku. Jak to vypadá s kritickým myšlením v edukační praxi?

O kritickom myslení sa veľa hovorí, ale často za zamieňa s kritizovaním všetkého a za každú cenu, prípadne, a to je oveľa horší prípad, keď sa používa na racionalizáciu vlastných predsudkov alebo egocentrických tendencií. V edukačnej praxi máme oficiálne vytvorený priestor na rozvoj tejto zručnosti v kurikulárnych dokumentoch. Žiaľ, predimenzovanie učebných osnov, nepodporujúce prostredie a absencia výbavy profesionála v tomto smere, sú základné bariéry rozvoja kritického myslenia v škole a mimo nej.

V posledních letech se obnovuje zájem o téma emocí a emoční výchovy. Mladá generace nebezpečně osciluje mezi snahou o „silné emoce“ a syndromem „smutných vášní“. Jak najít cestu k afektivnímu růstu chápanému jako nezbytná podmínka autentické existence? Domníváte se, že současná příprava studentů učitelství garantuje osvojení emoční kompetence?

Téma emócií je veľmi náročná, ale veľmi dôležitá v živote každého jedinca, pretože emócie ovplyvňujú kvalitu nášho života. Myslím si, že nielen mladá generácia zmätočne emocionálne lieta z extrému do extrému, ale aj mnoho dospelých ľudí. Tento trend registrujem aj u študentov učiteľstva

alebo iných vysokoškolákov či pedagógov. Psychologický slovník emócie definuje ako psychický *odraz vo forme bezprostredného citového prežívania životného zmyslu javov a situácií, ktorý je podmienený vzťahom medzi ich objektívnymi vlastnosťami a potrebami subjektu*. Celkovo ide o prežívanie vzťahu človeka k veciam, javom, k sebe samému a k iným ľuďom. Rozumová a emocionálna stránka väčšinou spolupracujú. Ak dôjde k narušeniu tejto rovnováhy, sú to práve emócie, ktoré sa ujmu vlády. Bez emócií sa rozhodovať nedá.

Emócie sú súčasťou ľudskej prirodzenosti. Poskytujú nám informácie o tom, čo prežívame, a zároveň nám pomáhajú reagovať na rôzne situácie. Dojčatá a deti reagujú na svoje emócie výrazmi tváre alebo smiechom, plačom. Cítia a prejavujú emócie, ale nemajú schopnosť pomenovať emóciu. Časom sa jedinec stáva zručnejší v chápaní emócií, môže identifikovať, čo cíti a vyjadriť to slovami. Praxou sa zdokonaľuje v tom, čo cíti a prečo. Nadobudnutá zručnosť sa nazýva emocionálne uvedomenie. Emocionálne uvedomenie nám pomáha identifikovať, čo potrebujeme a chceme (alebo nechceme). Je súčasťou autonómie človeka, pomáha budovať lepšie vzťahy, príp. pomáha rozhodnúť, ako sa vyhnúť konfliktom a/alebo, ako ich riešiť a pod. V edukačnej praxi je tento aspekt často podceňovaný. Napr. kladie sa dôraz na výkon a netoleruje sa chyba. Chyba je v procese učenia úplne prirodzená vec, navyše spôsobuje, že sa nad ňou žiak zamyslí. Nemá ho odradiť, ale má sa stať užitočnou skúsenosťou. Dobrý učiteľ sa má usilovať riešiť príčinu chyby, má zabezpečiť podporujúce prostredie, v ktorom žiakovi dôveruje, poskytne mu slobodu, bude rešpektovať jeho vlastné tempo k sebapoznaniu a pod. Dieťa, ktoré cíti takýto prístup, skôr sa naučí ovládať svoje sklamanie. Protikladom výchovy orientovanej na osobnosť je mocenský prístup zo strany pedagóga, ktorý „vlastní moc“. Uplatňuje ju prostredníctvom vonkajšej disciplíny, známok, subjektívneho hodnotenia. Žiak sa na takú hodinu tešiť nebude. Absentuje základné emocionálne uspokojenie, ktoré vo vyučovacom priestore by mal zažiť každý žiak aspoň raz za deň, čo je podľa mňa nedostačujúce. Aj takýmto spôsobom budujeme nie emocionálnu stabilitu, ale pravý opak. Aj kvalita medziľudských vzťahov a egocentrické tendencie prespievajú ku kontroverziám. V pregraduálnej príprave sa často stretávam s tým, že počas vyučovania „cinkajú správy“. Študent „musí rýchlo reagovať“ bez ohľadu na to, že práve máme iné aktivity. Zvyknem položiť otázku: „Ako Vás táto správa posunula v kvalite Vášho života?“ Odpoveď je: „Nijako, ale niekomu na mne záleží!“ Hneď nasleduje ďalšia moja otázka: „Je to Váš ozajstný priateľ?“ Po tejto otázke zostane väčšinou ticho. Mládež prostredníctvom sociálnych interakcií naozaj oscilujú medzi silnými emóciami, napr. keď im v priebehu troch sekúnd niekto dá like a medzi „smútkom“, keď im like nedá nikto. To sú povrchné vzťahy a nebezpečenstvá niekedy až na hrane.

Celkovo v rámci pregraduálnej prípravy sa téme emocionality študenti venujú podľa mňa skôr teoreticky. Osobne by som viac uvítala, ak by sme študentov prakticky pripravili na to, že emócie nás môžu priviesť k najhorším, ale aj najlepším rozhodnutiam. Stačí spoznať ich hodnotu, naučiť sa s nimi viac pracovať. Každý by mal poznať svoje osobné schopnosti, trénovať emocionálne uvedomenie (chápať to, čo cítim a prečo), mať schopnosť sebaovládať, vôľu konať (byť motivovaný), mať sociálne schopnosti, empatiu a umenie medziľudských vzťahov. Vďaka osobným schopnostiam poznáme seba a konáme najlepšie, ako vieme.

Co podle Vás dělá učitele/vychovatele dobrým učitelem/vychovatelem? Které vlastnosti by měl podle Vás mít každý pedagog? Je nějaká vlastnost, kterou považujete za stěžejní u pedagoga (pedagoga volného času)?

V rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov sa v teóriách spomínajú mnohé typológie kompetencií budúcich učiteľov. Už som naznačila, že dobrý učiteľ/vychovávateľ musí mať „pedagogický

šmrnc“. V prvom rade ho musí práca baviť, musí mať v sebe iskru. Ak pedagóga práca baví, s najväčšou pravdepodobnosťou bude vo svojej oblasti aj dobre zorientovaný. Edukant rýchlo odhalí, či učiteľ je v edukačnom procese rád alebo nie. Aj vstup do procesu hovorí o tom, či pedagógovi záleží na edukantoch alebo nie. Z najnovších mojich skúmaní vyplynulo, že málokto pedagóg po vstupe do miestnosti sa spýta edukantov, ako sa majú. Rovnako si myslím, že učiaci sa pozerajú a oceňujú spravodlivosť. Mne sa v pedagogickej praxi osvedčila pravda. Niekedy, keď niečo neviem, priznám to s tým, že si to doštudujem. Na ďalšej hodine dávam príležitosť na diskusiu. Ľudia vo všeobecnosti prestali byť voči sebe láskaví. Je to škoda, pretože stačí využívať zásady náročnosti a pozitívne vlastnosti – dobrotu, láskavosť, dôveru, povzbudenie, pochvalu, uznanie a i., aby sa edukant cítil bezpečne. V takomto prostredí sa bude rád vzdelávať aj v kognitívne náročných predmetoch. Nemali by sme zabúdať na humor. Tiež si edukanti radi vypočujú niečo nové, o čom v tejto oblasti málokto vie (teda zásada prekvapivosti). Edukanti sa učia aj príkladom od svojho učiteľa. Nebola by som spokojná, keby som počula na svoju adresu ako pedagóga to, čo som spomenula v úvode rozhovoru... Kľúčovou kompetenciou podľa mňa je schopnosť myslieť, správne vyhodnocovať situácie a vedieť rozlišovať plytké od vznešeného, dobré od zlého a múdro rozhodnúť.

Jak vnímáte aktuální téma využití umělé inteligence ve výuce?

Umelá inteligencia je predmetom záujmu už dlhšiu dobu. Zvlášť špeciálne som sa tejto téme nevenovala. Pozrela som si viaceré zahraničné články, aby som sa mohla vyjadriť. Myslím si, že ako každá metóda alebo stratégia má svoje výhody a nevýhody. Medzi výhody odborníci uvádzajú: eliminuje ľudské chyby a riziká, nestrannosť. Z nedostatkov sú najčastejšie uvádzané: absencia emócií a kreativity, žiadne zlepšenie na základe vlastných skúseností a etické problémy – napr. obavy týkajúce sa ochrany osobných údajov a pod. Možno nateraz by som využila UI vo výučbe z dôvodu využitia zásady prekvapivosti. Osobne mi chýba absencia emócií, kreativity a možnosť prekonávať vlastné omyly, čo je bežná súčasť zrenia osobnosti.

Vážená paní docentko, mnohokrát Vám jménem našich čtenářů děkuji a přeji Vám vše dobré!

Helena Zbudilová
Koeditorka *Caritas et veritas*

Studie Tématické Studies Topical

Scholé through the Eyes of Students of Pedagogy at the University of South Bohemia

Stanislav Suda

DOI: 10.32725/cetv.2023.018

Abstract

A professional discussion on curriculum content in all types of schools is beginning to take off. This discourse is driven by the desire to make teaching processes more effective, but it emphasises less the ethical aspects of education. The research investigations aimed to discover the ideological background of the terms 'school' and 'scholé' among students of pedagogical disciplines at the University of South Bohemia. It is based on questionnaire surveys and analysis of the authors' essays, to gain insight into how pedagogy students navigate the original meanings of words in this field. The next step was to categorise the students' statements according to their way of thinking based on this information. The resulting categories raise issues both in terms of the preparation of future educators and in terms of meta-pedagogy.

Keywords: scholé, school, dialogue, essays, ethics of pedagogy, meta-pedagogy, phenomenon, authorial reading, qualitative research, narrative research

Introduction

In the methodological aspect, this long-term participatory research is based on the assumptions of the constructivist theory formulated by František Jiránek – relationships exist in reality, the individual discovers them through his activity, this activity develops from material activity into thought activity in connection with the development of abstraction, i.e., the ability to take positions towards the world conditioned more and more socially. For the work with language, this means specifically that the meaning of a word cannot be communicated by pointing at the design. The individual must arrive at it through his own activity, through cooperation with others, especially adults.¹ This article is therefore conceived as a narrative probe into the story of a researcher in a long-term participatory research project. In this way, I believe it is possible to explain more clearly the procedures, methods, motivations, and thought processes used in qualitative research.² For this reason, the study is written in the first person.

1 František Jiránek et al., *Otázky psychologie učení* (Praha: SPN, 1966), 28.

2 Tomáš Řicháček, Ivo Čermák, Roman Hytych et al., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (Brno: Masarykova univerzita, 2013), 75.

Motivation for research investigations

In 2005, as an assistant professor, I joined the Department of Pedagogy and Psychology at the University of South Bohemia Faculty of Education in České Budějovice. My studies, expertise, profiling, and interest in the department directed me to Pedagogical Communication, Personal and Social Development, and Creative Dramatics courses. I started to think about the meaning of these specialisations. I decided the basic common denominator was acting in a pedagogical situation, i.e., concrete action. And if one acts in a situation, one should have (at least could have) an idea of where one is coming from, what one's personal setting is – so that he can guarantee that his pedagogical activity is based on some deeper structures in terms of values or ethics, that he is not a mere applicator or executor of methods or exercises, which in their essence, fulfil a purpose supplied by someone.

So, I decided to conduct a kind of 'research' outside of my independent pedagogical activity. I was very interested in the awareness of contemporary teachers and educators about the meaning of education. I remembered Professor Palouš. In 1997 I experienced him as a lecturer at the conference Dialogical Acting as an Open Question at the Academy of Performing Arts in Prague. He asked us if we knew the original meaning of the word dia-logos. I was almost thirty years old at the time, and I had completed my university studies in education. I proudly declared that the prefix 'dia' is two, after all. That makes sense – there must be two for a conversation! And I was far from alone. The professor smiled, not that we often do not even know the original meaning of words, and discussed Socratic dialogue.³ I realised with amazement that I did not know the original meaning of the word dialogue in the ancient Greek philosophical sense, and ... I was ashamed. It came into my mind how it was possible that a graduate student in education had no knowledge of the basic 'pedagogical' concept. And what about other terms widely used in pedagogy? What about pedagogy in general?

Research Investigation

I chose the word 'school' and the original Greek word 'scholē' for the first research inquiry. I organised a survey in class asking who knows the term and its meaning. Subsequently, I asked the students for a term paper with an assignment:

1. Search three different scholarly sources for the definition of the word 'school' and cite the source.
2. Search three different scholarly sources for the definition of the Greek word 'scholē', i.e., find the original meaning and cite the source.
3. Write an essay based on a comparison of the meaning of both words.

I repeated the question and the assignment in the following years with the first-year students of the Bachelor of Distance Studies in Teaching for Kindergartens at the University of South Bohemia. This was a group quite indicative of contemporary pedagogy. Most of them were graduates of secondary schools of education with several years of experience. Over the ten years from 2005 to 2014, 603 students submitted this survey and subsequent essays. In the next three years (2015-2017), I contacted 94 first-year undergraduate students in Social Pedagogy at the same university. Between 2019-2022, I repeated the survey with 102 students of the master's programme in

3 Radim Palouš, 'K základům sokratovského dialogu', in *Dialogické jednání jako otevřená otázka*, ed. Eva Vyskočilová (Praha: Akademie múzických umění, 1997), 4–7.

Leisure Pedagogy. In 2022, I also administered the survey to 52 University of the Third Age (U3V) students at the University of South Bohemia interested in the education of deprived children. Not a single correct answer was recorded throughout the survey. As a result of the survey, it was therefore found that of the 851 education or allied studies (U3V) students contacted, no one was familiar with the original meaning of the word *scholé*. Considering that the age of the respondents ranged from 19 to 85 and the survey has been conducted continuously since 2005, I believe this is quite relevant and telling data.

After I collected data in the first ten years, I decided to share the results at teacher conferences. Gradually, I published the data at conferences of the Czech Association of Educational Research (Pilsen 2015; České Budějovice 2016), at conferences of the Czech Pedagogical Society (České Budějovice 2015; Ostrava 2016; Zlín 2019), and the plenary lecture of the QAK Qualitative Research Conference (České Budějovice 2023). The most exciting moment of all six lectures was the introduction, when I organised a survey for colleagues from the academic sphere with the same task as for students, i.e., on the original meaning of the Greek word '*scholé*'. Only three senior lecturers answered correctly. For the other university lecturers, two hundred in all, the meaning of the word was as much a surprise as it was for the students. This was a very reassuring discovery for me, as I was in the same position as a graduate student in education. A quarter of a century later, I am coming to similar conclusions about *scholé* as Radim Palouš did about dialogue.⁴

Quoting the Word 'School'

The first step in the assignment was to locate three different scholarly sources defining the word 'school' and citing that source. The U3V students no longer undertook this investigation as I was not in semester contact with them with the possibility of final colloquia. At the beginning of the survey back in 2005, students were still going to libraries quite frequently, whereas nowadays most sources (and references to printed publications) come from the internet. I list the most widely cited definitions and sources at this point. It can be concluded that they are currently representative of the study literature for education students.

A social institution of which the traditional function is to provide education to pupils of appropriate age groups in organised forms according to specific curricula. The concept and function of school changes with the changes in social needs. It has become a place of socialisation for pupils, promoting their personal and social development and preparing them for personal, working, and civic life. It has gradually lost its monopoly on education, opening up more and more to the realities of life and converging with ~non-formal education and ~informal education.⁵

This traditional educational facility has been and continues to be a fundamental institution to help the multifaceted development of the creative personality. Its millennial history is a picture of constant change in connection with the character of society and the development of its ideological orientation, its science, technology and art, and its whole way of life, and is characterised by both extensification and intensification tendencies.⁶

4 Palouš, 'K základům', 4.

5 Jan Průcha, Eliška Walterová, and Jiří Mareš, *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 1995), 221.

6 Vladimír Jůva, *Úvod do pedagogiky* (Brno: Paido, 1995), 95.

School (Schule) – An institution, whether publicly (state) or privately owned, in which children and youth are imparted in systematic instruction the knowledge and skills which are intended to enable them to carry out independent life activities within the framework of the state and social order. Schools generally provide this at certain fixed times, are located independently of the rotation of pupils and teachers in the same place and are oriented towards appropriate forms of education and training. They strive for the realisation of the defined aims of education and upbringing.⁷

A cooperative institution serving to carry out the systematic and planned education and training of youth and adults. The organisation of schools, the aims, content, and methods of their work change with the development of society. The society has a class character. The unified school in the social. Society overcomes the socially discriminatory character of education, not only formally and organisationally, but above all by the fact that, based on the profound democratism of the social establishment, it fundamentally eliminates the various types of general education schools at the time of compulsory schooling. In terms of its content and structure, it ensures a smooth transition for all pupils from the lower to the higher levels. The task of the social school is to prepare all-round and harmoniously developed citizens, the builders of the communistic society.⁸

Of course, the quote from 1982 catches the eye with its emphasis on the unified school and the advantages of the socialist system. The other quotations, too, although dating from the 1980s and 1990s, are still the most frequent. The definitions of schools' aims, purpose, and organisation are no different. So, the following research question, arguably a meta-pedagogical consideration in this regard, would ask why this is so. And what message does this convey about contemporary educational scholarship and its reflection through the eyes of education students?

Quoting the Word 'Scholé'

Regarding searching for citations of the word 'scholé', here are the most frequently cited definitions and sources.

'Scholé – contemplation of the world (Aristotle), a higher leisure activity for attaining mental well-being.'⁹

The term scholé is often described as 'rest, respite, leisure, lecture, conversation.'¹⁰

Another dictionary says that 'school comes from the medieval scola, from the Latin schola, and from the Greek schole, meaning calm, vacancy (which was used to attend philosophical schools).'¹¹

Or that 'the Greek schole. scholé, Lat. Schola, which originally meant emptiness, leisure, or to study. Later it was transferred to institutions of learning, schools in the present sense, which are scholé in the sense that no livelihood or service is involved.'¹²

There is also a reference to the quote by Radim Palouš mentioned above:

7 Jan Průcha, *Moderní pedagogika* (Praha: Portál, 2009), 481.

8 Miroslav Štěpánek, *Ilustrovaný encyklopedický slovník* (Praha, Academia, 1982), 496.

9 'ABZ Slovník Cizích Slov', ABZ.cz, accessed 19th March 2024, https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=schol%C3%A9&typ_hledani=prefix.

10 Jan Rejzek, *Český Etymologický slovník* (Voznice: Leda, 2001), 752.

11 Josef Holub and Stanislav Lyer, *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím* (Praha: SPN, 1992), 483.

12 Gérard Durozoi and André Roussel, *Filosofický slovník* (Praha: EWA, 1994), 295.

The term school is derived from the Greek word SCHOLÉ, the literal translation of which is 'mental vacancy'. We are puzzled by this etymology: after all, prázdeň or holidays is a time when there is no school! The original Greek meaning points to a completely different school function than we understand and how the school functions in contemporary reality. The school holiday is a space where one is not preoccupied with the daily hustle and bustle of life's many acquisitions (ascholia), when everyday worries and joys, jobs and pastimes recede, and when a gap opens up that has a kind of 'magical' effect: the absence of busyness suddenly opens up a view of what is not every day, what is extra-ordinary, out-of-the-ordinary.¹³

On the Meaning of Essays

After looking up quotes and finding the meaning of the words 'school' and 'scholé', students were asked to write the essay mentioned above. I assumed that the unexpected discovery – after all, the meaning of 'school' and 'scholé' are opposite – would cause the students to pause, reflect, and critically analyse.

As time passed, I noticed some misunderstandings under continuous questioning and subsequent seminars that actually became further inquiries. A misunderstanding about understanding one's own statement, a misunderstanding about the meaning of the essay. This was mistrust of the possibility of writing honestly and openly in school without fear of being sanctioned for an opinion or a position.

The essay should be a kind of experiment, weighing words, a contemplation of facts, and pondering. However, in school, it becomes one of the essay formats that need to be discussed in the context of Czech. Moreover, it also needs to be graded somehow. Is there any time at school for contemplation, reflection, or attempting to express oneself? We have so much material to go through. We need to practise each piece of writing, mark it, and move on. There is a lot to learn. After all, there are plenty of online tutorials on how to write a technical essay. It is actually the form that you supply the content to: that is, an introduction, an essay, and a conclusion. There is more on this subject described elsewhere.¹⁴

You can even order and buy the essay online – order and buy your own authorial attempt to express and contemplate what really interests me. It is lovely, isn't it...?

Most of the students are women and at a very productive age. They have families and deal with their own children, often with housing, mortgages, marital cohabitation, and aging parents, but most of all, they go to work. Most female students (men are minimal in these fields) of the distance studies of Teaching for Kindergarten (hence Social Pedagogy) do their work in the helping profession. This is a job demanding time and attention. On top of this comes training, officiating, and reporting on activities. Higher education is either directly required by the employer or pursued by the students themselves out of concern for their employment position. They have to carve out space, time, and attention for studying, term papers, and commuting to school, often at the expense of children, husband, and family. They need to reach the goal of gaining a qualification efficiently and productively.

Well, there goes that obscure assignment – the essay. That is to say, it needs only one thing – enough time, space, and attention. In essays and subsequent seminars, students do not actually read the quotes. They collect them, roll their eyes, and formally recite them in the sense that scientists are somehow explaining to us in a complicated way what school is about: what we kind

13 Radim Palouš, *Světověk a Časování* (Praha: Vyšehrad, 2000), 73.

14 Stanislav Suda, 'Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy', *Caritas et Veritas*, 2/2020: 147–158.

of know. Added to that lack of time to think and express themselves is the desire to complete the task as they have always been asked to do. They need to gain credit so they can go on to do more assignments, more homework, and gain more credit.

For myself, during my investigations during classes and colloquia, this meant repeatedly reminding students that they would not be graded on the essay and would gain credit (or an exam) in the colloquium for finding citations and turning in any form. Even if they cannot write anything truly original, they would not be sanctioned. With these considerations in mind, I proceeded to another inquiry – whether, during their schooling, they had been asked to write a shape, a reflection, or a meditation on a topic of their choice. Whether they had ever been in a situation where they had led discussions about their texts, opinions, or attitudes at school without some danger of being graded and marked. The survey responses indicated that no one had. It should be added, however, that these teaching courses are attended mainly by graduates of secondary vocational schools, with ‘grammar school’ graduates being the exception. However, even among those, there was no positive answer.

Categorisation of statements

This phenomenological analysis of the texts aimed to understand how the student relates to the new findings. Subsequently, it regards how he works with them in the essay further towards critically analysing the terms and their relevance to the broader social context regarding values or ethics. Seminar papers needed to be read carefully and possibly queried for ambiguities in the colloquium. What emerged from this perspective?

It is a kind of developed spread-out fan of different statements, telling about the writers’ attitudes. It may be a kind of semi-perpendicularity. On the one hand, there is a reasonably rigid statement that the concepts are not related at all, that there is no connection between them, and some long research does not make much sense. On the other end of the fan, or in the infinite possibilities of the semi-straight line, is the author’s openness to discussion based on an unexpected suggestion. This is done through various forms of reflection, reflection on memories, and dialogue with the inner self. Between these certain typical attitudes, the authors of the seminar papers move with their statements. According to their similar attitudinal orientation, the essays can be classified into roughly five categories.

1. If I want to interpret a particular, more rigid group of similar considerations, they are typically expressed in the sense of ‘it used to be this way, but now it is this way’. The terms are de facto unrelated. We cannot compare the time of ancient Greece and today. Today, people are held to a completely different standard. The subtext is the conviction of ‘it would have worked!’ These attitudes were recorded in 277 students (about 35%).

2. A very interesting and contradictory reaction appears in other related statements and reflections. On the one hand, the essays show that the authors are negatively affected by the school experience. The new view of the concept of ‘school’ disrupts the perceived notion of school. On the other hand, however, they are unable to respond to this as an impulse of an alternative view and prefer to return to a safe scheme of thought. They arrive again at a similar conservative assessment of the sounding, with the conviction in the subtext of the statement – that it is not really worth thinking like this. This was the attitude of 242 students (about 30%).

3. For some students, the statement is very personal. They see the problems either in their family background but more often in the unwelcoming atmosphere at primary and especially at secondary school. The question arises whether there were no real positives in ancient education. However, they prefer not to emphasise such considerations in the end. A kind of 'rational' reflection on the change of times prevails. There is a kind of sigh in the subtext – how nice it would be to include elements of *scholé* in education, but such are the times. There were 155 students (about 20%) who were closest to this category.

4. A certain group of students appreciates that they were given the opportunity to reflect on the original meaning of the word 'school'. The texts highlight negative experiences of their schooling, and often of their children. They express concern about whether they can write freely about what they think at all in the context of university education, so that they do not receive a bad grade. The schooling experience dictates going along with the teacher and their expected opinion and attitude. This was the opinion of 78 students (about 10%).

In this group, there was a fear of negative evaluation for the opinion expressed. I became interested in this topic and asked further questions after the grades were recorded. I conducted a de-facto follow-up survey. It turned out that, based on my experience of the way grades are given in school, the vast majority of students expressed this concern.

5. Still, there are a few students who turn in essays that are exploratory, reflective, and dialogic. Topics emerge that are related to the experience of discovering a new meaning of a word and developing the thought process. Some seek historical sources – compulsory schooling, its motivation, and the consequences. The form of the message itself is varied – reflections, reflections on memories, dialogue with the inner self, or questions about the meaning of the message of different authors. These are students open to discussion. Unfortunately, there are only a few of them in each group. This was about one in twenty students (47 students, about 5%).

Research Findings

So, what are the research findings of this eighteen-year investigation with students mainly in education?

Qualitative section:

The non-strictly categorised groups of essays document certain degrees of courage, openness, and the writers' ability to evaluate critically new information based on which the construction of thought patterns may change.

In the quantitative part of the investigation, the following data emerged:

1. Of the 851 students interviewed, none knew the meaning of the word '*scholé*'.
2. Out of 200 university teachers, 3 participants knew the correct answer.
3. The majority of students expressed concern that they would be penalised for their opinion in the evaluation.
4. From the survey, follow-up discussions, and direct questions, no one claimed to have been encouraged to express themselves openly and freely in the form of essays on free topics in school.
5. About 5% of the students can let go of thought patterns and fear of evaluation, and are able to think critically about new findings based on new and unexpected information.

Discussion

What do these data or findings bring us on the level of methodology and content?

On the methodological level, I believe it is the functional use of experimental, narrative, and autobiographical approaches to the research questions and the choice of methods. At the same time, it is a validation and verification of Jiránek's assumptions that we can only discover relationships (or phenomena) through concrete activity and reflection. Each reflection on the data obtained opens up further research questions for a broader understanding of the issue.

At the level of content, it is a testimony to students' individual experience and ability to respond creatively to new findings. Furthermore, it is a finding that ordinary education staff and those interested in studying pedagogy (higher education) have not encountered the conceptual apparatus of the original meaning of school and its purpose in their previous studies, just as the vast majority of academic staff in education have not encountered it. Further, the findings reveal a concern among students that they will be penalised for expressing an opinion or position. In this context, it appears that a culture of free expression, open dialogue, or mutual discussion does not seem to be fostered in secondary schools. These data and findings raise further questions that must be asked in a broader context.

Thus, students and teachers of education do not have information and awareness of the educational tradition of ancient Greece or Christian Europe, and they do not encounter these issues, discuss them, or attach importance to them. Free time, free discussion, and dialogue can hardly be accommodated in an institution

where children and young people are systematically taught the knowledge and skills that are supposed to enable them to live independently within the framework of the state and social order. Schools provide this, as a rule, within a particular limited time, are located independently of the rotation of pupils and teachers in the same place and are oriented towards appropriate forms of education and training. They strive for the realisation of the defined aims of education and upbringing.¹⁵

However, if we do not know the roots of our own culture and way of education, what does this say about the current way of education? What goals of education and training are we pursuing? From where and to where is our educational system headed, and what is the ethical implication? The survey findings show that the majority of students are afraid and fearful of being sanctioned for expressing their opinions. It is related to another finding, i.e., the attitude of teachers and the relationship between teacher and student. Students do not feel encouraged to express themselves openly and freely in the form of essays on free topics at school. Instead, they are encouraged by the system to learn the knowledge taught, not to dispute it, not to argue, and not to create unnecessary problems with subsequent assessments.

However, in point five of the research findings, it appears that some students can think critically based on new, unexpected information to make sense of messages from different authors or thematic contexts (e.g., compulsory schooling, motivation for it, implications) and develop their thought processes. They are students open to dialogue and knowledge.

The question for discussion is whether these findings are a picture of something socially dubious.

15 Průcha, *Moderní pedagogika*, 481.

For example, what do we mean by pedagogical training? How do we understand teacher education and how university teaching staff are prepared? How do we view the profile of graduate teacher education? How do we even conceive of school, teachers, and real education? How deep is the disconnect in pedagogy between general declarations and the individually lived and reflected experience of real education and knowledge? Where are we as a society coming from, and where are we going? Shouldn't we be paying much more attention to this meta-pedagogical level?

Conclusion

Many thanks are due to the students who participated in this investigation. Their testimonies help to capture a situation in which the practicality of school policy and the day-to-day running of schools has de-facto reversed the original meaning of an oft-used term.

This study is not intended to explore in detail the broader issue of the relationship between school, leisure, and the meaning of education. Instead, it is a probe into the mindset of contemporary education students. Analysing individual accounts may point to an unnoticed contradiction between the current socially determining approach of educational science and school practice and the original mission of education. On this basis, it attempts to ask fundamental questions in meta-pedagogical and ethical terms.

Contact:

Assoc. Prof. 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

Scholé očima studentů pedagogiky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Stanislav Suda

DOI: 10.32725/cetv.2023.019

Abstrakt

V současné době se začíná rozbíhat odborná diskuse na téma obsahu učiva na všech typech škol. Tento diskurz je veden snahou zefektivnit vyučovací procesy, méně však již zdůrazňuje etické aspekty vzdělávání. Cílem výzkumných šetření bylo zjistit myšlenková zázemí termínů škola a scholé u studentů pedagogických oborů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále JU) a na základě anketních šetření a analýzy autorských esejů nahlédnout, jak se studenti pedagogiky orientují v původních významech slov z tohoto oboru. Následným krokem byla kategorizace výpovědí studentů dle způsobu uvažování na základě tohoto informačního vybavení. Ze vzešlých kategorií vyplývají otázky jak v rovině přípravy budoucích pedagogů, tak v rovině meta-pedagogické.

Klíčová slova: scholé, škola, dialog, eseje, etika pedagogiky, meta-pedagogika, fenomén, autorské čtení, kvalitativní výzkum, narativní výzkum

Úvod

V metodologickém aspektu tento dlouhodobý participativní výzkum vychází z předpokladů konstruktivistické teorie zformulované Františkem Jiránekem – vztahy reálně existují, jedinec je odkrývá svou činností, tato činnost se vyvíjí z materiální činnosti v činnost myšlenkovou v souvislosti s vývojem abstrakce, tj. schopnosti zaujímat ke světu stanoviska podmíněná stále více sociálně. Pro práci s jazykem to konkrétně znamená, že smysl slova nelze sdělovat tak, že se na designát ukáže. Jedinec se musí k němu dopracovat vlastní činností, spoluprací s druhými, hlavně s dospělými lidmi.¹ Tento článek je proto pojat jako narativní sonda do příběhu výzkumníka v dlouhodobém participativním výzkumu. Domnívám se, že je tak možno srozumitelněji vysvětlit užité postupy, metody, motivaci i myšlenkové pochody kvalitativního výzkumného uvažování.² Z tohoto důvodu je studie psána v ich-formě.

Motivace k výzkumným šetřením

V roce 2005 jsem nastoupil jako odborný asistent na Katedru pedagogiky a psychologie

1 František Jiránek a kol., *Otázky psychologie učení* (Praha: SPN, 1966), 28.

2 Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (Brno: Masarykova univerzita, 2013), 75.

Pedagogické fakulty JU. Studium, odbornost, profilace i zájem katedry mě nasměrovaly k předmětům pedagogická komunikace, osobnostní a sociální rozvoj či tvořivá dramatika. I začal jsem přemýšlet o smyslu těchto specializací. Usoudil jsem, že základním společným jmenovatelem je jednání v pedagogické situaci, tedy konkrétní činnost. A jestliže člověk v situaci jedná, měl by mít (nebo alespoň by mohl mít) tušení, odkud kam jde, jaké je jeho osobní nastavení. Na základě toho může teprve garantovat, že jeho pedagogická činnost je opřena o jakési hlubší struktury ve smyslu hodnot či etiky, že není pouhým aplikátorem či vykonavatelem někým dodaných metod, cvičení, které ve své podstatě nějaký a někým dodaný účel plní.

Rozhodl jsem se tedy mimo samostatnou pedagogickou činnost vést jakýsi „výzkum“. Velmi mě zajímalo, jaké mají současní učitelé a vychovatelé povědomí o smyslu vzdělávání. Vzpomněl jsem si na pana profesora Palouše. V roce 1997 jsem ho zažil jako přednášejícího na konferenci *Dialogické jednání jako otevřená otázka* na Akademii múzických umění v Praze. Položil nám otázku, jestli víme, jaký je původní význam slova dia-logos. Bylo mně tehdy skoro třicet let, měl jsem za sebou vysokoškolské studium pedagogiky. I hrdě se hlásím – předpona dia jsou přeci dva. To dá rozum – na rozhovor musí být dva! A nebyl jsem zdaleka sám. Pan profesor se usmál s tím, že běžně původní smysl slov často ani nevíme, a jal se vyprávět o Sokratovském dialogu.³ S úžasem jsem si uvědomil, že původní význam slova dialog ve starořeckém filozofickém pojetí neznám a... zastyděl jsem se. Přišlo mi na mysl, jak je možné, že absolvent vysokoškolské pedagogiky nemá o základním „pedagogickém“ pojmu vůbec žádné povědomí. A jak je to s dalšími, v pedagogice hojně používanými termíny? Jak je to vůbec s pedagogikou?

Výzkumné šetření

Pro první výzkumné šetření jsem proto zvolil slovo škola a původní řecké slovo scholé. Zorganizoval jsem při výuce anketu s otázkou, kdo tento pojem a jeho význam zná. Následně jsem studenty požádal o seminární práci se zadáním:

1. Vyhledat ve třech různých odborných zdrojích definici slova škola a uvést zdroje.
2. Vyhledat ve třech různých odborných zdrojích definici řeckého slova scholé, tzn. zjistit původní význam a uvést zdroje.
3. Napsat esej na základě srovnání významu slov.

Dotaz i zadání jsem v následujících letech neustále opakoval u studentů prvního ročníku bakalářského kombinovaného studia učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě JU. Měl jsem za to, že je to skupina poměrně vypovídající o současné pedagogice. Pověštinou to byly absolventky středních pedagogických škol s několikaletou praxí. Během deseti let od roku 2005 do roku 2014 tuto anketu a následný esej odevzdalo 603 studentek a studentů. V dalších třech letech (2015–2017) jsem se obrátil na 94 studentů prvního ročníku bakalářského oboru sociální pedagogika téže fakulty. Mezi lety 2019–2022 jsem šetření zopakoval se 102 studenty magisterského programu pedagogiky volného času při Teologické fakultě JU. V roce 2022 jsem anketu uspořádal také pro 52 studentů Univerzity třetího věku (U3V) JU se zájmem o výchovu deprivovaných dětí. Za celou dobu šetření nebyla zaznamenána jediná správná odpověď. Výsledkem ankety je tedy zjištění, že z 851 oslovených studentů pedagogických oborů či spřízněných zájemců o pedagogiku (U3V) není nikdo, kdo by se orientoval v původním významu slova škola. Vzhledem k tomu, že věk respondentů byl od 19 do 85 let a šetření probíhá kontinuálně od roku 2005, domnívám se, že

3 Radim Palouš, 'K základům sokratovského dialogu', in *Dialogické jednání jako otevřená otázka*, ed. Eva Vyskočilová (Praha: Akademie múzických umění, 1997), 4–7.

jde o poměrně relevantní a vypovídající údaje.

Poté, co jsem nasbíral data v prvních deseti letech, jsem se rozhodl o výsledky podělit na pedagogických konferencích. Postupně jsem data zveřejňoval na konferencích České asociace pedagogického výzkumu (Plzeň 2015, České Budějovice 2016), dále na konferencích České pedagogické společnosti (České Budějovice 2015, Ostrava 2016, Zlín 2019) i na plenární přednášce Konference kvalitativního výzkumu QAK (České Budějovice 2023). Nejzajímavějším momentem všech šesti přednášek byl úvod, kdy jsem pro kolegy z akademické sféry uspořádal anketu se stejným zadáním jako pro studenty, tedy na původní význam řeckého slova scholé. Správně odpověděli tři seniorní docenti. Pro ostatní vysokoškolské pedagogy, v součtu jich bylo na dvě stě, byl význam slova stejným překvapením jako pro studenty. Pro mě osobně se jednalo o velmi uklidňující zjištění, protože jsem na tom byl jako absolvent vysokoškolského studia pedagogiky úplně stejně. Po čtvrtstoletí pak docházím ohledně scholé k podobným zjištěním jako Radim Palouš ohledně dialogu.⁴

Citace slova „škola“

Druhým krokem v zadání bylo vyhledání tří různých odborných zdrojů s definicí slova „škola“ a citováním tohoto zdroje. Toto šetření již neabsolvovali studenti U3V, protože jsem s nimi nebyl v semestrálním kontaktu s možností závěrečných kolokvií. Zpočátku šetření v roce 2005 studenti ještě poměrně často chodili do knihoven, v současné době pochází většina zdrojů (i odkazů na tištěné publikace) z internetového prostředí. Nejhojněji citované definice a zdroje na tomto místě uvádím. Lze usoudit, že jsou v současnosti reprezentativní studijní literaturou studentů pedagogických oborů.

„Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělání, stále více se otevírá životní realitě a sbližuje se s ~ neformálním vzděláváním a ~ informálním vzděláváním.“⁵

„Toto tradiční výchovně-vzdělávací zařízení – byla a nadále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji tvůrčí osobnosti. Její tisíciletá historie je obrazem neustálých proměn ve spojitosti s charakterem společnosti i s rozvojem její ideové orientace, její vědy, techniky a umění i celého životního způsobu a je příznačná jak extenzifikačními, tak intenzifikačními tendencemi.“⁶

„Škola (Schule) – Instituce ve veřejném (státním) nebo soukromém vlastnictví, v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožňovat samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy.“⁷

„Spol. instituce, sloužící k uskutečňování systematického a plánovitého vzdělávání a výchovy mládeže i dospělých. Organizace škol, cíle, obsah a metody jejich práce se mění s vývojem spol.“

4 Palouš, 'K základům sokratovského dialogu', 4.

5 Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš, *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 1995), 221.

6 Vladimír Jůva, *Úvod do pedagogiky* (Brno: Paido, 1995), 95.

7 Jan Průcha, *Moderní pedagogika* (Praha: Portál, 2009), 481.

v třídní spol. má š. třídní charakter. Jednotná škola v social. spol. překonává sociálně diskriminační charakter vzdělání, a to nejen formálně a organizačně, nýbrž především tím, že na základě hlubokého demokratického social. zřízení zásadně odstraňuje různé typy všeobecně vzdělávacích škol v době povinné školní docházky. Svým obsahem a strukturou zajišťuje všem žákům plynulý přechod od nižších stupňů k vyšším. Úkolem social. š. je připravovat všestranně a harmonicky rozvinuté občany, budovatele kom. spol.⁸

Samozřejmě zaujme citace z roku 1982 svým důrazem na jednotnou školu a výhody společenského zřízení, tehdy socialistického. I ostatní citace sice pocházejí z osmdesátých a devadesátých let minulého století, ale stále jsou nejfrekventovanější. V pohledu na cíle, účel a organizaci škol se definice de facto neliší. Další výzkumnou, v tomto ohledu zřejmě meta-pedagogickou úvahou by tedy byla otázka, proč tomu tak je. A jaké sdělení to podává o současné pedagogické vědě a její reflexi očima studentů pedagogiky?

Citace slova „scholé“

Co se týče dohledávání citací slova scholé, uvádím opět nejčastěji citované definice a zdroje.

„Scholé – rozjímání nad světem (Aristoteles), vyšší činnosti volného času pro dosahování duševního blaha.“⁹

Velmi často je pojem scholé označován jako „odpočinek, oddech, volná chvíle, přednáška, rozhovor“.¹⁰

Další slovník říká, že „škola pochází ze středověkého scola, z latinského schola a z řeckého schole, znamenající poklid, prázdno (jehož se využívalo k návštěvě filozofických škol)“.¹¹

Nebo, že „rec. scholé, lat. schola, které původně znamenalo prázdno, volný čas, případně ke studiu. Později se přeneslo na studijní instituce, školy v dnešním smyslu, které jsou scholé v tom smyslu, že se tu nejedná o obživu ani službu“.¹²

Objevuje se také odkaz na citaci výše zmíněného Radima Palouše: „Výraz škola je odvozen od řeckého slova SCHOLÉ, jehož doslovný překlad je ‚prázdeň‘. Nás tato etymologie zaráží: vždyť prázdeň čili prázdniny je doba, kdy škola není! Původní řecký význam poukazuje k zcela jiné funkci školy, než jak jí rozumíme a než jak škola funguje v současné realitě. SCHOLÉ-prázdeň je prostorem, kde člověk není zaneprázdňen denním shonem a ruchem četných životních obstarávek (ascholia), kdy každodenní starosti i radosti, zaměstnání i zábavy poodstupují a kdy se rozprostře mezera, která má jakýsi ‚magický‘ účín: nepřítomnost zaneprázdňení otevírá náhle pohled na to, co není všednodenní, co je krom-obyčejné, mimo-řádné.“¹³

O smyslu eseje

Po vyhledání citací a nalezení významu slov škola a scholé měli studenti napsat zmíněný esej. Předpokládal jsem, že nečekané zjištění – význam chápání „školy“ a „scholé“ je přece opačný – přiměje studenty k nějakému zásadnímu pozastavení, že dojde k zamyšlení, ke kritické analýze. S plynutím času, za průběžného dotazování a v následných seminářích, které se vlastně stávaly

8 Miroslav Štěpánek, *Ilustrovaný encyklopedický slovník* (Praha, Academia, 1982), 496.

9 „Scholé, SCS.ABZ.CZ: slovník cizích slov – online hledání, aktualizováno dne 30. června 2023, <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>.

10 Jan Rejzek, *Český etymologický slovník* (Voznice: Leda, 2001), 752.

11 Josef Holub, Stanislav Lyr, *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím* (Praha: SPN, 1992), 483.

12 Gérard Durozoi, André Roussel, *Filosofický slovník* (Praha: EWA, 1994), 295.

13 Radim Palouš, *Světověk a Časování* (Praha: Vyšehrad, 2000), 73.

dalším šetřením, jsem si všiml, že dochází k určitému nedorozumění. Nedorozumění ohledně porozumění vlastnímu vyjádření, nedorozumění ohledně smyslu eseje. Mám na mysli onu nedůvěru k možnosti psát ve škole skutečně otevřeně bez obavy ze sankcionování za názor, postoj. Esej by měl být jakýsi pokus, vážení slov, rozjímání nad fakty, zvažování. Jenže ve škole se stává jedním ze slohových útvarů, které je potřeba v rámci češtiny probrat. A rovněž je potřeba jej nějak ohodnotit. Copak je ve škole čas na nějaké rozjímání, zvažování, pokoušení se o vyjádření? Vždyť máme tolik látky k probrání. Je potřeba každý slohový útvar procvičit, oznámkovat a jít dál. Učiva je spousta. Ostatně na internetu najdete přehrášelské návody, jak technicky esej napsat. Je to vlastně forma, které dodáte obsah. Tedy – úvod, stať a závěr. Více je o této problematice popsáno jinde.¹⁴ Esej si dokonce můžete na internetu i objednat a koupit. Objednat a koupit si vlastní autorský pokus o vyjádření a rozjímání nad tím, co mě skutečně zajímá. Pěkné, že...?

Většina studentů jsou dámy, a to ve velmi produktivním věku. Mají rodinu, řeší problémy s vlastními dětmi, často s bydlením, hypotékou, manželským soužitím, stárnoucími rodiči, ale zejména až na výjimky chodí do zaměstnání. Většina studentek (mužů je na těchto oborech skutečně minimum) kombinovaného studia učitelství pro MŠ (potažmo sociální pedagogiky) vykonává svoji práci v pomáhající profesi. To je práce náročná na čas a pozornost. K tomu přibývá školení, úřadování, vykazování činnosti. Vysokoškolské vzdělání buď přímo požaduje zaměstnavatel, nebo o něj usilují studentky samy z obavy o pozici v zaměstnání. Musí si vydobýt prostor, čas a pozornost na učení, na seminární práce, na dojíždění do školy, to vše často na úkor dětí, manžela, rodiny. Potřebují efektivně a produktivně dosáhnout cíle – dostat diplom.

Nu, a do toho přijde ono nejasné zadání – esej. Tedy to, co právě naopak potřebuje jedině – dostatek času, prostoru a pozornosti. V esejích a následných seminářích se ukazuje, že studenti citace vlastně nečtou. Nasbírají je, přelítnou očima a formálně přeřikají ve smyslu – no jo, vědci nám nějak složitě vysvětlují, o čem škola je. To, co my přeci tak nějak víme. K onomu nedostatku času na vlastní přemýšlení a vyjádření se přidává snaha splnit úkol tak, jak se to od nich vždy žádalo. Potřebují udělat zápočet, aby mohly dál plnit další zadání, další úkoly, další zápočty.

Pro mě samotného to v rámci šetření během výuky a kolokvií znamenalo opakovaně upozorňovat studenty na to, že za esej nebudou hodnoceni, že zápočet (či zkoušku) dostanou v rámci kolokvia za vyhledání citací a odevzdání jakéhokoli tvaru. Dokonce i v případě, že nebudou schopni napsat cokoli skutečně autorského, nebudou sankcionováni. Na základě těchto úvah jsem přistoupil k dalšímu anketnímu šetření – zda je během školní docházky někdo vyzval k tomu, aby napsali tvar, úvahu, rozjímání na téma, které si sami vyberou. Jestli byli někdy v situaci, že by ve škole vedli diskuse o svých textech, názorech či postojích bez určitého nebezpečí z ohodnocení a oznámkování. Z anketních odpovědí vyplynulo, že se nikdo takový nenašel. Je však třeba dodat, že na těchto pedagogických oborech studují většinou absolventi středních odborných škol, absolventi gymnázií jsou výjimkou. Nicméně ani mezi nimi nebyla žádná kladná odpověď.

Kategorizace výpovědí

Cílem této fenomenologické analýzy textů bylo pochopení toho, jaký vztah k novým zjištěním student zaujme a následně jak s nimi pracuje v esejí dále směrem ke kritické analýze termínů a významu pro širší sociální kontext z hlediska hodnotového či etického. Seminární práce bylo potřeba pozorně přečíst a eventuálně se v rámci kolokvia doptávat na nejasnosti. Co se z tohoto pohledu ukázalo?

14 Stanislav Suda, 'Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy', *Caritas et veritas* 10, č. 2 (2020): 147–158.

Jedná se o jakýsi rozvinutý vějíř různých vyjádření, vypovídajících o postojích pisatelů. Možná je to jakási polopřímka. Na jedné straně je poměrně rigidní sdělení, že pojmy spolu vůbec nesouvisí, souvislost mezi nimi není a nějaké dlouhé bádání moc smyslu nedává. Na opačné straně vějíře či v nekonečnu možností polopřímky je autorovo otevření se k diskusi na základě nečekaného podnětu, a to různými formami úvah, reflektování vzpomínek, dialogu s vnitřním já. Mezi těmito určitými typickými postoji se autoři seminárních prací svými vyjádřeními pohybují. Dle podobného postojového vyznění se eseje dají zařadit zhruba do pěti kategorií.

1. Pokud bych chtěl interpretovat určitou rigidnější skupinu podobných úvah, je pro ně typické vyjádření ve smyslu – dřív to bylo tak, teď je to tak. Pojmy spolu de facto nesouvisí. Nemůžeme srovnávat dobu starověkého Řecka a dneška. Dnes jsou na lidi kladeny úplně jiné nároky. V podtextu zní přesvědčení – to by to dopadlo! Tyto postoje byly zaznamenány u 277 studentů (cca 35 %).
2. Velmi zajímavá a rozporuplná reakce se ukazuje u dalších, myšlenkově spřízněných výpovědí, úvah. Na jedné straně z esejů vyplývá, že se autorů zkušenost ze školy dotýká negativně. Nový pohled na pojem „škola“ narušuje vžitou představu o škole. Na druhou stranu na to však nejsou schopni reagovat jako na impuls alternativního pohledu a raději se vrací k bezpečnému myšlenkovému schématu. Docházejí opět k podobnému konzervativnímu hodnocení vyznění, v podtextu výpovědi je přesvědčení – že takhle vlastně nemá cenu přemýšlet. Takto se k problematice stavělo 242 studentů (cca 30 %).
3. U některých studentů je výpověď velmi osobní. Problémy vidí buď v rodinném zázemí, častěji však v nepřející atmosféře na základní a zejména na střední škole. Objevuje se otázka, zda na starověkém vzdělávání nebyly skutečné klady. Nicméně raději takovým úvahám nakonec nedávají důraz. Převládá jakési „racionální“ uvažování o změně doby. V podtextu se objevuje skrytý povzdech – jak by bylo prima zařadit prvky scholé do vzdělávání, ale doba je doba. Tato kategorii bylo nejbliž 155 studentů (cca 20 %).
4. Určitá skupina studentů oceňuje, že se vůbec dostali k úvaze o původním významu slova škola. V textech jsou zdůrazněny záporné zkušenosti se svojí školní docházkou, často i svých dětí. Vyjadřují obavu, zda vůbec mohou v rámci VŠ studia psát svobodně o tom, co si myslí – z obavy, aby nebyli špatně hodnoceni. Zkušenost ze školní docházky velí vyjít vstříc učiteli a jeho očekávanému názoru a postoji. Takto se vyjadřovalo 78 studentů (cca 10 %).
5. V této skupině se objevila obava z negativního hodnocení za vyjádřený názor. Začal jsem se o toto téma zajímat a po zapsání známek jsem kladl další dotazy. Uskutečnil jsem de facto další anketu. Ukázalo se, že na základě zkušenosti ze způsobu hodnocení v rámci školní docházky tuto obavu vyjadřuje naprostá většina studentů.
6. Přece jen se však najde několik studentů, kteří odevzdají eseje zkoumající, přemítající, dialogické. Objevují se témata, která se zážitkem objevu nového významu slova souvisí a rozvíjejí myšlenkový proces. Někteří hledají historické prameny – povinná školní docházka, motivace k ní, důsledky. Samotná forma sdělení je různorodá – úvahy, reflektování vzpomínek, dialog s vnitřním já, příp. se objevují otázky po smyslu sdělení různých autorů. Jsou to studenti otevření k diskusi. Bohužel je jich skutečně v každé skupině jen několik. Byl to zhruba každý dvacátý student (47 studentů, cca 5 %).

Výzkumná zjištění

Jaká jsou tedy výzkumná zjištění tohoto osmnáctiletého zkoumání se studenty (zejména) peda-

gogických oborů?

Kvalitativní část:

Nestriktně kategorizované skupiny esejů dokumentují určité stupně odvahy, otevřenosti a schopnosti pisatelů ke kritickému zhodnocení nových informací, na jejichž základě může dojít ke změně konstruování myšlenkových schémat.

V kvantitativní části šetření se objevují tato data:

1. Z 851 oslovených studentů nikdo neznal význam slova scholé.
2. Z 200 vysokoškolských pedagogů znali správnou odpověď 3 účastníci ankety.
3. U většiny studentů byla vyjádřena obava, že budou v hodnocení postiženi za svůj vlastní názor.
4. Z ankety, následných diskusí i přímých dotazů se nikdo nepřihlásil k tomu, že by byl ve škole veden k otevřenému a svobodnému vyjádření formou esejů na volné téma.
5. Asi 5 % studentů je schopno opustit na základě nových a nečekaných informací myšlenková schémata, strach z ohodnocení a kriticky přemýšlet o nových zjištěních.

Diskuse

Co nám tato data či zjištění přinášejí na rovině metodologické a obsahové?

Domnívám se, že v rovině metodologické je to funkční užití experimentálního, narativního a autobiografického přístupu k jednotlivým výzkumným otázkám i ke zvolení jednotlivých metod. Je to zároveň ověřování a verifikování Jiránkových předpokladů, že vztahy (potažmo fenomény) můžeme objevovat pouze konkrétní činností a její reflexí. V tomto případě každá reflexe získaných dat otevírá další výzkumné otázky vedoucí k širšímu pochopení problematiky.

V rovině obsahové je to svědectví o individuálním prožívání studentů a jejich schopnosti tvořivě reagovat na nová zjištění. Dále je to zjištění, že běžní pedagogičtí pracovníci a zájemci o studium pedagogiky (maturita a vyšší vzdělání) se s pojmovým aparátem původního významu školy a jejího smyslu při dosavadním studiu nesetkali, stejně jako se s ním nesetkala naprostá většina akademických pracovníků pedagogických oborů. Dále se ve zjištěních objevuje obava studentů, že budou postiženi za vyjádření názoru či postoje. V souvislosti s tím se ukazuje, že na se na středních školách zřejmě nepěstuje kultura svobodného vyjadřování, otevřeného dialogu či společné diskuse. Tato data a zjištění nastolují další otázky, na které je potřeba se ptát v širším kontextu.

Studenti a učitelé pedagogických oborů tedy nemají informace a povědomí o vzdělanostní tradici antického Řecka či křesťanské Evropy, s těmito otázkami se nesetkávají, nediskutují o nich, nepřikládají jim důležitost. Volný čas, svobodná diskuse, vedení dialogu se těžko vejde do instituce, *v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožňovat samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy.*¹⁵ Jestliže však neznáme kořeny vlastní kultury a způsobu vzdělávání, co to pak vypovídá o současném způsobu vzdělávání? Jaké cíle výchovy a vzdělávání uskutečňujeme? Odkud a kam tedy směřuje naše vzdělávací soustava a co je etickým důsledkem? Z anketního zjištění vyplývá, že studenti ve své většině mají strach a obavu ze sankce za vyjádření názoru. To souvisí s dalším zjištěním, tzn. s přístupem pedagogů a vzájemným vztahem učitele a žáka, studenta. Studenti nemají pocit, že by byli ve škole vedeni k otevřenému a svobodnému vyjádření formou esejů na volné téma. Spíše jsou systémem vedeni k tomu, aby se vyučované

15 Průcha, *Moderní pedagogika*, 481.

vědomosti naučili, nerozporovali je, neargumentovali a nedělali si zbytečné problémy s následným hodnocením.

Nicméně v pátém bodě výzkumných zjištění se ukazuje, že existují studenti, kteří jsou schopni na základě nových nečekaných informací kriticky přemýšlet, hledají smysl sdělení různých autorů či tematických souvislostí (např. povinná školní docházka, motivace k ní, důsledky) a rozvíjejí myšlenkový proces. Jsou to studenti otevření k dialogu a poznání.

Otázkou k diskusi je, zda tato zjištění nejsou obrazem něčeho sociálně pochybného. Například – co míníme pedagogickou přípravou? Jak chápeme pedagogické vzdělání a způsob přípravy vysokoškolských pedagogických pracovníků? Jak se díváme na profil absolventa pedagogiky? Jak si vůbec představujeme školu, učitele a jak chápeme skutečné vzdělání? Jak hluboký rozpor je v pedagogice mezi obecnými deklaracemi a individuálně prožívaným a reflektovaným zážitkem skutečného vzdělání a poznání? Odkud a kam jako společnost kráčíme? Neměli bychom této meta-pedagogické rovině věnovat mnohem více pozornosti?

Závěr

Velký dík náleží studentům, kteří se tohoto šetření zúčastňují. Jejich výpovědi pomáhají zachytit stav, kdy praktikismus školské politiky a běžného provozu škol de facto obrátil původní význam často používaného termínu.

Tato studie nemá za cíl podrobně zkoumat rozsáhlou problematiku vztahu školy, volného času, smyslu vzdělávání. Je spíše jakousi sondou do způsobu uvažování současných studentů pedagogických oborů. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí může poukázat na nenahlížený rozpor mezi současným sociálně determinujícím přístupem pedagogické vědy a školské praxe a původním posláním výchovy a vzdělávání. Na tomto základě se pokouší klást základní otázky v rovině meta-pedagogické a etické.

Kontakt:

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

suda@tf.jcu.cz

The Educator as a Subject of the Spiritual Development of Student Youth

Hryhorii Vasianovych, Olena Budnyk, Yaroslav Melnyk, and Kateryna Fomin

DOI: 10.32725/cetv.2023.020

Abstract

The article explores how spirituality determines the scientific outlook on human existence and value orientations. This is why one of the important tasks of the educator's activity is the development of a high level of spirituality among students. To investigate this issue, the hermeneutic context, which has traditionally gained popularity in the analysis of the problems of psychological and pedagogical science and the humanities, has been chosen. The authors specified the essence of the concept of 'spirituality', described the principle of an individual's inherent desire for spiritual growth, and determined the importance and function of culture and real freedom in the young person's spiritual growth. The aspects of creativity, along with the close relationship of the subjects of the educational process during the formation of spirituality, have been subjected to scientific analysis, and the meanings of the individual's (non)spiritual activity and behaviour have been determined.

Keywords: (non) spirituality, development of spirituality, hermeneutic approach, educator, art, culture

If a man is to live, he must be all alive, body, soul, mind, heart, and spirit.
– Thomas Merton, 1956

Spirituality constitutes the meta-message of teaching...
– Laura Jones, 2005

Introduction

The relevance of the problem has been determined by the demand on the educational and public discourse on the formation of the individual's spiritual culture, drawing the world community's attention to the phenomena of (non)spirituality. In recent decades, the number of armed conflicts and wars in the world has increased significantly, which is an indication of the modern struggle for worldviews, identities, religions, the right to freedom, and the recognition of spiritual

values and priorities.

The study of the phenomenon of spirituality has a long tradition. Spirituality functions as a universal factor of human experience. The essence of this experience, as well as spiritual belief or practice, differs in different cultures.¹ A phenomenologically based model of spiritual development and growth² presents spirituality as a synthesis of three components: the transcendent (beyond the ordinary), connection or relationship with the sacred, and the search for the final goal, i.e., in this case, spirituality determines spiritual meanings, the meaning of life, etc. This wholeness in the development of spirituality provides a sense of internal comfort and harmony, the authenticity of one's self, as well as other spiritual values,³ such as compassion, gratitude, tolerance, empathy, etc. Initially, the investigation of spirituality was conducted within the realm of religion,⁴ often examined within the framework of Christian values.⁵ However, progressively, scholars in social and behavioural sciences are approaching this subject from a perspective that is not necessarily connected to religious beliefs. The exploration of the essence of human nature is significantly anchored in the methodology of spirituality. This is why contemporary scholars, including philosophers, theologians, psychologists, sociologists, and educators, are actively studying this issue – an aspect we view as a positive development. The trend of increasing relevance of the topic of spirituality, the experience of transcendence, is also evidenced by studies conducted using the method of longitudinal thematic modelling,⁶ or by determining the level of religious/nonreligious/nonspiritual individuals.⁷

Genuine humanity has consistently shaped an individual's scientific worldview, establishing the traditional elements of spirituality in the axiological realm – Goodness, Truth, and Beauty. As a result, it contributes to the perception and awareness of the notion of preserving peace on our planet and enhancing the understanding of the human relationship system. In the book 'Present-Day Spiritualities: Contrasts and Overlaps',⁸ Elisabeth Hense identifies six fields of recent research in spirituality, including spirituality in education. Nowadays, when irreversible processes of globalisation are taking place, educational paradigms are being constantly changed,⁹ and the latest technologies of teaching and learning are being introduced. The significance of the humanities, as highlighted by Lech Witkowski,¹⁰ is notably expanding, with pedagogy being a particularly crucial component in this growth. This phenomenon is driven not only by sociocultural, political, and economic factors but also by the pressing requirements for the development of students and future professionals across diverse facets of spirituality.

- 1 C. Peterson and M. E. P. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (New York, Washington, DC: Oxford University Press, American Psychological Association, 2004).
- 2 O. Mayseless and P. Russo-Netzer, 'A vision for the farther reaches of spirituality: a phenomenologically based model of spiritual development and growth', *Spirituality in Clin. Pract.*, no. 4 (2017): 176–192, <http://dx.doi.org/10.1037/scp0000147>.
- 3 I. D. Bech, *Selected scientific works. Personality education* (Chernivtsi: Bukrek, 2015).
- 4 S. M. Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality', in *The Blackwell Companion to Christian Spirituality*, ed. Arthur Holder (Malden, Oxford: Blackwell, 2005), 15–32.
- 5 B. J. Zinnbauer, K. I. Pargament, B. Cole, et al., 'Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy', *Journal for the Scientific Study of Religion* 36, no. 4 (1997): 549–564, <https://doi.org/10.2307/1387689>.
- 6 S. H. Kim, N. Lee, and P. E. King, 'Dimensions of Religion and Spirituality: A Longitudinal Topic Modeling Approach', *Journal for the Scientific Study of Religion* 59, no. 1 (2020): 62–83, <https://doi.org/10.1111/jssr.12639>.
- 7 R. T. Cragun, J. H. Hammer, and M. Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale (NRNSS): Measuring everyone from atheists to Zionists', *Science, Religion and Culture* 2, no. 3 (2015): 36–53.
- 8 E. Hense, 'Introduction', in *Present-Day Spiritualities: Contrasts and Overlaps*, eds. Elisabeth Hense, Frans Jespers and Peter Nissen (Leiden, Boston: Brill, 2014).
- 9 Jo Fraser-Pearce, 'Spiritual education as a subspecies of relational education?', *British Journal of Religious Education* 44, no. 1 (2022): 112–121, <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1877613>.
- 10 Lech Witkowski, 'Transformations and their Dominants: between the Dynamic and Structure of Processuality', *Phainomena: Ljubljana* 30, no. 118/119 (2021): 69–91, <https://doi.org/10.32022/PHI30.2021.118-119.3>.

The article aims (1) to examine certain philosophical and pedagogical aspects of individual spirituality within the teacher's professional activities, and (2) to outline the key factors influencing the development of spirituality in student youth, considering aspects such as culture, education, freedom, creativity, and more.

Spirituality and Education

To delve into the examination of the studied issue, we have opted for the methodology of hermeneutics, enabling us to comprehend the role and significance of its central category – ‘consciousness’ in the process of the development of the student youth's spirituality. In the process, we referred to Sandra M. Schneiders' study (2005),¹¹ which identified *three approaches to the study of Christian spirituality*: a) historical, b) theological, and c) anthropological/hermeneutical. The historical-critical approach is based on the analysis of the origins of spirituality ‘as long as it has happened from the beginning of the Judeo-Christian tradition, through the early origins of the Christian Church, the emergence of Christianity in the Roman Empire, the Age of the Ascetics, the Patristic Fathers, the Middle Ages, the Age of the Enlightenment, and postmodernity, Christian spirituality is influenced by time’. The theological approach involves the study of spirituality in the Christian religious tradition, which continues to be formulated and systematised in various streams of Christianity. The anthropological/hermeneutical approach to the study of Christian spirituality is based on the ability of humans to self-transcend in the broadest sense of the word.¹² The philosophical and pedagogical dimension of hermeneutics involves substantiating the concept of endlessness and continuity, manifested through the principle of the ‘hermeneutic circle’ (circle of understanding). Proposed by the German philosopher F. Schleiermacher, this principle designates the educator as the agent responsible for shaping students' spirituality, emphasising the need to immerse them in their inner world. Today in the scientific literature, there are different approaches to defining the concept of ‘spirituality’. Consequently, Ivan Bech defines spirituality as a mental-aesthetic and moral phenomenon¹³, while Hryhoriy Filipchuk underscores that the concept of spirituality encapsulates the essence of national values, identity, and the spiritual freedom of the individual.¹⁴ Jo Fraser-Pearce (2022)¹⁵ argues that in contemporary academia, the concept of ‘spiritual education’ is often associated with ‘religious education’, aligning with the perspective of David Hay (2007),¹⁶ who employs the term ‘[...] spirituality [as] equivalent to relational consciousness’. The scientist proves the necessity for the formation of spiritual consciousness at school to promote the development of students' morality and social cohesion. Sandra M. Schneiders¹⁷ interprets spirituality by examining the comprehension and awareness of the connection between God and humans. This framework encompasses existential and religious dimensions, specifically delving into the Christian faith experience. For current social science and humanities, it makes sense to measure the rate at which people identify their religiosity and spirituality, as well as the connection of these categories with various demographic, religious, spiritual, and psychosocial variables.¹⁸ At the same time, D. Hay and R. Nye are advocates of the theory of spirituality

11 S. M. Schneiders, ‘Approaches to the Study of Christian Spirituality’, 15–32.

12 Ibid.

13 Bech, *Selected scientific*, 39–40.

14 G. G. Filipchuk, *On the eve of “24”: perception of time* (Kyiv-Chernivtsi, 2022), 352.

15 Fraser-Pearce, ‘Spiritual education’, 112–121.

16 D. Hay, *Why Spirituality is Difficult for Westerners* (Exeter: Imprint Academic, 2007).

17 Schneiders, ‘Approaches to the Study of Christian Spirituality’.

18 Zinnbauer, et al., ‘Religion and Spirituality’, 549–564.

in education, which includes religion but is not limited to it.¹⁹ Janusz Mariański states that '[...] while religion is related to spirituality, [...] not all spirituality has to be religious. More and more people fulfill their spiritual needs outside the sphere of religion, and sometimes even outside the sphere of the sacrum.'²⁰

In our context, the idea of 'an integral connection between character strengths and spirituality' is impressive (it is about the search for meaning and purpose for self-improvement). After all, as Ryan M. Niemiec, Pninit Russo-Netzer, and Kenneth I. Pargament note,²¹ spirituality is vital to the development of human character strengths (e.g., love, forgiveness), while they [character strengths] can enhance and deepen their spiritual practices, rituals, and experiences. Therefore, spirituality is defined in different contexts – as a feature of religion, as autonomy, and as a quality of personality or extra-human quality. '[...] the term 'spiritual' for the relationship with the transcendent would enable teachers and pupils to make the kinds of distinctions which are important in both spiritual education and the wider relational education,'²² which in a certain way justifies the use of the concepts of 'spiritual education', 'spiritual development', 'spiritual formation' of a young person in state educational institutions.²³ Laura Jones notes: '[...] spirituality is not religion, a public institution that facilitates access to a power greater than ourselves, nor is it ethics, the study of rightness and wrongness in human conduct.'²⁴ The researcher relies on the authoritative scientists' reflections, such as Robert Nash's, who describes that 'Religion is the institution; spirituality is personal. Religion is what we do with others; spirituality is what we do within ourselves. Public vs. private faith. Religion is head; spirituality is heart.'²⁵

Joseph Dunne notes that spirituality is also not a character trait, after all, 'everyone, inescapably, is spiritual, in the sense that there is some overall orientation to their lives, some assumption of what most matters.'²⁶ This is about the relativity of different people's understanding of spirituality and the desire to improve in this sense. In the educational context, we consider the category of spirituality in the dimensions of ethics as a desire for moral improvement, value growth, and understanding of spiritual and moral cultural values. Undoubtedly, each of the aforementioned definitions has its valid place, but in our opinion, spirituality is a basic category reflecting every self-aware person's desire to determine the value principles of humanity, humanness, awareness of the essence and purpose, the meaning of their life and others.²⁷

Laura Jones²⁸ in the article 'What Does Spirituality in Education Mean?' considers this category in the following aspects: spirituality as transcendence, spirituality as connection, spirituality as wholeness, and spirituality as compassion. After all, in the educational process, there is transcendence in new knowledge gaining as a value, enriching one's spiritual 'me' with it: pedagogical interaction to stimulate awareness, creativity, searching for connections between objects and phenomena of the surrounding world based on tolerance, humanism, and love. An educational

19 D. Hay and R. Nye, *The Spirit of the Child* (London: HarperCollins, 2006).

20 Janusz, Mariański, *Secularization, Desecularization, New Spirituality: A Sociological Study* (Kraków: Nomos, 2013), 154.

21 M. Ryan, Pninit Niemiec, Kenneth Russo-Netzer, and I. Pargament, 'The Decoding of the Human Spirit: A Synergy of Spirituality and Character Strengths Toward Wholeness', *Frontiers in Psychology*, no. 11 (2020). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02040>.

22 Fraser-Pearce, 'Spiritual education'.

23 C. Beck, 'Education for spirituality', *Interchange*, no. 17 (1986): 148–156, <https://doi.org/10.1007/BF01807476>.

24 Laura Jones, 'What Does Spirituality in Education Mean?', *Journal of College and Character* 6, no. 7 (2005), 3, <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1485>.

25 Robert Nash, *Spirituality, ethics, religions, and teaching: A professor's journey* (New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2002), 166.

26 Joseph Dunne, 'After philosophy and religion: Spirituality and its counterfeits', in *Spirituality, philosophy, and education*, eds. D. Carr, and J. Haldane, 97–111 (London: RoutledgeFalmer, 2003), 99.

27 H. Vasianovych and V. Onyshchenko, *Noology of Personality* (Lviv: Spolom, 2012), 13.

28 Jones, 'What Does Spirituality'.

institution should serve as a place not only for intellectual growth, but also for a student's mental well-being, a place where they can receive appropriate psychological, pedagogical, and information support.

A person's mental and spiritual world is a boundless world of a wide variety of feelings, emotions and moods, thoughts and ideas, concepts and images, ideals and fantasies, values and aspirations, etc. To a significant extent, an individual's spiritual world is determined by his imagination, intuition, intellect, as well as faith, conscience, will, love, joy, and hope, as the Ukrainian philosopher Hryhoriy Skovoroda emphasised more than once. The philosopher and educator figuratively wrote:

The spiritual person is free. He/she flies infinitely high, deep, and wide. Neither mountains, nor rivers, nor seas, nor deserts hinder him/her [...]. A spiritual person has the eyes of a dove, the wings of an eagle, the speed of a deer, the courage of a lion, the loyalty of a pigeon, the gratitude of a lark, the humility of a lamb, the speed of a falcon, the cheerfulness of a crane... A person's spiritual weapon is stronger than the physical one.²⁹

Life experience attests that a spiritually inclined individual exhibits virtues such as integrity, conscientiousness, and fairness, refraining from demeaning the honour and dignity of others. Spirituality requires conscientious work, reason and will, self-knowledge, and constructing a spiritual temple in the depths of one's heart. Spirituality is one of the most important components of national revival in culture, it is a new human quality. Therefore, we can say that spirituality as an individual manifestation in the system of personal motives reflects the existence of two fundamental needs: the individual need for knowledge and the social need to live and act 'for others'. Let us consider some of the main factors of the formation of spirituality among student youth.

Spirituality as a Personal Inner Need

In our opinion, need, as a driving force of life, an inner factor in the system of forming an individual's spirituality, is one of the leading ones. An important feature of needs is that they are passive-active. On one hand, they are impacted by a person's conditions of biosocial existence and are associated with deficits in normal life activity – social or biological. On the other hand, there needs to be determined the activity aimed at eliminating this deficit. Therefore, in the educational process, it is important to take into account subjective and objective aspects, in other words, autonomy and heteronomy. This was thoroughly explored in a research paper by the Japanese scholar Seongill Kang, who analysed 'both the substitutability and complementarity of autonomous and heteronomous motives using an overlapping-generations framework'.³⁰

It should be noted that in the process of characterising the system of human needs, some scientists sometimes 'neglect' or pay insufficient attention to spiritual needs, and they are the main ones for the individual, as they combine an endless connection of imaginations, desires, aspirations, demands, especially in their moral and aesthetic meaning harmoniously, which can be both deeply conscious and unconscious. In the process of study, a student is constantly being enriched with new knowledge, and the surrounding world, thereby striving to perceive his inner world

29 H. S. Skovoroda, *A full academic collection of works; under the editorship of Professor Leonid Ushkalov*, 2nd edition (Kharkiv: Publisher Savchuk O. O., 2016), 791.

30 S. Kang, 'The interactive dynamics of autonomous and heteronomous motives', *Mathematical Social Sciences*, no 115 (2022): 11–26, <https://doi.org/10.1016/j.mathsocsci.2021.10.005>.

spiritually, becoming aware of inner 'sense'. The significance of the teacher in this endeavour is immeasurable. Employing diverse forms, methods, and contemporary pedagogical technologies, the teacher creatively assists the student in comprehending their inner world in a gradual and unintrusive manner. The goal is to encourage the students to 'explore' themselves and actualise their inner potential fully. As you know, irrational philosophical and psychological thought (F. Nietzsche, S. Freud, etc.) proves that human needs exist spontaneously and the determining ones are not spiritual, but physiological (sexual). They completely subjugate human intelligence and consciousness. We do not quite agree with this approach; instead, we adhere to the opinion that a teacher engaged in the development of students' spirituality should be especially careful and sensitive to this issue, considering students' young age, their sexual and spiritual growth, etc. Fulfilling everyday, conscientious work, the teacher should form students' optimistic perception of the world, and the desire to bring positive, joyful, good, and truly human things into this world. Nevertheless, we acknowledge that the efforts of educators to cultivate a heightened level of students' spirituality can face substantial obstacles if an adequate cultural and educational environment is not established. Here we distinguish at least two aspects: (1) cultural and educational, created for the teacher; (2) the similar environment that the teaching staff and the university administration create for their students. Both of them are important and should contribute to the development of the spiritual world of student youth as much as possible. In such circumstances, the establishment of human spiritually influenced subject-subject relations becomes feasible. This implies that sentiments of mutual connection, trust, understanding, mutual respect, and assistance take precedence in the dynamics of the 'teacher-student'/'student-teacher' relationship. These feelings are transformed into a deep belief that even in the most difficult living conditions there is a choice and a way out, there are opportunities for self-realisation and self-affirmation. The best examples of national and world culture, value orientation dominants, morality, ethics, art, religion, and traditions of educational philosophy serve as means of spiritual and moral development.

Therefore, the educator must be motivated to perform not only purely functional duties, but also be ready to go beyond these duties, to give his activity a spiritual, aesthetic, and creative meaning. It largely depends on the level of his culture.

The Cultural Influence of Educators on the Development of Student Spirituality

The teacher's professional activity is extremely multifaceted and complex, which reflects the contradictions in social life. The Ukrainian academician Ivan Zyazyun characterised it as a *meta-activity*. He examined it with the understanding that during the activation process there exists a reciprocal interaction between subjects that facilitates the spiritual development of the student's personality. The scientist wrote: 'The main thing in a person is his/her spirituality based on the foundations of national culture [...]. After all, every person has cultural values polished over the ages, achievements that form the uniqueness, originality, and greatness of a person's national spirit.'³¹

Concluding, the fact becomes obvious: the teacher's activity can be productive only if he has a high cultural potential. If the educator lacks culture, then he will be unable to ensure the spiritual development of student youth. The concept of culture has been discussed in many different ways across various disciplines. In our text we would like to operate with an established definition, as

31 Ivan Zyazyun, *Pedagogy of goodness: ideals and realities* (Kyiv: MAUP, 2000), 304.

portrayed in the 'Encyclopedia of Education': 'Culture is a system of outlines of human activity, behavior and human communication for the change and improvement of social life in all its main manifestations'.³² We hold the perspective that culture, in its inherent significance, constitutes a distinct entity within both individuals and society. It serves as the cornerstone for the evolution of spirituality, emphasising the objectification of human nature. Culture forms the groundwork for constructive interactions among individuals, social strata, nations, and ethnic groups, grounded in mutual tolerance and understanding. This is probably the reason for the outstanding German teacher A. Diesterweg formulating the principle of cultural conformity, emphasising that culture creates the necessary conditions for the formation of individual spiritual development.

The modern Ukrainian researcher Olesia Smolinska applies a hermeneutic approach to the term 'cultural appropriateness', and at the same time singles out three distinct meanings: firstly, it is the correspondence to the culture – the primary and direct meaning, which involves the process of long-term comparison with a static, well-studied sample in the culture; secondly, cultural conformity is also a step-by-step operational comparison of the values of the cultural and educational space with the general cultural paradigm; thirdly, cultural conformity can also contain the meaning of conformity to visual culture, that is, it is not a specific manifestation of it, but projects that involve dynamic co-creation – coexistence (organisation) 'in the image and likeness' of culture, where, hermeneutically, education as a process is very close creation of certain images of culture (prefigurative outline of culture).³³

The principle of cultural conformity is so important for the development of student youth's spirituality, dialectically connected with the principle of cultural genesis. Following this principle, the continuous and boundless process of the emergence and shaping of diverse cultural forms persists indefinitely. Therefore, the real influence of culture on the formation of an individual's spirituality is endless. In this context, we consider the formation of students' spirituality in three main areas: language, art, and media.

One of the main components of culture is the teacher's speech potential. Language is people's most valuable treasure, it is the basis of spirituality, the force of culture of every conscious individual. Every educator, irrespective of their particular profession, should possess a thorough command of the official language of instruction at the educational institution and actively engage in its use. A teacher's lecture should be a model of fluency, where it will create a harmony of feelings among students, and allow for achieving mutual understanding. This is the moment of truth during which students' seeds of spirituality sprout. Of course, the teacher's speech potential must be constantly enriched and improved. It should be devoid of clericalism and formalism, and be characterised by content and creativity, capturing students' minds and souls.

1. The educator, as the subject of the formation of spirituality among student youth, must consistently and competently use various types and genres of art: theatre, cinema, poetry, painting, etc. Figuratively, art is the key to all doors that open the treasures of something beautiful and the sublime and, therefore, spiritual. Art comes to the rescue when there is a need to transform the negative, which a person often encounters, into a positive: to harden the strength of character with pains of the soul, and at the same time heal wounds with the balm of primordial wisdom and spirituality. It gives spiritual values, which a person must hold on to in this worldly whirlpool of mass spiritlessness, and thus develop internally and achieve significant results in

32 *Encyclopedia of Education*. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, ed. Kremen (Kyiv: Yurinkom Inter, 2008), 439.

33 Olesia Smolinska, *Theoretical and methodological foundations of the organization of the cultural and educational space of pedagogical universities of Ukraine* (Sumy: University book, 2014), 187–188.

revealing his abilities and capabilities. It is the art that reveals the fabulousness of the world to a young person and demonstrates its infinite palette, shades of charm, and beauty.

2. In contemporary education, both teachers and students actively engage as consumers of media products such as television, radio, and electronic publications on the Internet. These media sources shape specific worldviews and attitudes toward various issues. Consequently, media, encompassing channels and tools for accessing, storing, and transmitting information or data, have become integral aspects of life, including professional and educational spheres. The media play a key role in exploring the world, ensuring dynamic communication and maintaining social balance, but at the same time they are destructive and can sometimes become a tool for manipulating the consciousness. The psyche of a young person is susceptible to media influence, which is why there is often a feeling of fear and danger after watching images of violence (war) or even cases of cyberbullying in the online environment.³⁴ Thus, what is known as the 'passive' intellectual, moral, or emotional development of a student may transpire, as information is delivered in a pre-digested form, often escaping critical analysis. Consequently, media education is now a pivotal element in ensuring a student's information security.³⁵ Moreover, the level of a student's media culture and media literacy emerges as a significant factor in shaping their spirituality.³⁶ Hence, leveraging the wealth of media content, employing cutting-edge technologies in the realm of educational digitisation,³⁷ along with traditional forms and methods in the teacher's instructional approach, should function as an effective means for fostering spirituality within the educational institution. Of course, all of this can be done effectively under the conditions of teachers' real freedom.

Freedom is the Basis of a Person's Spirituality

Since the first days of their conscious existence, human beings have been fighting for the most valuable thing – real freedom. This is a direct confirmation of the statements mentioned above. The individual's self-awareness of their freedom leads to the solution of a whole series of vital questions, in particular: freedom and necessity, individual and social freedom, essence and possibilities of manifestation of positive and negative freedom, interdependence of freedom of activity and freedom of creativity, etc. Comenius was convinced that universal freedom of humanity is manifested in the equality and triumph of the spirit based on humanism. Considering the human being as God's best creation, the thinker noted that the human essence was lost; people were condemned to severe sins before God, themselves, and other people:

Instead of mutual love and purity, hatred, enmity, war, and murder reign. Instead of justice, we find unfairness, roguery, oppression, theft, and rapine; instead of purity, uncleanness, and audacity of thought, word, and deed; instead of simplicity and truth, lying, deception, and knavery. Instead of modesty, pride, and haughtiness between people.³⁸

34 P. K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, et al., 'Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils', *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, no. 4 (2008): 376–385, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.

35 M. Bulger and P. Davison, 'The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy', *Journal of Media Literacy Education* 10, no. 1 (2018): 1–21.

36 R. Hobbs, *Digital and media literacy: A plan of action* (Washington DC: The Aspen Institute Communications and Society Program, 2010), https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf.

37 Igor Tsependa and Olena Budnyk, 'Editorial. Mission and strategy of a modern university development in the conditions of digitalization', *Amazonia Investiga* 10, no. 41 (2021): 6–9. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.0>.

38 J. A. Comenius, *The great didactic* (London: Adam and Charles Black, 1896), 165.

Therefore, mankind ought to attain freedom through the prism of science, education, and culture. Consequently, Comenius aptly refers to schools as a 'workshop of humanity'. It is worth mentioning that this name has a variety of meanings. First of all, it means education which results in developing a person's best qualities. In another sense, this concept provides for the humane relationship between teachers and students in an educational process. In the case of consistent adherence to these requirements, a school will become a true paradise and pleasure, not a place of abuse and indifference.³⁹

Today, the idea of the personality's creative, spiritual development of both the educator and the student is particularly significant. It is probably no coincidence that nowadays the concept of 'freedom' is defined by the majority of scientists as the universality of culture and spirituality of the subjective range, which captures the possibility of activity and behaviour without external goal-setting. The valuable aspect of freedom has been extremely clearly formulated by H. Skovoroda: life without freedom loses its meaning.⁴⁰ The following aphorisms of the philosopher and teacher became popular: '*Freedom is life in related work*', '*True human freedom is dignity*', and '*Only in freedom you will not be a slave to yourself! You will work with pleasure for others*', and others. The sense of freedom prompts the teacher to realise, first of all, a deep understanding of the goal of human life, which comprises 'raising' and nurturing another person, a spiritually filled patriot and a citizen of their country, and in a broader sense a citizen of the world. Under the conditions of freedom, life values change, and the choice of spiritual space is formed.⁴¹

The educator's life in a state of freedom and self-awareness is extrapolated to their students. A teacher has to determine such individual forms and methods of students' activity that would help them to raise spiritually and to build their spiritual centre of being. Lack of freedom paralyses an individual's creative forces, suppresses his psyche, leads to apathy, and weakens the motivation for positive action. However, it is worth noting that both the teacher and the student are not always in a situation of freedom. A teacher is often heavily burdened with formal duties that do not allow him to make a free choice in the process of self-realisation and creative activity. The student's lack of freedom also has various negative manifestations: from sometimes the impossibility of independent time planning in the system of individual education to the deprivation of free choice in mastering certain educational subjects. On this basis, the subjects of the educational process may experience a 'revolt of feelings' and certain conflicts may arise, which can be too difficult to resolve, and under such conditions it is impossible to form students' spirituality effectively. Long-term social instability also greatly hinders the development of student youth's spirituality, as it leads to the negation of human personality. As real-life fades away, so do spiritual orientations and values, inevitably transforming life into a semblance of virtuality. In this process, creativity can serve as a genuine salvation.

Creativity in the System of the Personality's Spiritual Development

Due to creativity, a person realises not only world wisdom but also their self-knowledge. Realising their creative freedom, a person strives for spirituality and lives spiritually, he constantly moves

39 H. Vasianovych and O. Budnyk, 'The Category of freedom in the written heritage of John Amos Comenius and Hryhoriy Skovoroda', *Advanced Education*, no. 7 (2017): 88. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93517>.

40 H. S. Skovoroda, *Poems, songs, fables, dialogues, treatises, parables, prose translations, letters* (Kyiv: Naukova dumka, 1983), 68.

41 Olena Budnyk and Piotr Mazur, 'The Hierarchy of Values Among Young People from Schools in the Mountainous Regions (Comparative study on the example of Poland and Ukraine)', *The New Educational Review* 47, no. 1 (2017): 53–65, <https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.04>.

from a passive to an active state, and self-development. Creativity reveals the human being's divinity.

Today, it is difficult to find a teacher who does not have creative skills. Without this, he turns into an ordinary functionary, a routinier who is not able to form students' spirituality. The teacher's creative act resides in being, it is a self-disclosure of the forces of being. The basis of the creative act is in the individual's self-awareness, the goal of the creative impulse is to achieve a new life, and this new life is the moment of truth, the spiritual fulfilment of a person, and his development. A creative teacher mobilises the spiritual and mental potential of student youth for self-affirmation and self-realisation, helping them be free from purely material needs and acquire cultural heights. This is how the values of an individual's life change, and a positive life experience is formed.

Freedom creates conditions for creativity in professional activity, revealing the fullness of the individual. Only in free activity are the person's creative world and the world of being realised. It is not by chance that pedagogy today faces, as Marek Rembierz notes, the expansion of individual and social freedom:

[...] with the freedom and pluralism of pedagogical thought, with new areas of freedom and pluralism in the sphere of education (in the education system), with freedom and pluralism shaped by reflective pedagogical thought and thanks to a reliable education. To create various states of freedom, moral, intellectual, and practical skills are necessary, and if they are not formed, the dreamed-of freedom can take the degenerate form of 'an unfortunate gift of freedom', when one is unable to live within the freedom measures.⁴²

Spiritual freedom prompts us to realise the goal of being, to understand the old, and to search for new ideals. For a teacher, it is manifested, among other things, in the improvement of professional skills, the search for innovative teaching strategies, the best educational practices, and the constant search for an educational ideal in professional activity.⁴³

Spirituality in education refers to no more – and no less – than a deep connection between student, teacher, and subject – a connection so honest, vital, and vibrant that it cannot help but be intensely relevant. Nourishment of this spark in the classroom allows it to flourish in the world, in the areas of politics, medicine, engineering – wherever our students go after graduation.⁴⁴

It is also important in this sense that a person with a high level of spirituality does not allow others to manipulate their consciousness and the results of creativity cannot depend on pure conformity or adaptation; he always has his own opinion and finds appropriate means to protect it.

In this context, we can speak of teacher burnout. It is a very serious issue and some scientists show that such burnout is characteristic for those teachers who do not have a sufficient degree of creativity. Studies prove that teachers who are characterised by low self-efficacy and high job demands have a higher level of professional burnout.⁴⁵ Their work is usually unrelated and,

42 Marek Rembierz, 'The Dispute about the Concept of Society and the Value of the Individual as a Context and a Challenge for Polish Pedagogical Thought', *Polska Myśl Pedagogiczna*, no. 4 (2018): 63, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.003.8642>.

43 Vasianovych, Budnyk, 'The Category of freedom', 89.

44 Jones, 'What Does Spirituality'.

45 I. Arvidsson, U. Leo, A. Larsson, et al., 'Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden', *BMC Public Health*, no. 19 (2018): 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>.

therefore, joyless, which does not bring spiritual and mental satisfaction. A creative teacher is a subject of being, and he can form student youth spirituality through their creative work effectively. A creative educator is open to the world, he is always in dialogue with students, and actually with themselves (self-reflection). In this sense, it is important how exactly teachers renew their activity spiritually, and how they find the most effective methods and motivations for students. Such a renewal is manifested in the teacher's actions; in the process of acting, new individually significant and socially useful values are created.

(Non) Spirituality as a Denial of Spirituality

A practice nowadays shows that nonspirituality, which is increasing in many spheres of human life, such as education, is the antipode of spirituality. The spiritual vacuum has become a feature of our lives. The sacredness of human existence has largely been lost and inner emptiness and apathy manifest people's lack of spirituality. Spirituality leads to the 'dying of fundamental hopes and despair about leading values, the phenomena of immorality, cynicism, a departure from God, [...] the collapse of worldview and ideals (especially dogmatized ones); feeling of "falling into an abyss", disorientation, confusion; indifference to life'.⁴⁶

American scholars,⁴⁷ referring to the recommendations of Lee,⁴⁸ point to the lack of personal religiosity and spirituality, and accordingly use the terms 'nonreligiosity' and 'nonspirituality'. According to them, individuals can self-identify as religious and spiritual, nonreligious and spiritual, or nonreligious and nonspiritual. Researchers have developed a so-called indicator of personal spirituality (or lack of it, i.e., nonspirituality). It is this concept [nonspirituality] that we use in our study.⁴⁹

An individual's (non) spirituality is their ontological nonexistence, loss of human essence, and disorder of spiritual life. Spirituality opposes the spirituality of humankind and society at the level of cruelty, aggression, and unkindness. An illustration of the tragedy of human existence is always armed conflicts and wars, which lead to frustration, stress, despair, disbelief, and sometimes loss of spirituality. This is also typical of the modern world, where we often encounter humiliation and misunderstandings, for example, due to the non-acceptance of differences or certain spiritual values. In a narrow sense, non-spirituality blocks interaction with other people, it neglects real human values. Usually, the lack of educators' spirituality is embodied in the humiliation of the student's dignity, and the desire to show their 'superiority' and power over the student. It may manifest in not only overt but also concealed form. Then, how can the educator's inner 'I' hide egocentrism, feigned kindness, and – at the same time – intolerance, and repressive consciousness? Since today apathy is noticeably gaining more and more speed, and its most powerful relay is the mass media, the question of the development of spirituality is urgent. For this purpose, so-called 'spiritual exercises' are practised in the educational process, one of which is the Socratic dialogue as the 'art of spiritual, intellectual and moral formation' of the student,⁵⁰ the experience

46 I. K. Moiseev, 'Spirituality', in *Encyclopedia of Modern Ukraine*, eds. I. M. Dzyuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zheleznyak et al. (Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2003), <https://esu.com.ua/article-41507>.

47 Cragun, Hammer, and Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale'.

48 L. Lee, 'Talking about a revolution: Terminology for the new field of nonreligion studies', *Journal of Contemporary Religion* 27, no. 1 (2012): 129–139, <http://dx.doi.org/10.1080/13537903.2012.642742>.

49 Cragun, Hammer, Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale'.

50 Marek Rembierz, 'Intercultural education as a spiritual exercise. Pedagogical dimensions of the formation of spiritual culture and understanding of transcultural values in the context of religious diversity and worldview pluralism', *Edukacja międzykulturowa* 2, no. 9 (2018): 98, <https://doi.org/10.15804/em.2018.02.05>.

of knowing oneself and others, asking questions, accepting differences, various states of mind, etc. M. Rembierz argues:

Thanks to spiritual exercises, the person who undertakes them, to some extent, exceeds himself/herself and the boundary set by his/her life events, separating from the axiologically understood 'Whole'. A person enters the universe of values that has been obscured for her/him so far, and she/he gains it anew.⁵¹

In our opinion, information and communication technologies can also serve as an antidote to (non) spirituality. They must be developed at a high professional level, specially organised, properly tested, and controlled in the process of joint creativity, personally meaningful in the 'teacher-student' interaction, which aims not just to gain a certain amount of knowledge, but to understand it, to gain spiritual experience, moral culture. The spiritual and moral sense of the use of digital technologies makes it possible to solve such problems as the active involvement of students in spiritual and moral values, awakening and development of moral feelings, formation and development of moral will, and encouragement to spiritual and moral behaviour and spiritual self-improvement.

Several studies have testified to the negative impact of technology, in particular artificial intelligence, on a person's moral choice. Thus, Danish and German scientists emphasise the need to take into account ChatGPT's answers regarding their moral judgments,⁵² which sometimes leads to irreversible consequences, even suicide.⁵³ Therefore, considering the huge potential of chatbots to influence the spiritual and moral sphere of the user, scientists prove the need for investment in research that will help in interaction with ChatGPT to avoid questions of spiritual content and moral principles related to human behaviour. It should be noted that possibilities of using ICT in the context of resistance to the manifestation of apathy, instead of the consistent formation of spirituality, largely depends not so much on the technical side of the matter, but on the extent to which the teacher possesses psychological-pedagogical, ethical, and cultural knowledge, abilities and skills. Practice proves that a teacher with a high level of professional skill has a good understanding of students' inner worlds, and can most effectively develop spiritual and mental qualities in them: ideals, feelings, will, readiness for moral actions, etc.

Conclusions

Spirituality serves as a qualitative characteristic of consciousness, which determines human behaviour, life goals, and subjectivity. In our opinion spirituality is one of the highest values of a person who not only seeks to acquire valuable life goals but also perceives and confirms them through their conscious activity and deeds. A teacher, as a subject of the development of student youth spirituality, must personally certify its high level, as well as possess pedagogical skills. In this meaning spirituality in a certain way determines the subject's attitude to activity, which means to the teaching profession, scientific activity, students, and themselves. Spirituality is the antithesis of nonspirituality – a person's loss of subjectivity, that is why a teacher needs to strive for the use of

⁵¹ Ibid., 100.

⁵² 'ChatGPT może wpływać na ludzkie reakcje dotyczące dylematów moralnych', PAP, 2023, last modified 8th April 2023. <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1558263%2Cchatgpt-moze-wplywac-na-ludzkie-reakcje-dotyczace-dylematow-moralnych.html>.

⁵³ Prisha. 'Killed by AI? A Belgian man commits suicide after talking with chatbot', Wion, updated 1st April 2023. <https://www.wionews.com/technology/killed-by-ai-belgian-man-commits-suicide-after-talking-with-chatbot-578025>.

the most effective educational strategies, and innovative technologies in the educational process of an educational institution. Based on the outlined scientific directions, it is worth highlighting the conditions for the effective formation and development of the student's spiritual and moral values: the humanistic direction of the educational process, establishing a cultural and developmental atmosphere in the educational institution, the embodiment of a spiritual ideal (inclusive of the teacher's personality), and the implementation of innovative spiritual practices (exercises), among other factors. In future investigations, delving into the theoretical concepts of spirituality and (non) spirituality of contemporary youth could be valuable. This exploration should consider national, cultural, religious, and demographic characteristics, as well as the levels of physical, social, and mental well-being in detail.

Contact:***Prof. Hryhorii Vasianovych, PhD, EdD***

Lviv State University of Life Safety
Educational and Research Institute of Psychology and Social Protection
Department of Social Work, Management and Social Sciences
35 Kleparivska Str., 79007 Lviv
wasianowych@ukr.net

Prof. Olena Budnyk, PhD, EdD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Pedagogy
Department of Primary Education
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
olena.budnyk@pnu.edu.ua

Assoc. Prof. Yaroslav Melnyk, PhD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Philology
Department of General and German Linguistics
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
yaroslav.melnyk@pnu.edu.ua

Assoc. Prof. Kateryna Fomin, PhD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Pedagogy
Department of Primary Education
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
kateryna.fomin@pnu.edu.ua

Pedagog jako subjekt duchovního rozvoje studentské mládeže

Hryhorii Vasianovych, Olena Budnyk, Yaroslav Melnyk, Kateryna Fomin

DOI: 10.32725/cetv.2023.021

Abstrakt

Spiritualita člověka určuje vědecký pohled na lidskou existenci a hodnotové orientace. Jedním z důležitých úkolů pedagogické činnosti je proto rozvoj vysoké úrovně spirituality mezi studenty. Pro zkoumání této problematiky byl zvolen hermeneutický kontext, který se tradičně těší oblibě při analýze problémů psychologických, pedagogických a humanitních věd. Autoři upřesnili podstatu pojmu „duchovno“, popsali princip inherentní touhy jednotlivce po duchovním růstu a určili význam a funkci kultury a skutečné svobody v duchovním růstu mladého člověka. Vědecké analýze byly podrobeny aspekty kreativity spolu s úzkým vztahem subjektů vzdělávacího procesu při formování spirituality a byly stanoveny významy (ne)duchovní činnosti a chování jedince.

Klíčová slova: (ne)duchovnost, rozvoj spirituality, hermeneutický přístup, pedagog, umění, kultura

Má-li člověk žít, musí být celý živý, tělo, duše, mysl, srdce i duch.
– Thomas Merton, 1956

Spiritualita představuje meta-poselství učení...
– Laura Jones, 2005

Úvodem

Relevantnost problému pramení z požadavku na vzdělávací a veřejný diskurs o formování duchovní kultury jednotlivce, který zaměřuje pozornost světového společenství na fenomény (ne)spirituality. V posledních desetiletích se ve světě výrazně zvýšil počet ozbrojených konfliktů a válek, což svědčí o moderním boji za světonázory, identity, náboženství, právo na svobodu a uznání duchovních hodnot a priorit.

Studium fenoménu spirituality má dlouhou tradici. Spiritualita funguje jako univerzální faktor lidské zkušenosti. Podstata této zkušenosti, stejně jako duchovní víra nebo praxe, se v různých

kulturách liší.¹ Fenomenologicky založený model duchovního rozvoje a růstu² představuje spiritualitu jako syntézu tří složek: transcendentna (nad rámec všednosti), spojení či vztahu s posvátným a hledání konečného cíle, tedy v tomto případě spiritualita určuje duchovní smysly, smysl života atd. Tato celistvost v rozvoji spirituality poskytuje pocit vnitřní útěchy a harmonie, autenticity vlastního já, ale i dalších duchovních hodnot³, jako je soucit, vděčnost, tolerance, empatie atd. Zpočátku bylo zkoumání spirituality prováděno v oblasti náboženství⁴, často v rámci křesťanských hodnot.⁵ Vědci v sociálních a behaviorálních vědách však postupně přistupují k tomuto tématu z perspektivy, která nemusí být nutně spojena s náboženskou vírou. Zkoumání podstaty lidské přirozenosti je výrazně ukotveno v metodologii spirituality. To je důvod, proč současní vědci, včetně filozofů, teologů, psychologů, sociologů a pedagogů, aktivně studují tuto problematiku – což považujeme za pozitivní vývoj. Trend rostoucí aktuálnosti tématu spirituality, prožitku transcendence dokládají i studie provedené metodou longitudinálního tematického modelování⁶, případně zjišťováním úrovně náboženských/nenáboženských/neduchovních jedinců.⁷

Opravdová lidskost důsledně utvářela vědecký světový názor jednotlivce a zakládala tradiční prvky spirituality v axiologické oblasti – Dobro, Pravda a Krása. V důsledku toho přispívá k vnímání a uvědomění si myšlenky zachování míru na naší planetě a posílení porozumění systému mezilidských vztahů. V knize „Present-Day Spiritualities: Contrasts and Overlaps“⁸ Elizabeth Hense identifikuje šest oblastí současného výzkumu spirituality, včetně spirituality ve vzdělávání. V dnešní době, kdy probíhají nevratné procesy globalizace, se neustále mění vzdělávací paradigmat⁹ a zavádějí se stále novější technologie výuky a učení. Význam humanitních věd, jak zdůraznil Lech Witkowski,¹⁰ výrazně narůstá, přičemž zejména pedagogika je klíčovou součástí tohoto vývoje. Tento fenomén je poháněn nejen sociokulturními, politickými a ekonomickými faktory, ale také naléhavými požadavky na rozvoj studentů a budoucích odborníků napříč různými aspekty spirituality.

Článek si klade za cíl (1) prozkoumat určité filozofické a pedagogické aspekty individuální spirituality v rámci profesních aktivit učitele a (2) nastínit klíčové faktory ovlivňující rozvoj spirituality u studentské mládeže s ohledem na aspekty jako kultura, vzdělání, svoboda, kreativita a další.

Spiritualita a vzdělání

K hlubšímu zkoumání studované problematiky jsme zvolili metodologii hermeneutiky, která nám umožňuje pochopit roli a význam její ústřední kategorie – „vědomí“ v procesu rozvoje spi-

- 1 C. Peterson and M. E. P. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (New York, Washington, DC: Oxford University Press, American Psychological Association, 2004).
- 2 O. Mayseless, and P. Russo-Netzer, 'A vision for the farther reaches of spirituality: a phenomenologically based model of spiritual development and growth', *Spirituality in Clin. Pract.*, č. 4 (2017): 176–192, <http://dx.doi.org/10.1037/scp0000147>.
- 3 I. D. Bech, *Selected scientific works. Personality education* (Chernivtsi: Bukrek, 2015).
- 4 S. M. Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality', in *The Blackwell Companion to Christian Spirituality*, ed. Arthur Holder (Malden, Oxford: Blackwell, 2005), 15–32.
- 5 B. J. Zinnbauer, K. I. Pargament, B. Cole, et al., 'Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy', *Journal for the Scientific Study of Religion* 36, č. 4 (1997): 549–564, <https://doi.org/10.2307/1387689>.
- 6 S. H. Kim, N. Lee, and P. E. King, 'Dimensions of Religion and Spirituality: A Longitudinal Topic Modeling Approach', *Journal for the Scientific Study of Religion* 59, č. 1 (2020): 62–83, <https://doi.org/10.1111/jssr.12639>.
- 7 R. T. Cragun, J. H. Hammer, and M. Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale (NRNSS): Measuring everyone from atheists to Zionists', *Science, Religion and Culture* 2, č. 3 (2015): 36–53.
- 8 E. Hense, 'Introduction', in *Present-Day Spiritualities: Contrasts and Overlaps*, ed. Elisabeth Hense, Frans Jespers and Peter Nissen (Leiden, Boston: Brill, 2014).
- 9 Jo Fraser-Pearce, 'Spiritual education as a subspecies of relational education?', *British Journal of Religious Education* 44, č. 1 (2022): 112–121, <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1877613>.
- 10 Lech Witkowski, 'Transformations and their Dominants: between the Dynamic and Structure of Processuality', *Phainomena: Ljubljana* 30, č. 118/119 (2021): 69–91, <https://doi.org/10.32022/PHI30.2021.118-119.3>.

rituality studentské mládeže. V tomto procesu jsme se odkázali ke studii Sandry M. Schneiders (2005),¹¹ která identifikuje tři přístupy ke studiu křesťanské spirituality: a) historický, b) teologický a c) antropologický/hermeneutický. Historicko-kritický přístup je založen na analýze počátků spirituality, „pokud k ní došlo od počátku židovsko-křesťanské tradice, přes rané počátky křesťanské církve, vznik křesťanství v Římské říši, věk asketů a patristických otců, středověk, osvícenství a postmodernu, je křesťanská spiritualita ovlivněna časem“. Teologický přístup zahrnuje studium spirituality v křesťanské náboženské tradici, která je nadále formulována a systematizována v různých proudech křesťanství. Antropologicko-hermeneutický přístup ke studiu křesťanské spirituality je založen na schopnosti člověka překročit sebe sama v nejširším slova smyslu.¹² Filosofický a pedagogický rozměr hermeneutiky zahrnuje zdůvodnění konceptu nekonečnosti a kontinuity, který se projevuje principem „hermeneutického kruhu“ (kruhu porozumění). Tento princip, navržený německým filozofem Friedrichem Schleiermacherem, označuje pedagoga jako činitele odpovědného za utváření spirituality studentů a zdůrazňuje potřebu ponořit je do jejich vnitřního světa. V současné vědecké literatuře existují různé přístupy k definování pojmu „spiritualita“. V důsledku toho Ivan Bech definuje spiritualitu jako mentálně-estetický a morální fenomén¹³, zatímco Hryhoriy Filipchuk zdůrazňuje, že koncept spirituality zahrnuje podstatu národních hodnot, identity a duchovní svobody jednotlivce.¹⁴ Jo Fraser-Pearce (2022)¹⁵ tvrdí, že v současné akademické sféře je pojem „duchovní výchova“ často spojován s „náboženskou výchovou“, což je v souladu s perspektivou Davida Haye (2007),¹⁶ který používá termín „[...] spiritualita [jako] ekvivalentní vztahovému vědomí“. Vědec dokazuje nezbytnost formování duchovního vědomí ve škole k podpoře rozvoje morálky a sociální soudržnosti studentů. Sandra M. Schneiders¹⁷ interpretuje spiritualitu zkoumáním porozumění a uvědomění si spojení mezi Bohem a lidmi. Tento rámec zahrnuje existenciální a náboženské dimenze, konkrétně se noří do zkušenosti křesťanské víry. Pro současné sociální a humanitní vědy má smysl měřit míru, s jakou lidé identifikují svou religiozitu a spiritualitu, a také souvislost těchto kategorií s různými demografickými, náboženskými, duchovními a psychosociálními proměnnými.¹⁸ David Hay a Rebecca Nye jsou zároveň zastánci teorie spirituality ve vzdělávání, která zahrnuje náboženství, avšak neomezuje se výhradně na něj.¹⁹ Janusz Mariański uvádí, že i když „[...] náboženství souvisí se spiritualitou, [...] ne všechna spiritualita musí být náboženská. Stále více lidí naplňuje své duchovní potřeby mimo sféru náboženství a někdy dokonce i mimo sféru sakrálního.“²⁰

V našem kontextu zaujme myšlenka „nedílného spojení mezi silnými stránkami charakteru a spiritualitou“ (jde o hledání smyslu a účelu sebezdokonalování). Koneckonců, jak poznamenávají Ryan M. Niemiec, Pninit Russo-Netzer a Kenneth I. Pargament,²¹ spiritualita je životně důležitá pro rozvoj silných stránek lidského charakteru (např. lásky, odpuštění) a současně tyto [silné stránky charakteru] mohou jedinci zlepšit a prohloubit duchovní praktiky, rituály a zkušenosti. Spiritualita je proto definována v různých kontextech – jako rys náboženství, jako autonomie a jako kvalita osobnosti

11 Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality', 15–32.

12 Tamtéž.

13 Bech, *Selected scientific*, 39–40.

14 G. G. Filipchuk, *On the eve of "24": perception of time* (Kyiv-Chernivtsi, 2022), 352.

15 Fraser-Pearce, 'Spiritual education', 112–121.

16 D. Hay, *Why Spirituality is Difficult for Westerners* (Exeter: Imprint Academic, 2007).

17 Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality'.

18 Zinnbauer, et al., 'Religion and Spirituality', 549–564.

19 Hay, and Nye, *The Spirit of the Child* (London: HarperCollins, 2006).

20 Janusz Mariański, *Secularization, Desecularization, New Spirituality: A Sociological Study* (Kraków: Nomos, 2013), 154.

21 M. Ryan, Pninit Niemiec, Kenneth Russo-Netzer, and I. Pargament, 'The Decoding of the Human Spirit: A Synergy of Spirituality and Character Strengths Toward Wholeness', *Frontiers in Psychology*, č. 11 (2020), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02040>.

nebo nadlidská kvalita. „[...] termín ‚duchovní‘ pro vztah s transcendentem by umožnil učitelům a žákům vytvářet typy rozlišení, které jsou důležité jak v duchovní výchově, tak v širší vztahové výchově“,²² což určitým způsobem ospravedlňuje použití pojmů ‚duchovní výchova‘, ‚duchovní rozvoj‘, ‚duchovní formace‘ mladého člověka ve státních vzdělávacích institucích.²³ Laura Jones poznamenává: „[...] spiritualita není náboženství, ani veřejná instituce, která usnadňuje přístup k moci větší, než jsme my sami, ani to není etika nebo studium správnosti a nesprávnosti lidského chování“. ²⁴ Opírá se přitom o úvahy vážených vědců, jako je Robert Nash, který popisuje, že „náboženství je instituce; spiritualita je osobní. Náboženství je to, co děláme s druhými; spiritualita je to, co děláme v sobě. Veřejná vs. soukromá víra. Náboženství je hlavou; spiritualita je srdcem“.²⁵

Joseph Dunne poznamenává, že spiritualita rovněž není charakterovým rysem, koneckonců, „každý je nevyhnutelně duchovní v tom smyslu, že existuje nějaká celková orientace v jeho životě, nějaký předpoklad toho, na čem nejvíce záleží“.²⁶ Je to o relativitě chápání spirituality různými lidmi a o touze se v tomto smyslu zlepšit. Ve vzdělávacím kontextu považujeme kategorii spirituality v dimenzích etiky za touhu po mravním zdokonalování, hodnotovém růstu a porozumění duchovním a mravním kulturním hodnotám. Každá z výše uvedených definic má nepochybně své platné místo, ale podle nás je spiritualita základní kategorií odrážející touhu každého sebeuvědomělého člověka určovat hodnotové principy lidskosti, lidství, uvědomění si podstaty a účelu, smyslu svého života a další.²⁷

Laura Jones²⁸ v článku ‚What Does Spirituality in Education Mean?‘ uvažuje o této kategorii v následujících aspektech: spiritualita jako transcendence, spiritualita jako spojení, spiritualita jako celistvost a spiritualita jako soucit. Ve vzdělávacím procesu je přece transcendence v získávání nových znalostí jako hodnot, kterými obohacují své duchovní „já“: pedagogická interakce ke stimulaci uvědomění, kreativity, hledání souvislostí mezi předměty a jevy okolního světa na základě tolerance, humanismu a lásky. Vzdělávací instituce by měla sloužit jako místo nejen pro intelektuální růst, ale také pro duševní pohodu studenta, místo, kde se mu dostane vhodné psychologické, pedagogické a informační podpory.

Duševní a duchovní svět člověka je neomezená oblast široké škály pocitů, emocí a nálad, myšlenek a nápadů, konceptů a obrazů, ideálů a fantazií, hodnot a aspirací atd. Duchovní svět jedince je do značné míry určován jeho představivostí, intuicí, intelektem, ale i vírou, svědomím, vůlí, láskou, radostí a nadějí, jak nejednou zdůraznil ukrajinský filozof Hryhoriy Skovoroda. Tento filozof a pedagog obrazně napsal:

Duchovní člověk je svobodný. Létá nekonečně vysoko, hluboko a doširoka. Ani hory, ani řeky, ani moře, ani pouště mu nebrání [...]. Duchovní člověk má oči holubice, křídla orla, rychlost jelena, odvalu lva, věrnost holuba, vděčnost skřivana, pokoru beránka, rychlost sokola, veselost jeřába... Duchovní zbraň člověka je silnější než fyzická.²⁹

22 Fraser-Pearce, ‚Spiritual education‘.

23 C. Beck, ‚Education for spirituality‘, *Interchange*, č. 17 (1986): 148–156, <https://doi.org/10.1007/BF01807476>.

24 Laura Jones, ‚What Does Spirituality in Education Mean?‘, *Journal of College and Character* 6, č. 7 (2005): 3, <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1485>.

25 Robert Nash, *Spirituality, ethics, religions, and teaching: A professor's journey* (New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2002), 166.

26 Joseph Dunne, ‚After philosophy and religion: Spirituality and its counterfeits‘, in *Spirituality, philosophy, and education*, ed. D. Carr, and J. Haldane, 97–111 (London: RoutledgeFalmer, 2003), 99.

27 H. Vasianovych, and V. Onyshchenko, *Noology of Personality* (Lviv: Spolom, 2012), 13.

28 Jones, ‚What Does Spirituality?‘.

29 H. S. Skovoroda, *A full academic collection of works; under the editorship of Professor Leonid Ushkalov* (Kharkiv: Publisher Savchuk O. O., 2016), 791.

Životní zkušenost potvrzuje, že duchovně založený jedinec projevuje ctnosti, jako je integrita, svědomitost a čestnost, přičemž se zdržuje znevažování cti a důstojnosti druhých. Spiritualita vyžaduje svědomitou práci, rozum a vůli, sebepoznání a vytvoření duchovního chrámu v hloubi srdce. Spiritualita je jednou z nejdůležitějších složek národního obrození v kultuře, je to nová lidská kvalita. Můžeme tedy říci, že spiritualita jako individuální projev v systému osobních motivů odráží existenci dvou základních potřeb: individuální potřeby poznání a společenské potřeby žít a jednat „pro druhé“. Podívejme se na některé z hlavních faktorů formování spirituality mezi studentskou mládeží.

Spiritualita jako osobní vnitřní potřeba

Potřeba jako hnací síla života je podle našeho názoru jedním z předních vnitřních faktorů v systému formování spirituality jedince. Důležitým rysem potřeb je, že jsou pasivně-aktivní. Na jedné straně jsou ovlivněny podmínkami biosociální existence člověka a jsou spojeny s deficitem v normální životní aktivitě – sociální nebo biologické. Na druhou stranu je třeba stanovit činnost směřující k odstranění tohoto deficitu. Proto je ve vzdělávacím procesu důležité zohledňovat subjektivní a objektivní aspekty, jinými slovy autonomii a heteronomii. Toto bylo důkladně prozkoumáno ve výzkumné práci japonského učenice Seongilla Kanga, který analyzoval „nahraditelnost i komplementaritu autonomních a heteronomních motivů pomocí rámce modelu překrývajících se generací“.³⁰

Je třeba poznamenat, že v procesu popisu systému lidských potřeb někteří vědci někdy zcela „opomíjejí“ nebo nevěnují dostatečnou pozornost duchovním potřebám. Ty jsou však pro jednotlivce těmi hlavními, protože harmonicky kombinují nekonečné propojení představ, tužeb, aspirací a požadavků, zejména v jejich morálním a estetickém smyslu. Tyto potřeby mohou být jak hluboce vědomé, tak nevědomé. V procesu studia je student neustále obohacován o nové poznatky a okolní svět, a tak se snaží vnímat svůj vnitřní svět duchovně, uvědomuje si vnitřní „smysl“. Význam učitele v tomto snažení je nezměrný. Učitel pomocí různých forem, metod a současných vzdělávacích technologií kreativně a pozvolným nevtíravým způsobem pomáhá studentovi porozumět jeho vnitřnímu světu. Cílem je povzbudit studenty, aby „prozkoumali“ sami sebe a plně realizovali svůj vnitřní potenciál. Jak víte, iracionální filozofické a psychologické myšlení (Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud atd.) dokazuje, že lidské potřeby existují spontánně a určující nejsou ty duchovní, ale naopak ty fyziologické (sexuální). Zcela si podmaňují lidskou inteligenci a vědomí. S tímto přístupem zcela nesouhlasíme; místo toho se přikláníme k názoru, že učitel zabývající se rozvojem spirituality žáků by měl být k této problematice obzvláště opatrný a citlivý s ohledem na nízký věk žáků, jejich sexuální a duchovní růst atd. Při plnění každodenní, svědomité práce by měl učitel u žáků formovat optimistické vnímání světa a touhu přinášet do tohoto světa věci pozitivní, radostné, dobré a skutečně lidské.

Uznáváme však, že úsilí pedagogů o kultivaci vyšší úrovně spirituality studentů může narazit na značné překážky, nebude-li vytvořeno odpovídající kulturní a vzdělávací prostředí. Zde rozlišujeme minimálně dva aspekty: (1) kulturní a vzdělávací, vytvořený pro učitele; (2) obdobné prostředí, které pedagogický sbor a vedení univerzity vytvářejí pro své studenty. Oba jsou důležité a měly by co nejvíce přispívat k rozvoji duchovního světa studentské mládeže. Za takových okolností se nastolení lidských duchovně ovlivněných vztahů subjekt-subjekt stává proveditelným.

30 S. Kang, 'The interactive dynamics of autonomous and heteronomous motives', *Mathematical Social Sciences*, č. 115 (2022): 11–26, <https://doi.org/10.1016/j.mathsocsci.2021.10.005>.

To znamená, že pocity vzájemného spojení, důvěry, porozumění, vzájemného respektu a pomoci mají přednost v dynamice vztahu „učitel-student“/„student-učitel“. Tyto pocity se proměňují v hluboké přesvědčení, že i v těch nejtěžších životních podmínkách existuje volba a východisko, naskýtají se příležitosti k seberealizaci a sebepotvrzení. Nejlepší příklady národní a světové kultury, dominanty hodnotové orientace, morálka, etika, umění, náboženství a tradice pedagogické filozofie slouží jako prostředky duchovního a mravního rozvoje.

Pedagog proto musí být motivován plnit nejen ryze funkční povinnosti, ale zároveň být připraven tyto povinnosti překročit, dát své činnosti duchovní, estetický a tvůrčí smysl. To do značné míry závisí na úrovni jeho kultury.

Kulturní vliv pedagogů na rozvoj studentské spirituality

Profesní činnost učitele je extrémně mnohostranná a komplexní, což zrcadlí rozpory ve společenském životě. Ukrajinský akademik Ivan Zyazyun to charakterizoval jako *meta-aktivitu*. Zkoumal toto s vědomím, že během aktivizačního procesu existuje vzájemná interakce mezi subjekty, která usnadňuje duchovní rozvoj osobnosti studenta. Vědec k tomu napsal: „Hlavní věcí v člověku je jeho spiritualita založená na základech národní kultury [...]. Koneckonců, každý člověk má v průběhu věků vybroušené kulturní hodnoty, úspěchy, které tvoří jedinečnost, originalitu a velikost národního ducha člověka.“³¹

Na závěr je zřejmé, že činnost učitele může být produktivní pouze tehdy, má-li vysoký kulturní potenciál. Pokud bude pedagogovi chybět kultura, pak nebude schopen zajistit duchovní rozvoj studentské mládeže. Koncept kultury byl probírán mnoha různými způsoby napříč různými disciplínami. V našem textu bychom rádi pracovali se zavedenou definicí, jak je vylíčena v díle „Encyclopedia of Education“: „Kultura je systém obrysů lidské činnosti, chování a lidské komunikace pro změnu a zlepšení společenského života ve všech jeho hlavních rysech“.³² Zastáváme názor, že kultura ve svém inherentním významu představuje zřetelnou entitu v rámci jednotlivců i společnosti. Slouží jako základní kámen pro evoluci spirituality, přičemž klade důraz na objektivizaci lidské přirozenosti. Kultura tvoří základ pro konstruktivní interakce mezi jednotlivci, sociálními vrstvami, národy a etnickými skupinami, založené na vzájemné toleranci a porozumění. To je pravděpodobně důvod, proč vynikající německý učitel Adolf Diesterweg formuloval princip kulturní konformity, zdůrazňující, že kultura vytváří nezbytné podmínky pro formování individuálního duchovního rozvoje.

Moderní ukrajinská badatelka Olesia Smolinska uplatňuje hermeneutický přístup k pojmu „kulturní přiměřenost“ a zároveň vyčleňuje tři odlišné významy: za prvé je to korelace s kulturou – primární a přímý význam, který zahrnuje proces dlouhodobého srovnávání se statickým, dobře prozkoumaným vzorkem v kultuře; za druhé, kulturní konformita je také postupné operativní srovnávání hodnot kulturního a vzdělávacího prostoru s obecným kulturním paradigmatickým; za třetí, kulturní konformita může obsahovat i význam konformity pro vizuální kulturu. To znamená, že se nejedná o její konkrétní projev, ale o projekty, které zahrnují dynamickou spolupráci – koexistenci (organizaci) „v obrazu a podobě“ kultury. Zde, v hermeneutickém smyslu, je vzdělávání coby proces velmi blízké vytváření určitých obrazů kultury (prefigurativní nástin kultury).³³ Princip kulturní konformity je tak důležitý pro rozvoj spirituality studentské mládeže, přičemž je

31 Ivan Zyazyun, *Pedagogy of goodness: ideals and realities* (Kyiv: MAUP, 2000), 304.

32 *Encyclopedia of Education*. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, ed. Kremen (Kyiv: Yurinkom Inter, 2008), 439.

33 Olesia Smolinska, *Theoretical and methodological foundations of the organization of the cultural and educational space of pedagogical universities of Ukraine* (Sumy: University book, 2014), 187–188.

taktéž dialekticky spjatý s principem kulturní geneze. Podle tohoto principu donekonečna přetrvává neustálý a nekonečný proces vzniku a utváření rozmanitých kulturních forem. Proto je skutečný vliv kultury na formování spirituality jednotlivce nekonečný. V této souvislosti uvažujeme o formování spirituality studentů ve třech hlavních oblastech: jazyk, umění a média.

Jednou z hlavních složek kultury je řečový potenciál učitele. Jazyk je nejcennějším pokladem lidí, je základem spirituality, silou kultury každého vědomého jedince. Každý pedagog, bez ohledu na svou konkrétní profesi, by měl dokonale ovládat úřední jazyk výuky ve vzdělávací instituci a aktivně se zapojit do jeho používání. Přednáška učitele by měla být modelem plynulosti, která vytvoří harmonii pocitů mezi studenty a umožní dosažení vzájemného porozumění. Toto je okamžik pravdy, během kterého klíčí semena spirituality studentů. Řečový potenciál učitele je samozřejmě nutné neustále obohacovat a zlepšovat. Měl by postrádat klerikalismus a formalismus a měl by se vyznačovat obsahem a kreativitou, jež si získává mysl a duše studentů.

1. Pedagog jako subjekt utváření spirituality studentské mládeže musí důsledně a kompetentně využívat různé druhy a žánry umění: divadlo, kino, poezii, malířství atd. Obrazně řečeno, umění je klíčem ke všem dveřím, které otevírají poklady s něčím krásným a vznešeným, a tedy duchovním. Umění přichází na pomoc, když je potřeba přeměnit negativum, se kterým se člověk často setkává, v pozitivum: utužovat sílu charakteru bolestmi duše a zároveň hojit rány balzámem prapůvodní moudrosti a duchovnosti. Poskytuje duchovní hodnoty, kterých se člověk musí v tomto světském kolotoči masové bezduchosti držet, pomocí nich se vnitřně rozvíjet a dosahovat významných výsledků v odkrývání svých dovedností a schopností. Je to právě umění, které mladému člověku odhaluje pohádkovost světa a demonstruje jeho nekonečnou paletu, odstíny kouzla a krásy.
2. V současném vzdělávání se učitelé i studenti aktivně zapojují jako spotřebitelé mediálních produktů, jako je televize, rozhlas a elektronické publikace na internetu. Tyto mediální zdroje formují specifické světonázory a postoje k různým problémům. V důsledku toho se média, zahrnující kanály a nástroje pro přístup, ukládání a přenos informací nebo dat, stala nedílnou součástí života, včetně profesní a vzdělávací sféry. Média hrají klíčovou roli v poznávání světa, zajišťují dynamickou komunikaci a udržují sociální rovnováhu, zároveň jsou však destruktivní a někdy se mohou stát nástrojem manipulace s vědomím. Psychika mladého člověka je náchylná k mediálnímu vlivu, proto se po zhlédnutí záběrů násilí (válek) nebo i jen případů kyberšikany v online prostředí často dostavuje pocit strachu a nebezpečí.³⁴ Může tedy dojít k tomu, co je známé jako „pasivní“ intelektuální, morální nebo emocionální vývoj studenta, protože informace jsou dodávány v předpřipravené formě, která často uniká kritické analýze. V důsledku toho je nyní mediální výchova klíčovým prvkem při zajišťování informační bezpečnosti studentů.³⁵ Úroveň mediální kultury a mediální gramotnosti studentů se navíc ukazuje jako významný faktor při utváření jejich spirituality.³⁶ Využití bohatství mediálního obsahu, špičkových technologií v oblasti digitalizace vzdělávání³⁷ spolu s tradičními formami a metodami v pedagogickém přístupu učitele by tedy mělo fungovat jako účinný prostředek pro podporu spirituality ve vzdělávací instituci. To vše lze samozřejmě efektivně provádět za podmínek skutečné svobody učitelů.

34 P. K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, et al., 'Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils', *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, č. 4 (2008): 376–385, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.

35 M. Bulger, and P. Davison, 'The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy', *Journal of Media Literacy Education* 10, č. 1 (2018): 1–21.

36 R. Hobbs, *Digital and media literacy: A plan of action* (Washington DC: The Aspen Institute Communications and Society Program, 2010), https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf.

37 Igor Tsependa, and Olena Budnyk, 'Editorial. Mission and strategy of a modern university development in the conditions of digitalization', *Amazonia Investiga* 10, č. 41 (2021): 6–9, <https://doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.0>.

Svoboda je základem spirituality člověka

Od prvních dnů své vědomé existence lidé bojují o to nejcennější – skutečnou svobodu. Toto je přímé potvrzení výše uvedených tvrzení. Vědomí svobody vede jednotlivce k řešení celé řady životně důležitých otázek, zejména: svoboda a nutnost, individuální a společenská svoboda, podstata a možnosti projevu pozitivní a negativní svobody, vzájemná závislost svobody činnosti a svobody kreativity atd. Komenský byl přesvědčen, že všeobecná svoboda lidstva se projevuje v rovnosti a triumfu ducha založeného na humanismu. Myslitel považoval lidskou bytost za nejlepší Boží stvoření a poznamenal, že lidská podstata byla ztracena; lidé propadli páchání těžkých hříchů před Bohem, před sebou samými i před ostatními lidmi:

Místo vzájemné lásky a čistoty vládne nenávist, nepřátelství, války a vraždy. Místo spravedlnosti nacházíme nespravedlnost, lumpárny, útlak, krádeže a znásilňování; místo čistoty nečistotu a drzost v myšlení, slovech i činech; místo prostoty a pravdy lež, podvod a pletichaření; místo skromnosti pýchu a povýšenost mezi lidmi.³⁸

Proto by lidstvo mělo dosáhnout svobody skrze vědu, vzdělání a kulturu. V návaznosti Komenského trefně označuje školu za „dílnu lidskosti“. Stojí za zmínku, že tento výraz má různé významy. Předně znamená vzdělání, jehož výsledkem je rozvoj nejlepších vlastností člověka. V jiném smyslu tento koncept zajišťuje lidský vztah mezi učiteli a studenty ve vzdělávacím procesu. V případě důsledného dodržování těchto podmínek se škola stane skutečným rájem a potěšením, nikoli místem zneužívání a lhostejnosti.³⁹

V současnosti obzvláště rezonuje myšlenka tvůrčího, duchovního rozvoje osobnosti vychovatele i studenta. Patrně není náhodou, že v dnešní době je pojem „svoboda“ většinou vědců definován jako univerzálnost kultury a spirituality subjektivního rozsahu, která zachycuje možnost činnosti a chování bez vnějšího stanovování cílů. Cenný aspekt svobody formuloval Hryhoriy Skovoroda mimořádně jasně: život bez svobody ztrácí smysl.⁴⁰ Oblíbenými se staly jeho aforismy: „svoboda je život v souvstažné práci“, „skutečná lidská svoboda je důstojnost“ a „jen ve svobodě nebudete otrokem sebe sama! Budete pracovat s radostí pro ostatní“ a další. Pocit svobody vede učitele především k hlubokému pochopení cíle lidského života, který spočívá ve „vychovávání“ a péči o druhého člověka, po duchovní stránce rozvinutého vlastence a občana dané země, a v širším smyslu občana světa. V podmínkách svobody se mění životní hodnoty a formuje se volba duchovního prostoru.⁴¹

Život pedagoga ve stavu svobody a sebeuvědomění je extrapolován na jeho studenty. Učitel musí zvolit takové individuální formy a metody činnosti žáků, které by jim pomohly duchovně se rozvíjet a budovat duchovní střed bytí. Nedostatek svobody paralyzuje tvůrčí síly jedince, potlačuje jeho psychiku, vede k apatii a oslabuje motivaci k pozitivnímu jednání. Je však třeba poznamenat, že ne vždy se učitel i žák nachází v situaci svobody. Učitel je často značně zatížen formálními povinnostmi, které mu neumožňují svobodnou volbu v procesu seberealizace a tvůrčí činnosti.

38 J. A. Comenius, *The great didactic* (London: Adam and Charles Black, 1896), 165. [konzultovaný překlad autorů článku]

39 H. Vasiánovych, and O. Budnyk, 'The Category of freedom in the written heritage of John Amos Comenius and Hryhoriy Skovoroda', *Advanced Education*, č. 7 (2017): 88, <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93517>.

40 H. S. Skovoroda, *Poems, songs, fables, dialogues, treatises, parables, prose translations, letters* (Kyiv: Naukova dumka, 1983), 68.

41 Olena Budnyk, and Piotr Mazur, 'The Hierarchy of Values Among Young People from Schools in the Mountainous Regions (Comparative study on the example of Poland and Ukraine)', *The New Educational Review* 47, č. 1 (2017): 53–65, <https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.04>.

Rovněž nesvoboda studenta má různé negativní projevy: od občasné nemožnosti samostatného plánování času v systému individuálního vzdělávání až po znemožnění svobodné volby při zvládání některých vzdělávacích předmětů. Na tomto základě mohou subjekty vzdělávacího procesu prožívat „revoltu pocitů“ a mohou vyvstávat určité, často jen velmi obtížně řešitelné konflikty a za takových podmínek nelze efektivně formovat spiritualitu žáků. Taktéž dlouhodobá sociální nestabilita citelně brzdí rozvoj spirituality studentské mládeže, neboť vede k negaci lidské osobnosti. Jak mizí skutečný život, vytrácejí se i duchovní orientace a hodnoty, což nevyhnutelně mění život ve zdání virtuality. V tomto procesu může kreativita sloužit jako opravdová spása.

Kreativita v systému duchovního rozvoje osobnosti

Díky kreativitě si člověk uvědomuje nejen světovou moudrost, ale také vlastní sebepoznání. Člověk, který si je vědom své tvůrčí svobody, usiluje o spiritualitu a žije duchovně, neustále přechází z pasivního do aktivního stavu a seberozvoje. Kreativita odhaluje božství lidské bytosti.

Dnes je těžké najít učitele, který by postrádal kreativní schopnosti. Bez nich se z něj stává obyčejný funkcionář, rutinér, který není schopen formovat spiritualitu studentů. Tvůrčí akt učitele spočívá v bytí, je to sebeodhalení sil bytí. Základ tvůrčího aktu je v sebeuvědomění jedince, cílem tvůrčího impulsu je nato dosažení nového života a tento nový život je okamžikem pravdy, duchovním naplněním člověka a jeho rozvojem. Kreativní učitel mobilizuje duchovní a duševní potenciál studentské mládeže k sebepotvrzení a seberealizaci, pomáhá jim osvobodit se od čistě materiálních potřeb a dosáhnout kulturních výšin. Takto se mění hodnoty jednotlivcova života a vytváří se pozitivní životní zkušenost.

Svoboda vytváří podmínky pro kreativitu v profesionální činnosti, odhaluje plnost jednotlivce. Pouze ve svobodné činnosti se realizuje tvůrčí svět člověka a svět bytí. Není náhodou, že dnešní pedagogika čelí, jak poznamenává Marek Rembierz, rozmachu individuální a společenské svobody:

[...] se svobodou a pluralismem pedagogického myšlení, s novými oblastmi svobody a pluralismu ve sféře vzdělávání (ve vzdělávacím systému), se svobodou a pluralismem formovaným reflektivním pedagogickým myšlením a díky spolehlivému vzdělání. K vytvoření různých stavů svobody jsou nezbytné morální, intelektuální a praktické dovednosti, a pokud se nevytvoří, vysněná svoboda může nabýt degenerované podoby „nešťastného daru svobody“, kdy člověk není schopen žít v rámci měřítek svobody.⁴²

Duchovní svoboda nás pobízí k uskutečnění cíle bytí, pochopení starých a hledání nových ideálů. U učitele se mimo jiné projevuje zdokonalováním odborných dovedností, hledáním inovativních výukových strategií, osvědčených vzdělávacích postupů a neustálým hledáním výchovného ideálu v profesní činnosti.⁴³

Spiritualita ve vzdělávání neznamena nic víc – a nic méně – než hluboké spojení mezi studentem, učitelem a předmětem – spojení tak čestné, vitální a živé, že nemůže být jiné než intenzivně relevantní. Rozdmýchávání této jiskry ve třídě jí umožňuje vzkvétat ve světě,

42 Marek Rembierz, 'The Dispute about the Concept of Society and the Value of the Individual as a Context and a Challenge for Polish Pedagogical Thought', *Polska Myśl Pedagogiczna*, č. 4 (2018): 63, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.003.8642>.

43 Vasianovych, Budnyk, 'The Category of freedom', 89.

v oblastech politiky, medicíny, inženýrství – kamkoli naši studenti po ukončení studia půjdou.⁴⁴

V tomto smyslu je také důležité, že člověk s vysokou úrovní spirituality nedovolí druhým manipulovat s jeho vědomím a výsledky kreativity nemohou záviset na čisté konformitě nebo přizpůsobení; vždy má svůj vlastní názor a nachází vhodné prostředky k jeho ochraně.

V této souvislosti se můžeme zmínit o vyhoření učitelů. Je to velmi závažná otázka a někteří vědci ukazují, že vyhoření je charakteristické pro ty učitele, kteří nemají dostatečnou míru kreativity. Studie dokazují, že učitelé, kteří se vyznačují nízkou sebeúctou a vysokými nároky na práci, mají vyšší míru profesního vyhoření.⁴⁵ Jejich práce je obvykle nesourodá, a proto neradostná, což nepřináší duchovní a duševní uspokojení. Kreativní učitel je subjekt bytí a může efektivně formovat spiritualitu studentské mládeže prostřednictvím jejich kreativní práce. Kreativní pedagog je otevřený světu, je neustále v dialogu se studenty, a vlastně i se sebou samým (sebereflexe). V tomto smyslu je důležité, jak přesně učitelé svou činnost duchovně obnovují a jak nalézají nejúčinnější metody a motivace pro žáky. Taková obnova se projevuje v jednání učitele; v procesu jednání pak vznikají nové individuálně významné a společensky užitečné hodnoty.

(Ne)duchovnost jako popření spirituality

Současná praxe ukazuje, že protikladem spirituality je neduchovnost, která narůstá v mnoha oblastech lidského života, vzdělávání nevyjímaje. Duchovní vakuum se stalo součástí našich životů. Posvátnost lidské existence byla z velké části ztracena a projevem nedostatku spirituality lidí je vnitřní prázdnota a apatie. Tato neduchovnost vede k „umírání základních nadějí a zoufalství ohledně vůdčích hodnot, fenoménů nemorálnosti, cynismu, odklonu od Boha, [...] kolapsu světonázoru a ideálů (zejména dogmatizovaných); pocit ‚pádu do propastí, dezorientace, zmatenosti; lhostejnosti k životu“.⁴⁶

Američtí učenci⁴⁷, s odkazem na Leeho⁴⁸, poukazují na nedostatek osobní religiozity a spirituality a relevantně k tomu používají termíny „nereligiozita“ a „neduchovnost“. Podle nich se jednotlivci mohou identifikovat jako náboženští a duchovní, nenáboženští a duchovní nebo nenáboženští a neduchovní. Výzkumníci vyvinuli takzvaný indikátor osobní spirituality (či jejího nedostatku, tj. neduchovnosti). Právě tento koncept [neduchovnost] používáme v naší studii.⁴⁹

(Ne)duchovnost jedince je jeho ontologická neexistence, ztráta lidské podstaty a porucha duchovního života. Neduchovnost oponuje spiritualitě lidstva a společnosti krutostí, agresí a nelaskavostí. Ilustrací tragédie lidské existence jsou vždy ozbrojené konflikty a války, které vedou k frustraci, stresu, zoufalství, nevěře a někdy i ztrátě duchovnosti. To je typické i pro moderní svět, kde se často setkáváme s ponižováním a nepochopením, například v důsledku nepřijímání odlišností nebo určitých duchovních hodnot. V úzkém smyslu neduchovnost blokuje interakci s druhými lidmi, zanedbává skutečné lidské hodnoty. Nedostatek spirituality pedagogů je obvykle ztělesněn

44 Jones, 'What Does Spirituality'.

45 I. Arvidsson, U. Leo, A. Larsson, et al., 'Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden', *BMC Public Health*, č. 19 (2018): 655, <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>.

46 I. K. Moiseev, 'Spirituality', in *Encyclopedia of Modern Ukraine*, ed. I. M. Dzyuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zheleznyak, et al. (Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2003), <https://esu.com.ua/article-41507>.

47 Cragun, Hammer, and Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale'.

48 L. Lee, 'Talking about a revolution: Terminology for the new field of nonreligion studies', *Journal of Contemporary Religion* 27, č. 1 (2012): 129–139, <http://dx.doi.org/10.1080/13537903.2012.642742>.

49 Cragun, Hammer, Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale'.

v ponížení studentovy důstojnosti a touze ukázat svou „nadřazenost“ a moc nad studentem. Může se projevat nejen ve zjevné, ale i ve skryté formě. Jak tedy může vychovatelovo vnitřní „já“ skrývat egocentrismus, předstíranou laskavost a – současně – netoleranci a represivní vědomí? Vzhledem k tomu, že dnes apatie znatelně nabírá na stále větší rychlosti a jejím nejmocnějším spínačem jsou masmédia, získává otázka rozvoje spirituality na značné naléhavosti. K tomuto účelu se ve vzdělávacím procesu praktikují tzv. „duchovní cvičení“, z nichž jedním je sokratovský dialog jako „umění duchovní, intelektuální a mravní formace“ žáka,⁵⁰ zkušenost poznávání sebe sama i druhých, klade-ní otázek, přijímání odlišností, různé stavy mysli atd. Marek Rembierz tvrdí:

Člověk díky podstupování duchovních cvičení do jisté míry překračuje sám sebe a hranici vytyčenou jeho životními událostmi a odděluje se od axiologicky chápaného „Celku“. Vstupuje do univerza hodnot, které mu byly dosud skryty, a nově je získává.⁵¹

Informační a komunikační technologie mohou podle našeho názoru sloužit i jako lék na (ne)duchovnost. Musí být vyvinuty na vysoké profesionální úrovni, speciálně organizovány, řádně testovány a kontrolovány v procesu společné tvořivosti. Musí být osobně smysluplné v interakci „učitel-žák“, a tak zacílené nejen na získání určitého množství znalostí, ale také na pochopení, získání duchovní zkušenosti, morální kultury. Duchovní a morální smysl používání digitálních technologií umožňuje řešit takové problémy, jako je aktivní zapojení studentů do duchovních a mravních hodnot, probuzení a rozvoj mravního citění, formování a rozvoj mravní vůle, povzbuzování k duchovnímu a mravnímu chování a k duchovnímu sebezdokonalování.

Několik studií prokázalo negativní dopad technologií, zejména umělé inteligence, na morální volbu člověka. Dánští a němečtí vědci tedy zdůrazňují potřebu vzít v úvahu odpovědi ChatGPT týkající se morálních úsudků,⁵² protože tyto interakce někdy vedou k nezvratným důsledkům, dokonce k sebevraždě.⁵³ S ohledem na obrovský potenciál chatbotů ovlivňovat duchovní a morální sféru uživatele proto vědci potvrzují potřebu investic do výzkumu, který pomůže v interakci s ChatGPT vyhnout se otázkám duchovního obsahu a morálních zásad souvisejících s lidským chováním. Je nutno poznamenat, že možnosti využití ICT v rámci odolávání projevům apatie, místo důsledného utváření spirituality, značnou měrou nezávisí tolik na technické stránce věci, nýbrž na rozsahu učitelových psychologicko-pedagogických, etických a kulturních znalostí, schopností a dovedností. Praxe dokazuje, že učitel s vysokou úrovní odborných dovedností dobře rozumí vnitřním světům studentů a může v nich nejúčinněji rozvíjet duchovní a duševní vlastnosti: ideály, city, vůli, připravenost k morálnímu jednání atd.

Závěrem

Spiritualita slouží jako kvalitativní charakteristika vědomí, která určuje lidské chování, životní cíle a subjektivitu. Spiritualita je podle našeho názoru jednou z nejvyšších hodnot člověka, který

50 Marek Rembierz, 'Intercultural education as a spiritual exercise. Pedagogical dimensions of the formation of spiritual culture and understanding of transcultural values in the context of religious diversity and worldview pluralism', *Edukacja międzykulturowa* 2, č. 9 (2018): 98, <https://doi.org/10.15804/em.2018.02.05>.

51 Tamtéž, 100.

52 'ChatGPT może wpływać na ludzkie reakcje dotyczące dylematów moralnych', PAP, 2023, aktualizováno 8. dubna 2023, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1558263%2Cchatgpt-moze-wplywac-na-ludzkie-reakcje-dotyczace-dylematow-moralnych.html>.

53 Prisha, 'Killed by AI? A Belgian man commits suicide after talking with chatbot', Wion, aktualizováno 1. dubna 2023, <https://www.wionews.com/technology/killed-by-ai-belgian-man-commits-suicide-after-talking-with-chatbot-578025>.

nejenže usiluje o dosažení cenných životních cílů, ale také je vnímá a potvrzuje svou vědomou činností a činy. Učitel jako subjekt rozvoje spirituality studentské mládeže musí osobně osvědčit její vysokou úroveň a disponovat pedagogickými schopnostmi. V tomto smyslu spiritualita určitým způsobem určuje postoj subjektu k aktivitě, tedy k učitelské profesi, vědecké činnosti, studentům a jemu samotnému. Spiritualita je protikladem neduchovnosti – ztráty subjektivity člověka, proto se učitel musí snažit využívat co nejefektivnější vzdělávací strategie a inovativní technologie ve vzdělávacím procesu vzdělávací instituce. Na základě nastíněných vědeckých směrů je vhodné vyzdvihnout podmínky pro efektivní formování a rozvoj duchovních a mravních hodnot studenta: humanistické směřování vzdělávacího procesu, nastolení kulturní a rozvojové atmosféry ve vzdělávací instituci, ztělesnění duchovního ideálu (včetně osobnosti učitele) a provádění inovativních duchovních praktik (cvičení) apod. V budoucích výzkumech by mohlo být cenné detailněji se zabývat teoretickými koncepty duchovnosti a (ne)duchovnosti současné mládeže. Tento průzkum by měl podrobně zvažovat národní, kulturní, náboženské a demografické charakteristiky a také úrovně fyzické, sociální a duševní pohody.

Kontakt:***prof. Hryhorii Vasianowych, PhD, EdD***

Lviv State University of Life Safety
Educational and Research Institute of Psychology and Social Protection
Department of Social Work, Management and Social Sciences
35 Kleparivska Str., 79007 Lviv
wasianowych@ukr.net

prof. Olena Budnyk, PhD, EdD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Pedagogy
Department of Primary Education
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
olena.budnyk@pnu.edu.ua

doc. Yaroslav Melnyk, PhD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Philology
Department of General and German Linguistics
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
yaroslav.melnyk@pnu.edu.ua

doc. Kateryna Fomin, PhD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Pedagogy
Department of Primary Education
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
kateryna.fomin@pnu.edu.ua

Formation of the Heart by the Heart – Scheler's Conception of the Ordo Amoris as a Challenge (not only) for Contemporary Leisure Pedagogy

Helena Zbudilová

DOI: 10.32725/cetv.2023.022

*The heart possesses, within its own realm,
A strict analogon of logic, which it does not,
however, borrow from the logic of intellect.
... Whoever has the ordo amoris of a man
has the man himself.*

(Max Scheler, *Ordo Amoris*)

Abstract

The article deals with the reflection of Max Scheler's thought legacy for the field of contemporary leisure pedagogy. The central and key concept of his philosophy of values was the ordo amoris. Its pedagogical legacy is thus sought in the perspective of the development of the individual ordo amoris of an individual as the most important factor in the educational process, not only in leisure education. Through the lens of free time, the article focuses on Scheler's concept of 'Bildung', the key role of affective education and the professional identity of the leisure pedagogue. His perception of the phenomenon of leisure time and his concept of man in the context of his philosophical anthropology, personalistic and phenomenological approach become inspiration. Reflecting on his work opens up space for axiologising and humanising contemporary upbringing and education, which has philosophical and anthropological significance and refers to the formation of the ordo amoris. In the light of Scheler's phenomenology of emotional life, the key role of 21st century leisure pedagogy is seen in the affective level of education.

Keywords: ordo amoris, heart, love, Bildung, anthropology, phenomenology, personalism, axiology, otium, leisure pedagogy, humanisation, value education, affective education

The intellectual legacy of Max Scheler (1874–1928), philosopher, sociologist, political scientist, pedagogue, and ethicist, becomes a call for pedagogical reflection and the search for answers to current issues of upbringing and education in the 21st century. Although Scheler did not create an

independent philosophy of upbringing, a detailed and systematised concept of education can be traced in his work.¹ He became the founder of philosophical anthropology, sociology of knowledge, and modern phenomenology of religion.² He bequeathed an immense amount of original observations and original ideas to European culture. He developed a unique theory of 'material value ethics' and 'philosophy of feeling'. He is one of the most important representatives of the emotive-cognitive line in the theory of knowledge; he is a classic of the phenomenology of feeling.³ Although upbringing and education were not the primary and central subject of his interest, he dealt with them primarily in the field of ethics (especially ethics of values), and the abundance of the author's insights provides a rich source for his inclusion among the representatives of the philosophy of education par excellence.

We return back to the personalist philosophy of Max Scheler, of which the important feature is the Christian dimension, in order to extract from it elements that will contribute to a renewed view of the education of man as a person.⁴ The phenomenological approach provides an analysis of the ontological structure of the person and at the same time an epistemological and ethical orientation for educational practice. In response to the current instrumentalisation of education, contemporary pedagogy requires a phenomenological approach, the quality of which lies in the analysis of lived experience. Scheler's most significant contribution to the development of philosophical thinking both in European and world scales is represented by the philosophy of emotionality.⁵ We choose the legacy of Max Scheler as a way of returning to the axiological perspective, which needs to be incorporated into the foundation of education in today's time, being a time of painful devastation and relativisation of values, and the disappearing of the spiritual and human dimension of education.⁶ Currently, there is a need to develop knowledge related to personal experience and the moral dimension. Scheler's philosophical anthropology is a rich source of inspiration. Scheler provides us with a guide in the search for education and training that would support a person's spiritual and ethical growth towards responsible humanity. The touchstone of Scheler's thought is the concept of *ordo amoris*.⁷ Scheler, referred to as a philosopher of spirit and feeling, a philosopher of love, considers love to be the core of education, and offers a way of cultivating love and educating love – the educational concept of the *ordo amoris*. The concept of the *ordo amoris* can lead society to transformation, which is why affective education is becoming truly key today.

Our goal is to analyse Scheler's theory of education in the light of the *ordo amoris* from the point of view of its use in contemporary free time pedagogy in a phenomenological perspective. In the works of leisure pedagogy theorists, Scheler is cited in connection with the concept of man within his philosophical anthropology with reference to the work *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (1928).⁸ For us, Scheler's concept of man becomes the starting point for focusing on anthropology, which refers to the *ordo amoris*. We reflect on the phenomenon of free time and the concept of *homo faber* by comparing the views of M. Scheler and J. Pieper, Christian

1 Rafael A. Burkhanov and Anatoly S. Gagarin, 'Max Scheler's Education Concept in the Light of his Philosophical Anthropology', *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education* 48, no. 6 (2020): 12, <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.1>.

2 Ivan Hodovský, 'Max Scheler – filosof ducha a citu', in Max Scheler, *Můj filosofický pohled na svět* (Praha: Vyšehrad, 2003), 12.

3 Milan Nakonečný, *Emoce* (Praha/Kroměříž: Triton, 2012), 287.

4 Andrej Rajský, *Filozofia výchovy (Vybrané state)* (Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, 2021), 141.

5 Hodovský, 'Max Scheler', 34.

6 Taťána Göbelová, *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání* (Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006), 5.

7 Karolina Enquist Källgren and Ingrid Vendrell Ferran, 'Scheler and Zambrano: on a Transformation of the Heart in Spanish Philosophy', *History of European Ideas* 48, no. 5 (2022): 635, <https://doi.org/10.1080/01916599.2022.2064077>.

8 Mario Pollo, *Animazione Culturale: teoria e metodo* (Roma: LAS, 2004), 53.

philosophers interested in the *ordo amoris*. Through the lens of leisure pedagogy, we focus on Scheler's concept of *Bildung*, the key role of affective education and the professional identity of the leisure pedagogue. The title of the article, 'Formation of the Heart by the Heart', corresponds to the *ordo amoris* as the education of the culture of the heart, defining the axiological horizon of a person. The text includes a mention of the specific use of the concept of the *ordo amoris* in education in free time – in the field of literary and religious education, Salesian education, and cultural animation.

Scheler's key works for the reflection of ideas about upbringing and education are especially *Der Formalismus in der Ethic und die Materiale Werthethik* (1913) and *Die Formen des Wissens und Die Bildung* (1925) – published in an abridged form in 1947 under the title *Bildung and Wissen*. Notable are his essays on education contained in *Philosophische Weltanschauung* (1928) and *Der Mensch im Weltalter des Ausgleichs* (1929). There is no mention of the *ordo amoris* in *Der Formalismus in der Ethic und die Materiale Werthethik*. It is likely that Scheler began to develop this idea only after completing his seminal work on the philosophy of value. He intended to develop this concept further to make it the central and key concept of his entire philosophy of values.⁹ The last time he addressed this topic was in his unfinished manuscript *Ordo Amoris*, which was published after his death in 1933 in the book *Schriften aus dem Nachlass*. He further dealt with the phenomenon of love in the article *Liebe und Erkenntnis*, and a large part of his interpretations of love can be found in the study *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen* (1915). In Scheler's work *Der Formalismus in der Ethic und die Materiale Werthethik*, love and hatred occupy the highest level in the hierarchy of material values.¹⁰

Present Time

The time we are living in now is a time of crisis in all areas of life. Jan Patočka in his study *Max Scheler – an attempt at overall characteristics* (1968) predicted that 'time will return to him as soon as it is forced to reflect on its roots.'¹¹ In his anthropology, Scheler foreshadowed the development of society towards individualism. The urgent sign of the present time is individualism (extended self), subjectivism, and narcissism as symptoms of the broken order of love. Today's society is often referred to as a performance, industrial-technological-bureaucratic, hyper-consumer, global, postmodern, multicultural, free market, and social mobility society. It is going through various crises – ecological, energy, economic, migration; it is experiencing political, social, and economic upheavals, the consequences of the covid-19 pandemic and the ongoing war in Ukraine. Ethics gives way to aesthetics. Basic values represent subjective peculiarities and unique individuality, the value of life is subordinated to the value of utility. Judgment based on values has been replaced by judgment based on taste. Man separates himself from nature and the spiritual world. Relativism prevails: even the truth gives way to purpose. The primacy of instrumental reason and the dominant position of technology leads to the flattening of lives.¹² In postmodernity, fluidity and

9 Timo Purjo, 'How a Holistic Conception of the Human and Objective Spiritual and Ethical Values Can Be Used as a Basis of Spiritual Values in Contemporary Education and Research', (paper presented at a colloquium on The Significance of Spiritual Values in Contemporary Education and Research, Snellman College, Finland, 6th October 2017), https://www.academia.edu/es/34899468/HOW_A_HOLISTIC_CONCEPTION_OF_THE_HUMAN_AND_OBJECTIVE_SPIRITUAL_AND_ETHICAL_VALUES_CAN_BE_USED_AS_A_BASIS_FOR_YOUTH_EDUCATION.

10 Michal Janata, *Voda a diamanty: hodnoty, zlo, dobro* (Praha: Malvern, 2022), 113.

11 Jan Patočka, 'Max Scheler – pokus celkové charakteristiky', in Max Scheler *Místo člověka v kosmu*, translated by Anna Jaurisová (Praha: Academia, 1968), 6.

12 Jakub Sirovátka, 'Volný čas z (post) moderní perspektivy', in *Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě*, ed. Zuzana Svobodová (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2023), 75.

disposableness rule. Even education focused primarily on the market of knowledge and skills has not avoided fluidity.¹³ Education today is lost in a shifting (fluid) maelstrom of values, information, and identities.¹⁴ Today, education has become a means of the vertical. Disruption of order and confusion of values is a serious pedagogical problem.¹⁵ In the light of the possibility of turning a crisis into an opportunity, space opens up for the development of the value potential of education, for the axiologisation of contemporary education, and the humanisation of education, which has a philosophical and anthropological significance and refers to the *ordo amoris*. We live in an epoch of confusion of hearts, of a broken order of love. And it is precisely the failure of the order of heart that stands at the deepest roots of all evil.¹⁶

Max Scheler's work bears witness of his time. He experiences the modern technical world of the 1920s and 1930s with its positivist-pragmatic view, the development of executive knowledge within the division of labour of professional sciences. Educating and salvific education takes a back seat and, according to him, the devastation of education is generally occurring: 'We are literally a jungle in which efforts to educate the nation have almost disappeared.'¹⁷ According to Jan Patočka, Scheler's material ethics allows the reconciliation of ethical and value absolutism with the relativity of the socio-historical context, in which values are experienced.¹⁸ Scheler becomes our guide in a time of crisis of values when axiological questions begin to move to the centre of scientific reflection and pedagogical praxis.

Scheler's Philosophical Anthropology, the Concept of Man

In the age of pluralism and complexity, upbringing and education must primarily face a philosophical and anthropological challenge. We need an anthropological curriculum that puts the person at its centre. Man and his image becomes an urgent, anxious problem of the present. In the foreground is the search for the image of today's man. With the work *Man's Place in the Cosmos*, Scheler became the founder of modern/contemporary philosophical anthropology.¹⁹ His philosophical-anthropological conception understands man in a cosmological perspective, in which he focuses on the relationship between man and animal. The specificity of man is spirit (*Geist*).²⁰ The spirit is a specifically human creative layer with the specific property of openness to the world. Openness to the world means that man relates to the world, evaluates it, and hierarchises it.²¹ Scheler attempts to redefine the essence of man in relation to the animal and the metaphysical special position of man. In the above-mentioned work, the author defines three historical anthropological paradigms: the Greek-ancient, the Judeo-Christian, and modern natural scientific (modern thought) traditions, which correspond to theological, philosophical and natural anthropology.²² With the arrival of the postmodern era, A. Rajský proposes an extension to a new paradigm – the postmodern situation with its efforts for the image of the whole man.²³ Scheler gives a complex picture of man, including

13 Zygmunt Bauman, *Tekutý život* (Praha: Pulchra, 2021), 173.

14 Virginia Da Silva Ferreira and Vera Rudge Werneck, 'Educate to Humanize of Max Scheler and the Post-modernity of Zygmunt Bauman', *Revista Brasileira de Educação* 27, (2022): 9, <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270052>.

15 Naděžda Pelcová, *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie* (Praha: Portál, 2010), 160.

16 Peter H. Spader, *Scheler's Ethical Personalism: Its Logic, Development and Promise* (New York: Fordham University Press, 2002), 7.

17 Max Scheler, 'Formy vědění a vzdělání', in Scheler, *Můj filosofický*, 183.

18 Patočka, 'Max Scheler', 17.

19 Blanka Kudláčková, *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení* (Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnavě, 2007), 24.

20 Ibid., 133.

21 Naděžda Pelcová, 'Je schopnost úcty věcí výchovy?', in *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě? (Studia didactica II.)*, ed. Lea Květoňová et al. (Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020), 26.

22 Kudláčková, *Člověk a výchova*, 25.

23 Andrej Rajský, *Filozofia výchovy (Vybrané state)*, 69.

the aspect that man is born as a person. The concept of the person is a central theme for him. The core and starting point of his personalistic anthropology is the emotional life that makes cognition possible.²⁴ Scheler defines man as a microcosm (a part of the world containing the whole). His theory is a link between the Christian teachings of St Augustine and the 'non-theological' anthropology of the 20th century, precisely because it combines both. More than the theological dimension, it emphasises the personalistic character of love.²⁵ According to Scheler, before man as 'ens cogitans' (a thinking being) or 'ens volans' (a willing being), there is 'ens amans' (a loving being).²⁶ The idea of love as the central act of man will contribute to Scheler's thesis that man is a loving being above all other abilities – thinking, decision making, doubting. Scheler thus expands the traditional concept of man being of reason by the fact that man consists above all of love, of the heart, and values mediated by feeling.²⁷ Man is the act of constant becoming a man. Man is a cosmic being, responsible for his stay in the world.²⁸

Education thus means seeking participation in everything that is essential in nature and history, wanting to be one's own microcosm, an individually erudite centre, a concentrated world.²⁹ Scheler saw man's life mission as active participation in spiritual life and personality development, for which belief in God is the deepest source.³⁰

Free Time, Homo Faber

Otium (free time, inactivity, idleness) is the litmus test of the entire paradigm of anthropogenesis. The attitude we take towards the phenomenon of free time reveals our image of the perception of man. The struggle for education is also a struggle for the meaning of free time, as it plays a central role in our being and becoming a man.³¹ Scheler calls for renewed attention to otium in philosophical anthropology and education (Bildung). He pleads for the recognition of free time as a possibility that belongs to human beings and belongs to the definition of what it is to be man. Inactivity allows us to transcend the borders of usefulness and be open to the world as a whole.³² Scheler calls for a rediscovery of the role of leisure in culture.³³ He points to the end of work in otium and concentration on the contemplation of life, inspired by deep spiritual impulses, resulting in the effort to uncover the spiritual form of material nature and become a co-creator.

The philosopher Josef Pieper (1904–1997) refers to Scheler's critique of modernity, the one-sided emphasis on the importance of the production of material values, and the expression of concerns about the instrumentalisation of man in his book *Muße und Kult* (1947). Both personalities of German Christian philosophers are united by an interest in philosophical anthropology, personalism, and phenomenology. They equally arrive at a positive perception of free time and an accentuation of its qualitative dimension. For Pieper, free time is a state of the soul, and

24 Kudláčová, *Člověk a výchova*, 124.

25 Hana Oravcová, 'Ordo amoris jako rámec sociální práce' (master's dissertation, University of South Bohemia in České Budějovice, 2010), 47.

26 Ján Šlosiar, *Od antropologizmu k filozofickej antropológii* (Bratislava: Iris, 2002), 93.

27 Tapio Puolimatka, 'Max Scheler and the Idea of a Well Rounded Education', *Educational Philosophy and Theory* 40, no. 3 (2008): 365, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00337.x>.

28 Jan Patočka, *Komeniologické studie II.* (Praha: OIKOYMENH, 1998), 354.

29 Pelcová, *Vzorce lidství*, 170.

30 Hodovský, *Max Scheler*, 24.

31 Michele Averchi, 'The Role of Idleness in Bildung a Schelerian View', *Thaumazein, Rivista di Filosofia* 3 (2015): 549, <https://doi.org/10.13136/thau.v3i0.61>.

32 Ibid., 554.

33 Max Scheler, *Vom Umsturz der Werte* (Francke-Verlag-Bern, 1955), 367.

taking care of it is a priority.³⁴ He calls for a refocusing of attention on the power of the human soul. Following Aristotle's *Nicomachean Ethics*, he calls for a return to *scholé* as the highest value, the prerequisite of which is contemplation.³⁵ Scheler's idea of derealisation shows similarities with Pieper's concept of contemplation. In both authors, anxiety about life (*vita activa*) is overcome by passive openness to the whole.³⁶ Commenting on Heidegger's book *Being and Time*, Scheler states: 'The philosophy of the everyday must be countered with the philosophy of Sunday. Sunday reflects its light into everyday life. We live from Sunday to Sunday, work is only a means from Sunday to Sunday'.³⁷ Against Heidegger's existential philosophy of the everyday, Scheler sets his 'philosophy of Sunday'. Instead of the fear of finitude and loneliness, *Dasein* posits love as the basic emotion through which the world is revealed, 'the world, which is bathed in God's light'.³⁸ For both Scheler and Pieper, the phenomenon of love refers to the centre of existence (it is the centre of man), and according to them it is necessary to provide food primarily for the starving heart of man.

Both philosophers share in criticism of the doctrine of *homo faber*, which gained primacy in the modern age victory of *vita activa* over *vita contemplativa*. Scheler supports the idea of Max Weber presented in the article *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, where the origin of the one-sided focus on performance is associated with Protestantism. Scheler criticises the modern subjugation of life to utility or the ethos of industrialism. In his famous lecture in Cologne on the grounds of the Association of Catholic Academicians in 1920, Scheler expressed that the decadence of modernity, finding its original motivation as early as in the Protestant Reformation, led man to the overestimating of work.³⁹ He rejects the idealised archetype of the industrious worker (*homo faber*) promoted by Werner Sombart. According to Scheler, being thoroughly familiar with the philosophy of pragmatism, it is necessary to build the concept of *homo faber* in a new way, because it does not correspond to the metaphysical dignity of man.⁴⁰ Pieper shares Scheler's criticism of Werner Sombart's idealising of the image of *homo faber*.⁴¹ Man is not (only) an animal rationale, nor a mere *homo faber* (an active and purposefully acting being), but man has a special position in the cosmos that is not embodied by purposeful work. Work must not be a purpose, but a constitutive component of man. It is a shift from the ideal of a productive individual to the reality of a person experiencing the present moment.⁴² Within the *ordo amoris*, Scheler tries to give the flattened conception of *homo faber* its organic place.⁴³ The idea of the *ordo amoris* allows him to include in the traditional metaphysical concept also pragmatic motifs of perception and the whole area of *homo faber* with modern science and technology. In his book *Muße und Kult*, Pieper expresses his criticism of *homo faber* in reference to the ever-busy and restless working spirit that is the disease of the modern age. In his later works he states that man is neither *homo faber* nor *homo ludens*, but *homo religiosus*.

34 Paul Heintzman, *Leisure and Spirituality: Biblical, Historical, and Contemporary Perspectives* (Michigan: Grand Rapids, Baker Academic, 2015), 41.

35 Michal Kaplánek, 'Kontemplace a její místo v životě', in *Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě*, ed. Zuzana Svobodová (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2023), 52.

36 Averchi, 'Role of Idleness', 549.

37 Ibid., 554.

38 Frédéric Vandenberghe, 'Sociology of the Heart: Max Scheler's Epistemology of Love', *Theory, Culture and Society* 25, no.3 (2008): 47, <https://doi.org/10.1177/0263276408090656>.

39 Hodovský, 'Max Scheler', 79.

40 Patočka, 'Max Scheler', 26.

41 Josef Pieper, *Leisure The Basis of Culture: the Philosophical Act* (San Francisco: Ignatius Press, 2009), 44.

42 Kaplánek, 'Kontemplace', 55.

43 Patočka, 'Max Scheler', 26.

Education

Scheler understands upbringing and education in a double meaning and context: on the one hand, as a process of acquiring practical knowledge or as a mental activity, but also as creation and self-creation. Scheler's second concept arose under the influence of the classic humanist ideal, expressed in the German environment by the term 'Bildung'. Bildung is associated with the idea of a harmonious and all-round development of all human abilities and dispositions. Education, *cultura animi*, is not conceived as a process of acquiring knowledge, but as an ideal of perfect human formation of the structure of the entire world.⁴⁴ It is the ability to understand and master what gives life its overall meaning. Scheler connects the essence of education with the definition of man as a microcosm. Another purpose of education is Bildung as becoming a person (humanisation of man) and an attempt at self-ideification, because the idea of humanity and the idea of divinity are united in man.⁴⁵ The highest knowledge, the so-called salvific knowledge, is the completion of ruling (executive) and educating knowledge, and at the same time their transcendence.⁴⁶ Scheler's vision of becoming the world through becoming a human corresponds to the principle of the third dimension of education. The sense of education is also the third dimension (wanting something higher), i.e., personalisation and transcendence. For Scheler, Bildung is a category of being, not knowing and experiencing.⁴⁷ According to him, upbringing and education are based on values. It is a process that leads the student to recognise and hierarchise values in a correct and appropriate way so that he can situate himself in the world as a man and a person.⁴⁸ The foundation of all knowledge and understanding is an act of love, and the very core of Bildung is the education of the heart.⁴⁹ Values can only be known through the heart. The process of upbringing and education thus becomes a process directing the student to understand the order of love as the main principle of life.

Ordo Amoris

Scheler suggested turning to the concept of *ordo amoris*, because it means finding the key to identification of the direction in upbringing and education.⁵⁰ His concept of *ordo amoris* seems to be a deep probe into the essence of human being, a concept that highlights the true values of humanity and points to positive values.⁵¹ What Scheler defined in his early work as the *ordo amoris* became the essence of his Bildung. Education and upbringing therefore mean the formation of the *ordo amoris*, which Scheler identified in 1925 as Bildung. And thus Bildung and formation of the heart are the same thing. *Ordo amoris* becomes an educational concept.⁵²

Scheler points to the need for a culture of the heart: 'What we figuratively call the heart of man is not a chaos of blind emotional states. On the contrary, it is the structured counterpart of the

44 Naděžda Pelcová, *Filozofická a pedagogická antropologie* (Praha: Karolinum, 2000), 126–127.

45 Ibid., 128.

46 Daniele Bruzzone, 'Max Scheler's Concept of Bildung and the Affective Core of Education', *Thaumazein, Rivista di Filosofia* 3 (2015): 524, <https://doi.org/10.13136/thau.v3i0.41>.

47 Scheler, 'Filosofický pohled na svět – Formy vědění a vzdělání', in Scheler, *Můj filosofický*, 189.

48 Almiro Schulz, 'Max Scheler: educar é humanizar', *Revista Espaço Pedagógico* 24, no. 3 (2017): 556, <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7765>, <https://www.researchgate.net/publication/321991365>.

49 Bruzzone, 'Max Scheler's Concept of Bildung and the Affective Core of Education', 524.

50 Luigina Mortari, *The Practice of Self-Care* (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2022), 66.

51 Eduard Roreček, 'Ordo amoris jako princip rozumění se zřetelem k hermeneutické problematice jazyka a řeči', *Teologické texty*, no. 4 (2008), <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2008-4/>.

52 Ulla Solasaari, *Rakkaus Ja Arvot Kasvattavat Persoonan – Max Schelerin Kasvatusfilosofiaa* (Helsinki-Yliopistopaino, 2003), 116.

cosmos of all possible values of love, a microcosm of the world of values.⁵³ The heart has its strict analogon of logic, its *ordo amoris*, just as objectively, absolutely, as Scheler explains in the context of Blaise Pascal's words. Scheler enriched the idea of *ordo amoris*; he followed up on the thought legacy of St Augustine and B. Pascal in his phenomenological philosophy.⁵⁴ He was inspired by the personal version of the Platonic idea of the universal Eros in the context of love as the discoverer of the world of values, and he also accepts B. Pascal's vision of the '*ordre du coeur*', the order of the heart, and agrees with Pascal's statement that 'the heart has its reasons which reason does not know.'⁵⁵ Therefore, whoever has the *ordo amoris* of a man has the man himself. Man sees all the empirical multiplicity and complexity of values through the basic structure of his heart, which can be called the centre of man as a spiritual being. The human heart is the seat of the *ordo amoris*, so it is the microcosm of the entire objective world of values.⁵⁶ *Ordo amoris* is love as the core of the world order, which is the divine order and includes man as well.⁵⁷

Scheler illustrates the essence of the *ordo amoris* using the metaphor of a box with windows. According to Scheler, every person has his core, his law of love, from which he cannot escape, his 'box' and 'through the windows of this box, he sees the world and himself, and he does not see of the world and himself more than what these windows, according to their position, size, the colours show.'⁵⁸ *Ordo amoris* is not only a metaphor with an anthropological meaning, but also with an epistemological and ontological dimension.⁵⁹ The manuscript of *Ordo amoris* remained unfinished, for Scheler did not have time to thematise this concept further ontologically.⁶⁰

The *ordo amoris* defines the axiological horizon of the person, the core of human identity, the basic ethos of every human being, the core of personality.⁶¹ Our own *ordo amoris* (preference or suppression of certain values) configures the essence of the world and determines the modus of our existence. Because the *ordo amoris* defines the axiological horizon of the person and represents the realisation power in his modus of thinking and feeling, it becomes the background of every movement of the person's existence.⁶² The *ordo amoris*, although it is essentially a hierarchy of preferences and aversions, is not static but inherently dynamic. The order of the heart represents an axiological structure, a unique 'face of an individual' that develops over time.⁶³ The *ordo amoris* is not only an individual-affective order, but also a cosmic axiological order. A person's affective maturity is realised only to the extent that he opens himself up to the world and accepts the order that transcends him.⁶⁴ A serious problem is the disruption of order, '*désordre du coeur*', which manifests itself in the confusion of values. In the broken order of love, hatred and confused experiencing can prevail. Basically, man is only what his heart is. The task of upbringing is to help in finding something to put your heart into. The correctness or perversity of human life depends on the arrangement of love and hatred into the 'objectively correct order (*ordo amoris*) and on the ability to recognize this order and instill the *ordo amoris* into your heart.'⁶⁵ This aspect of *ordo*

53 Ibid., 122.

54 Sabína Gáliková Tolnaiová, *Idea psychagógie v holistickej perspektíve* (Bratislava: Iris, 2014), 60.

55 Max Scheler, *Řád lásky*, překlad a doslov Jaromír Loužil (Praha: Vyšehrad, 1971), 37.

56 Edward V. Vacek, 'Scheler's Phenomenology of Love', *The Journal of Religion* 62, no. 2 (1982): 164.

57 Šlosiar, *Od antropologizmu*, 93.

58 Scheler, *Řád lásky*, 37.

59 Källgren and Ferran, 'Scheler and Zambrano', 644.

60 Purjo, 'How a Holistic', 8.

61 Pelcová, *Vzorce lidství*, 159.

62 Mortari, *The Practice*, 66.

63 Bruzzone, 'Max Scheler's Concept', 524.

64 Ibid., 529.

65 Purjo, 'How a Holistic', 10.

amoris ethics needs to be incorporated into the basis of upbringing and education. The whole system of values, the whole ordo amoris, becomes a kind of value-based natural theology.⁶⁶ It is a manifestation of the basic moral formula that man follows in his life. It determines man's being in much the same way as the formula of a crystal determines its shape.⁶⁷

Application of Ordo Amoris in Leisure Time Pedagogy

We will view Scheler's contribution to contemporary leisure pedagogy through the lens of his concept of ordo amoris, which brings new sap of the 'green tree of life' into the greyness of many theories. The sad picture of today's times calls for a cultural change, a fundamental change in the attitude of today's people, leading to the regeneration of humanity. However, this requires a revolution in values, which then generates an evolution in behaviour.⁶⁸ And upbringing and education in free time could become the space where this change in the overall attitude of a man could be induced.⁶⁹ It is about realising one's own value potential and one's own responsibility, about moving towards responsible humanity. Scheler's thought legacy becomes a rich source of inspiration for leisure pedagogy – the concept of man, the priority of the affective domain, the phenomenological approach, the emphasis on the development of emotional intelligence and the psychagogic dimension of education with a philosophical and religious dimension. In it, we find stimuli for defining the professional identity of the contemporary free time pedagogue. In the following chapters 'Formation of the Heart' and 'Formation of the Heart by the Heart', we will try to show how the concept of ordo amoris can become a functional ethical model for leisure pedagogy.

Formation of the Heart

1. Scheler's Philosophical Anthropology Referring to the Ordo Amoris

Scheler's philosophical anthropology, based on the spiritual principles of Christianity, can become a methodological basis for leisure pedagogy. We find here the concept of a human being corresponding to his needs. Scheler gives a complex image of man, including the fact that man is born as a person. Recognising others as persons, being recognised by them as a person, and thus being a person, is both ontologically and ethically the foundation of the good of existence.⁷⁰ For Scheler, the concept of person is a central theme.⁷¹ The person participates in his being human, humanisation. Scheler further defines man as a microcosm (concentrated world) and the world of upbringing and education as a correlate of wholeness. He also understands man as 'ens amans (a loving being)' and 'ens volans (a willing being)' and bases education on sympathy.⁷² His philosophical-anthropological conception perceives man in a cosmological perspective with a 'metaphysical special position'. As a spiritual being, man is the highest level of intelligence and is (unlike animals) 'open to the world', he relates to the world, behaves in a certain way, evaluates it, and hierarchises it. Opening the world with love is actually creation.⁷³ Scheler expands the traditional

66 Patočka, 'Max Scheler', 18.

67 Pelcová, *Filozofická a pedagogická antropologie*, 118.

68 Gilles Lipovetsky, *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti* (Praha: Prostor, 2007), 405.

69 Sirovátka, 'Volný čas', 81.

70 Oravcová, 'Ordo amoris', 20.

71 Bruzzone, 'Max Scheler's Concept', 524.

72 Göbelová, *Axiologická dimenze*, 21.

73 Lumír Ries, 'Pedagogická láska a prosociálnost', *Pedagogická orientace* 21, no. 3 (2011): 272.

concept of man, so that man consists primarily of love. His personalistic anthropology refers to the *ordo amoris*; its basis is emotional life. Scheler's anthropology has a certain theological dimension, but love, which occupies a prominent place in it, is grasped on the basis of the empirical knowledge of psychology. More than the theological dimension, he emphasises the personalistic character of love.⁷⁴ It is very important that the leisure pedagogue starts from a holistic concept of the person.

2. Scheler's Concept of Formation as *Ordo Amoris*

From the previous text the need for an anthropological educational curriculum follows, which the heart (as the place of love in a person) would place at its centre. The idea of *ordo amoris*, which became the core of Scheler's *Bildung* from 1925, represents formation, the cultivation of the heart.⁷⁵ Scheler speaks of the movement of the heart, which must be subject to an objectively correct order. Values can only be recognised by the heart. The heart plays a central role in accepting values. According to Scheler, the purpose of value formation is to teach pupils to have (respect) values, to cultivate the sense of values. Scheler calls the system of evaluation and hierarchy of values an *ethos*. Revealing the axiological dimension of reality and directing pupils towards value potential is a key task of formation and education in free time. The metaphysical conception of values within Scheler's axiology can be a way out of the prevailing relativism of values and the danger of their subjectivisation.⁷⁶ The concept of *ordo amoris* represents a formation style based on values formation. *Ordo amoris* shapes the axiological identity, the unique 'face' of man as a person. The order of love is what organises the chaos of being. It is the core of the world order, which also includes man.

Romano Guardini (1885-1965), whom Scheler described shortly before his death as 'a German Christian educator in the true sense of the word', continued the ideas of the *ordo amoris*. Scheler's phenomenology itself can be placed in the context of Guardini's 'phenomenology of Christian existence'; both are united by a Pascalian emphasis on the way of the heart. (Guardini is the author of a study on Pascal published under the title *Christian Consciousness*.⁷⁷) For Guardini, prayer and culture are inseparable. He understands the divine creation as an *ordo amoris*, where man discovers himself as a creature called to fulfil his nature by freely responding to God's love through prayer and works.

The phenomenon of love seems to be disappearing from the current pedagogical discourse. Scheler considered love to be the basis of all education; he found the truth about the depth of the anthropological phenomenon of love in philosophy.⁷⁸ Thus, we perceive leisure pedagogy as a science 'about man' (a humanities science), not a science 'about society'. The basis of our perception is the accentuation of the phenomenon of pedagogical love and its significance for current pedagogical theory and educational practice in contrast to the phenomenon of prosociality, resulting from the understanding of leisure pedagogy of free time as a social science.

For Scheler, his phenomenology became the means how to describe *ordo amoris*. The traditional phenomenology of his time overlooked the experience of love or the human heart. Through his phenomenological approach, Scheler was able to describe the order of the heart, the experience

74 Spader, 'Scheler's Ethical Personalism', 253.

75 Bruzzone, 'Max Scheler's Concept', 524.

76 Göbelová, *Axiologická dimenze*, 21.

77 Romano Guardini, *Křesťanské vědomí: studie o Pascalovi* (Brno: Dobromysl, 1998).

78 Ries, 'Pedagogická láska', 272.

of love for a person, and the giving of the absolute.⁷⁹ Value ethics thus arose within the framework of phenomenological philosophy, and Scheler was one of its most important representatives. His phenomenology recognises the cognitive basis of emotional life, the primacy of emotions.⁸⁰ Today, there are not many theorists who look at upbringing and education through the phenomenological perspective. Scheler's legacy becomes a challenge for leisure educators. They can take inspiration from the phenomenological approach – even M. Scheler revealed the bases of upbringing in scholé. It is necessary to turn pupils back to the things themselves, not to their constructs.

The philosophy of emotionality is Scheler's greatest contribution to the development of philosophical thought. He anchors emotionality ontologically and epistemologically. In Scheler's time, the world of emotional life was left to psychology and its partial view. Emotionality ceased to be a philosophical and epistemological question. Scheler developed a distinctive theory of 'material value ethics' and 'philosophy of feeling'. Feelings are the central theme of his ethics; he subjects them to phenomenological analysis from various points of view.⁸¹ The emphasis, with which Scheler insists on distinguishing the emotional state (in which the subject experiences values) from the non-value emotional state, results from the need not to associate every emotion with a cognitive function.⁸²

According to him, emotional formation has a decisive place in upbringing. Scheler developed the motif of the emotional engagement of man in the ontological, social, and existential realities of the modern world.⁸³ There is no thinker who has thought through, specified, and developed the motive of man's emotional engagement as deeply as him. By restoring the link between feelings and values, he made it possible to place education firmly within the framework of ethics.⁸⁴ The affective growth is a necessary condition for authentic existence. The emotional life is an access tool to the world, a coordinated cosmos of values. Emotions relate to the heart of man. They reveal to us the extent and height of our world, they are rooted in our spiritual dimension. This appears to be a key point for contemporary pedagogy. It is an affective education that goes beyond psychologism and subjectivism. We propose the concept of free time pedagogy as a pedagogy of affective life. D. Bruzzone describes it as a pedagogy that goes beyond the reductive paradigm of 'emotional intelligence' towards emotional formation as a deep examination of ourselves which enables a deep understanding of others.⁸⁵ Emotional education has been marginalised for a long time; its renewal today is more associated with the psychological concept of well-being. In leisure pedagogy, a space opens up for emotional formation towards the existential idea of 'fulfilment of meaning'. In the light of Scheler's phenomenology of emotional life, we see the key role of leisure pedagogy in affective formation.

Leisure pedagogy as a formation with a psychagogic focus has a philosophical and religious dimension, which is concretely reflected, for example, in subjects with literary, philosophical, religious/spiritual content. The interpretation of literary, philosophical, and spiritual texts is grasping the author's *ordo amoris*. When interpreting texts, the process of interpretation is accompanied

79 Zachary Davis and Anthony Steinbock, 'Scheler on the Moral and Political Significance of Emotions', in *Oxford Handbook of the History of Phenomenology* (Oxford: Oxford University Press, 2018), 177.

80 Spader, 'Scheler's Ethical Personalism', 253.

81 Patočka, 'Max Scheler', 12.

82 Soňa Dorotíková, *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení* (Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998), 85.

83 Hodovský, 'Max Scheler', 14.

84 Bruzzone, 'Max Scheler's Concept', 525.

85 Daniele Bruzzone, 'The Strength of Emotions and the Weakness of Feelings: The Phenomenology of Affectivity as an Educational Challenge', in *Emotions-Feeling-Mood. Phenomenological and Pedagogical Perspectives*, eds. Malte Brinkmann, Johannes Türistig, Martin Weber-Spanknebel (Wiesbaden: Springer Verlag, 2021): 21.

by the act of love. The *ordo amoris* is a general principle of understanding, but in the case of understanding an artistic text it is much more fundamental than in the case of a scientific text.⁸⁶ Scheler's conception of the meaning of the heart and *ordo amoris* is a way to understand the meaning of Salesian education as a 'pedagogy of the heart'.⁸⁷ There is an analogy between M. Scheler's axiological thinking and Salesian pedagogy. Salesian anthropology considers love in the human person to be central. Don Bosco suggested *amorevolezza* (love) as one of the pillars of his preventive system. Mario Pollo, the author of cultural animation, draws on Scheler's anthropology in his book *Animazione Culturale*.⁸⁸ Cultural animation represents an attitude guided by the love of life. It is an educational style based on values education. The goal of cultural animation is enculturation.

Formation of the Heart by the Heart

The Professional Identity of the Leisure Time Pedagogue from the Perspective of the *Ordo Amoris*

The previous defence of the concept of *ordo amoris* as a model for leisure pedagogy, representing the process of helping the student to lead his own life in the order of love, takes into account the personal assumptions of the educator. The pedagogue should become a guide or mentor to his wards on the way to axiological maturation. The title of this article *Formation of the Heart by the Heart* refers to the formation by man who is freely realising humanisation, a pedagogue who takes his student into his heart as a uniqueness, opens his heart to the spheres of values, and sees in him the potential of 'who he could be'. A human being is most of all the *ordo amoris*. Man's *ordo amoris* is the key to the opening: 'Whoever has the *ordo amoris* of a man has the man himself'. The *ordo amoris* characterises the personal ethos: 'it determines what we love, what interests us, what is valuable to us, and in what order, it defines us'.⁸⁹ This is why the personality qualifications of the leisure pedagogue are the most important. It depends on the level of the teacher's own personal growth, the acquisition of self-knowledge and self-reflection, and the achievement of affective maturity. The development of emotional competences needs to be included in the training of future pedagogues. The ideal is an exemplary person with a developed and deep emotional life, who is able to open the hearts of students to higher moral levels and who does not perceive his profession as a job, but as a mission. The teacher's individual *ordo amoris* and the atmosphere of openness based on love and trust are decisive for the growth of students' sensitivity to reality, and the expansion of the hierarchy of their preferences.⁹⁰ The key domain of the professional identity of a leisure pedagogue is the affective domain.⁹¹ The teacher should understand what *paideia* is, experience *scholé*, and base his educational work on the relationship of sympathy. We recommend that leisure pedagogues familiarise themselves with the *ordo amoris* as a basic approach to good education – upbringing that is understood as *Bildung* and the 'eternal task' of

86 Roreček, 'Ordo amoris jako princip', 4.

87 Silvana Soares, *Aspectos Ontológicos e Antropológicos da Amorevolezza na Educação Salesiana* (Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2018), 145.

88 Pollo, *Animazione Culturale*, 53.

89 Jan Patočka, *Věčnost a dějinnost* (Praha: OIKOYMENH, 2007), 54.

90 Chien-Fu Lin, 'Love in Education: a Philosophical Examination with Special Reference to the Phenomenology of Max Scheler' (thesis, University of London, 1997), 298.

91 Petr Bauman, 'Je možné ke svobodě vychovávat?', in *Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě*, ed. Zuzana Svobodová (Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2023), 100.

humanisation, together with the holistic concept of man.⁹² Light exists, but warmth and life are often absent. This is the challenge for leisure pedagogy, a space for assimilated knowledge that becomes life and function.

Scheler emphasises self-education through examples, which is part of his exemplarist theory of *Bildung*. In his text *Vorbilder und Führer* (1914) he develops the idea of exemplification already presented in the book *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Werthethik* (1913). The theory of exemplary personalities is much more important and fundamental than the issue of leaders. Scheler connects the idea of *ordo amoris* with the sphere of values and its hierarchical order. According to the hierarchy, he distinguishes the main model types – the saint (value of holiness), the genius (value of creative abilities), the hero (value of nobility), the leading mind of civilisation (value of usefulness), and the master of the art of living (value of bliss). Each person must seek the right examples for building the realisation of values within *ordo amoris* and be initiated by the great patterns that indicate the ‘measure’ of possible humanisation. This opens up space for pedagogues to lead their students properly by their own example. According to Scheler, by becoming humanised, man becomes both the object and the subject of salvation. Jesus is an example of the highest type of value (holy person), but also a moral genius. His *ordo amoris* allowed him to see higher values and thus opened up the world to new areas of higher values.⁹³ Scheler refers to Jesus’ Sermon on the Mount from Matthew 5-7 as evidence of the discovery of a new realm of values.⁹⁴ In Jesus Christ there is achieved the perfect union of divine revelation and the purest humanity.

Conclusion

Max Scheler is truly a founding and inspiring personality who left a deep mark on the soil of philosophy. His work is not only an extraordinary milestone for philosophy and philosophical anthropology but also an important contribution to pedagogy and the philosophy of education – it contains important knowledge about many educational questions that are still open and fundamental for our time. Although his legacy of thought provides a fruitful source for pedagogical reflection, his insights have nevertheless been largely ignored within pedagogical practice. Moreover, he did not have the grace of years (he died at the age of 54) to complete the mission that he set out also in the field of his concept of *ordo amoris*, which is the subject of this article.

The idea of the *ordo amoris* is more than 1,500 years old and seems to have lost none of its validity in that time. On the contrary, it can be said that it represents a concept that is a sufficiently flexible response to the problems brought about by the present. This is a concept that is valid and functional in every society, if love in the universal form of love for God and neighbour is part of the relational framework on a general level. Researching the concept of *ordo amoris* led to the final defence of love as the basic principle of the relational framework and the order of love as a structure defining man’s place in the world with his life orientation towards the highest good. The *ordo amoris* is the order that will bring harmony to the current chaos of quicksand ethics without a firm foundation. The development of the student’s individual *ordo amoris* represents the most important factor in the educational process. Scheler’s concept of love as the determining principle of man’s relationship to the world and God is a challenge to contemporaries. Nothing great can be achieved without the passion of love, which is a challenge for today’s teachers and

92 Bruzzone, ‘Max Scheler’s Concept’, 533.

93 Spader, ‘Scheler’s Ethical Personalism’, 38.

94 Ibid., 232.

educators who are called to cultivate and educate love.

One of the touchstones of upbringing and education in free time will be its ability to offer students building material for experiencing and understanding the meaning of life. Scheler's concept of education, which directs man to higher values, becomes a popular philosophical and pedagogical idea. In leisure pedagogy, it updates the idea of paideia (care for the soul) and the opening of education for philosophical, value, emotional, indeed affective formation.

Education is currently urgent in building a planetary education that is focused on humanisation. As a protector of the whole and a helper in the renewal of humanity, Scheler becomes a great challenge not only for contemporary leisure pedagogy, where he can become an invaluable guide. To bring up man's heart means to enable man to be in the world and to act in the world according to consciousness. Even for the 21st century, the idea that 'It is only with the heart that one can see rightly' (Antoine de Saint Exupéry) remains valid. It is our wish that one day the time will come when the primacy of heart will be universally recognised.

A detailed analysis of M. Scheler's philosophical and axiological proposal, including a critical reflection of his concept of values, is beyond the scope of this article. Below we refer to the latest reflection of Scheler's value ethics in Czech philosophy.⁹⁵ Nevertheless, his legacy remains a contribution to the field of development of contemporary axiology and ethics. His philosophical anthropology can become the methodological basis of modern education not only in the field of upbringing and education in free time. His philosophy of education can be enriched with modern phenomenological and hermeneutic ideas.⁹⁶ Next year we will celebrate the 150th anniversary of the birth of Max Scheler. We firmly believe that his ideas will stand the further test of time and that through his phenomenological lens we will learn to 'see again'.

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 Helena Machulová, 'Hodnotová etika jako snaha o překonání Kanta: Kritická reflexe Schelerovy teorie hodnot', *Filozofia* 78, no. 2 (2023): 86–100, <https://doi.org/10.31577/filozofia.2023.78.2.2>.

96 Nadezhda Valeryevna Tsepeleva, 'Anthropological Concept of Max Scheler Education', *Professional Education in the Modern World*, no. 3 (2015): 37, <https://doi.org/10.15372/PEMW20150305>.

Spirituality and Religiosity of Adolescents in the Context of Radicalisation¹

Dominik Maximov, Soňa Lovašová

DOI: 10.32725/cetv.2023.023

Abstract

This paper focuses on the phenomena of spirituality and religiosity of Slovak adolescents in the context of their radicalisation. The theoretical part of the paper presents a definition of terms, as well as an overview of their specific contexts, identified on the basis of previous research. The empirical part describes the author's quantitative research, in which the interrelationships between spirituality, religiosity, family relationships, and adolescents' radicalisation were demonstrated. The results of the research show that in social work it is necessary to reflect on the spirituality of clients and to see it as an integral part of the bio-psycho-social-spiritual perception of the individual in the context of his social milieu.

Keywords: spirituality, religiosity, adolescence, radicalisation, social work

Introduction

The current period is characterised by continuous development and rapid change. Not only education and the labour market, but also the value orientation and the position of individuals and families in society are dynamically developing and changing. The generation that is on the threshold of adulthood and therefore amid the process of integration into this society is therefore often looking for a stable point of support that would provide it with a sense of stability and a value grounding that is resistant to these changes. For a certain proportion of adolescents, spirituality can be a life support work that gives them security and relative stability in values and thinking. A negative consequence of a misplaced grasp of spirituality can be in its totalitarian acceptance, leading to radical views. Thus, this article will focus on the relationship between spirituality, religiosity, family relationships, and adolescent radicalisation.

The radicalisation of young people in Slovakia has been a long-standing issue, significantly catalysed by the pandemic period, which was associated with restrictive measures impacting the lives of adolescents. Radicalisation is present among Slovak adolescents across all regions, school types, and families, with noticeable differences primarily observed in the degree of radicalisation.² Therefore,

1 This work was supported by VEGA, Grant number: 1/0754/21; 'Push – pull' social factors related to the degree of radicalization of adolescents in the context of social work.

2 Gizela Brutovská and Matúš Béreš, 'How Do Revolting Young People Become Radicals – The Case of Slovakia', *Athens Journal of Social Sciences* 9, no. 2 (2022): 181–200, <https://doi.org/10.30958/ajss.9-2-5>.

the subject of interest in the article is currently relevant within the conditions of the Slovak Republic, as there is an observable effort by radical and extremist groups to expand their sphere of influence, to gain significance and societal impact. These groups can be primarily identified as having a radical nationalist political orientation historically linked to the problematic relationship between the majority and minority groups, along with the mythologisation of historical events. This can also be associated with the current inclination towards alternative and conspiratorial beliefs, amplified by certain media outlets. Research conducted by the Institute of Public Affairs demonstrated that although the concept of Christian conservatism resonates with only 8% of respondents aged 18 to 39, as many as 56% of respondents agree with the need to protect Christianity from Islam.³

Spirituality and Religiosity

We understand spirituality as the spiritual dimension of human existence that transcends everyday life, thereby complementing and co-creating a comprehensive, holistically-oriented bio-psycho-social-spiritual perspective on individuals.⁴ The essence of spirituality encompasses topics such as the meaning of life, morality, and a transcendent reality that can be conceptualised in various ways. On the other hand, religiosity primarily comprises an institutionalised system of beliefs, values, expressions, and symbols focused on the spiritual realm. It holds a communal character and is transmitted over time as part of traditions.⁵ The term 'spirituality' denotes an individual's personal experience within the realm of transcendence and the quest for life's meaning. In contrast, the related term 'religiosity' expresses a practical relationship to a specific religious doctrine or religious community.⁶ Religiosity is more institutional, whereas spirituality is based on an individual's personal stance towards transcendental matters, hence making it a more overarching concept.⁷ While religiosity emphasises the ceremonial and ritualistic aspects of religious experience, often formally associated with a specific religious direction, spirituality is characterised by an individual's subjective capacity to embrace a transcendent reality and adapt their experiences to it. Therefore, some authors consider spirituality as the core of religiosity.⁸ Expressions of religiosity include activities like attending religious services and other rituals, private prayer, confession, or engaging in spiritual conversations. On the other hand, spirituality manifests primarily through contemplation of transcendent matters, reflecting on the meaning of life and other existential topics, belief in an afterlife, and reassessing the significance of religion as a whole.

The relationship between spirituality and religiosity can be perceived as separate (both phenomena symmetrically exist independently), mutually conditioning (one phenomenon complements the other), or interconnected (one phenomenon is linked to the other, yet they are equivalent).⁹ The research connection between the concepts of spirituality and religiosity, particularly concerning

3 Marián Veľšic, *Mladí ľudia a Riziká Extrémizmu: Výskumná Štúdia* (Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2017).

4 Stanislav Kratochvíl, *Základy psychoterapie* (Praha: Portál, 2017), 114.

5 Edward R. Canda, Leola Dyrud Furman, and Hwi-Ja Canda, *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping* (Oxford University Press, USA, 2019).

6 Tereza Cimrmanová, 'Spirituality in Social Work with Respect to the Helping Person's Education and Skills', *Caritas Et Veritas* 7, no. 1 (2017): 22–31, <https://doi.org/10.32725/cetv.2017.005>.

7 Jamal-E-Din MahdiNejad, Hamidreza Azemati, Ali Sadeghi Habibabad, and Pietro Matracchi, 'Investigating the Effect of Age and Gender of Users on Improving Spirituality by Using EEG', *Cognitive Neurodynamics* 15, no. 4 (2020): 637–47, <https://doi.org/10.1007/s11571-020-09654-x>.

8 Andrej Nikulin, *Psychosociálne aspekty vývinu religiozity* (Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2021), 9.

9 Sahaya Selvam, 'Towards Religious-Spirituality: A Multidimensional Matrix of Religion and Spirituality', *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, (2013), <http://jsri.ro/ojs/index.php/jsri/article/view/718/600>.

an individual's quality of life and well-being, is often referred to as the religio-spiritual factor.¹⁰ From the above, it is evident that the spiritual and religious components play a significant role in shaping an individual's overall well-being. The absence of these components has the potential to negatively impact life quality or create a sense of incompleteness.¹¹ Similarly, research findings suggest that the absence of spirituality in an individual's life can, in certain cases, lead to a decline in their overall quality of life.¹² Research has also identified a significant correlation between religiosity, levels of satisfaction, and health.¹³ Therefore, we consider it current and essential to focus on assessing the presence of spirituality among adolescents. They constitute a significant client group in social work and simultaneously find themselves in a specific period marked by considerable sensitivity to the development of radicalisation as well as other forms of socially risky behaviour.

Spirituality and Religiosity among Adolescents

Adolescence is typically characterised as a developmental period ranging from ages 16 to 20. This ontogenetic phase is commonly marked by interest differentiation and distinctiveness, the pursuit of personal identity, as well as an emphasis on intergenerational differences.¹⁴

A characteristic aspect linked to identity formation involves adolescents adopting various opinions and behavioural patterns, gradually internalising them. The process of shaping one's relationship with oneself and one's identity, as well as assuming responsibility for one's life and decisions, also extends to the realm of spirituality. Here, there is a revision of held values and beliefs, leading to the creation of a new relationship with religious experiences, spirituality, and religious expressions.¹⁵ This quest for and formation of the meaning of life, pillars of moral principles, and transcendence precisely represent a significant part of the transition from childhood to adulthood.¹⁶ This period of significant life changes and crises also acts as a catalyst for the search, discovery, or transformation of personal perception of spirituality.¹⁷ The aforementioned transition from childhood to adulthood is associated with several existential crises, stemming, among other things, from the need to establish meaningful life goals. In the absence of adequate support in an adolescent's life, this can be a source of frustration, which negatively impacts adolescent development.¹⁸ Research has examined the spirituality and religiosity of adolescents through several studies, and their results indicate a connection between adolescents' spirituality and their sense of purpose, as well as their coping strategies.¹⁹ Therefore, it

10 Annette Mahoney and Annmarie Cano, 'Introduction to the Special Section on Religion and Spirituality in Family Life: Pathways between Relational Spirituality, Family Relationships and Personal Well-Being', *Journal of Family Psychology* 28, no. 6 (2014): 735–738, <https://doi.org/10.1037/fam0000041>.

11 Manish Kumar, 'Adolescence Psychological Well-Being in Relation to Spirituality and pro-Social Behaviour', *Indian Journal of Positive Psychology* 6, no. 4 (2015): 361–366, https://www.researchgate.net/publication/305323848_Adolescence_psychological_well-being_in_relation_to_spirituality_and_pro-social_behaviour.

12 Tarek Mahmoud Omara and Khaled Harby, 'Medición y Análisis de Los Factores Religiosos y Espirituales de La Calidad de Vida de Los Residentes de Las Ciudades Islámicas', *Interdisciplinaria* 40, no. 1 (2022): 399–412, <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.1.24>.

13 Ahmed M. Abdel-Khalek, 'Religiosity, Health and Happiness: Significant Relations in Adolescents from Qatar', *International Journal of Social Psychiatry* 60, no. 7 (2013): 656–661, <https://doi.org/10.1177/0020764013511792>.

14 Milan Nakonečný, *Psychologie* (Praha: Triton, 2011), 681–683.

15 Nikulin, *Psychosociálne aspekty*, 21.

16 Jeong Woong Cheon and Edward R. Canda, 'The Meaning and Engagement of Spirituality for Positive Youth Development in Social Work', *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 91, no. 2 (2010): 121–126, <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3981>.

17 Annette Mahoney, 'The Spirituality of Us: Relational Spirituality in the Context of Family Relationships', *American Psychological Association EBooks*, (2013): 365–389, <https://doi.org/10.1037/14045-020>.

18 Li Lin and Daniel T. L. Shek, 'The Influence of Meaning in Life on Adolescents' Hedonic Well-Being and Risk Behaviour: Implications for Social Work', *British Journal of Social Work* 49, no. 1 (2018): 5–24, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy029>.

19 Anna W. Wright, Joana Salifu Yendork, and Wendy Kliwer, 'Patterns of Spiritual Connectedness during Adolescence: Links to Coping and Adjustment in Low-Income Urban Youth', *Journal of Youth and Adolescence* 47, no. 12 (2018): 2608–2624, <https://doi.org/10.1007>

can be stated that spirituality forms a significant part of the overall lifestyle and well-being of adolescents.²⁰

Spirituality, Risk Behaviour, Radicalisation, and Family Relationships of Adolescents in the Context of Social Work

The concept of spirituality is closely intertwined with social services and social work in general.²¹ Despite the current trend where several authors link the themes of spirituality and social work or helping professions in general, there is little attention given to the spirituality of adolescents within this context.²²

For social work, it is crucial to understand the changes in the spiritual and religious experiences of adolescents. Within this target group of social work, it is becoming common to delineate oneself from traditional spiritual expressions or to replace them with new forms. These newer forms are infused with different attributes stemming from contemporary times and encompass elements such as belief in the afterlife, predicting the future, or engaging in magical practices for bringing luck.²³

The reflection on spirituality establishes a framework for a more adequate utilisation of various theoretical approaches in social work (e.g., person-in-environment). Social workers who reflect on their clients' spiritual experiences can assist adolescents in understanding the functioning, dysfunctions, complexity, and dynamics of their own spirituality. A proper grasp of spirituality by social workers leads to its transformation into a potential life resource, fostering meaningfulness, growth, and empowerment among adolescents.²⁴ In general, adolescents who actively experience a particular form of spirituality tend to label themselves as prosocial individuals.²⁵ Current research, however, does not provide a reliable and unequivocal answer regarding the cause of these relationships.²⁶ Spirituality is also often associated with the level of resilience in individuals.²⁷ The presence of spiritual experiences in the lives of adolescents is presumed to function as a protective factor concerning the occurrence of various social pathological phenomena, such as substance abuse or premature and risky sexual behaviour. Positive manifestations of its presence also include improved academic performance, civic engagement, and overall mental health in adolescents.²⁸ Research has also demonstrated a significant positive correlation between

s10964-018-0886-6.

- 20 Connie L. Kvarfordt and Kasha Herba, 'Religion and Spirituality in Social Work Practice with Children and Adolescents: A Survey of Canadian Practitioners', *Child and Adolescent Social Work Journal* 35, no. 2 (2017): 153–167, <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0513-5>.
- 21 Walaa Elsayed, Konstantin Sokolovskiy, and Yulia Gavrilova, 'Religious Practices in the Effectiveness of Social Service Workers: A Subjective Assessment', *Public Organization Review*, (2022): 1385–1398, <https://doi.org/10.1007/s11115-022-00668-z>.
- 22 Cheon and Canda, 'The Meaning'.
- 23 David E. Herbert and Josh Bullock, 'Reaching for a New Sense of Connection: Soft Atheism and "Patch and Make Do" Spirituality amongst Nonreligious European Millennials', *Culture and Religion* 21, no. 2 (2020): 157–177, <https://doi.org/10.1080/14755610.2020.1862887>.
- 24 Jianbin Xu, 'Pargament's Theory of Religious Coping: Implications for Spiritually Sensitive Social Work Practice', *British Journal of Social Work* 46, no. 5 (2015): 1394–1410, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv080>.
- 25 Leslie J. Francis and Mandy Robbins, 'Prayer, Purpose in Life, and Attitudes toward Substances: A Study among 13 to 15 Year Olds in England and Wales', *Counseling Et Spirituality* 28, no. 2 (2009): 83–104, <https://wrap.warwick.ac.uk/2969/>.
- 26 Nadia Khalili, Sandra L. Bosacki, and Victoria Talwar, 'The Moderating Role of Spirituality and Gender in Canadian and Iranian Emerging Adolescents' Theory of Mind and Prosocial Behavior', *Frontiers in Psychology* 14 (2023): 1–16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1134826>.
- 27 Amanda Hiles Howard, Megan Roberts, Tony Mitchell, and Nicole Gilbertson Wilke, 'The Relationship Between Spirituality and Resilience and Well-Being: A Study of 529 Care Leavers from 11 Nations', *Adversity and Resilience Science* 4, no. 2 (2023): 177–90, <https://doi.org/10.1007/s42844-023-00088-y>.
- 28 Connie L. Kvarfordt and Kasha Herba, 'Religion and Spirituality in Social Work Practice with Children and Adolescents: A Survey of Canadian Practitioners'.

the spirituality of adolescents and their life satisfaction. Negative correlations were observed between spirituality and feelings of hopelessness, delinquent behaviour, problematic internet use, intentional self-harming behaviour, and suicidal behaviour.²⁹ In addition to the aforementioned positive effects of spirituality and religiosity in adolescents' lives, it is essential to pay attention to potential negative aspects that may be reinforced by spirituality and religiosity. One such negative consequence could be radicalisation.

Radicalisation is defined as a process involving the influencing of individuals or groups by a radical ideology. Radical ideologies can have various political or religious foundations.³⁰ The process of radicalisation thus fosters radical beliefs, thinking, and behaviour.³¹ The initial cause of radicalisation can be linked to an individual's confrontation with injustice, social inequality, and oppression. The response to encountering these realities might indeed lead an individual to incline towards radical thinking.³² The process of radicalisation is characterised by individuals gravitating towards increasingly violent expressions targeting symbolic objectives or members of other groups. They might also opt for more violent means to achieve their goals or advocate for desired changes.³³ The conceptual differentiation between the terms 'radicalisation' and its related term 'extremism' lies precisely in the inclination towards violence. Radicalisation refers to the process of cognitively internalising extremist thoughts, accepting the legitimacy of using violence to achieve set goals. In extremism, emphasis is placed primarily on the conative component, encompassing various forms of participation in carrying out radical thoughts, ranging from activism to direct involvement in terrorist acts. Violence is, therefore, a common but not necessary accompanying phenomenon.³⁴ From the perspective of recipients of radical ideologies, radicalisation can be defined as a process of incremental socialisation towards extremism. From the viewpoint of disseminators of radical messages, one might speak of a process involving agitation, mobilisation, and manipulation, aiming to achieve metanoia – a profound shift in the recipient's life from an individualistic self-concept to accentuating a radical communal identity.³⁵

In the context of radicalisation, it is crucial to emphasise that adolescence is a period of openness to embracing various ideologies, including those rooted in spirituality, which can captivate adolescents. This is especially true when these ideas are presented in an interesting and convincing manner. Demagogic presentation of spiritual values can consequently lead to a totalitarian orientation, wherein adolescents are motivated to advocate the alleged truth imposed on them by all available means.³⁶ Apart from spirituality or religiosity, other social factors such as unemployment, delinquency, or difficulties in integrating into various social institutions (such as family systems or the job market) represent risk factors for the development of radicalisation.³⁷

29 Lin and Shek. 'The Influence'.

30 Vladimír Lichner, *Analýza radikálnych a extrémistických skupín, hnutí, siekt a kultov a ich pôsobenie v Slovenskej republike* (Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach: Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2020), 163

31 Simona Trip, Carmen Bora, Mihai Marian, Angelica Hălmăjan, and Marius Drugaș, 'Psychological Mechanisms Involved in Radicalization and Extremism. A Rational Emotive Behavioral Conceptualization', *Frontiers in Psychology* 10 (2019): 1–8, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00437>.

32 Beatrice De Graaf and Kees Van Den Bos, 'Religious Radicalization: Social Appraisals and Finding Radical Redemption in Extreme Beliefs', *Current Opinion in Psychology* 40 (2021): 56–60, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.08.028>.

33 Bertjan Doosje, Fathali M. Moghaddam, Arie W. Kruglanski, Arjan De Wolf, Liesbeth Mann, and Allard R. Feddes, 'Terrorism, Radicalization and de-Radicalization', *Current Opinion in Psychology* 11 (2016): 79–84, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.06.008>.

34 Mohammed M. Hafez and Creighton A. Mullins, 'The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism', *Studies in Conflict & Terrorism* 38, no.11 (2015): 958–975, <https://doi.org/10.1080/1057610x.2015.1051375>.

35 Giovanni Giulio Valtolina, 'Migration and Religious Radicalization: A Family Issue?', *IOS Press eBooks* (2023):188-202, <https://doi.org/10.3233/stal230012>.

36 Pavel Říčan, *Psychologie náboženství a spirituality* (Praha: Portál, 2007), 246–247.

37 Guillaume Bronsard et al., 'Adolescents Engaged in Radicalisation and Terrorism: A Dimensional and Categorical Assessment', *Frontiers in Psychiatry* 12 (2022): 1–11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774063>.

Apart from spirituality, family relationships are a significant component of an adolescent's life. The family provides adolescents with environments for socialisation, acquiring personality traits, and shaping behavioural patterns.³⁸ During adolescence, the family becomes a crucial element significantly influencing an individual's development and their comprehensive integration into society. Research has demonstrated connections between the family environment and adolescents' subjective well-being, their positive attitudes towards life, and their self-esteem.³⁹ In the context of family background, one can discuss both direct and indirect influences on radicalisation.⁴⁰ Social work, focusing on various aspects of an individual's life, can reliably cover a broad range of social factors contributing to radicalisation. In conjunction with a respectful approach towards understanding the spiritual experiences of the individual, this sets the stage for effective prevention, intervention, as well as the resocialisation of clients at risk of radicalisation or other forms of socially risky behaviour.

Empirical Study

The conducted research employed a quantitative design, utilising a nomothetic and deductive approach. The aim of the study was to determine the correlations between the main variables: level of religiosity, level of spirituality, degree of radicalisation, and the level of positive parental relationships.

Four main hypotheses were formulated:

- there exists a positive correlation between religiosity and radicalisation,
- there exists a positive correlation between religiosity and positive parental relationships,
- there exists a relationship between spirituality and radicalisation,
- there exists a positive correlation between spirituality and positive parental relationships.

The data collection itself was conducted through a battery of questionnaires. We utilised an author-developed religiosity questionnaire inspired by the European Social Survey (ESS) research.⁴¹ It consisted of six items to which respondents answered on a scale: 1 = definitely no, 5 = definitely yes. The Cronbach's alpha reached a value of 0.933. The items pertained to religious practices: practising religious acts (prayer, Confession); belief in a higher power, in God; belief in an afterlife; private prayer; attending Mass; Confession attendance.

The author-developed spirituality questionnaire was inspired by MacDonald's Expressions of Spirituality Inventory (ESI) scale⁴² and its Slovak translation.⁴³ The questionnaire consists of 11 items, to which respondents answered on a scale of 1 = disagree to 5 = agree. It includes items such as: 'I was not very interested in religion until I began to ask questions about the meaning and purpose of my life; I was forced to ask religious questions due to increasing awareness of tension in my world and my relationship to it; My life experiences led me to reconsider my religious beliefs; I constantly question my religious convictions; There are many religious questions on which my opinions are constantly changing.' We treated the questionnaire as a single-factor scale

38 Benjamin Johnson and Wendel A. Ray, 'Family Systems Theory', *Encyclopedia of Family Studies*, (2016), 1–5, <https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs130>.

39 Katja Rask, Päivi Åstedt-Kurki, Eija Paavilainen, and Pekka Laippala, 'Adolescent Subjective Well-Being and Family Dynamics', *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 17, no. 2 (2003): 129–138, <https://doi.org/10.1046/j.0283-9318.2002.00118.x>.

40 Brutovská and Matúš, 'How Do Revolting'.

41 Jozef Výrost, *Európska Sociálna Sonda* (Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2012).

42 Douglas A. MacDonald, 'Spirituality: Description, Measurement, and Relation to the Five Factor Model of Personality', *Journal of Personality* 68, no. 1 (2000): 153–197, <https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00094>.

43 Michal Stríženec, *Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu* (Slovak Academic Press, 2007).

of spirituality, with a Cronbach's alpha value of 0.869.

The PRPS questionnaire is a questionnaire on positive relationships with parents designed for adolescents.⁴⁴ The questionnaire consists of six items where respondents rate on a frequency scale: 1 = never, 5 = always. The Cronbach's alpha value reached 0.893. The items are as follows: My mum/dad tells me that she/he is proud of me; My mum/dad is interested in what I do; My mum/dad listens to me when I talk to her/him; I can count on my mum/dad always being there when I need her/him; I talk to my mum/dad about things that are really important; It's nice to share my feelings and thoughts with my mum/dad.

The REPTSA questionnaire is by Lichner.⁴⁵ The questionnaire consists of 33 items where the respondent answers on a scale of 1 = strongly disagree, 5 = strongly agree. The questionnaire is scored into two factors: Personal values ($\alpha = 0.887$) and General values ($\alpha = 0.780$). The purpose of the instrument is to capture opinions, attitudes, and values related to radicalisation and extremism in two factors:

F1 – Personal values, attitudes, and beliefs – a factor that reflects personal opinions about certain population groups, the determination of respondents towards active actions aimed at suppressing human and civil rights, which in our opinion indicates a commitment to engaging in activities showing signs of radicalisation and extremism;

F2 – General values and opinions supporting radicalisation and extremism – this factor is characterised by negative to hostile views towards specific population groups and minorities, bordering on xenophobic thoughts, as well as general negative beliefs that support radicalisation and extremism among respondents.

The questionnaire battery was supplemented with questions aimed at identifying selected socio-demographic characteristics of the respondents.

The collection of research data took place at the end of 2022 through an online tool. The research sample was selected using cluster random sampling. A complete list of secondary schools in the Slovak Republic was created. Schools were divided into three categories: gymnasiums (i.e., grammar schools), academies, and vocational schools. Subsequently, one secondary school from each category was randomly selected from each self-governing region. Students from selected secondary schools in their second and third years participated in the research. They were informed about the research during a designated school hour and provided access to the online version of the questionnaire. A total of 408 respondents participated. After eliminating questionnaires with omitted items, 334 respondents (149 males, 185 females) were included in the study, ranging in age from 15 to 21 years ($X = 17.26$; $Med = 17$; $SD = 0.85$).

We focused our interest on several research areas that rely on main variables – spirituality, religiosity, family relationships, and radicalisation:

- the relationship between religiosity and family relationships;
- the relationship between religiosity and radicalisation;
- the relationship between spirituality and family relationships;
- the relationship between spirituality and radicalisation.

The research was focused on the general presence of spirituality and religiosity among adolescents; therefore, we did not focus on respondents' affiliation with a specific faith or denomination.

44 Elizabeth C. Hair, Kristin Moore, Sarah B Garrett, and Erik Michelsen, 'Psychometric Analyses of the Parent-Adolescent Relationship Scale in the National Longitudinal Survey Of...', *ResearchGate*, (2023): 1–31, https://www.researchgate.net/publication/237383477_Psychometric_Analyses_of_the_Parent-Adolescent_Relationship_Scale_in_the_National_Longitudinal_Survey_of_Youth_-_1997.

45 Vladimír Lichner, 'Proces radikalizácie vybraných rizikových skupín adolescentov z perspektívy sociálnej práce' (Hab. diss., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2020), 153.

For the same reason, questions related to religious affiliation were not part of the questionnaire battery.

Based on the Shapiro-Wilk test values indicating non-normal distribution of the data ($p < 0.001$), we opted for non-parametric statistical tests for the analytical procedures.

The respondents expressed their formal affiliation with a specific church or religion as follows.

Table 1 Formal affiliation with the church

State	n	%
I am a believer, I belong to a church	123	36.82 %
I am a believer, but I don't belong to a church	31	9.28 %
I don't know / undecided	66	19.76 %
I am a non-believer, I belong to a church	22	6.59 %
I am a non-believer, I don't belong to a church	92	27.54 %
Total	334	100 %

Table 1 shows that the majority of adolescents in our research sample have a clear formal relationship with a church and faith. The largest group of respondents identified themselves as believers affiliated with a specific church. The category with the second largest representation was respondents identifying as non-believers who are not affiliated with any church. The uncertainty or indecision in this matter was expressed by the smallest number of respondents.

The relationship between religiosity and family relationships

The average score on the 5-point frequency scale reached a value of 3.52. This indicates that adolescents exhibited a generally positive relationship with their parents. When examining the relationship between religiosity and positive relationships with parents, a statistically significant weak correlation was confirmed (Table 2). As religiosity is mainly understood in relation to practical manifestations of religion in specific activities, these results may suggest that adolescents engage in religious activities together with their families. In this case, such activities could be perceived as a shared ritual, fostering, among other things, positive family relationships. The provided explanation aligns with the claims made by authors Regnerus and Burdette, who cite the reinforcement of family relationships as one of the potential positive consequences of religious activities. Engaging in religious rituals together can create a pleasant atmosphere associated with family interactions, thereby contributing to the development of family models and behaviour patterns.⁴⁶

Table 2 The correlation between religiosity and positive relationships with parents

Spearman's rank correlation coefficient	Religiosity
Positive relationships with parents	$r = 0.205$ $p < 0.001^{***}$

46 Mark D. Regnerus and Amy M. Burdette. 'Religious Change and Adolescent Family Dynamics', *Sociological Quarterly* 47, no. 1 (2006): 175–194, <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2006.00042.x>.

The relationship between religiosity and radicalisation

The degree of radicalisation among the respondents reached an average score of 2.73 in the Personal Values factor and 1.93 in the General Values factor, showing a significant difference. This variance might be attributed to the fact that adolescents feel more closely connected to personal values than general values, which contributes to forming a clearer attitude in this area. It is noteworthy that a statistically significant positive correlation between radicalisation and religiosity was identified. Although this correlation is weak, its presence suggests a positive relationship between the presence of religious expressions and radicalisation in both general and personal values factors (Table 3). As for spirituality, no correlation was confirmed concerning radicalisation in the domain of personal values ($r = 0.023$; $p = 0.671$). However, a weak correlation was confirmed in the domain of general values ($r = 0.147$; $p = 0.007$).

Table 3 The correlation between religiosity and the degree of radicalisation

Spearman's rank correlation coefficient	Religiosity
Radicalisation Personal values	$r = 0.108$ $p = 0.048^*$
Radicalisation General values	$r = 0.235$ $p < 0.001^{***}$

The relationship between spirituality and family relationships

Table 4 The correlation between spirituality and family relationships.

Spearman's rank correlation coefficient	Spirituality
Positive relationships with parents	$r = -0.025$ $p = 0.645$

The correlation between spirituality and positive family relationships was not confirmed. In this case, it is important to consider that spirituality, unlike religiosity, which is based on specific expressions and activities, may have a more intimate dimension for adolescents that they do not share with their close relatives or immediate family.

The relationship between spirituality and radicalisation

Regarding the relationship between spirituality and radicalisation, we found a statistically significant weak correlation between spirituality and the second factor of radicalisation – General Values. The identified presence of this weak correlation can be explained by the fact that adolescents actively contemplating spiritual questions may also incline towards deeper contemplation on other topics, leading them to partially question socially accepted views. These views can be categorised as part of the general values explored among the respondents.

Table 5 Correlation between spirituality and adolescent radicalisation

Spearman's rank correlation coefficient	Spirituality
Radicalisation Personal values	$r = 0.023$ $p = 0.671$
Radicalisation General values	$r = 0.147$ $p = 0.007^{**}$

Discussion and Implications for Practice

Given the complexity of the phenomenon of radicalisation, it is not possible to speak of its unequivocal explanation or identify a universal cause of this occurrence in society. However, partial research results can contribute to a more thorough mapping of the processes that lead to or reinforce radicalisation.

In our study, we focused on the relationships between spirituality, religiosity, family relationships, and the degree of adolescent radicalisation. From the established hypotheses, we confirmed existing correlations between religiosity and adolescent radicalisation in both of its examined factors. Similarly, the hypothesis concerning a significant correlation between religiosity and relationships with parents was empirically validated. We also identified a correlation between spirituality and radicalisation in the factor of general values. However, as the correlation did not prove to be significant in the factor of personal values, it is not possible to confirm definitively that hypothesis. Similarly, the hypothesis regarding the correlation between spirituality and relationships with parents was not confirmed.

Adolescent spirituality was also examined by the authors Torralba, Oviedo, and Canteras,⁴⁷ who conducted research on a sample of 531 Spanish adolescents (46.4% male) with an average age of 17.3 years. The average score for daily prayer on the four-point scale used by the authors reached a value of 1.57. In our study, utilising a five-point scale, the variable for private prayer reached an average score of 2.6 points. Considering the differences in the scales used, it can be observed that Spanish adolescents exhibit a slight tendency towards lower levels of prayer practice. Regarding the question focused on self-identification as a religious person, Spanish adolescents scored 1.82, while in our research sample, with a similarly formulated question, the score was 3.05. Both research groups thus oscillate around the mean values of individual scales; however, Slovak adolescents are more inclined to identify themselves as religious. Regular attendance at religious services scored 1.47 in the Spanish research sample, whereas in our research sample, the average score was 2.44. In this case as well, there is a slight inclination towards religious expressions in the Slovak research sample.

Rousseau et al.⁴⁸ conducted research on the social determinants of radicalisation or sympathy towards violent radicalisation across different age groups ($n = 1190$; males = 30%). In the group aged 16 to 18 ($n = 435$), the average radicalisation score was 23.1, while in the 19-21 age group ($n = 430$), the average score reached 23.8. Additionally, the authors observed a statistically significant lower radicalisation score in the group that obtained higher scores in religiosity ($X = 21.6$)

47 Josefa Torralba, Lluís Oviedo, and Manuel Canteras. 'Religious Coping in Adolescents: New Evidence and Relevance', *Humanit Soc Sci Commun* 8, no. 1 (2021): 1–9, <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00797-8>.

48 Cécile Rousseau et al., 'From Social Adversity to Sympathy for Violent Radicalization: The Role of Depression, Religiosity and Social Support', *Archives of Public Health* 77, no. 1 (2019): 1–12, <https://doi.org/10.1186/s13690-019-0372-y>.

compared to the group with lower religiosity scores ($X = 23.8$). Simon, Reichert, and Grabow⁴⁹ in a sample of 341 respondents (males = 33%) with an average age of 24 years, identified a negative correlation between religiosity and sympathies towards radicalism. In our research sample, a weak positive association was identified between religiosity and both factors of radicalisation. While the results from the mentioned authors suggest a rather protective effect of religiosity concerning radicalisation, our findings view it more as a risk factor. These differences may be influenced by distinct social, cultural, and political conditions in the countries where the studies were conducted, as well as variations in the identification of individual variables. In the conditions of the Slovak Republic, there might be a risk of linking religious content to extremist ideologies, either consciously or unconsciously. Brutovská and Béreš⁵⁰ describe the desire to belong as one of the main causes of adolescent radicalisation in Slovakia. This assertion may be linked to our identified correlation between religiosity and radicalisation, which was stronger than the correlation found with spirituality. Considering that religiosity is characterised by its collective nature associated with the social structure of the church or religious community, the tendency of radicalised adolescents to seek inclusion or acceptance into a stable structure might be observed. Strengthening cohesion within natural social structures of adolescents, primarily represented by the family or school system, could help satisfy this need. A crucial condition is that such an environment does not act as a catalyst for radicalisation.

Based on the described research results, for the purposes of practical social work in preventing radicalisation, intervening in this process, and subsequent deradicalisation, it might be advisable to consider the appropriate application of a spiritually sensitive social work model. This model should respect a holistic perception of the client, focusing on their strengths⁵¹ and resources, which may also originate from the spiritual dimension of the clients. The level of spirituality as well as religiosity appears to be relatively stable despite societal changes and crisis periods such as the pandemic, energy crises, and even nearby armed conflicts. Although the content and expressions of religiosity change over time, spirituality remains prevalent in the lives of adolescents. Within the realm of social work, it is necessary to work with spirituality as a relatively stable resource, primarily at the individual level. Appropriately understanding religiosity can be considered a positive resource of which the utilisation goes beyond the individual level and can be employed in preventing radicalisation at the micro-social level (religiosity within the family), meso-social level (local communities of believers, youth gatherings), and macro-social level (engagement of churches and religious communities as a whole in preventing radicalisation).

Considering spirituality and radicalisation as multidimensional problems, multidisciplinary collaboration between social workers and experts from fields like psychology, theology, sociology, and other scientific disciplines exploring various aspects of human existence, including transcendent issues, seems necessary. The effectiveness of such collaboration primarily relies on the theoretical orientation of social workers in these subjects and their respectful approach towards the spiritual experiences of adolescent clients. In practical terms, drawing inspiration from religious organisations that provide opportunities for social interactions and leisure activities within communities could be considered. Social workers inspired by this model might allow for open discussions on spirituality during meetings, without necessarily linking them to any specific religion or faith.

49 Bernd Simon, Frank Reichert, and Olga Grabow. 'When Dual Identity Becomes a Liability', *Psychological Science* 24, no. 3 (2013): 251–257, <https://doi.org/10.1177/0956797612450889>.

50 Brutovská, and Matúš, 'How Do Revolting'.

51 Xu, 'Pargament's Theory'.

The issue of self-care in social work has been extensively researched and practically utilised over time. The holistic model of self-care also encompasses its spiritual dimension.⁵² Self-care can be regarded as one of the ways to build an individual's resilience.⁵³ Taking into account the high level of spirituality among adolescents, interventions could be considered which focus on strengthening the spiritual component in self-care models. This area may play a role, especially for those adolescents who identify as spiritually oriented but not religious. For this category of young people, there is space for the influence of social work, which should offer them a variety of activities to meaningfully occupy their free time. These activities should reflect the diversity of their personal spiritual experiences.

The family plays a crucial role in an adolescent's life. Apart from its socialising function, it serves as one of the primary reference frameworks, offering feedback to the adolescent regarding their behaviour. Although the literature emphasises its role in the context of radicalisation, particularly in the phase of an individual's deradicalisation,⁵⁴ we consider it necessary to focus the attention of social workers on working with the family already in the phase of radicalisation prevention.⁵⁵ We identify with the opinion that families stand 'at the front lines' of preventing and combating adolescent radicalisation.⁵⁶ Examples of interventions can include activities that contribute to building family resilience, strengthening communication within it, and engaging in meaningful leisure time. Similarly, collective religious experiences, such as active religious practices, can enhance the mutual cohesion within the family.

Conclusion

Spirituality and religiosity, according to the empirical findings presented in our article, are an integral part of adolescents' lives and development. While 46.1% of respondents from our research sample identified themselves as believers, 34.1% identified themselves as non-believers. However, elements of spirituality are also present among non-believing adolescents or those who were uncertain or unable to express their religious beliefs unequivocally. The identified correlation between religiosity and positive relationships among adolescents and their parents is significant and holds importance for social work. Moreover, the values and relationships among variables suggest that religiosity and spirituality may play a role in the process of adolescent radicalisation. Religiosity and spirituality, as potential catalysts for radicalisation, deserve greater attention in academic research as well as in practical social work with clients. Therefore, it is imperative for social work to reflect on the current state and potential changes in adolescents' lives in this domain and to respond flexibly to these dynamics.

52 Vladimír Lichner, Františka Petriková, and Eva Žiaková, 'Adolescents Self-Concept in the Context of Risk Behaviour and Self-Care', *International Journal of Adolescence and Youth* 26, no.1 (2021): 57–70, <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1884102>.

53 Emily Stapley, Ola Demkowicz, Mia Eisenstadt, Miranda Wolpert, and Jessica Deighton, 'Coping with the Stresses of Daily Life in England: A Qualitative Study of Self-Care Strategies and Social and Professional Support in Early Adolescence', *The Journal of Early Adolescence* 40, no. 5 (2019): 605–632, <https://doi.org/10.1177/0272431619858420>.

54 Daniel Köehler and Tobias Ehrt, 'Parents' Associations, Support Group Interventions and Countering Violent Extremism: An Important Step Forward in Combating Violent Radicalization', *International Annals of Criminology* 56, no.1–2 (2018): 178–197, <https://doi.org/10.1017/cri.2018.8>.

55 Rune Ellefsen and Sveinung Sandberg, 'Everyday Prevention of Radicalization: The Impacts of Family, Peer, and Police Intervention', *Studies in Conflict & Terrorism*, (2022): 1–24, <https://doi.org/10.1080/1057610x.2022.2037185>.

56 Global Counterterrorism Forum (GCTF), 'Initiative to Address the Life Cycle of Radicalization to Violence: The Role of Families in Preventing and Countering Violent Extremism: Strategic Recommendations and Programming Options', (2016): 1–7, <https://www.thegctf.org/Portals/1/Documents/Lifecycle%20Toolkit-documents/English-The-Role-of-Families-in-PCVE.pdf?ver=2016-09-13-141058-860>.

Contact:***Mgr. Dominik Maximov***

Pavol Jozef Šafárik University in Košice

Faculty of Arts

Department of Social Work

Moyzesova 9, 040 01 Košice

dominik.maximov@student.upjs.sk

Assoc. Prof. Mgr. Soňa Lovašová, PhD.

Pavol Jozef Šafárik University in Košice

Faculty of Arts

Department of Social Work

Moyzesova 9, 040 01 Košice

sona.lovasova@upjs.sk

Studie Varia

Studies Varia

Rituální kutilství: svépomocná cesta za smyslem

Jana Karlová

DOI: 10.32725/cetv.2023.024

Abstrakt

Studie načrtává téma *rituálního kutilství* jako kreativní schopnosti improvizovat v situacích výrazné konfrontace s mnohohlasem životních preferencí a idejí. Teoretickým východiskem pro tento pohled je koncept *divokého myšlení* Clauda Lévi-Strausse. Rituální kutilství se zdá být svéráznou cestou za smyslem či spirituálním prožitkem navzdory vědeckotechnicky orientovanému světu, v němž je obojí externalitou. Zvláštní pozornost je věnována tématu mladých lidí, kteří intuitivně zkoumají, jak ve světě bez závazných autorit a iniciačních rituálů dospět. Text v tomto ohledu nejvýrazněji odkazuje k myšlenkám Umberta Galimbertiho, které zasazuje do rámce prací dalších autorů. Jakkoli jsou tyto svépomocné iniciace mnohdy problematické, nebo dokonce i tragické, při detailnější analýze se zároveň zdají být pochopitelné a beze sporu zahrnují potenciál liminálního prožitku, v němž se ve vzájemné synergii propojují různé položky komplexní lidské existence.

Klíčová slova: rituál, přechodový rituál, bricolage, divoké myšlení, nihilismus

Následující text je náčrtem konceptu *rituálního kutilství*. Velmi stručně řečeno je pod tento pojem zahrnuta kreativní schopnost kombinovat i zdánlivě nekompatibilní, zprovoznit zdánlivě nefunkční, vypořádat se tváří v tvář složité situaci s absencí spolehlivých či přijatelných odpovědí, mnohohlasem životních preferencí, autorit, trendů. Za jeho základ (v návaznosti na koncept *divokého myšlení* sociokulturního antropologa Clauda Lévi-Strausse) považují prožívání a uvažování, které není „jen“ racionálně-logické a které je reakcí na absenci spolehlivých či přijatelných nástrojů a osvědčených řešení. Ústřední tezí následujícího textu je výrok, že rituální kutilství je paradoxně „normálnější“ lidskou strategií, než se v kontextu vědeckotechnicky orientovaného světa může zdát. Zvláštní pozornost je věnována tématu mladých lidí, kteří jako „už-ne-děti“ a „ještě-ne-dospělí“ intuitivně zkoumají, jak ve světě bez závazných iniciačních rituálů dosáhnout dospělosti (zde nejvýrazněji odkazují k myšlenkám filozofa a psychologa Umberta Galimbertiho a srovnávám je s dalšími, jako jsou např. sociokulturní antropolog Richard Schechner a psycholog Bret Stephenson). Jakkoli jsou tyto svépomocné iniciace mnohdy problematické, nebo i tragické, trůfám si tvrdit, že při detailnější analýze se zdají být poměrně pochopitelné.

Rituální kutilství je uskutečňováno jaksi mezi řádky běžných pravidel. Charakteristické pro něj jsou situace bezradnosti, ohrožení nebo napjatého očekávání nejisté budoucnosti. Za takových okolností

vystupuje zřetelněji na povrch někdy záměrná snaha a jindy spíše nereflektovaná tendence využít všech dostupných opor; neochota riskovat, že bychom opomenuli něco důležitého, byť by se to z racionálně-logického pohledu zdálo být „absurdní“; tápání i naděje, že svět kolem nás je smysluplný.

„Bricolage“ podle Lévi-Strausse

Téma *rituálního kutilství* otevíráím zmínkou o souvislosti s pojmem *bricolage intellectuel* (intelektuálním kutilstvím).¹ Claude Lévi-Strauss v něm odkazuje ke schopnosti spojit prvky, které spolu z přísně racionálně-vědeckého pohledu vzájemně nijak nesouvisejí. Přisuzuje intelektuální kutilství *divokému* a zejména mýtickému myšlení, které je charakteristikou premoderních, neli-terárních společností. Rozhodně však není ochoten mluvit o nějaké svévoli či chybné a překonané logice. Mluví spíše o základním hlubinném (nebo možná naopak vše završujícím) plánu myšlení, který se neomezuje na přísně racionálně-logické aspekty našich životů. Jeho ústředním principem je smyslově prožívaná zkušenost: mýtické myšlení primárně pracuje se symbolickými a metaforickými vztahy (strukturou) mezi věcmi, bytostmi, astronomickými jevy atd. Zatímco vědec pro vyjádření abstraktních koncepcí vytváří nové samostatné pojmy, kutil je klasifikace schopen také, ale musí si vystačit s neabstraktními, smyslově vnímanými věcmi nebo bytostmi. Intelektuální kutilství znamená co nejvíce očistit tyto prvky od původního kontextu a dle potřeby je uspořádat do nových vztahů.² V kontrastu k racionální vědě se divoké myšlení nikdy nesmiřuje s absencí smyslu a řádu³, vždy usiluje o holistické (a strukturální) porozumění v kontextu celého universa. Mýtus kutilsky propojuje zdánlivě nesourodé impulzy do soudržného celku, čímž umožňuje mysli pátrat po řešení problémů.⁴

S odkazem na analýzu Radka Chlupa řekněme, že Lévi-Strauss nebyl ochoten přistoupit na koncept mýtu jako odhalujícího inherentní nadpřirozený smysl nebo podstatu reality. Smyslem mýtu nebo jakéhokoli náboženského symbolismu v tomto pojetí tedy paradoxně není posvátné sdělení. Symboly samy o sobě nic neznamenaají, ale vzhledem k tomu, že symbolické struktury mohou rezonovat se všemi vzájemně „nekompatibilními“ impulzy a sférami lidské zkušenosti, vnášejí nám do života řád. Umožňují přecházet mezi jednotlivými sférami a propojovat je v koherentní celek.⁵ Lévi-Straussova snaha interpretovat mýtus jako hlubinnou logickou strukturu – ovšem bez „hlubin bytí“ – a neochota přiznat mu post hybné síly společenského uspořádání jsou poněkud problematické. V praxi bývá mýtus mnohdy tím, co legitimuje sociální realitu, a jeho ústřední tematikou bývá „konfrontace řádu s chaosem, v němž se běžný řád rozpouští, ale z něhož zároveň čerpá svou sílu“.⁶ Lévi-Strausse toto pojetí zcela pochopitelně vede namísto k zájmu o hloubku symbolů ke komparativnímu zkoumání různých struktur⁷, což zmiňuji zejména kvůli naznačení celistvějšího přehledu Lévi-Straussovy analýzy. Pro potřeby naší studie zdůrazňuji především koncept divokého myšlení, v němž je vždy zřejmá tendence k holistickému a smysluplnému ob-

1 Srov. Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage* (Paris: Librairie Plon, 1962), 26.

2 Srov. Radek Chlup, 'Strukturální antropologie včera a dnes: sto let Clauda Lévi-Strausse', *Religio: revue pro religionistiku* 17, č. 1 (2009): 3–35, citováno 2. února 2021, <http://hdl.handle.net/11222.digilib/125272>; Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, 25–33; Claude Lévi-Strauss, *Tristes Tropiques* (Paris: Librairie Plon, 1955), 59–61.

3 Srov. Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, 33.

4 Srov. Chlup, 'Strukturální antropologie', 11, 19, 25; Claude Lévi-Strauss, *Myth and Meaning* (London: Routledge and Kegan Paul, 1978, Taylor & Francis e-Library, 2005), 5–6, citováno 10. února 2021, <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203164723/myth-meaning-claude-1%C3%A9vi-strauss>.

5 Srov. Chlup, 'Strukturální antropologie', 28–29.

6 Radek Chlup, 'Claude Lévi-Strauss, Evropa a neutralizace mýtu'. Habilitační přednáška přednesená před vědeckou radou FF UK v lednu 2010, *Nomádva: Mýtus dnes* 13, č. 6 (2012): 10, citováno 13. ledna 2021, <https://nomadva.ff.cuni.cz/2012/06/>.

7 Srov. Chlup, 'Claude Lévi-Strauss', 8–13.

razu světa. Vnitřní logika vzájemných vztahů mezi věcmi přitom nemusí být nutně založena na přísně racionálně-logických principech. Připouští koexistenci racionálně „nesourodého“ či „kontradiktivního“. Současně je nutno dodat, že Lévi-Strauss věnuje mnoho pozornosti rozlišení mezi kutilem a vědcem, aby v celkovém pohledu ukázal, že přemýšlejí v podstatě stejně a věda je spíše specifickou verzí „hlubinného“ divokého myšlení.

Spojení nespojitého

Významným východiskem naší studie je vícevrstevnatost a diverzita realit a podnětů, v nichž intuitivně hledáme řád a smysl – pokud to nejde jinak, třeba i značně improvizovanými a svépomocnými cestami. Zatímco teoretický, racionálně-vědecký rozbor může konstatovat rozporuplnost a nesoudržnost, myšlení a víra samotných aktérů nemusí tytéž názory či souběh několika konceptuálně odlišných nebo dokonce disharmonických systémů vnímat jako problém.⁸

Kontradikce jednotlivých částí našich životů nám (většinou) paradoxně nečiní potíže. Snadno se umíme přesouvat mezi různými sférami mnohovýrovné reality, z nichž každá má specifickou vnitřní logiku. Tyto „reality“ jsou vzájemně provázány symboly schopnými odkazovat i k těm sférám, do nichž v danou chvíli bezprostředně nedosahujeme. Chceme-li v tomto smyslu hovořit o prožitku rituálu, je na místě říci, že se řídí zvláštními principy, které jsou spíše nekompatibilní s každodenností: podobně jako se zvednutím opony přistupujeme na svérázná pravidla nastávajícího představení, vstoupit do rituálu znamená přitakat prožitku, který nelze beze zbytku vysvětlit všednodenním „tady a teď“. Na tomto místě je však třeba poznamenat, že i rituály samotné obsahují vnitřní kontradikce, v rámci jediného rituálu mohou být jednotliví aktéři do události „zanoření“ různou měrou, mít různou míru odstupu a nadhledu, prožívat je osobitě.⁹

Rituální „nevšednost“ lze shrnout konceptem *liminality* (prahovosti).¹⁰ Výjimečné a přelomové osudové chvíle jsou „fruktilním chaosem, plodnou nicotou, zásobárnou možností“¹¹, anomálním stavem mezi koncem a začátkem. Jsou mimo běžný společenský řád; znepokojivé a rizikové, ale i vhodné k náboženským prosbám a obřadům oficiální povahy, společnému prožívání symbolů, které se dotýkají smyslu lidské existence – avšak stejně tak i k pokoutným a svérázným pokusům zasáhnout do uspořádání či běhu světa. Je snazší prožít změnu, dobrat se zážitku smysluplnosti, zahlédnout jediný velký příběh, jehož jsme součástí, přeskupit či „léčit“ společenské vztahy¹², usměrňovat či uvolnit tenze a násilí¹³, nahlédnout do „zásvětí“, budoucnosti nebo dokonce postrčit nadcházející události žádoucím směrem.¹⁴

Soudobá specifika

Victor Turner ukazuje, jak společně s modernitou přichází řada změn, které zasahují rituální

8 Srov. Thomas H. Eriksen, *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology* (London: Pluto Press, 2015), 266.

9 Srov. Eriksen, *Small Places*, 264–285; Peter L. Berger, and Thomas Luckmann, *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999), 27–32, 40–50, 65–67, 100; Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973), 120–121; Alfred Schutz, 'On Multiple Realities', in *Collected papers I: The Problem of Social Reality*, eds. Alfred Schutz, and Maurice Natanson (The Hague: Nijhoff, 1962), 340–356.

10 Srov. Victor W. Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-structure* (New York: Cornell University, 1969, 1977).

11 Victor W. Turner, 'Are there universals of performance in myth, ritual and drama?', in *By Means of Performance*, eds. Richard Schechner, and Willa Appel (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 12 (překlad autorky).

12 Srov. Mary Douglas, *Purity and danger: An Analysis of Concept of Pollution and Taboo* (London: Routledge, 1966, 2001), 86–90; Claude Lévi-Strauss, *Structural Anthropology* (New York: Basic Books, 1958, 1963), 186–187; Turner, *The Ritual Process*, 44–93.

13 Srov. Richard Schechner, *The Future of Ritual: Writing on Culture and Performance* (London: Routledge, 1993), 258.

14 Srov. Václav Frolec, ed., *Výroční obyčej: Současný stav a proměny* (Brno: Blok, 1982); Alexandra Navrátilová, *Narození a smrt v české lidové kultuře* (Praha: Vyšehrad, 2004).

sféru – ač ve výsledku je pochopitelně míra transformace různá s ohledem na příslušné aktéry i kontext. Moderní, rychle narůstající společenská komplexita i velké měřítko společnosti, dělba práce, specializace a profesionalizace ve svých důsledcích způsobují, že i na rituální činnosti pohlížíme prostřednictvím těchto kategorií. Zatímco premoderní rituál využívá všech smyslových kódů vzájemně se prolínajících v jediné „symfonii“; moderní rituál se rozpadá na dílky, které nemusejí mít vzájemnou souvislost. Vzhledem k absenci vazby k celku univerza pak jsou jednotlivé položky možného rituálního komplexu méně významné a závazné. Tanec, různé druhy řeči těla, zpěv, architektura, ritualizované hodování a pití, malba, úpravy vlasů a těla, divadlo – a mnohé další, například mýtus, práce a hra – k sobě najednou „nepatří“.¹⁵ Stejně tak „samostatnou“ a do vzájemně nesouvisajících krabic roztríděnou oblastí se stává vzdělávání či poznávání světa, které by v onom premoderním konceptu spíše než předávání informací akcentovalo cosi jako zvnitřnění prožitku zkušenosti.¹⁶

Řada dílčích fenoménů přitom může i v moderním světě „roztríděném do krabic“ obstojně fungovat a rozvíjet se – jak se to daří třeba sportu, jenž bývá interpretován jako svérázná analogie náboženských obřadů.¹⁷ Podobně životaschopný je například materiální fenomén daru: jakkoli se můžeme shodnout na tom, že naše životy jsou z celkového rituálního hlediska poněkud zanedbávány, je možné konstatovat, že konzumní aspekty rituálů mnohdy naopak získávají na síle. Na tomto místě poprvé nabízím příklad *rituálního kutilství*: v obvykle kritizované popularitě konzumních životních strategií vnímám intuitivní snahu svépomocně vytvořit řád alespoň těmi prostředky, které jsou aktuálně k dispozici – byť by to měl být „jen“ svět věcí.

Nesnažím se říci, že by dnes nic srovnatelného s komplexním premoderním rituálem neexistovalo. Už bylo zmíněno, že i značně nesourodé motivy mohou existovat paralelně – a podobně je tomu s různými aspekty kultury, které se pohybují na škále mezi premoderními a moderními charakteristikami. Dále lze doložit různé snahy o nové, alespoň částečné scelení některých modernitou oddělených sfér: příkladem mohou být kupříkladu workshopy experimentálního divadla a tance či pokusy o novodobé šamanství, které se (různými způsoby) snaží účastníky přivést k prožitku „posvátného“ a/nebo k osobní transformaci.¹⁸ Spíše je namístě říci, že onen premoderní holistický koncept rituálu s ohledem na své charakteristiky vznáší poměrně obtížně přijatelné požadavky: zejména kvůli svým vysokým nárokům a kvůli jisté nevyhnutelnosti či nemožnosti volby. Jsme tedy možná paradoxně zároveň fascinováni tím, že rituál (i obraz univerza) se v tradičních formách zdá být v určitém slova smyslu „jednoduchý“, pochopitelný, silný, prorostlý odkazy, které jednotlivce začleňují do většího příběhu. Zároveň však mnozí z nás žijí se značnými požadavky na individuální volnost a tam, kde by narážela na limity vymezené fungováním skupiny či nevyhnutelností rituálu vrostlého do všech životních sfér, býváme ke kompromisům ochotní jen v omezené míře.

Je také vhodné připomenout, že vcelku přirozená snaha potlačovat to, co je nepříjemné či nebezpečné, vede řadu z nás k relativně blahobytné a pohodlné každodennosti a zároveň k tomu, že extrémnější části rituálů jsou zahlazovány nebo úplně opouštěny. Eliminace divokosti a rizika je jistým výdobytkem civilizace, je ale jasné, že např. rozžehnutí vánočních světel má jinou sílu, pokud kontrastuje se skutečně neproniknutelnou tmou, intenzivněji zažívanou zimou, ubývajícím

15 Srov. Richard Schechner, 'Ritual and Performance', in *Companion Encyclopedia of Anthropology*, ed. Tim Ingold (London: Routledge, 2002), 641; Victor W. Turner, 'Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology', *Rice Institute Pamphlet: Rice University Studies* 60, č. 3 (1974): 53–92, citováno 12. ledna 2021, <https://scholarship.rice.edu/handle/1911/63159>; Turner, *The Ritual Process*, 12.

16 Srov. Joël Gendreau, *L'adolescence et ses „rites“ de passage* (Rennes: Presses universitaires Rennes, 1999), 19.

17 Srov. Eduardo P. Archetti, *Masculinities. Football, Polo and the Tango in Argentina* (New York: Berg, 1999).

18 Srov. Schechner, *The Future of Ritual*, 245–255; Schechner, 'Ritual and Performance', 641.

zásobami i vnitřním hledáním. Platnost této teze se přitom neomezuje jen na téma blahobytu: „Až na vzácné výjimky nejsou dnešní slavnosti a karnevaly převrácením společenského řádu, jsou jeho zrcadlem“. ¹⁹ Zdá-li se nato, jako by našim životům scházela tepající křivka obyčejného a výsostného, bylo by vlastně pochopitelné, že se pokusíme nějakým způsobem „rozrušit“, vybudit k nenormálnímu, excitovanému stavu.

Mezi dalšími specifiky současného evropského prostředí je vhodné zmínit „anti-ritualistické dědictví“ protestantské ostražitosti vůči rituálu, která obřad neustále podezírá z tendence k tvorbě „prázdné skořápky“. Tedy z posilování formálních, externích aspektů na úkor vnitřního duchovního prožitku. ²⁰ S tím souvisejí i akcenty některých vědních perspektiv, které mohou mít sklon mluvit o setrvačnosti „prázdných“ rituálních forem kdysi plnohodnotných „klasických rituálů“. Zanikání někdejšího smyslu obřadu však zřejmě nemusí znamenat jeho vyprázdnění. Podobně jako v případě jiných forem symbolické komunikace je možné, že dojde k transformaci vnitřních obsahů, sdělení a funkcí, možná k přesměrování pozornosti novým směrem.

V jedné ze svých studií Richard Schechner dokládá, že rituál je vždy symbiózou „zábavy“ a „účinnosti“. Tyto položky principiálně nejsou vzájemně protikladné, mohou být různě vyváženy, jejich poměr se proměňuje a je i možné, že spolu-aktéři jediného obřadu tuto proporcii vnímají různě. Židovsko-křesťanské (a islámské) tradice jsou specifické svou *anti-theatrical bias* (anti-teatrální předpojatostí): ²¹ sklonem upřednostňovat rituální účinnost – ve smyslu zacílení na vztah s transcendentním Druhým – a naopak potlačovat aspekt zábavy. Ten akcentuje nekomplikovanou radost, požitek, užívání konkrétního přítomného okamžiku – a v některých formách náboženský rituál otevírá cestu komplexnějšímu spletní rituální účinnosti se zábavou, tancem, změněnými stavy vědomí, sdílením jídla atd. Schechner zmiňuje, že mnozí afro-američtí komici začínali svou kariéru v církvi. ²² I tento motiv v mnoha ohledech, například v jakémsi předpokladu, že náboženství a zábava jsou protikladnými koncepty, ovlivňuje evropské/české postoje k rituálům.

Kutilství: co kdyby to přeci jen fungovalo

Při pozornějším sledování lze říci, že v kontrastu k aktuálnímu deklaratornímu příklonu k racionalitě a empiricko-vědeckým disciplínám mnohdy zbývá až překvapivě mnoho prostoru pro souběžnou existenci „iracionálních“ principů. Jako (spíše zkratkovitý) příklad *rituálního kutilství* si dovoluji zmínit třeba pokusy naplánovat narození dítěte za požadované konstelace hvězd a v příznivém znamení zvěrokruhu – nebo přinejmenším se vyhnout nežádoucím, „špatným“ obdobím. Zřejmý je potenciální rozpor se všednodenní empiricky-racionální sférou, která je řízena mechanismy a harmonogramy zcela jiného typu, stejně tak jako s faktem, že narození samotné včetně jeho datace na rozhodnutí rodičů obvykle závisí jen zčásti. ²³

Jako pravděpodobně vhodnější ilustrace *rituálního kutilství* se jeví situace, v níž rodiče, kteří se nijak zvlášť nehlásí k některému z institucionalizovaných náboženských vyznání, žádají církev o křest dítěte. Možná, že v témže okamžiku by mohli racionálně hodnotit své vlastní rozhodnutí jako absurdní, přesto se vynořuje nezanedbatelná špetka pochyb či naděje „co kdyby to vážně fungovalo“ a zároveň ochota nasadit do hry všechny dostupné prostředky. Přinejmenším v některých případech pak nejspíš vedle pochyb hraje nezanedbatelnou roli i touha, aby přese

19 Schechner, *The Future of Ritual*, 48 (překlad autorky).

20 Srov. Douglas, *Purity and danger*, 76–77.

21 Srov. Schechner, 'Ritual and Performance', 615.

22 Srov. Schechner, 'Ritual and Performance', 613–616, 622–626.

23 Srov. Jana Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa* (Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013), 51–52.

všechno existoval jakýsi „smysl“. V reakci na nejistotu a vratkou situaci se následně dostává ke slovu kreativní kombinace zdánlivě nekompatibilních prvků, neboť potenciálně dostupným úkonem „navíc“ se v rámci kutilské logiky nedá moc pokazit. Ačkoli je třeba právě křest součástí struktur, s nimiž se z nějakého důvodu nechceme či nemůžeme identifikovat, je pořád potenciálně zajímavým doplňkem toho, co máme k dispozici. Zde je namístě zmínit, že zdánlivá „absurdnost“, která se ukazuje při teoretickém rozboru situace, se nemusí ani v nejmenším vylučovat s autentickým prožitkem samotných aktérů. Jak bylo zmíněno výše, kontradikce jednotlivých životních sfér nám obvykle nečiní větší potíže.²⁴

Obecně problematický český vztah k církevním institucím je tématem, na jehož hlubší analýzu zde není prostor. Zároveň je zřejmé, že deklarovaný ateismus se nemusí vylučovat s přítomností víry, osobitou spiritualitou či mysteriálním výkladem dění kolem nás; případně s přesvědčením, že do tohoto dění lze nějakým způsobem zasahovat. V podobném duchu Zdeněk Nešpor shrnuje, že zatímco české prostředí vykazuje sklon k deklaraci ateismu, dle výzkumu ISSP z roku 1998 shodných 50 % populace věří v amulety a horoskopy.²⁵

Napříč různými perspektivami panuje v odborné literatuře vcelku neproblematická shoda v tom, že rituály „fungují“. Rozdílná jsou spíše očekávání, která si s obřady spojujeme. Ať už je hodnotíme specializovanými pojmy moderní vědy – třeba jako způsob, jak udržet v rovnováze materiální aspekty života²⁶, jako zvláštní formu individuální a skupinové terapie²⁷ či způsob, jak legitimizovat stávající společenský systém²⁸, nebo komplexněji a hermeneuticky: nejen jako prostředek tazání po smyslu lidské existence, ale i jako jeho přímý a svým způsobem blízký prožitek. „O náboženství se ani tolik nemluví, jako se spíš odehrává ve veřejných představeních, liturgiích, rituálech – není ani tolik promýšleno, jako tančeno a zpíváno.“²⁹ S odkazem na Mary Douglas³⁰ lze říci, že rituál umožňuje zarámování prožitku a soustředění pozornosti; ovládá paměť pomocí vnějšího symbolu a zároveň tvoří i kontroluje zkušenost. Součástí tohoto rituálního celku pak pochopitelně mohou být i „dílčí“ prožitky sounáležitosti a solidarity, touhy a víry – i té, která překračuje limity formálně uznávaného. Specifikem českého prostředí se přitom zdá být „absurdní“ koexistence nedůvěry vůči náboženství a touhy po rituálu, který je „náboženstvím“ v praxi.

Svépomocně porodit, dospět, pohřbít

S odkazem na Richarda Schechnera zmiňuji, že euroamerický přístup má sklon rituál (nebo hru) hodnotit jako něco, co není tak docela reálné. Jako bychom se stále snažili udržet si vědomí toho, že z rituálu je vždy možno vystoupit zpět do „skutečného“ života, jako bychom za jedinou skutečnou sféru svých životů považovali každodenní „tady a teď“. Příliš uvěřit ve skutečnost hry nebo obřadu zároveň znamená překročit hranici společensky přijatelného. Vzájemné prosakování všední skutečnosti a „nenormálního“ času hry či rituálu bývá připisováno dětem, lidem s psychickou poruchou nebo pod vlivem drog či alkoholu a do jisté míry též umělcům, kteří patří k novodobým specialistům na spojení s nevědomými sférami. Činnosti, které se dotýkají hranice mezi „neskutečným“ a skutečností (a zejména ty, které ji nějakým způsobem záměrně stírají), jsou

24 Srov. Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*, 50.

25 Srov. Zdeněk R. Nešpor, 'Antropologie náboženství', *Antropoweb* (Katedra antropologických a historických věd, Filosofická fakulta Západočeské university v Plzni, 2009): 3–4, citováno 21. března 2010, <http://antropologie.zcu.cz/clanek/antropologie-nabozenstvi>.

26 Srov. Marvin Harris, *Cows, pigs, wars, and witches: The Riddles of Culture* (New York: Random House, 1974).

27 Srov. Douglas, *Purity and danger*, 86–90; Lévi-Strauss, *Structural Anthropology*, 186–187; Turner, *The Ritual Process*, 44–93.

28 Srov. Berger, and Luckmann, *Sociální konstrukce reality*, 93–106.

29 Kenneth J. Guest, *Cultural Anthropology: A Toolkit For Global Age* (New York: W. W. Norton & Company, 2016), 579 (překlad autorky).

30 Srov. Douglas, *Purity and danger*, 78–85.

obecně hodnoceny jako nevhodné a nepřijatelné. Neznamená to však, že by neexistovaly nebo nezbuzovaly zájem.³¹

Schechner v tomto kontextu přichází s pojmem *dark play* (temná hra),³² kterým označuje výjimku z pravidla – hru porušující všeobecně uznávané zákonitosti nebo takovou, která se do určité míry překrývá s realitou. Může se jednat o případ, v němž někteří účastníci nejsou informováni o tom, že vstoupili do cizí hry, nebo o aktivitu, která v herním kontextu přináší skutečné fyzické ohrožení: lehkomyšlné taneční balancování na hraně srázu, ruská ruleta spočívající v záměrně „slepém“ přecházení frekventovaných ulic, riziková jízda automobilem pod vlivem alkoholu a drog atd.³³ Do podobné kategorie aktivit „na hraně“ můžeme započítat třeba náhodné sexuální kontakty, adrenalinové sporty a svým způsobem i ekvivalenty těchto aktivit realizované v některém z virtuálních světů. Bret Stephenson zmiňuje řadu sebedestruktivních aktivit amerických „rizikových“ mladých, kterým byla odepřena iniciace a identifikace: „adrenalinové“ krádeže, členství v pouličním gangu, drogové experimenty. Poukazuje na problematiku odtržení změněných stavů vědomí od tradičního duchovního a rituálního kontextu, na což zřejmě navazují naše specifické potíže s drogami a alkoholem.³⁴

Komplexita a hloubka problematiky současných rituálů (a hledání smyslu) je v jaksi zkoncentrované podobě zřejmá právě při pohledu na mladé muže a ženy. V důsledku mnoha procesů a jevů, které jsou sice rozporuplné a neuspořádané, ale ve výsledku se vzájemně posilují, je neiniciováný mladý člověk vychováván neiniciovanými rodiči.³⁵ Žije ve světě s akcentovaným vědecko-technickým rozměrem, v němž se otázka smyslu stává externalitou. (Nejen) mladí by přesto měli zvládnout poradit si s mnohohlasem životních preferencí, autorit, trendů.³⁶ Liminalita „již-ne-dítěte“, ale „ještě-ne-dospělého“ se může protáhnout i na dvě desetiletí; dospělost je v mnoha případech nakonec spíše číslicí věku než dovršeným procesem.³⁷ Není třeba se radovat ani truchlit, je to konstatování.³⁸

Ocitáme se v paradoxu, který je zároveň charakteristikou i problémem mnoha z nás: postrádáme iniciační rituál, který je však pro své „tradiční“ nároky obtížně kompatibilní s trendy současného životního stylu. Tím mám na mysli zejména fakt, že v tradičním kontextu je obřad nevyhnutelným rituálním zpřítomněním všeprostupujících a závazných zpráv o smyslu bytí. Tím ovšem výčet problémů zdaleka nekončí. Usilujeme o racionální kontrolu nad svými životy a jakkoli nejsou bezpečné, představa, že vystavíme dospívající premoderním iniciacím, které nevyhnutelně zahrnují určitou míru reálného (i fatálního) rizika, je nepřijatelná: „trik spočívá v tom, jak to v moderních podmínkách udělat, aby si iniciace podržela svou sílu výzvy, a přitom nebyla zbytečně nebezpečná.“³⁹

Tam, kde neuspějí církevní, obecní a spolkové instituce, jsou mladí lidé vystaveni nutnosti se postarat o svou životní orientaci svépomocí (což paradoxně vede k rizikovým situacím) nebo třeba za kutilské rituální asistence svých rodičů.

31 Srov. Schechner, *The Future of Ritual*, 236–238.

32 Srov. Schechner, *The Future of Ritual*, 38–39.

33 Srov. Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*, 124; Schechner, *The Future of Ritual*, 26, 35–39, 237–239.

34 Srov. Bret Stephenson, *Co dělá z chlapců muže: Duchovní přechodové rituály ve věku nevšímavosti* (Praha: DharmaGaia, 2012), 48.

35 Srov. Michael Vančura, 'Psychospirituální krize jako hledání zapomenutého', in *Divočina: Příroda, duše, jazyk*, ed. Jiří Zemánek (Praha: KANT, 2003), 93.

36 Srov. Helena Machulová, and Tomáš Machula, 'Pojetí spirituality a péče o terminálně nemocné', *Caritas et veritas* 10, č. 1 (2020): 19–21, citováno 9. března 2021, <http://www.caritasetveritas.cz/index.php?p=archiv&cislo=1&rok=2020&pkey=317>, DOI: 10.32725/cetv.2020.004.

37 Srov. Umberto Galimberti, *Znepokojivý host: nihilismus a mládež* (Ostrava: Moravapress, 2007, 2013); Stephenson, *Co dělá z chlapců muže*, 33, 43.

38 Srov. Gendreau, *L'adolescence*, 12; Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*, 126–137.

39 Stephenson, *Co dělá z chlapců muže*, 108.

V případě rodičovského scénáře patří k hlavním limitům to, že samotné rodičovské roli vedení iniciace nepřísluší: vzhledem k přílišné opatrnosti a ochranitelství; vzhledem ke vztahu vůči „dítěti“, v němž sami potřebují přehodnotit svou otcovskou či mateřskou roli. Důvodem neúspěchu může být i nefunkčnost rodičovské role. V neposlední řadě je třeba říci, že rituál není něco, co by se dalo snadno a individuálně zinscenovat: rituál musí principiálně přesahovat jednotlivé aktéry. V tomto smyslu se nabízí analogie s Lévi-Straussovým konceptem mýtu jako příběhu, který kdysi nejspíš vymyslel jednotlivec, ale mýtem v pravém slova smyslu se stal až mezi-lidským sdílením: „Jedinec si symbolických operací myslí není vědom, a byť se jimi sám při vyprávění příběhů implicitně řídí, jsou v jeho myšlení jen jedním z mnoha faktorů. V plné síle je zahlédneme až ve chvíli, kdy jsou v příbězích díky kolektivnímu tradování potlačeny individuální motivy, a vyvstávají naopak mentální rysy společné všem“.⁴⁰

Běžnější než spolupráce rodičů bývá „neřízená“ iniciace uskutečňovaná v jednogenerační komunitě mladých. Některé z typických adrenalinových činností jsme již zmínili výše. Podobně například Hartmut Kraft zmiňuje aktivity balancující přinejmenším na hranici zákona, které se odehrávají ve vrstevnické skupině a mimo dosah hodnotového světa dospělých, testují pevnost přátelských vazeb: horory, brutální počítačové hry, graffiti, cestování mezi vagony metra, krádeže. Jedním ze zásadních požadavků kladených na účastníky je zůstat *cool*, děj se co děj. Kraft mluví o neuspořádaných pozůstatcích prastarých iniciačních rituálů,⁴¹ přesnější se mi však v tomto kontextu zdá poukázat na souvislost s *rituálním kutilstvím* ve smyslu intuitivního a svépomocného konstruování absentujících mechanismů.

Také některé „přirozené“ životní situace mají potenciál stát se přelomovým prožitkem. Zda bude skutečně zúročen, nebo zůstane jen nevyužitou možností, nezávisí jen na odhodlání či otevřenosti ústředních postav. Souvisí též s řadou dalších položek – včetně toho, zda okolí obklopující hlavního aktéra přelomový prožitek vůbec zaznamená a vezme v potaz.⁴² Typicky může být takovou iniciační výzvou sebeodhalující cesta ke *vzdálenému*. Disponuje potenciálem k rozšíření obzorů, k propojení vnější zkušenosti se subjektivitou vnímání a obrazem světa, který člověk nese a rozvíjí uvnitř sebe. Nejde přitom příliš o faktické setkání člověka s novými informacemi. Jak shrnuje František Burda: „jde spíše o chvíle úžasu, metafyzického údivu, které ho nečekaně přepadají a umožňují mu zahlédnout to, co dříve neviděl nebo přehlížel“.⁴³ Podobně jako i v jiných případech je však snadné se s tímto potenciálem cesty minout.⁴⁴

Výrazný rituální potenciál nepochybně má a vždy mělo setkání se smrtí. Obecně řečeno je současná česká či evropská schopnost adekvátně reagovat na tuto výzvu značně omezená, v řadě případů vede spíše k vytěsnění či popření, k technicko-medicínskému pojetí problému a k osamělosti všech zúčastněných – o čemž bylo již napsáno mnohé.⁴⁵

Podobný potenciál úžasu a doteku tajemství tkví též v intenzivním setkání se životem. V této souvislosti nabízím otazník ohledně „epidemie“ císařských řezů na straně jedné a hledání mystického prožitku porodu na straně druhé. Za příznačný považuji aktuální trend přítomnosti otců u porodu i fakt, že v situaci příchodu na svět je možné chvilkově prožívat „sebeklam“ přehlízející souvislost obou výsostných momentů: narození a smrti.

40 Chlup, 'Strukturální antropologie', 30.

41 Srov. Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*, 132–133; Hartmut Kraft, *Tabu: magie a sociální skutečnost* (Praha: Mladá fronta, 2006), 171.

42 Srov. Stephenson, *Co dělá z chlapců muže*, 127.

43 František Burda, *Za hranice kultur: Transkulturní perspektiva* (Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2016), 126.

44 Srov. Burda, *Za hranice kultur*, 111–127.

45 Srov. Philippe Ariès, *Dějiny smrti* (Praha: Argo, 2020); Gendreau, *L'adolescence*; Miloš Mauer, 'Utrpení, nemoc, hledání smyslu', in *Základy moderní lékařské etiky*, Marek O. Vácha, Radana Königová, Miloš Mauer (Praha: Portál, 2012), 63–98.

Michèle Fellous ukazuje příklady nově vznikajících přechodových rituálů ve Francii, Belgii a USA, které v široké škále různorodých forem reagují na absenci přijatelných a živých rituálů, jejichž prostřednictvím by bylo možné prožít i zpracovat „osudové“ chvíle. Může se jednat o volnější nakládání s tradičními strukturami církevního obřadu, tedy jakousi volnější reinterpetaci tradic, dále o vznik laických rituálů utvářených na tradičních, církevně ustavených půdorysech, avšak postrádajících jakékoli vazby k původnímu náboženství. V jádru některých zcela nově komponovaných rituálů je radikální odmítnutí institucionalizovaných náboženských tradic, akcentování svobody volby a vlastní rozhodnutí o tom, co je posvátné. V jiných případech vyplývá tvorba rituálu z nemožnosti využít existující obřady. Fellous tedy vykresluje určitou škálu strategií. Jedním z příkladů je rituál komunitní výroby a veřejného vystavení patchworkových panelů, který byl vytvořen v roce 1985 aktivisty homosexuální komunity v San Franciscu jako iniciativa reagující na vlnu skandálních, „nesmyslných“ a komunitu decimujících úmrtí na AIDS. Jiným příkladem je jakási „inovace“ klasických církevních pohřebních rituálů, která je díky jisté uvolněnosti přijatelná pro širší okruh účastníků.⁴⁶

K tomuto tématu připojuji poznámku ze svého terénního výzkumu, v němž jsem ve dvou ze tří sledovaných českých vesnic⁴⁷ zachytila specifické formy pohřbu mladých svobodných lidí, které se sice odehrávaly v rámci křesťanské tradice, zároveň se ale do značné míry vymykaly běžné formě. Pohřební rituál byl (v jedné z obcí v roce 1941 a ve druhé roku 1996) kombinován s prvky typickými pro svatební obřad, svým způsobem reagoval na neštěstí nedovršeného, příliš brzy ukončeného života a naplnění životní cesty zajišťoval alespoň symbolicky. Pohřební rituály jsou obecně oblastí se sklonem k *rituálnímu kutilství*, a to zejména ve smyslu snahy neopomenout žádný z dostupných, potenciálně funkčních prostředků k zajištění náležitého průběhu rituálu. V souladu s tímto postřehem též poznamenávám, že v témže prostředí jsem zaznamenala zajímavý nepoměr mezi velkým podílem křesťanských pohřebních obřadů a malým podílem praktikujících či veřejně identifikovaných křesťanů v tamní společnosti.⁴⁸ Pravděpodobně lze tuto nerovnováhu zčásti vyložit spirituálním hledáním tváří v tvář zážitku smrtelnosti. V souladu s výše nastíněným *kutilstvím* se také nabízí možnost interpretovat tato rozporuplná čísla (mnohdy snad nereflektovaným) sklonem využít vše, co se využít dá – a pro téma pohřbívání poměrně charakteristickou nechutí vzdávat se něčeho, co je nebo bylo vnímáno jako vhodné a „mohlo“ by být důležité. Dovoluji si tvrdit, že *rituální kutilství* bývá příznakem hluboké vnitřní potřeby (přechodové) rituály nějakým způsobem absolvovat, a to zejména v situacích, které akcentují existenciální otázky, jakkoli se celá řada jednorázových svépomocných řešení zdá být v některých ohledech problematická. Na tomto místě je vhodné zmínit filozofku Susanne Langer, která v duchu konceptu akcentujícího symbolické zakotvení lidského života tvrdí, že symbolická orientace je nástrojem i předpokladem svobodného a sebevědomého fungování lidské mysli. S Lévi-Straussem se shoduje v předpokladu, že požadavek a potřeba řádu tvoří základ (jakéhokoli) myšlení.⁴⁹ Susanne Langer svou moderní (euro)americkou současnost (před osmdesáti lety) definuje absencí sdílených, obecně

46 Srov. Michèle Fellous, 'Nouveaux rites de passage en cycle de vie', in *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, ed. Monique Segré (Paris – Montréal: Harmattan, 1997), 203–218; Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*, 133–134.

47 Terénní výzkum uskutečněný v letech 2004–2010 ve třech českých obcích: Nové Sady (u Velké Bíteše, okr. Žďár nad Sázavou, Kraj Vysočina), Radim (u Jičína, okr. Jičín, Královéhradecký kraj) a Hrubý Jeseník (okr. Nymburk, Středočeský kraj). Srov. Karlová, *Slavnosti a rituály jako zpráva o obrazu světa*.

48 Například obec Nové Sady, data k období mezi lety 1997 a 2007: přibližně 17,5 % místní populace lze počítat mezi aktivní křesťany, u 40 % z celkového počtu lze hovořit o nějaké (i formálnější) vazbě ke křesťanství; 99 % pohřebních obřadů bylo realizováno v kostele v sousední Velké Bíteši. O civilní pohřby je dokonce tak malý zájem, že dosud nebyla dokončena tamní smuteční síň.

49 Srov. Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, 17, 24.

uznávaných „elektrizujících“ symbolů a přílišnou různorodostí významů.⁵⁰ Tyto charakteristiky pak snadno vedou k tomu, že pro dezorientovanou mysl „se mohou i důvěrně známé věci najednou stát zmatečnými a působit děsivě“.⁵¹ Autorka také zmiňuje, že – ač je jich málo – přesto existují lidé schopní symbolickou oporu hledat i nalézt. Někteří se k ní dokonce přibližují prostřednictvím na první pohled nenápadných činností. V souladu s výše zmíněnými příklady řekneme: navzdory či dokonce díky tomu, že jsme v některých situacích tváří v tvář vystaveni nebezpečí a jsme blíže hranici života a smrti, vynořuje se právě v těchto „krizových“ momentech příležitost zakoušet významuplný a smysluplný koncept světa, v němž se ve výsledku cítíme „bezpečně“. Susanne Langer říká: „Muži, kteří vyplouvají na moře, mívají mnohdy k tomuto drsnému životu hlubokou náklonnost, kterou nelze vysvětlit žádným seznamem praktických výhod.“⁵² Ve světle této poznámky si dovoluji za vcelku zábavný fakt označit přinejmenším donedávna rostoucí množství českých rekreačních „mořeplavců“.⁵³

Racionalitou až k iracionálnímu

Na tomto místě obracím pozornost k analýze filozofa a psychologa Umberta Galimbertiho, který v knize *Znepokojivý host: nihilismus a mládež*⁵⁴ popisuje apatii, depresi, nudu, sebestředný hédonistický život, ohlušování drogami a hudbou, násilí bez důvodu a emocí, sebevraždy atd. Vyslovuje tezi, že se nejedná o individuální problémy, ale o důsledek kulturní „krize“ či kulturního „zhroucení“. Dle jeho názoru to souvisí s tím, že v decentralizovaném, odkouzleném, vědeckotechnickém univerzu se smysl existence dostává mimo zachytitelná témata, což doplňuje vážnou mezigenerační komunikaci a vize budoucnosti, která představuje spíše hrozbu než naději. Galimberti současnou italskou a západní společnost charakterizuje (dle mého názoru až příliš plošně a zkratkovitě, neboť každá kultura je vnitřně diverzifikovaná) emoční vyprahlostí, nedostatkem sebeovládání a soucitu, souběžným působením blahobytu, racionality, neexistencí limitů, nefunkčními vztahy mladých s rodiči i učiteli.⁵⁵ Mezi reakcemi na krizi smyslu, emocí, reflexe a komunikace Galimberti zmiňuje apatii a vnitřní prázdnotu (italské) mládeže, kterou vidí jako převažující charakteristiku dospívajících – ač z identických výchozích podmínek krize podle něj může pramenit například i tvůrčí genialita.⁵⁶ Podrobně analyzuje „nihilistické“ a extrémně násilné činy, které šokují souběžnou absencí „motivů“ a emocí. Tyto „psychopatie“ přitom vykládá nikoli jako anomálii, ale jako normu, životní styl, příznak bezsmyslného světa. Mezi klíčová slova Galimbertiho studie pojem „rituál“ spíše nepatří, či přesněji řečeno se s ním nepracuje jako s ústředním konceptem. Je zmíněn v několika pasážích textu, a to zejména v souvislosti s pravidelně opakovaným „resetem“ těla i duše, všeprostupující nudou a prázdnotou a dočasným naplněním touhy „nebýt“ nebo „rozrušit se“: „ohlušení emočního aparátu skrze rituální praktiky, jako jsou noci na diskotékách nebo cesty drogy“⁵⁷; „cílem je oslava excesu života v rituálech sobotního večera, po níž následuje celodenní spánek“;⁵⁸ „narkoman chce zažít něco docela jiného, například

50 Srov. Susanne K. Langer, *Philosophy in a new key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1942, 1971), 288.

51 Langer, *Philosophy in a new key*, 287 (překlad autorky).

52 Langer, *Philosophy in a new key*, 288 (překlad autorky).

53 Srov. Jana Karlová, 'Služba jako archetypický dotyk symbolického světa', *Salve: revue pro teologii a duchovní život*, č. 1 (2015), 103–111.

54 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*.

55 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*; Zdenka Sokolíčková, 'Obezřetný hostitel, tělesná stavba, tvář a achillova pata nihilismu (podle Umberta Galimbertiho)', in *Znepokojivý host: nihilismus a mládež*, Umberto Galimberti (Ostrava: Moravapress, 2007, 2013), 7–26.

56 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*, 54.

57 Galimberti, *Znepokojivý host*, 54.

58 Galimberti, *Znepokojivý host*, 76.

smrt. Ne jako skutečnost, jako biologický konec organismu, který se rozpadá, ale jako zkušenost umírání a znovuzrození, kterou už naše kultura zaměstnaná pouze vymýláním smrti neumožňuje, zatímco narkomani ji nejspíš hledají jakoby kvůli neschopnosti přijmout život, jenž je pouhým hromaděním a nikdy obnovou“;⁵⁹ „násilí na stadionech není jediné, ale je nejprůzračnější [...] během obřadu jednají ti nejdivočejší fanoušci rutinně. A protože rutina nudí, stejně jako narkomani i zločinci ze stadionů potřebují stále větší dávky, aby oddálili trvale číhající nudu“.⁶⁰

Galimberti naznačuje, že mladí – ponechaní na pospas sami sobě ve světě bez smyslu a emocí – by zkušenosti typické pro přechodové rituály dospívání svým způsobem potřebovali. Zároveň je ale zřejmé, že k náboženským tradicím náklonnost nechová.⁶¹ Případy nihilistického násilí, experimentů s drogami a krajním vyčerpáním atd. lze dle mého (Galimberti toto přímo nevyslovuje) v mnoha ohledech zařadit k výše zmíněným ukázkám neřízené iniciace a *rituálního kutilství*, které se napůl intuitivně dotýká předělu mezi životem a smrtí.

Silným motivem je příběh party mladých, kteří trávili čas shazováním kamenů na auta míjející dálniční nadjezdy, jako by se nejednalo o skutečné životy, ale jen o videohru. Při následné konfrontaci s policií a soudy vyšlo najevo, že s nimi nelze mluvit v logice kauzality příčiny a následku (a případně odpuštění), ale ani v logice jakýchkoli emocí, jako by uvnitř nich bylo jen „prázdnost a nicota“.⁶² Jediné, co se těch mladých lidí dotklo, byla *kletba* vyslovená sestrou jedné z jejich obětí. Galimberti kletbu spojuje s magickou, mýticko-rituální sférou, která je podle něj jakýmsi podloží rozumu, primitivním stupněm před nebo pod logikou, jehož prostřednictvím by snad jediné bylo možné dopracovat se k citům a následně racionální souvislosti mezi motivy a činy.

Zdá se, jako bychom se osvobodili od tradic a přemíry pravidel a zákazů (autor se nezdá být jejich obhájcem), zároveň jsme se ale ve vědeckém světě stali nesvobodnými, neboť takto nejsme člověkem a tělem, nýbrž věcí a organismem. Byl-li člověk v mýticko-rituálním světě svobodnou bytostí rozhodující se mezi dobrým a zlým a vystavenou pokušení (se všemi z toho vyplývajícími následky), v konceptu vědeckého světa je objektem ovlivňovaným impulzy či pudy, tedy mnohem spíš „nevinou“ obětí „nezvladatelných“ sil než svobodným aktérem. Galimberti zároveň na několika místech textu ukazuje, jak se oba koncepty, mýticko-rituální i racionálně-vědecký, v našich životech prolínají. Jedním z nich je výše zmíněný případ „kluků z dálničních nadjezdů“, kteří působí, jako by se „náhodně“ dostali do příběhu, který neznají, ale přitom jsou souzeni za svůj čin.⁶³

Kutlisky k syntéze protikladů

V poněkud nepřehledných Galimbertiho pasážích o soudobé hudbě a tanci mladých je znát, že ani v nejmenším není jejich fanouškem. Odkazuje ke klasické evropské hudbě, která měla – na rozdíl od dnešní „mladé“ hudby – být metafyzicko-výchovným prostředkem, odkazem k pravdivosti bytí.^{64, 65} V tomto srovnání jsou (dle Galimbertiho) soudobá hudba i tanec bezdůvodné, ne-

59 Galimberti, *Znepokojivý host*, 85.

60 Galimberti, *Znepokojivý host*, 111.

61 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*, 45–46, 58–59.

62 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*, 93.

63 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*, 93–101.

64 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*, 118–124.

65 Srov. s Lévi-Straussovým konceptem divokého myšlení: Lévi-Strauss tvrdí, že (i v moderním světě) jsou oblasti, v nichž – sice svérázně a svou vlastní cestou – paralelně s vědeckým funguje i divoké mýtické myšlení. V knize *Myth and Meaning* říká, že když v souvislosti s novověkou transformací literatury a myšlení mýtus v západním myšlení ustoupil do pozadí, zdá se, jako by jeho intelektuální a emoční funkce a strukturu převzala novověká (západní) hudba. Lévi-Strauss tím však má na mysli klasická díla autorů typu Mozarta, Beethovena a Wagnera, čímž nám poněkud scházejí komentáře k aktuálnějším hudebním trendům, kterými se zabývá Galimberti. Srov. Lévi-Strauss, *Myth and Meaning*, 20–24.

konstruktivní, apokalyptické. Zároveň však autor hovoří o doteku hranice mezi bytím a nebytím, vyjádření střetu nebo propojení protikladů. Troufám si tyto charakteristiky shrnout pod pojem *liminality* – a Galimberti sám mluví o kontaktu s hlubokým a základním, o mimo-teoretickém vnímání prostřednictvím tělesného citění.⁶⁶ K tomu doplňuji tezi Richarda Schechnera: „rytmické aktivity – zejména pokud jsou pohyb a zvuk důsledně sladěny a pokud trvají dlouho, nevyhnutelně vedou k pocitu ‚stejnosti protikladů‘: všemohoucnosti/zranitelnosti, klidu / připravenosti i na nejnáročnější fyzickou akci“.⁶⁷ Schechner v této souvislosti vysvětluje, že rituál ve své komplexitě narativně-kognitivních a pohybově-akustických stimulů propojuje kognitivní a emoční sféru lidské existence. Je spojnicí biogenetických a kulturních aspektů lidského života. Složek, které se mohou zdát protikladné, avšak jsou ve své symbiotické součinnosti také ústřední lidskou charakteristikou.⁶⁸

Galimberti primárně nepracuje s pojmy sociokulturní antropologie, při porovnání s nimi však vidím značnou kompatibilitu a za odůvodněné a s jeho shrnutím souznivé považuji tvrzení, že mladí lidé zkrátka lépe či hůře (a někdy velmi špatně) kutilsky improvizují v rámci svých limitů i možností. Na místě je také říci, že Galimbertiho úvaha nad problematickou situací dospívajících obsahuje společně s apokalyptickými též nadějně motivy.⁶⁹

Pro všechny uvedené příklady je charakteristické, že v kontextu vědecko-technicky orientovaného světa se myšlení, které operuje v širším poli než jen v racionálně-logické sféře, dostává jaksi mimo normu. Zároveň se ale vrací zpět – mnohdy neplánovaně a nečekanými cestami. Jakkoli v ony *kutilské* souvislosti racionálně „nevěříme“, uvnitř zároveň víme, že tu jsou, nebo přinejmenším by mohly být.⁷⁰

Shrnutí

Rituální kutilství shrnuji jako někdy záměrné a jindy napůl nevědomé konstruování vlastních rituálních příležitostí ze součástek podomácku vyrobených nebo „demontovaných“ z odstavených, nefunkčních systémů; jako schopnost tvořivě nakládat s tím, co aktuálně máme k dispozici, a vyrovnat se s faktem, že něco zkrátka schází; jako konstruování, které s různou mírou úspěšnosti kombinuje i vzájemně nesouvisející nebo rozporné; jako napůl intuitivní a mnohdy neúspěšné hledání vlastních řešení, které vyplývá z univerzální lidské potřeby nepodlehnout chaosu a jisté fascinace premoderním „srozumitelným“ světem, jehož rituály jsou svými ústředními charakteristikami (závažnost a nemožnost volby, skutečné riziko, realita „nenormálního“) současně fascinující i nepřijatelné. K výrazným důvodům *rituálního kutilství* mnohdy patří strach a pochyby plynoucí ze závažné situace, vědomí nedostatečnosti lidských prostředků k tomu, abychom mohli události pevně držet v rukou, zmatek způsobený nezávažností a nejednoznačností autorit a narativů, absencí důvěryhodných odpovědí. Za daných okolností je vcelku pochopitelná snaha použít všechny dostupné nástroje – i za cenu toho, že by, racionálně vzato, navzájem nesouvisely nebo byly vzájemně kontradiktivní. Tento aspekt souvisí s tím, že *rituální kutilství* se mnohdy odehrává na pomezí něko-

66 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*, 122.

67 Schechner, *The Future of Ritual*, 239 (překlad autorky).

68 Srov. Schechner, *The Future of Ritual*, 239–240 (překlad autorky).

69 Srov. Galimberti, *Znepokojivý host*; Sokolíčková, 'Obezřetný hostitel', 7–26.

70 Při jednom z terénních rozhovorů jsem zapisovala místní pravidlo (jehož aktuální respektování není zcela jednoznačné), které říká, že s dětmi mladšími jednoho roku se nechodí na hřbitov. Přemýšlela jsem, jestli zákaz může nějak souviset s dřívější vyšší dětskou úmrtností a jestli by se nedal vyložit ve smyslu kontaktní magie, měla jsem pobavenou radost ze svérázného, pověrečného motivu. Avšak když jsem se pak o pár dní později dozvěděla od své příbuzné, že se na procházce s mým půlročním synem zastavila na místním hřbitově, pocítila jsem strach. Jakkoli v tuto souvislost racionálně „nevěřím“, uvnitř v tu chvíli vím, že tu je – nebo přinejmenším by mohla být. Jsem ochotná ji vzít v úvahu.

lika vzájemně nesourodých sfér či „mezi řádky“ formálně uznávaných pravidel, využívá „staré“ součástky v nových kontextech a navzdory příslovečné nedůvěře v existenci smyslu se vzpírá přitakání k jeho naprosté absenci.

Shrnutím výše uvedeného není a ani nemůže být soubor snadných řešení. Troufám si tvrdit, že význam textu spočívá v poukázání na mnohdy skryté či nesamozřejmé mechanismy, které nás ovlivňují; témata, která jsou významná, avšak snadno zůstávají stranou zájmu.

Co se týče mladých lidí, kterým jsme věnovali detailnější pozornost, jejich procesu sebe-hledání a s nimi související výchovy či vzdělávání, je zejména zřejmé, že pozornost zaměřená výhradně k racionálně-logické sféře je nedostatečná a riziková. (Mladí) lidé se o sebe v případě nutnosti postarají sami – byť svérázným a někdy i velmi problematickým způsobem, nad nímž jejich okolí možná lomí rukama, je ale zároveň, třeba i svou neúčastí, přinejmenším jeho spoluautorem. I ve svých kutilských formách přitom rituál potenciálně směřuje k liminálnímu prožitku, v němž se ve vzájemné synergii propojují jednotlivé položky komplexní lidské existence.

Kontakt

Mgr. Jana Karlová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra kulturních a náboženských studií

Hradecká 1227/4, 500 03 Hradec Králové

jana.karlova@uhk.cz

‘What have you been seeking in the world? Happiness?’

The Comforting Function of Comenius’ *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart*¹

Jan Hábl

DOI: 10.32725/cetv.2023.025

Abstract

In this study, we will observe how Jan Amos Komenský (internationally known as Comenius, which I will use in the paper) implemented his comforting intention in the work *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart*. Of all the comforting writings that Comenius wrote, we will focus only on this one, and for good reason. Over time, the test proved that *Labyrinth* in a unique way exceeds the other works of Comenius, and not only of this period. The fame and popularity that *Labyrinth* has enjoyed for centuries – both among the lay public and experts – shows that Comenius succeeded in realising his comforting intention in this particular work. The question is, why *Labyrinth*? What is its comforting ‘charm’? Using a descriptive-analytical approach, I will try to show what the consolatory functionality of this work consists of.

Key words: consolation, allegory, Labyrinth, story

Introduction: ‘The Labyrinth Lives’

On 13th December 1623, Jan Amos Comenius dedicated his *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart* to Karl the Elder of Žerotín, his noble protector. So, in 2023 we are celebrating 400 years since the writing of this unique work, which has no precedent in ‘Czech literature.’² During his lifetime, Comenius wrote approximately 250 books of greater or lesser extent, however, none of his books gained such fame and popularity as *Labyrinth*. I believe that the reason is multi-layered, it lies in the complex artistic harmony of the work – Comenius managed to capture the key problems of the time with a popular genre (didactic allegory), draw the reader into the story, and engage him not only with a brilliant and humorous reflection of social ills, but also with a unique language form, stylistic means, etc. Of all these layers of *Labyrinth*, in this study I want to focus on only one, namely the very intention of the work, which is often referred to as consoling. The aim of the study is to

1 This study – although it presents an original insight into the issue of consolation literature – partly follows up and adopts some arguments (specifically about the functions of narrative) from the book Jan Hábl, *Teaching and learning through story. Comenius’ Labyrinth and didactic possibilities of narrative allegory* (Bonn: Culture and Science Publ. 2014).

2 Jan Patočka, *Comeniological studies III*. (Prague: Oikymenh, 2003), 400.

prove that this aspect is one of the key reasons for the literary effectiveness and success of the work. The historical context of the creation of the *Labyrinth* plays a key role in understanding the work. As a result of the well-known events following the Battle of White Mountain in 1620, the style and emphasis of Comenius' work changes.³ The encyclopaedic-admiring form of Comenius' writing is overshadowed by the so-called critical-consolation work, which emerged from the author's pen in a relatively short period during the 1620s. Instead of the great things of created world, the author focuses on the more difficult face of reality. Not that the world does not still arouse pious wonder, but to Comenius it no longer appears only as a theatre of God's goodness,⁴ but also as a chaotic tangle and a dangerous place to live. 'I regret this life. For I do not like anything under the sun, because everything is vanity and misery,' Comenius quotes the Old Testament book (Ecclesiastes 2:17) in the preface to *Labyrinth*. The reliable certainties of the present life have disintegrated, the truth has disappeared, man harms man and looks at reality somehow crookedly, deceptively. The turn that took place in Comenius' work is already evident from the titles of the works of this period: *Výhost světa* (*Renunciation of the World*), *Truchlivý* (*The Mournful*), *O sirobě* (*On Orphanhood*), *Pres boží* (*God's Press*), *Hlubina bezpečnosti* (*Centre of Safety*). The intention of these writings was to provide an almost therapeutic solace – both to the author and to the readers. Comenius expresses this intention in various words in letters to friends or directly in dedications to individual books: for example, he seeks how to arrive at 'the fullest consolation' (*Labyrinth*), or 'plenty of things conducive to the quiet of the mind' (from a letter to van der Berg).⁵ However, the most eloquent is the formulation that we find in the dedication to *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské* (*Reflections on Christian Perfection*). The addressee is obvious:

My dear wife, my jewel dearest to God! Because by the will and permission of God he retreats from human fury, I had to leave you here and I cannot be physically present to you, from which I know that sorrow and longing, of which I am not empty, are frequent guests of your heart: ay, now I to you, little princess I am sending this instead of myself for your consolation.⁶

We do not know if the comforting texts served their purpose for Comenius' wife, because she died. However, we have many documents about how Comenius' comforting texts were perceived by a wide readership. I present two examples from the pen of poets who, in a difficult time for Bohemian emigrants, cannot suppress their nostalgic sentiments:

We didn't take it with us anything, our fate is
only the Bible Kralicka,
and Labyrinth of the world.⁷

3 For the sake of completeness, I will remind the reader that the consequences of the Battle of White Mountain caught up with Comenius and his family in Fulnek, where he was a parish priest at the time. As a minister of the Brethren Church, he had to leave his wife and children and go into hiding, with one child yet to be born. For several years, the city was sacked by Habsburg troops, which, in addition to looting and other hardships, usually brought with them plagues and other epidemics. The events of this period culminated in 1623, when Comenius lost essentially everything in a short period of time: his library was publicly burned by the Jesuits in Fulneck Square, his congregation was dispersed, the prayer hall demolished, and his wife and two children died as a result of the disease.

4 Comenius probably had already started working on his magnificently conceived 'theatres' during his studies, or encyclopedias *Thesaurus linguae Bohemicae*, *Theatrum univestatis rerum*, later supplemented with *Amphitheatrum universitatis rerum*. Their intention was to show readers (especially Czech readers) the magnificence of God's work of creation. The world is *the theater* of God's providence and goodness, it is enough to be attentive to the created reality, it itself will teach a person what true wisdom consists of.

5 Ryba Bohumil, *Sto listů Jana Amose Komenského* (Praha: Jan Laichter, 1942), 250.

6 Jan Amos Comenius, *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské* (*Reflections on Christian Perfection*), <http://texty.citanka.cz/komensky/pdk1-0b.html>.

7 Stanza from Jan Kollár's poem, first published in 1832 in the Prague Journal of the Czech Museum, and adapted from: Stanislav Souček,

Oh escape from the vortex, from the 'labyrinth' of the world!
Let me enter like you – into the heart of your paradise!⁸

Literary critics, historians and philosophers also gave a clear assessment: 'one of the most beautiful books in all of Czech literature' (Jungmann),⁹ 'a refined world view, a powerful and captivating take-off of imagery [...] a deep and sincere feeling' (Bílý).¹⁰ Similarly, Antonín Škarka judges that *Labyrinth* 'exceeds all other works of our older literature'.¹¹ I have already mentioned Jan Patočka's judgment – that *Labyrinth* is a work that has no precedent in 'Czech literature' – in the Introduction. Elsewhere, Patočka exclaims: 'Comenius' *Labyrinth* lives and will live...'¹² It is therefore evident that in the *Labyrinth* Comenius managed to capture something that spoke (and still speaks) to Czech people from the soul. How did Comenius achieve this?

'Who are you?' Reader engagement

The consolation intention of *Labyrinth* is immediately apparent in the opening chapter, entitled 'To the Reader', where the author reveals that it will be nothing less than the search for the 'highest good' (*summum bonum*) in human life. Comenius admits that it is not an easy task, but at the same time he believes that it is not unattainable. He admits that, following Solomon's example, he himself sought 'true peace of mind', but he could not find it anywhere, until once his eyes were opened to 'see the many-faced vanity and miserable delusion hidden everywhere under the external glow and glory of this world so beautiful at first sight and *learned* to seek peace and security of mind elsewhere'.¹³

Comenius goes on to tell the reader that when he was thinking about how to 'present these things more clearly in front of his eyes' and also 'reveal them to others', a 'story' occurred to him.¹⁴ The content of the story in its well-known duality is already revealed by the author in the subtitle of the title – first we will see the 'confusion and entanglement, spinning and rolling, trickery and mischief, misery and longing...' of this world, and then 'a true and full mind of peace and joy' to which it is possible to get through the encounter with Christ the Saviour in one's own heart. A key passage in the book is worth quoting in full:

Where have you been, my son? Where did you tarry so long? Where have you been wandering?
What have you been seeking in the world? Happiness? Where should you have sought God but in

Comenius' *Labyrinth* here and abroad. Archive for research on the life and writings of J. A. Comenius, 1924, No. 7, 22.

8 From a poem by P. O. Hviezdoslav called *Ján Amos Komenský*. Adapted from: Stanislav Souček, *Comenius' Labyrinth*, 45.

9 Jungmann's quote is taken from: František Bílý, *Introduction*. In: *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart* (Prague: Czech Graphic Union, 1939), 9.

10 František Bílý, *Introduction*, 9.

11 Antonín Škarka, 'Afterword', in John Amos Comenius, *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart* (Prague: Our Army, 1958), 193.

12 Jan Patočka, *Comeniological studies I* (Prague: Oikoymenth, 1997), 98.

13 Quoted from the translation by Lukáš Makovička from 2010. For purely aesthetic reasons, in most cases I will quote from the so-called Amsterdam edition from 1663, which was published under the professional revision of Antonín Škarka in 1974. Citations from other translations will always be noted.

14 For the sake of order, it should be noted that this is Makovička's translation of the term 'treatise' in the edition from 1663. However, in the dedication of Karl the older of Žerotín, Comenius complicates the genre classification of *Labyrinth* when he says that it is also a 'drama'. A. Škarka notes that the label 'book drama' is appropriate for its 'busy plot, rapid alternation of scenes and scenes, and for the predominance of the dialogic or monologue form...' According to Škarka, Komenský thus crossed the boundaries of a traditional educational treatise and created a work of 'fiction', which had no parallel in its time or in older literature (cf. Antonín Škarka, 'Afterword' in Jan Amos Komenský, *The Labyrinth*, 35f). Makovička's translation therefore appears to be internally consistent.

His temple? and where is the temple of the living God but the living temple which He has prepared for Himself, your own heart? I have watched you, my son, while you were straying, but I did not wish to see you stray any longer, and have brought you to me by leading you into yourself.¹⁵

In other words, in his comforting writings, Comenius strives not only to overcome his own pain, but at the same time empathetically perceives the fates of his compatriots and wants to help them deal with the difficulties that the post-White Mountain situation brought. In this context, J. B. Čapek also highlights the social and moral aspect of Comenius' consoling lessons – it is about 'learning to correctly look at the reverse side of the power, wealth and glory of those who control the world'.¹⁶

This intention could be implemented in the traditional form of a treatise, as was customary in Comenius' time, i.e., theoretically describe the problem, analyse it, and respond with an appropriate argument. This is also what Comenius did in his many other writings of this period and later ones – see, for example, the already mentioned *Hluina bezpečnosti* or the *Press boží*, and see also the thorough analysis of the state of 'human affairs' in the opening chapters of both the *Great* and the *Czech Didactic* or 'public affairs' in the *Obecná porada* (*General consultation*, Panegersia, ch. V: par. 28). In *Labyrinth*, however, he chooses a different form. Instead of a theoretical treatise, he begins to tell an otherworldly story about a pilgrim who is looking for 'true peace of mind'. He lays out the narrative scenery, presents the plot, and lets the allegorical characters speak and raise questions like 'And who are you?'¹⁷ The psychological and aesthetic effect is powerful.

The story engages, even if it is simple, perhaps too allegorically or too didactically like the one in *Labyrinth*. It requires a lot of work and effort from the reader. First, it invites one to enter into a complex game of interpretation that always requires personal interaction. Consider, for example, what the author (story) asks of the reader when he begins the narrative with the words:

That's when I think, as if we (I don't know how) will find ourselves on some extremely high tower, so I imagined myself to be under the clouds; from which I look down, and I see a kind of city on the ground, beautiful to look at and solid and very wide [...] And it was exposed in a circular fashion, provided with walls and ramparts, and instead of a ditch a kind of dark depth, having neither banks nor bottom, as it seemed to me. Or there was only light above the city, and beyond the enclosure pure darkness.¹⁸

When entering such a world, the reader must first make a specific agreement with the author that he will accept the rules of his game. This creates an intimate, somewhat mysterious, and often latent bond between the so-called model author and model reader. On the one hand, the voice of the narrator (not Comenius, i.e., the empirical author) is heard, containing a set of instructions and messages that are gradually presented to the reader, and which he listens to if he decides to act as a model reader. The reader is called upon to take a special initiative to make 'guessings about the intent of the text', observes U. Eco.¹⁹ From the point of view of mental engagement, this is a fundamental reading activity. The reader is literally 'born together with the text, he is the driving

15 Ch. XXXVIII.

16 Jan Blahoslav Čapek, *Several views of Comenius* (Prague: Karolinum, 2004), 78.

17 Ch. II.

18 Ch. V.

19 Umberto Eco, *The Limits of Interpretation* (Prague: Karolinum, 2004), 68.

force of the text's interpretation strategy'.²⁰ Elsewhere, Eco notes that many texts (and I think that of Comenius is one of them) try to propose actually two model readers – on the first level it is about understanding what the text says semantically, and on the second critical level it is about appreciating the form of what the text says.²¹

In the case of *Labyrinth*, the reader must first accept that it is an imaginary world. He knows that such a city does not exist in reality and that the author has never been to the high tower 'under the clouds', but he accepts the author's pretence and himself also pretends to believe the author. Only then can he receive the benefit prepared by the author from the narrative – not only consoling, but also aesthetic, moral, and other. He will not be surprised by a meeting with the Ubiquitos, a walk in Fortuna's castle, or 'the bridle of nosiness'. However, the rules of fictional worlds are not arbitrary.²² If Comenius' pilgrim met Robin Hood or Šemík in the labyrinth, it would be disturbing and inappropriate. At best the reader would be confused, at worst outraged by the author's breach of agreement.

Comenius' *Labyrinth*, as a narrative-allegorical structure, requires further work from the reader, which willy-nilly engages him. C. S. Lewis (with reference to S. Alexander) noticed a certain epistemic regularity: the perceiving or knowing 'I' can never experience (*enjoy*) a given state of mind and at the same time contemplate it from a reflective distance.²³ Although it is possible to move from one mode of cognition to another, it is not possible to experience both at the same time. *Experiencing*, for example, emotions or beauty, is quite a different kind of activity than *reflecting on them*. The process of reading a story – whether on a model or empirical level – is the kind of epistemic activity during which the reader *experiences*, i.e., his mind is fixed, connected, or absorbed by a fictional reality – the labyrinthine conquests of Seduction, the danger of Death's arrows, the fickleness of Fortune, etc. The reader's 'immersion' provides a different kind of experience than rational discourse, which is crucial to the comforting intent of the text.

Comenius' chosen otherworldly form of narration compels the reader to engage also by leading to the completion of the unfinished. In this context, Eco notes that 'every narration is inevitably and fatally quick', because if it is to build a world full of events and characters, it cannot tell everything about that world. 'Narrative only suggests', Eco continues, 'and then asks the reader to fill in a series of blanks himself'. In other words, the text is 'a lazy tool that requires the reader to do some of the work for it'.²⁴ When, for example, Comenius in chapter VIII says 'And they lead me and bring me to the street in which they called the Marriage', he does not need to explain his intention that the street was paved with stone, or that the journey from the square (in the previous chapter) to this street took half an hour, etc. If the text evokes the need to complete any detail or connection, it is the reader's job. This had been already noticed by R. Ingarden: 'Given the limited number of sentences, or words entering the structure of the work, it is not possible to express unambiguously and exhaustively the infinite number of properties and situations of individual represented objects'.²⁵ The reader must imagine, predict, evaluate, deduce, relate, believe, compare, sort, project,

20 Umberto Eco, *Six walks through literary forests* (Olomouc: Votobia, 1997), 26.

21 Eco, *The Limits*, 64.

22 On the topic of narrative 'construction' of fictional worlds, see Lubomír Doležel, *Narrative methods in Czech prose* (Prague: Czechoslovak writer, 1993).

23 Lewis refers to Alexander's legacy in his autobiography *Surprised by Joy*. Closer to this topic is Pavel Hošek, 'The Transforming Power of the Story', *Church History* 3, no. 5, 2010: 87–96.

24 Eco, *Six Walks*, 9.

25 Roman Ingarden, *On the Cognition of a Literary Work* (Prague: Czechoslovak writer, 1967), 46.

etc.:²⁶ that is, to ‘think narratively’, as Jiří Trávniček says.²⁷ This creates a necessary emotional and aesthetic aspect of reading, which brings hope, fear, or tension into play, and which flows from the reader’s identification with the fates of the characters or with the narrative itself.

‘I began to feel my sadness melt away’: the Therapeutic Nature of the Work

Story-reading is a kind of (self)understanding.²⁸ It is often a latent process, and in the case of the *Labyrinth* it is a fully conscious intention. Right at the beginning of his narration, Comenius warns the reader that it will be essentially a ‘therapeutic’ matter – we will not read a ‘fiction’ (‘poem’), but ‘real incidents’ that the author experienced in the ‘few years of his life’. At the same time (I remind again) the reason for his allegory is to ‘present everything more clearly before his eyes’. To clarify things, to better understand the world, the events that befell him, and himself. Man is a being who needs to understand. In Heideggerian terms, he is a being ‘afflicted’ by concern about the meaning of his existence.

Comenius also describes the ‘therapeutic’ nature of his writing in a letter to his Dutch friend and publisher Petr Montan:

When the calamity was growing dark, and as it seemed there was no hope of human help or advice, I was tormented by indescribable anxieties and temptations, in the middle of the night (which I had already spent without sleep after several previous ones) I was seized with an unusual fever, I cried to God, jumped out of bed, grabbed the Bible... I began to feel how with reading my sorrow melts away And I grabbed a pen and began to record – for myself, if the horrors returned, or for others...²⁹

In the *Dedication of the Labyrinth*, Comenius also prepares the reader for the fact that the ‘tricks and vanities of this world’ will be depicted ‘partly allegorically, partly openly’. In this way, the author sets the optics of the ideal or model reader, or rather tells how to read the text. This is not a tricky task. The text does not play tricks on the reader. He is simply supposed to decode the otherworldly plane of the text to find its real and intended plane. The interpretation of allegorical language, but also any other, is understandably notoriously controversial. However, there is something that U. Eco calls the ‘right of the text’, which is based on the relationship to its originator, referent, circumstances of creation, etc. In other words, the meaning of a text can be diverse, but not arbitrary.³⁰

Comenius realises the other-worldly modus using a number of allegorical (and related linguistic) means – from abstract allegories of the denotative type, through connotative allegories to only partially allegorising parodies, caricatures, ironies, various kinds of personifications and metaphors, many of which often intermingle with each other.³¹ A few examples for illustration: we often encounter objects, characters or events, whose aesthetic imagery is explicitly (denotatively)

26 Compare ‘the mental structure of the parable’ as outlined by Mark Turner, *The Literary Mind. On the Origin of Thought and Language* (Brno: Host, 2005), 19f.

27 Jiří Trávniček, *Tell me something. How children absorb stories* (Prague – Litomyšl: Paseka, 2007), 18.

28 Cf. Hošek, ‘The Transforming Power’, 87–96.

29 See the entire letter to Peter Montan in *Hundred Letters of Jan Amos Comenius* (Prague: Jan Laichter, 1942), 246f.

30 Eco, *The Limits*, 7f.

31 Jaroslav Kolár and Věra Petrácková, ‘Commentary’, in *Mourning I, II, The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart* (Lidové noviny Publishing House, 1998), 177–245.

verbalised – for example, a bridle made of the ‘belt of Omnipresence’ and the ‘iron of Ferocity’, ‘spectacles of delusion’ formed of ‘glasses of Assumption’ and ‘within the scope of Custom’. In another chapter, the pilgrim meets the figure of Fate, who distributes signs to people with inscriptions such as ‘rule’, ‘horse’, ‘drink’, ‘spear’, ‘judge’, etc. The same is true of ‘speaking names’, i.e., denotative expressed characters – whether positive or negative: Amiability, Lust, Delight, Mammon, Justice, Wisdom, etc.

Allegory is a very convenient tool from the point of view of the author’s intention. It both hides and reveals reality. The process of uncovering the hidden produces a specific distance between the fictional and real dimensions of the text, which offers the reader a tremendous heuristic potential: by its encoding, the allegory forces the reader to pay attention to reality. This alone is very valuable in terms of consolation since reality is not trivial. Moreover, by stimulating the semantic level of all self/ironies, parodies, personifications, caricatures, and images, the reader’s imagination is awakened, allowing one to see things in a new, often true light. See, for example, the allegory which aims to expose the disorders of the aristocracy. Comenius could write a treatise or a whole book criticising the arbitrariness, indolence, incompetence, and many other evils of the authorities. Instead, he says:

Some had no ears with which to hear the complaints of their subjects; others no eyes, with which they would mark disorder in front of them; others no nose with which to sniff out the schemes of miscreants against the law, others no tongue with which to speak for the mute oppressed; other no hands, by which they might execute the judgments of justice; many did not even have the heart to be allowed to do what justice preaches.³²

Nothing else needs to be explained. The reader’s imagination will ‘get the job done’. It is an ‘instrument of meaning’ or also a ‘sensor of meaning’,³³ and thus enables not only a new understanding of reality, but even entry into it. Using imagination, the reader penetrates into the mysterious world of fiction, experiences its ‘smell’, submits to its rules, experiences the feelings of the characters, takes their perspectives, identifies or defines himself, experiments with his possible ‘I’, etc. This visit to a secondary world – in our case a fictional-allegorical one – changes the perception of the primordial world, the reader is ‘enchanted’. It is a kind of self-transcendence, because it ‘expands, enriches and transforms’ not only the reader’s vision of reality, but also his ‘being’.³⁴ A reader can even ‘convert’ to a different, deeper understanding of the world and himself as a result of a literary experience with an imaginary world. He can laugh at himself or his own situation, or, on the contrary, cry; he can make discoveries, become angry, be offended, ashamed, find himself... In any case, he is engaged – cognitively, emotionally, aesthetically, or in the case of Comenius’ allegories also morally, because the last goal is to ‘demystify’ *the summum bonum* of human life.³⁵

With no intention to psychologise Comenius, the fact is that his intention is close to what contemporary psychology refers to as ‘narrative therapy’. The story helps diagnose as well as cure. Narrative metaphors often function as catalysts for changes in the client’s self-understanding. The very ability to reflect and verbalise is highly desirable. The client is thus led to questions of responsibility, questions of own influence (authorship) on his life, as well as the ability to manage

32 Ch. XIX.

33 Clive Staples Lewis, ‘Bluspels and Flalanspheres: A Semantic Nightmare’, in *Selected Literary Essays*, ed. Hooper, W. (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), 251–65.

34 Hošek, ‘The Transforming Power’, 91.

35 Cf. Zdenek Kožmín and Dana Kožmínová, *Enlargements from Comenius* (Brno: Guest, 2007), 44.

difficult (existential) situations and various life dilemmas.³⁶ According to M. White and D. Epston, the purpose of narrative therapy is to shift from a story dominated by a problem (problem-saturated story) to an alternative story that better corresponds to the lived experience and gives it meaning.³⁷ However, asking for meaning never happens in a vacuum. It takes place against the background of a certain cultural tradition that the questioner is born into and grows up in, with story being an essential part of every culture. A great and important meta-narrative exists around which the community is bound, shared, guarded, and passed on to the next generation. Stanley Grenz reminds us that humanity always maintains, in one way or another, an essential relationship to something supra-individual.³⁸ This is one of the fundamental needs of humanity – the need for transcendence. In narrative terms, it is a meaningful plot of life that transcends the horizon of the individual. From time immemorial, grand stories (with a wide repertoire of sub-stories) have mediated the fulfilment of this need. The narrative served cultural identification. All components, structures, concepts, values, and institutions (including pedagogy) gained their legitimacy precisely in relation to this consensually shared metanarrative. In archaic cultures, these were usually mythical narratives encoding exemplary models of human behaviour. In later traditions we find narrative images of reality, providing a person with fundamental orientation points, stimuli, and challenges for the formation of one's own self-image.³⁹

Why stories? A story is the only kind of discourse that, by the way it selectively presents, ranks, develops, and connects individual events gives them a special meaning and makes sense of them. The story is most similar to life in its structure and integrity. Unlike a scientific protocol, factual record, or other exact genre, a story takes place in situations and time, is laid out, has plots, vicissitudes, dynamics, denouement, and above all a beginning and an end. In this respect, Comenius' plot is very straightforward. As an early renaissance text, *Labyrinth* does not have complicated strategies, but maintains a proven framework. The reader is simply introduced to the situation: 'Having reached the age when human mind begins to distinguish between good and evil, (...) it seemed to me highly desirable to consider well which of these groups of folk I should join and which profession I should choose for my life work' (these are the famous opening words of the *Labyrinth*). Then comes the central plot, induced by the fact that the reader knows that the pilgrim's allegorical guides will want to deceive him throughout the pilgrimage, but he, according to his own words, 'fortunately' has a secret chance to escape their plans. The 'magic glasses' that were forcibly put on his eyes did not fit completely on his eyes, so the pilgrim, when he 'raises his head and raises his sight' is able to see reality 'purely naturally', i.e., as it really is. This plot is then more or less rhythmically extended as the pilgrim passes through the city and observes its 'labyrinthness' in all spheres, until the key denouement when he finds a way out, or rather he is found and taken out of the labyrinth. Paradise is unravelled again as it has its own rhythm and length, as it is a more or less an exact mirror inversion of everything that came before.⁴⁰

J. Trávníček notes that, in addition to the possibility of identifying with the hero or heroes, the narrative genre also offers the possibility of a 'deeper' identification: 'with the narrative itself, time transformed into a story that has its beginning and end, while the beginning and end are not only

36 Cf. David Polkinghorne, 'Narrative Therapy and Postmodernism', in: Lynne Angus and John McLeod, *The Handbook of Narrative and Psychotherapy* (London: Sage Publications, 2004).

37 Michael White and David Epston, *Narrative means to therapeutic ends* (New York: WW Norton, 1990).

38 Stanley Grenz, *An Introduction to Postmodernism* (Prague: Návrat, 1997), 88.

39 Cf. Hošek, 'The Transforming Power', 88.

40 This traditional division of the work into two opposing parts is relativised by L. Doležel (Lubomír Doležel, 'Composition of the "Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" by J. A. Comenius', *Czech literature*, 1969, no. 17.). Instead of two parts, he sees three parts in *Labyrinth*, while Doležel established the type of narrator as the criterion of distinction.

his by two extreme time points, but above all by the functions of its completion.’⁴¹

And this is precisely how the story mirrors real life, i.e., the life of the reader, who is allowed to recognise himself in the story. This function of the story is irreplaceable from a comforting-therapeutic point of view. I’m interested in a story that is about me, that I am in. I am willing to listen to a story where I can play a central role. A story in which others listen to me through an imaginative mode evokes just the kind of empathy so desirable to capture the reader’s attention. In the story we live, act, think, and manifest ourselves with all our qualities and character abilities with which we confront our own existence. We search and measure ourselves. Thus, drawn in, the reader is prepared to allow the story horizon to enter into a mutually transformative interaction with his own life horizon, a key element in the process of self-understanding.⁴²

In addition to this ‘empathetic’ function, Comenius’ allegorical story provides the reader with another function of fundamental importance in terms of comforting intent. First, there is the mimetic function. Stories contain models of action that represent a real possibility of imitation. ‘Storytelling gives us the opportunity to step out of ourselves and look at ourselves as someone else,’ says J. Trávníček.⁴³ The reader is thus invited to examine the various modalities of his own action. Through the configuration of individual narrative variables, the story can become a ‘revelation’ – a ‘revelation’ for the reader, which serves as a stimulus for imitation and subsequent refiguration or retelling of one’s own story. Some authors even talk about the ‘heuristic potency’ of the story.

This is closely related to another function of the story – organising. This is a very important and not ‘innocent’ function of any narrative, in the words of J. H. Miller. The events of any story are usually not told as they happened. The narrative organisation of events serves to ‘confirm or strengthen, or even create the most basic cultural assumptions about human existence, time, destiny, our own being, about where we come from, what we should accomplish on this earth, and where we are going – about the entire course of human life.’⁴⁴ If someone asks me who I am, a jumble of memories, emotions, fears, aspirations, beliefs, mental states, and other details emerges in my mind, which, moreover, have undergone and are undergoing significant changes over time. And since I do not have any, in the words of D. Novitz, ‘wide-angle introspection,’ it is very difficult to answer this question.⁴⁵ However, the story offers a unique organisational potential. If I am to understand who I really am, I must organise the facts I know about myself into a meaningful plot line. ‘We understand events in terms of events we already understood,’ says Roger C. Schank.⁴⁶ A story can organise the unstructured material of life experience into comprehensible frameworks, units, and patterns. In other words, it functions as an organising grid of fragmented experience, much as grammar coordinates the meaning of words. According to the narrative structure, we reorganise and often transform our life events so that they make sense, to give them what we believe to be their true meaning. We will emphasise some, omit others, and at the same time combine them all into a meaningful whole. The way we tell our life stories uniquely affects

41 Jiří Trávníček, *Tell me something. How children absorb stories* (Prague – Litomyšl: Paseka, 2007), 52.

42 Due to the closeness to the psychological topic, I add an observation from the pen of a psychologist, which well reflects Comenius’ intention. In his dissertation, D. Skorunka observes that in order to find a place in society, it is necessary to create a sufficiently satisfactory connection between individual experience and the stories available in the given culture and society. If this connection fails to be made, one is missing something important, one can feel isolated, lonely, especially if one cannot participate in the cultural story or cultural stories that are dominant in the given form and next to which the different individual experience is marginalised. See David Skorunka, ‘Narrative approach in psychotherapy: the perspective of the psychotherapist and the client’ (dissertation, Masaryk University, Brno, Faculty of Social Studies, 2008), http://is.muni.cz/th/71263/fss_d/DISERTACE.pdf.

43 Jiří Trávníček, *Tell me something*, 52.

44 Joseph Hillis Miller, ‘Narrative,’ *Allusions* 12, No. 1, 2008, http://www.aluze.cz/2008_01/05_studie_miller.php.

45 David Novitz, ‘Art, Narrative and Human Nature,’ *Allusions* 13, No. 3, 2009: 27–37, http://www.aluze.cz/2009_03/04_studie_novitz.php.

46 Roger C. Schank, *Tell Me a Story. Narrative and Intelligence* (Evanston: Northwestern University Press, 2000), 15.

us, as there is a close connection between how we view ourselves and how we are likely to behave. Another function of the story can be described as performative. The question is how the story I read or tell relates to reality. Does the story shape reality or merely reveal it? The answer is, of course, that it does both; the two processes need not be mutually exclusive. Revealing reality is based on the assumption that reality (the world) has its pre-ordination, an already existing order, which the story (or art in general) follows, imitates, or represents in one way or another. On the other hand, creating reality assumes that reality is open to further arrangement, or even creation, that there is a kind of 'pre-negotiated harmony' between reality and human imagination,⁴⁷ enabling creative activity on the part of the human spirit. And the meaning of this creation is again understanding, as K. Mišíková observes: 'Art transforms reality in order to reveal its inner meaning.'⁴⁸ From a psychological point of view, it is a 'performative' function – as speech act theorists say.⁴⁹ In this sense, a story is a way of transforming or influencing reality using words. It causes something to happen in the real world. Or in Baldermann's words: 'the way in which the narrative presents the world decides its quality.'⁵⁰

R. Shapiro puts it succinctly: 'Attentive listening [...] to stories pulls us out of our own story and reveals an alternative drama that can offer us more meaning than any of the stories we tell ourselves. [...] And that's what great stories do: they show us a different way of perceiving reality. Nothing changes, but our mind, and that, of course, changes everything.'⁵¹

Conclusion

Can reading a book give the reader comfort? Peace of mind? Relief for the soul? Comenius' *Labyrinth* is proof of this. For several centuries, the Czech reader has been turning to him with astonishment and delight. The significance of *Labyrinth* is certainly due to the author's linguistic talent, sense of humour, psychological sensitivity, etc. However, the fact that *Labyrinth* is a story played a special role here in terms of comfort. Its epic nature is uncomplicatedly simple, and yet as a story it offers immeasurable potential. We have seen how it brings a model reader into the world and makes him cooperate, feel, identify, experience, and think. We have seen how the story draws in with its action, tension, and it arouses emotions, how it paints pictures and awakens the imagination, how it reveals secrets with the help of allegory, how it evaluates, criticises, sympathises... And all of this offers ways to (re)construct the reader's view of the world as well as one's own identity, which form the key components necessary for the desired consolation.

Contact

Prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Hradec Králové University

Department of Pedagogy and Psychology

Rokitanského 62

Hradec Králové, 500 03

jan.habl@uhk.cz

⁴⁷ This is the concept of Clive Staples Lewis, *Bluspels and Flalansferers*, 169.

⁴⁸ Karolína Mišíková, *Mind and story in film fiction*. Prague: Publishing House of the Academy of Performing Arts, 2009, 153.

⁴⁹ See the classic works of William P. Alston, *Illocutionary acts and sentence meaning* (Cornell university press, 2000).

⁵⁰ Ingo, Baldermann, *An Introduction to Biblical Didactics* (Jihlava: Mlýn, 2004), 88.

⁵¹ Rami Shapiro, *Hasidic Short Stories* (Prague: Volvox Globator, 2006), 16–18.

A Narrative Inquiry about Teachers' Professional Identity – Stories of Lived Experiences

Marco Paulo, Maia Ferreira

DOI: 10.32725/cetv.2023.027

Abstract

This research study aims to understand teachers' professional identity based on autobiographical narratives. The study falls into the qualitative research paradigm, based upon social constructionist practices, where the narratives help to understand how people have understood events and experiences, including their hopes and plans. The participants were fourteen secondary school teachers with five to eleven years of teaching experience. The data collection method was storytelling, and the data analysis was based on a thematic analysis procedure.¹ Three themes emerged from the data analysis, and we can conclude that the desire to be a teacher starts before one's University days; the internships taken during the bachelor course constitute one of the main factors in developing teachers' professional identity; and being a teacher means availability to lifelong learning.

Keywords: narrative inquiry, teacher's professional identity, qualitative research methodology, thematic analysis, continuous professional development

Introduction

A narrative and holistic orientation to teacher education is grounded in Dewey's philosophy of education and his belief that we learn from experience and reflection on our practice.² This paper offers a view of a narrative approach as a form of narrative inquiry based upon social constructionist, constructivist ideas and practices to describe the characteristics of an educational phenomenon – the teacher's professional identity. In this perspective, stories of lived experiences are co-constructed and negotiated by the people involved as a means of capturing complex, intertwined, and nuanced understandings of their experiences so that we can learn from them.³ Narrative inquiry is a means by which we systematically gather, analyse, and represent people's stories as told by them.⁴ Subjective meanings and sense of self and identity are negotiated as the stories unfold, and these stories are no more than a restoration of the person's experiences, as they were

1 Virginia Braun and Victoria Clarke, 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology* 2/2006: 77–101.

2 Dewey stated, 'the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming experience'. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: The Free Press, 1966), 50.

3 Cf. Carolyn Ellis and Arthur Bochner, Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject, in *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), eds. Norma K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000), 739.

4 Cf. Elliot Mishler, 'Representing discourses: the rhetoric of transcription', *Journal of Narrative and Life History* 4/1991: 255–280.

remembered and told, at a particular point in their lives, for a specific purpose. Clandinin advocates that narrative inquiry is a 'profoundly relational form of inquiry'.⁵

Dewey emphasised reflective inquiry in learning and teaching in his work on conceptions of time, space, experience, and sociality.^{6 7 8} Reflection on teacher education, development, and professional knowledge is central to the work of Donald Schön.^{9 10} The notions of reflection-in-action and reflection-on-action are at the core of Donald Schön's purposes. Reflection-in-action is described as 'thinking on our feet'. It involves looking into the experiences, connecting with the feelings, and attending to the theories in use. It entails building new understandings to inform actions in the situation that is unfolding. On the other hand, reflecting-on-action enables the person to spend time exploring why he acted as he did, what was happening in a group, and so on. In this reflective process, individuals develop sets of questions and ideas about their activities and practice.¹¹ During this reflective period, the reflective practitioner could experience some puzzlement and disorientation, which can serve to generate a new understanding of the phenomenon and/or a change in the situation.

Moon suggests that reflection is a form of mental processing that we use to accomplish a purpose or to achieve an estimated outcome. It is applied to gain a better understanding of relatively intricate or unstructured ideas and is largely based on the reprocessing of information or knowledge, understanding and emotions that we already possess.¹² It is within this reflective dynamic and in a school context that the teacher learns to build up and transform his professional knowledge essential to the development of both teaching practices and well-being. Working in a group, sharing experiences, and establishing rewarding relationships are fundamental references for promoting meaningful and motivating moments and concomitantly personal well-being.¹³

Practices of reflective inquiry in teacher education and professional development have been also emphasised in the work of several researchers.^{14 15} Reflective practice is a process that facilitates teaching, learning, and understanding, and it plays a central role in teachers' professional development. When teachers carry out a systematic enquiry into themselves, they understand themselves and their practices. By constantly looking into their actions and experiences, they professionally grow on their own. According to Pennington, teacher identity is '...a mental image or model' of what being a teacher means that guides teachers' practices as they aim to enact 'being a teacher through specific acts of teacher's identity'.¹⁶

The complexity of teaching requires teachers to question their practices for their professional development to improve and increase learner performance. Reflective practice is the ability to reflect on an action to engage in a process of continuous learning. A key rationale for reflective practice is that experience alone does not necessarily lead to learning; deliberate reflection on

5 Jean Clandinin, *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (Sage Publications, Inc., 2007), xv.

6 John DEWEY, *Experience and Education* (New York: Collier), 1938.

7 John DEWEY, *Logic: The Theory of Inquiry* (New York: Henry Holt), 1938.

8 John DEWEY, *Democracy and Education*.

9 Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983).

10 Donald Schön, *Educating the Reflective Practitioner* (London: Jossey-Bass, 1987).

11 Donald Schön, *The Reflective Practitioner*.

12 Jennifer Moon, *A handbook of reflective and experiential learning – Theory and practice* (New York: Routledge Falmer, 2004).

13 Cf. Melody Shank, 'Common Space, Common Time, Common Work', *Supporting New Educators* 8/2005: 16–19.

14 Mary Beattie, 'Fostering reflective practice in teacher education: Inquiry as a framework for the construction of a professional knowledge in teaching', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 2/1997: 111–128.

15 Robert Bullough and Andrew Gitlin, *Becoming a Student of Teaching* (New York: Garland Publishing, 1995).

16 Cf. Martha Pennington, 'Teacher identity in TESOL: A frames perspective', in *Advances and current trends in language teacher identity research*, eds. Yin L. Cheung, Selim B. Said, and Kwanghyun Park (New York: Routledge, 2015), 17.

experience is essential.¹⁷

Current conceptualisations of professional identity as an ongoing process of interpretation and re-interpretation of experiences demonstrate that it is dynamic and subject to a continuing learning process. Teachers' job satisfaction, self-efficacy, occupational commitment, and change in level of motivation were perceived as indicators of teachers' sense of their professional identity.¹⁸ Consequently, identity is essentially viewed as a fluid, recursive, and discursive process in which statements about actions are translated into statements about states, and vice versa.¹⁹

Teaching involves and has to do with self-efficacy, self-awareness, and mediation between ideals, aims and school realities. Fundamental attitudes, which link skills and intentions, guiding teachers to courses of action, include teachers' dispositions towards democratic values, towards collaboration with colleagues for shared educational aims, and towards maximising the learning potential of every student (through individualised teaching, high expectations, etc.).²⁰ Quality teaching requires adaptive skills and a systematic assessment and reflection of professional knowledge and actions.

A body of literature has emerged in recent years which considers teachers' perspectives/narratives on learning and teaching in their continuous training.^{21 22 23} Ojanen developed a study on how student teachers develop the skills necessary for reflective teaching during their field experiences. The author stated that teacher educators can most effectively coach student teachers in reflective practice by using students' personal histories, dialogue journals, and small- and large-group discussions about their experiences to help students reflect upon and improve their practices.²⁴

An important part of teachers' professional competence is rooted in their own academic life story. Thus, the use of narratives as a formative strategy for teachers could bring an important dimension and knowledge for teachers' continuous professional development, placing the teacher as the main protagonist of its training, highlighting their voices as they speak and reflecting on learning and teaching routines and challenges.²⁵

Methodology

Autobiographical narratives are the stories people remember about events in their lives. An autobiographical narrative is a selective reconstruction of the cogitative past and an account that explains, for the self and others, how the person came to be, who he is at present,²⁶ and thus can provide a rich basis of data for analysis in the studies of identity construction processes.

17 Monica Jacobs, Ntombizolile Vakalisa, and Nqabomzi Gawe, *Teaching-Learning Dynamics* (Cape Town: Pearson, 2011).

18 Cf. Esther Canrinus, Michelle Helms-Lorenz, Douwe Beijaard, Jaap Buitink, and Adriaan Hofman, 'Profiling teachers' sense of professional identity', *Educational Studies* 37/ 2011: 593.

19 Cf. Afsaneh Ghanizadeh and Shima Ostad, 'The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers', *Sino-US English Teaching* 11/2016: 832.

20 Sharon Feiman-Nemser, 'Teacher Learning. How do Teachers learn to teach?', in *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.), eds. Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, and D. John McIntyre (New York/ Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis, 2008): 697–705.

21 Anne Brockbank and Ian McGill, *Facilitating reflective learning in higher education* (London: Open University Press, 2007).

22 Carl Glickman, Stephen Gordon, and Jovita Ross-Gordon, *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership* (Boston: Allyn & Bacon, 2008).

23 Anne Martin, Mirja Tarnanen, and Päivi Tynjälä, 'Exploring teachers' stories of writing: a narrative perspective', *Teachers and Teaching* 6/2018: 690–705.

24 Cf. Sinikka Ojanen, (1993). 'A process in which personal pedagogical knowledge is created through the teacher education experience', in International Conference on Teacher Education, Tel-Aviv, Israel, 1993, ED 398 200.

25 Cf. Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional* (5th ed.) (Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2005), 60.

26 Dan McAdams, 'Narrative identity', in *Handbook of identity theory and research*, eds. Seth. J. Schwartz, Koen Luyckx, and Vivian L. Vignoles (Springer: New York, 2011), 99–115.

The primary aim of this study is to understand teachers' professional identity and, secondly to use those narratives on teachers' continuous professional development. To achieve that, we conducted a qualitative study based upon social constructionist and constructivist practices, where the autobiographical narratives help to understand how participants have interpreted events, values, beliefs, and experiences regarding their academic and professional experiences.

Narrative analysis treats stories as knowledge *per se*, which constitutes the social reality of the narrator²⁷ and conveys a sense of that person's experience in its depth, messiness, richness, and texture, by using the actual words as spoken by the participants. This analysis includes some of the researcher's part in that conversation because of the relational nature of the study. These stories are shaped through dialogue and co-construction, as well as providing a reflexive layer regarding the researcher's positioning.

Each participant has the freedom to construct his narrative. However, the narrative should include, among other things, answers about the emergence of the desire to be a teacher, the persons who may have influenced/contributed to the decision, the importance of university training for the development of learning and teaching competencies, and the challenges of being a teacher.

Participants

The participants were fourteen secondary teachers, teaching different subjects in public schools in the Lisbon area. The participants were five male and nine female teachers, with five to eleven years of teaching experience, aged between 29 to 38 years old. For anonymity and confidentiality, the participants were assigned codes (T1 to T14), which will be used in this article for data evidence presentation.

Data Collection and Procedures

The data collection was through narrative inquiry, more specifically, written storytelling with high levels of mutual critical engagement and sincere collaboration between participants and researcher. The data collection was made in one meeting in a teacher's training centre, following the steps described below.

1. Each participant constructs in 45 minutes a writing timeline, containing lived and meaningful events related to their teacher's identity construction and practice taking into consideration the questions highlighted above.
2. The participants received a colleague's timeline and wrote down questions they would like to see clarified.
3. Each timeline is returned to the author.
4. Each participant builds up a definitive autobiographical narrative.
5. Delivery of the autobiographical narrative to the researcher.

Each narrative was transcribed verbatim, and the participants were asked to read their respective transcripts as a means of confirming their testimonials. This procedure also served to validate the data collected.²⁸

27 Kim Etherington, 'Ethical research in reflexive relationships', *Qualitative Inquiry* 5/2007: 599–616.

28 Irit Mero-Jaffe, "Is that what I said?" Interview transcript approval by participants: An aspect of ethics in qualitative research', *International Journal of Qualitative Methods* 3/2011: 231–247.

The data analysis was based on Braun and Clarke's thematic analysis procedure.²⁹ This is a method capable of guaranteeing richness and detail of analysis and thus particularly appropriate for understanding the participants' perceptions and uncovering their experiences.³⁰ At first, the transcriptions were read for the researchers to become familiar with the data collected. Then the coding phase involved the identification of the initial categories and themes, which were subsequently revised leading to the construction of an initial thematic map of analysis.

In the second stage, the comparison of the results of the individual analysis allowed some adjustments and the elaboration of a final thematic map. This analysis strategy, described by Denzin as a 'researcher triangulation' strategy, was a way of validating the analysis and the findings.³¹

To preserve the originality of each autobiographical narrative, each narrative constituted a unit of meaning. For the analysis, the narratives were transcribed verbatim, and a thematic analysis was performed following an inductive approach. Stage 1 of the data analysis involved creating transcripts of the narratives and reading them several times to become familiar with the data. This involved reading and re-reading the transcriptions and then noting any 'significant statements'. This familiarisation with the data allowed the first initial coding followed by the search for themes. Reviewing repeatedly permitted the definition and naming of the themes and the organisation of the presentation of the findings.

Findings

From the data analysis, we can conclude that the desire to be a teacher starts before one's University days; the internships undergone during the bachelor course constitute one of the main factors in developing teachers' professional identity; and being a teacher means availability to lifelong learning (continuous professional development) and to be open to new practices. The three emergent themes are: Theme 1 – good memories and academic path supports the decision 'I want to be a teacher'; Theme 2 – the relevance of the University training programme to learn how to teach; Theme 3 – teacher effectiveness and challenges of being a teacher. Table 1 shows the emergent themes and relevant meaning units, derived from the participants' narratives.

29 Virginia Braun and Victoria Clarke, 'Using thematic analysis', 77–101.

30 Nela Brown and Tony Stockman, 'Examining the use of thematic analysis as a tool for informing design of new family communication technologies', in *Proceedings of the 27th International BCS Human Computer Interaction Conference*, eds. Steve Love, Kate Hone, and Tom McEwan (Swindon, UK: BCS Learning & Development Ltd, 2013), 1–6.

31 Norman Denzin, *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (New York, NY: Aldine Transaction, 2009).

Table 1. Emergent themes and relevant meaning units

Themes	Meaning units
Theme 1 – Good memories and academic path support the decision “I want to be a teacher”	The desire to be a teacher manifested since childhood or at least adolescence (T1; T2; T4; T6; T10; T11; T14). The good memories of their teachers helped in the decision to be a teacher (T2; T3; T5; T7; T9; T12; T13). For all participants in this study, the desire to become a teacher emerges along the scholarly path, before starting the bachelor’s degree. These participants, when choosing the bachelor’s degree, already have beforehand made the decision to be a teacher.
Theme 2 – The relevance of the University training programme to learning how to teach	The bachelor’s degree allows significant experiences to the teachers’ training and consequently to learn about ‘the teaching’ (T1; T4; T8; T10; T14). For all participants in this study, the one-year internships taken during the bachelor course allow familiarisation with the future teaching and learning environment. The future teacher learns how to be an effective teacher through the experiences acquired in the school environment, namely, through the moments of exchange of knowledge with the classroom teachers (T1; T3; T6; T7; T9; T12; T13). The beginning of the career is accompanied by a critical phase because it is from the certainties and constraints of practical experience that teachers judge their own teaching and learning competencies (T4; T6; T12; T14).
Theme 3 – Teacher effectiveness and challenges of being a teacher	The initial teaching process is a shock regarding the reality. There is a confrontation with the complex and diverse reality experienced in the exercise of the profession (T2; T3; T7; T11, T14). Being a teacher indicates the need to be in constant learning and rethinking of the practice itself (T1; T2; T4; T6; T7; T9; T11; T12). Daily classroom experiences should be continually reflected upon and incorporated into later practices (T1; T3; T4; T7; T10).

Discussion

From a theoretical point of view, our findings are in line with other research studies. Previous academic experiences influence the decision to become a teacher and consciously affect teaching

practice.³² Students and teachers were introduced to a unique set of values, codes of conduct, and epistemological views that impact the decision to be a teacher³³ and imprint a particular way of thinking about teaching and learning.³⁴

Our participants' testimonials mentioned that good memories and the academic path supported the decision to be a teacher. T3 stated, 'My eighth-grade Math teacher was responsible for my decision to be a math teacher.' T7 highlighted in her narrative that 'since childhood, I had the teacher's role with my younger brother, but it was in adolescence that there manifested my motivation to embark on teaching'. Teachers come from different contexts: educational, personal, and social, and thus they have different values and beliefs concerning teaching and learning processes. Hennessy and Lynch in their study highlighted that prior teaching and learning experiences, as well as perceived ability, were found to be the strongest influential factors in participants' decision to become a teacher. The authors also found that a desire to work with children was found to be a significant positive predictor of becoming a teacher.³⁵

Learning to act as a teacher entails integrating thoughts, knowledge and dispositions in practices that are informed by consistent principles. Our participants also emphasised the relevance of the internships taken during the bachelor's degree in their training. T8 wrote, 'The internship in my third year allowed me significant experiences and to learn about teaching'. T14 stated, 'The daily reflections during the internships with the classroom teacher changed my views and perspectives on teaching'. In line with our participants' narratives, Kosnik and Beck emphasised the relevance of internships in the initial training of teachers.³⁶ The authors highlighted that interns could: go more deeply into a specific teaching area; gain greater knowledge of school culture; become more familiar with school-wide programs and activities; and learn more about their distinctive interests and abilities as teachers. In our participants' words, internship 'represents a unique educational approach' (T3) and 'is based on experiential learning that is challenging' (T7), and has proven to be "an effective and efficacious approach to develop teaching competencies" (T11).

Kettle and Sellars studied the development of third-year teaching students.³⁷ The authors analysed the students' reflective writings and found that the use of peer reflective groups encouraged student teachers to challenge existing theories and their preconceived views of teaching. Freidus describes a case study of one teacher / graduate student struggling to make sense of her beliefs and practices about what constitutes good teaching.³⁸ Her initial pedagogy for teaching was based on the traditions and practices of direct teaching. Coaching and peer involvement using reflective practices have shown great relevance for her professional development.

The beginning of the career is accompanied by a critical phase because it is from the certainties and constraints of practical experience that teachers judge their own teaching and learning competencies. T3 stated, 'My first days/weeks of teaching were a shock with the reality (...) I felt so alone.' T11 wrote, 'I felt so insecure and with so many doubts, but I knew that was the thing that

32 Cf. Amanda Oleson and Matthew Hora, 'Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices', *Higher Education* 1/2013: 30.

33 Tony Becher and Paul Trowler, *Academic tribes and territories*, (2nd ed.) (Buckingham: Open University Press, 2001).

34 Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Stanford: Stanford University Press, 1988).

35 Cf. Jennifer Hennessy and Raymond Lynch, "I chose to become a teacher because". Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2/2017: 106.

36 Cf. Clare Kosnik and Clive Beck, 'The internship component of a teacher education program: Opportunities for learning', *The Teacher Educator* 1/2003: 18–34.

37 Brenda Kettle and Neal Sellars, 'The Development of Student Teachers Practical Theory of Teaching', *Teaching and Teacher Education* 1/1996: 1–24.

38 Cf. Helen Freidus, 'The Telling of Story: Teachers Knowing What They Know'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL, 1997.

I want to do for my entire life. It wasn't easy those initial weeks' Teaching is, of course, much more than a 'task'. As Conway and colleagues point out, discussions about the competencies needed, how they develop over time, and how they are evidenced and recorded, could lead to wider and relevant discussions between teachers, including among others, commitment, confidence, flexibility, passion for learning, and the broader societal context in which teaching and teacher education occur.³⁹

Teachers are individuals with their own enthusiasms and specific interests. They do not come without preconceptions to their classrooms.⁴⁰ Teaching must be a lifelong learning process and teachers are individually different. What they bring along to their classrooms are important variables in how they see themselves in the role of teachers during their professional journey.

Participants also emphasised that being a teacher indicates the need to be in constant learning and rethinking the practice itself. For this purpose, T2 wrote, 'As a teacher, I need to constantly innovate and adapt; this includes responding to students' outcomes, to new evidence from inside and outside the classroom, and professional dialogue, to adapt my practices'. T11 highlighted, 'being a teacher one needs to reflect on the experiences or activities one is doing for one's growth'. The roles of teachers and schools are changing, and so are expectations about them: teachers are asked to teach in increasingly multicultural classrooms, integrate students with special needs, use ICT for teaching effectively, engage in evaluation and accountability processes, and involve parents in schools.⁴¹

Finally, participants accentuated that daily classroom experiences should be continually reflected upon and incorporated into later practices. T3 stated, 'Teachers can deal with the needs and different issues of the learners and demand of time if they reflect on their daily teaching-learning activities'. T10 wrote, "As a result of reflection, the teacher may decide to do something differently or may just decide that what she/he has been doing is the best way". To deal with and survive in their professional field, teachers need to grow and bring changes in their behaviour and style. Reflection is a flashback that teachers need to mediate for their development.⁴²

The difficulty in incorporating into teachers' weekly/monthly routines a plan for continuing personal reflection on teaching methods can lead teachers to forget, among other things, why they chose to be teachers. This forgetfulness leads to professional demotivation, increased stress, and a systematic appearance of resistance to change.

Demands and continuous changes in the teaching context by schools affect all teachers, but these confrontations are experienced with more intensity by novice teachers.⁴³ In our study, the participants also raised the matter that the beginning of the career is accompanied by uncertainties, limitations, and fears and the initial teaching process could be very demanding and tense.

39 The authors elaborated an international report that includes two separate parts: 1. a narrative review of recent and relevant literature on teacher education; and 2. a cross-national review of teacher education policies in nine countries, namely, Ireland, Northern Ireland, Scotland, England, Finland, USA, Poland, Singapore, and New Zealand. Paul Conway, Rosaleen Murphy, Anne Rath, and Kathy Hall, *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report Commissioned by the Teaching Council. (University College Cork and Teaching Council of Ireland, 2009).

40 Cf. Danuta Gabrys-Barker, 'On teacher beliefs, self-identity and the Stages of professional development', *Lingvarvm arena* 1/2010: 25.

41 Teaching and Learning International Survey (TALIS) provides the first internationally comparative perspective on the conditions of teaching and learning, based on data from over 70,000 teachers and school principals who represent lower secondary teachers in the 23 participating countries. TALIS examines important aspects of professional development; teacher beliefs, attitudes and practices; teacher appraisal and feedback; and school leadership. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, First Results from TALIS. Paris: OECD Publications, 2009.

42 Cf. Jukka Husu, Auli Toom, and Sanna Patrikainen, 'Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies', *Reflective Practice* 1/2008: 39.

43 Cf. Robert Fantilli and Douglas McDougall, A study of novice teacher: challenges and supports in the first years, *Teaching and Teacher Education* 6/2009, 817.

New problems emerge in the schools regarding the uncertain context of ongoing change in today's education arena. Teachers need to deploy extensive repertoires of skills, strategies, and action patterns eclectically, with the ability to judge and act in situations.⁴⁴ Our participants highlighted that 'being a teacher indicates the need to be in constant learning' (T3), the need 'to rethink the practice itself' (T6), and 'daily classroom experiences should be continually reflected and incorporated into later practices' T11. The narratives are illustrative of how these teachers have learned in their teaching lives, to find patterns and connections, and to think critically and creatively. Teaching involves the whole person and narratives are primary ways of thinking, knowing, and representing what is known.⁴⁵

Conclusions

This research, within the framework of sociocultural theory, allowed the researcher to examine how human actions are related to the social context in which they occur and how and where they occur through growth. Narrative inquiry has proved useful in revealing some interesting aspects concerned with the phenomenon under analysis in this research study. Following some overall questions, participants wrote a narrative, writing a story about how they have built their professional identity. They also provided some hints about how their values, beliefs, and experiences influence their teaching practice. We found patterns, descriptions of identity construction and reconstruction, and evidence of social discourses that impact a person's knowledge creation from a specific cultural standpoint. The individual narrative shows that the creation of a professional identity is a unique process for each teacher and that process involves the examination and transformation of existing knowledge and the adaptation of such knowledge, skills, and attitudes to professional demands.

Clandinin and Connelly conceptualised what they call teachers' professional knowledge landscapes, personal practical knowledge, and teacher identity, as well as discussed the role of stories in shaping the professional identity of teachers.⁴⁶ After Clandinin and Connelly's conceptualisation of teachers' professional knowledge landscapes, teachers' questions such as 'Who am I in my story of teaching?' and 'Who am I in my place in the school?' started to be highlighted in some studies.⁴⁷ Developing a teaching identity requires that teachers engage in the practices of the school, in collaboration with other members of their community of practice and share the common repertoire. A fundamental aspect of teacher socialisation and development is the re-establishment and maintenance of a vivid and strong professional identity. As a multi-layered and dynamic phenomenon, teacher identity is affected by a diverse range of social and institutional factors.⁴⁸ Professional identity is unstable and multiple, is formed in relationships with others, and involves emotions and the construction and reconstruction of meaning through stories over time.⁴⁹ Kegan clearly

44 Hugh Sockett, 'The moral and epistemic purposes of teacher education', in *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.), eds. Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, and D. John McIntyre (New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis, 2008), 45–65.

45 Cf. Mary Beattie, 'Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach', *Journal of Educational Enquiry*, 2/2000: 5.

46 Cf. Jean Clandinin and Michael Connelly, 'Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools', *Educational Researcher*, 3/1996: 24–30.

47 Cf. Cheryl Craig, 'Narrative inquiry in teaching and teacher education', *Advances in Research on Teaching*, 2011: 19–42.

48 Bahram Behin, Fatemeh Esmaeili, and Rsoul Assadollahi, 'An English Teacher's Professional Identity Development: The Effect of Educational Policies', *Journal of Modern Research in English Language Studies* 2/2018: 19–40.

49 Carol Rodgers and Katherine Scott, 'The development of the personal self and professional identity in learning to teach' in *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.), eds. Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, and D. John McIntyre (New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis, 2008), 732–755.

articulates a process of growth and change as well as distinct developmental stages in adulthood.⁵⁰

⁵¹ Kegan's conception of self suggests that the way the teacher self makes sense of his experience is, in fact, distinct at the different developmental stages and that it changes/evolves during the career. Building upon Schön's concept of 'reflect-on-action',^{52 53} we suggest that teachers' reflection on their careers and own practices could be a relevant personal reconstruction activity. It is an effort to step back into the experience, retrieving what they remember for expressing and organising those fragmented elements to understand what has happened over time and drawing lessons from the experience for the development of skilled new practices. Teachers' reflection promotes critical approaches to teaching and, consequently, leads to better practice.⁵⁴

Teachers' continuous professional development is highly relevant both for improving educational performance and effectiveness, and for enhancing teachers' commitment, identity, and job satisfaction. Although they are interconnected with the features and constraints of specific school contexts and national education systems, teachers' competencies and well-being have powerful effects on student achievement.⁵⁵

The procedure of guided reflection gives us a pathway that can foster teachers' ability to reflect on teaching and thereby on their professional development both attitudinally and functionally. We believe that using teacher's narratives with a reflective disposition can be a powerful formative strategy for teachers' continuous professional development.

*'The most important aspects of teacher education are often ephemeral, passionate, shadowy and significant. For the most part, [they]... reflect teachers' lives ...'*⁵⁶

Contact:

Marco Paulo Maia Ferreira

Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa

UIDEF, Instituto de Educação

Universidade de Lisboa

marco.ferreira@iseclisboa.pt

50 Robert Kegan, *The evolving self*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

51 Robert Kegan, *In over our heads*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.

52 Donald Schön, *The Reflective Practitioner*.

53 Donald Schön, *Educating the Reflective Practitioner*.

54 Cf. Clifford Mayes, A transpersonal model for teacher reflectivity, *Journal of Curriculum Studies*, 4/2001: 490.

55 Considerable controversy surrounds the impact of schools and teachers on students' academic achievement. Rivkin and Hanusek detach the factors influencing academic achievement with special attention given to the role of teacher differences and other aspects of schools. The data analysis permitted the correlation between total effects and specific factors, measuring components related to teachers and schools. Steven Rivkin, Eric Hanushek, and John Kain, 'Teachers, Schools, and Academic Achievement', *Econometrica*, 2/2005: 417–458.

56 Jean Clandinin and Michael Connelly, 'Knowledge, narrative, and self-study' in *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, eds. Jeffrey Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vicki La Boskey and Tom Russell (Boston: Kluwer Academic Publishing, 2004), 42.

Recenze, články Reviews and articles

Imrich Peres, Pavel Procházka (eds.). *Smrt' v tranzite (II.): biblické, historické, etické a praktické pozadie smrti*. Praha: Institut vzdělávání ECM, 2023, 351 s., ISBN: 978-80-7356-050-8, 978-80-7356-051-5.

Zřejmě nic neovlivňuje lidské myšlení tolik, jako náš přístup ke smrti. Smrt jako taková je konstantou našeho života a nelze ji obejít. Nastavuje hranice našeho myšlení, vystavuje nás bolestné realitě omezenosti našeho života i veškerého našeho konání, vepisuje se nemilosrdně do našich životů.

Není tedy divu, že fenomén smrti ovlivňuje lidské myšlení v mnoha oblastech. Promítá se do kultury společnosti, jejích náboženských, sociálních, zdravotnických, společenských i právních oblastí.

Právě proto vznikl mezinárodní výzkumný projekt, který se fenoménu smrti věnuje. Jeho organizátoři – profesor Imrich Peres z Evanjelické bohoslovecké fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě a Pavel Procházka, profesor aplikované teologie na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici – si byli vědomi toho, že zvolené téma zasahuje široké pole vědních oborů, z toho důvodu oslovili celou řadu odborníků z různých oblastí. Vytvořili platformu pro setkávání odborníků na konferencích, které se konají na bratislavské Evanjelické bohoslovecké fakultě.

Sborník *Smrt' v tranzite (II.)* přináší souhrn prací z druhé konference, která se v rámci tohoto rozsáhlého projektu konala 11. listopadu 2022. Podtitul sborníku *Biblické, historické, etické a praktické pozadie smrti* dává tušit rozsah jednotlivých oblastí, které pokrývá.

Vhled do starozákonní oblasti přináší přednáška Mgr. Zuzany Vaľovské *Smrtonosné bytosti, moci a sily*. Uvádí přehled názvů a charakteristik bytostí, které ve Starém zákoně vystupují v souvislosti se smrtí, čímž nabourává některé vžitě představy o pojetí smrti ve starozákonní oblasti.

Návazná přednáška Mgr. Heleny Panczové, PhD. *Mojžíšova smrt' v podaní Gregora z Nyssy* představuje pohled tohoto církevního otce na starozákonní vyjádření Mojžíšovy smrti, kterou vnímá v kontextu celého jeho života a jeho povolání Hospodinem. Mojžíšovu smrt i skutečnost, že neexistuje jeho hrob, vidí tento církevní otec jako důsledek obnovování Božího obrazu v osobě Mojžíše. Jde jistě o zajímavý pohled, který s sebou nese řadu konotací i impulzů pro další promýšlení. Příspěvek z novozákonní oblasti pak přináší doc. ThDr. Jiří Mrázek, Ph.D. pod názvem *Ježíšovy výroky o smrti*. Prochází postupně jednotlivá logia Nového zákona, kde Ježíš mluví o smrti. Jako spojující téma těchto výroků vidí překonání smrti a zároveň i jistý posun reality smrti již do života člověka – člověk může být mrtvý, i když ještě žije; a platí to i obráceně. Autor se nevěnuje vlastní

Ježišove reflexi smrti, kontextem komentovaných výrokov je téma následování či pronásledování. Promyšlení Ježíšova vnímání vlastní smrti se zabývá přednáška doc. PaedDr. Viktórie Šoltészové, PhD. *Ježišove výroky o jeho vlastnej smrti*. Poukazuje, že Ježíš vnímal svou smrt jako něco nevyhnutelného, co souvisí s jeho posláním, které chápal ve vztahu ke kultu oběti, smíření a odpuštění hříchů. V konečném důsledku se jeho smrt stává vítězstvím nad smrtí.

Vlastní příspěvek editora této publikace prof. PhDr. ThDr. PaedDr. Imricha Perese, PhD. nese název *Hostiny a stolování s mrtvými*. Všímá si skutečnosti, že řada antických náhrobních kamenů zobrazuje motiv hostiny a propojuje tuto skutečnost s výroky o hostině v Božím království, které nám přináší evangelia, Pavlovy listy a Zjevení Janovo. V této souvislosti se věnuje též otázce, jak naše materiální zkušenosti determinují naše eschatologické představy.

Mgr. Andrea Korečková, PhD. poté přináší ve svém příspěvku *Vládkyňa podsvetia podľa gréckych náhrobných nápisov* sondu do procesu bolestného vyrovnávání se s odchodem milovaného člověka v době antiky. Činí tak na základě Homérova hymnu na bohyni Demeter, nápisů na řeckých náhrobcích i postav Nového zákona. Klade si též otázku, zda Pavlův výrok v 1 K 15 o vzkříšení a semeni nemá vnitřní souvislost s tematikou zmiňovaného Homérova díla.

Obraz smrti u rimských stoikov je název další přednášky, kterou připravil prof. PhDr. Dalimír Hajko, PhD. Sleduje v ní uvažování stoických filosofů o smrti jako o hranici, kterou je možné překročit díky lidské svobodě. Co tato úvaha v konečném důsledku přináší, rozvíjí v druhé části svého příspěvku.

Na tuto přednášku z oblasti římské filosofie navazuje další pojednání s názvem *Smrt' v Rímskom práve* od Mgr. Valérie Terézie Dančiakové, PhD. Pojednává v něm o způsobech vyrovnávání se se smrtí, které našly svůj konkrétní výraz v římských zákonech dodnes platných v některých našich právních ustanoveních.

Pohled do jiné náboženské tradice pak nabízí přednáška Abdulwahaba Al-Sbenaty *Smrt' a po-smrtný život podľa Koránu a tradície*. Zprostředkovává podrobný vhled do tematiky pojetí smrti v islámu a doplňuje jej o řadu antropologických souvislostí.

Sondou do jiné oblasti je příspěvek Mgr. ThDr. Janky Mihálikové *Zobrazenie smrti na stredovekých nástenných malbách*, konkrétně na příkladu maleb v gotických kostelech v Gemeri a Malohonte. Přednášející komentuje tyto malby z pohledu novozákonní teologie a křesťanské ikonografie.

Reflexe tématu smrti v oblasti architektury přináší Ing. arch. Beata Polomová, PhD. v přednášce s názvem *Svetlo ako vyjadrovací prostriedok vo vybraných prejavoch v pohrebnej architektúre v priebehu 20. a 21. storočia*.

Prof. ThDr. Július Filo, PhD. svou přednáškou *Ježišov kríž a vzkriesenie mení pohľad na odchod z časnosti. Existenciálne dôsledky a pastoralne možnosti* přechází do oblasti pastorální teologie. Neopomíjí přinášet konkrétní návrhy pro pastorační péči o umírající.

Oblast katolické teologie zastupuje přednáška prof. ThBibl.Lic. ThDr. Antona Tyrola, PhD. *Vznik učenia o purgatóriu: genéza problému a jeho riešenie v starokresťanskej cirkvi*. Přináší zdůvodnění vzniku tohoto učení v biblické a patristické tradici a vyrovnává se s odlišnými pohledy. Toto učení je z jeho pohledu rozumově zdůvodnitelné a jeho akceptace nepřináší žádné těžkosti.

Aktuální reflexi učení o očištění pak doplňuje další přednáška *Purgatórium v súčasnej reflexii* prof. Dr. Theol. Gloria Braunsteiner, PhD. Přináší v ní řadu biblických pohledů na toto téma i vhled do současné teologické diskuse.

Příspěvek se zajímavým názvem *Vyvolávanie (duchov) mŕtvych a styk s nimi* prof. PhDr. ThDr. Pavola Tománka, PhD. přináší zevrubný pohled na zlo, demony a satana v biblické tradici a dává je do souvislosti se zapovězenými praktikami (např. s věštěním), které usilují o proniknutí do

božské sféry. Závěrem jsou tematizovány různé druhy pomoci lidem zasaženým důsledky těchto praktik.

Další pastorační téma přináší přednáška *Človek v terminálnom ochorení, smrť a pozostalí v pastorálnej perspektíve* od prof. ThDr. Pavla Procházky, PhD. Věnuje se pastoraaci umírajících i pozůstalých, která má často podobná předznamenání. Jde o náročnou situaci, neboť se zde jedná o zásadní krizi lidského života. Nezbytnou součástí provázení je pravdivé informování o biblickém pohledu na smrt a záchranné dílo Ježíše Krista, které je zdrojem naděje, jež znovu pomáhá konstituovat život člověka.

Závěrečný příspěvek ThDr. Mgr. Mariána Bodolló, PhD. přináší konkrétní popis řešeného tématu do paliativní péče. Zabývá se duchovním provázením pacienta i jeho příbuzných včetně konkrétních impulzů. Příspěvek nese název *Moment spirituality medzi príbuznými pacienta v paliatívnej starostlivosti (II.)*.

Publikaci provází ilustrace doc. Mgr. Ing. arch. Andreje Boteka, PhD.

Zde recenzovaný sborník je výborným zdrojem pohledů na téma smrti tak, jak je řeší soudobí badatelé. Svou aktuálností i šíří zve k přečtení všechny čtenáře, tedy nejen ty, kteří se tématem smrti přímo zabývají.

Jan Satke

(hans25@seznam.cz)

Vlastimil ŠVEC. *Povolání chirurg: specifická pomáhající profese*. Brno: Masarykova univerzita, 2022, 130 s., ISBN 978-80-280-0030-1.

Vlastimil Švec působil ve Středisku pro výzkum učebních metod a prostředků a na Vojenské akademii v Brně, poté mezi lety 1994–2000 vedl na Masarykově univerzitě katedru pedagogiky. Od roku 2001 působil na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a v letech 2007–2011 byl děkanem Fakulty humanitních studií tamtéž. Od roku 2011 do současnosti je členem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Jeho hlavním výzkumným zájmem je problematika učitelského vzdělávání, je autorem mnoha publikací zabývajících se přípravou na pedagogickou profesi. Zdůrazňuje v nich obzvláště význam osobnostní přípravy.

Na rozdíl od jiných akademiků orientujících se na učitelské vzdělávání je Vlastimil Švec inspirativní kladením důrazu na reflexi profesních i osobních aktivit, ze kterých nevynechává ani sám sebe. Byl jeden z mála autorů zabývajících se pedagogikou jako vědou, kdo autorsky zformuloval a zveřejnil, „odkud-kam“ směřuje cesta jeho vědeckého, výzkumného zájmu (např. článek v Pedagogické orientaci z roku 2007 *Moje cesta k pedagogickým znalostem*). Zabýval se pojmem „pedagogická dovednost“, spolupracoval při definování základních pojmů s Evou Vyskočilovou a navrhl model zkušenostního učení inspirovaný modelem Kolbeho (např. Švec, 1995). Zejména v odborných člancích od roku 2000 Vlastimil Švec, inspirovaný specifickou pedagogikou manželů Vyskočilových, zastává stanovisko, že pedagogická příprava by měla být přípravou celostní, s důrazem na osobnostní připravenost, neboť pedagogické situace spoluvytváří sám pedagog a je tedy také jejich autorem (např. Švec, 2000, Švec a kol., 2002). Inspirativní je jeho rozšíření teoretické koncepce o zkoumání tacitní složky pedagogických znalostí. Je třeba zmínit, že Vlastimil Švec neodděloval výzkum od vlastního pedagogického jednání vysokoškolského pedagoga. Při vedení didaktických seminářů se jeho kurzy stávaly „výzkumnou dílnou“, akčně pojatým výzkumem. Ve svých didaktických kurzech kladl důraz na sebereflexi studentů, dílčí průzkumy pedagogické reality, mikrovučování a budování pedagogické kondice. Zkušenosti z těchto akčních výzkumů průběžně publikoval (např. *Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství*, 2006).

Jeho nová kniha *Povolání chirurg: specifická pomáhající profese* se může zdát v dosavadním portfoliu autora svým zaměřením exotická. Vznikla ale logicky: prostým zájmem autora o danou oblast, nikoliv nutností publikovat nebo zapojit se do grantového schématu. Vznikala pomalu, neskoro a – jak je pro Vlastimila Švece typické – výzkumně poctivě. Uskutečnil totiž 16 rozhovorů s chirurgy Fakultní nemocnice v Brně, i z jiných pracovišť v ČR. Rozhovory zpracoval tematicky do jednotlivých okruhů a vytvořil z nich první kapitoly knihy.

Výpovědi chirurgů jsou skutečně působivé a dávají laikovi nahlédnout do chirurgického „řemesla“, včetně medicínského koloritu. Může se i zdát, že jednotlivé okruhy sdělení působí místy trochu útržkovitě, „ořezané“ od konkrétních chirurgů a jejich svérázu. Skoro by si čtenář přál, aby bylo vyprávění v knize obsahově „nabobtnalejší“. Je ale třeba rozumět tomu, že se těžko hledá „vědecký žánr“ v tomto typu kvalitativního zkoumání a množství nasbíraných dat je třeba zredukovat kvůli zhuštění sdělení.

Protože chtěl mít autor k profesi ještě blíže, neváhal navštívit medicínskou realitu a zhlédl na vlastní oči dvě náročné operace, o kterých také podává v knize svědectví. Operace popisuje jako

nezaujatý svědek, jehož se ujímá zkušený operatér a informuje jej o dění na operačním stole. Je nasnadě, proč chtěl autor publikace být svědkem medicínské reality: díky této zkušenosti se daří v textu významově propojovat předchozí výpovědi operatérů s tím, co probíhá na operačním sále. Další kapitola „Stávání se chirurgem“ vznikla ve spolupráci s hrudním chirurgem Teodorem Horváthem a jde o pohled nikoliv zvenčí (na rozdíl od ostatních kapitol), nýbrž o pohled interní, který představuje pomáhající profesi očima zkušeného praktika. Jádrem kapitoly je schéma specifických vývojových etap přípravy na chirurgickou profesi a vnímáme zde zřejmé cílení na potencionální zájemce o obor.

Mohlo by se zdát, že Vlastimil Švec prací na tomto poměrně rozsáhlém kvalitativním šetření, jehož cílem bylo přiblížit čtenářům zmíněnou specifickou pomáhající profesi, učinil určitý úrok stranou od svého hlavního výzkumného zájmu. Letmým prolistováním knihy by čtenář mohl totiž nabýt dojmu, že se autor zaměřuje na chirurgický obor. Ale zejména poslední, čtvrtá kapitola čtenáři postupně odkývá, že Vlastimil Švec důraz na celostní pojetí osobnosti v pomáhajících profesích neopouští. Opět zdůrazňuje, že v případě profesního vývoje jde v první řadě o zrání konkrétní osobnosti. A osobnostní komplexitu ani v lékařské realitě (v péči o pacienta) nelze redukovat na nějakou specifčnost. Píše: „*Můžeme se setkat s různými výčty vlastností a dovedností chirurga. Výčty však samy o sobě spíše ukazují obsahové domény, k nimž budoucí chirurg pod vedením svého školitele a zkušenějších kolegů směřuje. To, jak chirurg jedná, když diagnostikuje onemocnění nebo když operuje a po operaci pečuje o pacienta, je výslednicí, zjednodušeně a obrazně řečeno amalgámem všech jeho osobnostních vlastností, znalostí, dovedností a zkušeností.*“ (s. 96)

V poslední kapitole autor monografie spojuje výsledky výzkumu s již zformulovanými, výzkumnými tezemi známými ze svých předešlých prací. Rozvíjí diskuzi nad pojmy „kompetence chirurga“, „dovednost chirurga“, „psychosomatická kondice“, „reflexe“, „explicitní a tacitní složka dovedností“. Mnoho autorových myšlenek týkajících se teoretického náhledu „zvenčí“ je zatím načrtnuta pouze v hrubých obrysech a snad si v budoucnosti vyslouží další, hloubkový, výzkumný ponor. Popsaný teoretický náhled by totiž bezpochyby mohl mít obecnější platnost a být inspirativní napříč pomáhajícími profesí, zejména pro pedagogiku.

Závěrem lze konstatovat, že nová monografie Vlastimila Švece opět oplývá zvláštní auroou výzkumné poctivosti a je dalším pokusem o syntézu jeho dosavadního autorského poznání v pomáhajících profesích – jako akademika a jako člověka, kterému o něco velmi poctivě jde.

Josef Nota
(jnota@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 (2023)
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

ISSN 1805-0948

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, mopatrny@tf.jcu.cz*

Doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D., *TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, hzbudilova@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, honza.k@mail.muni.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*

Prof. Dr. Rainer Gerig, *Diecézní úřad Odenwald-Tauber, Kirchenstraße 11, 74722 Buchen-Hainstadt, Německo, rainergerig5@gmail.com*

Dr. Emily DeMoor, *Vedoucí Caritas centra, Brescia University, Owensboro 717 Frederica Street, Owensboro, KY, USA, emily.demoor@brescia.edu*

prof. dr. Monique van Dijk-Groeneboer, *Faculteit Katholieke Theologie, Universiteit van Tilburg, Nieuwegracht 61, Utrecht, M.C.H.vanDijk@tilburguniversity.edu*

redakce**výkonná redaktorka**

Mgr. Hana Donéeová

Katedra sociální a charitativní práce TF JU

doneeova@tf.jcu.cz

koeditor čísla

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Katedra pedagogiky TF JU

hzbudilova@tf.jcu.cz

předseda redakční rady

doc. Michal Opatrný, Dr. theol.

Katedra sociální a charitativní práce TF JU

mopatrny@tf.jcu.cz

+420 389033542

č. dv. 206 b

překlady z a do anglického jazyka

Mgr. Helena Lustová, Stuart Nicolson, Ph.D.

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: 2 (2023)
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

ISSN 1805-0948

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 Nota, *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 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*

Prof. Dr Rainer Gerig, *Diözesanstelle Odenwald-Tauber, Kirchenstraße 11, 74722 Buchen-Hainstadt, Germany, rainerge-hrig5@gmail.com*

Dr Emily DeMoor, *Director of the Caritas Center, Brescia University, Owensboro 717 Frederica Street, Owensboro, KY, USA, emily.demoor@brescia.edu*

Prof. Dr. Monique van Dijk-Groeneboer, *Faculteit Katholieke Theologie, Universiteit van Tilburg, Nieuwegracht 61 Utrecht, M.C.H.vanDijk@tilburguniversity.edu*

executive editor

Hana Donéeová MA

Department of Social Work and Caritas Studies

Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice

doneeova@tf.jcu.cz

co-editor of issue

Assoc. Prof. Dr. Helena Zbudilová

Department of Education

Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice

hzbudilova@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, Dr Stuart Nicolson