

Caritas et veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

Volnočasová dimenze literární výchovy v 21. století

**The Free Time Dimension of Literary Education
in the 21st Century**

Helena Zbudilová

**Využitie filozofického textu v mimoškolských
aktivitách v kontexte osobnostného a sociálneho
rozvoja detí mladšieho školského veku**

**The Use of Philosophical Texts in Extracurricular
Activities in the Context of the Personal and Social
Development of Children of Younger School Age**

Gabriela Šarníková

**Popelka a její pravé já:
Narativnost jako ztracený střevíček
náboženského vzdělávání**

**Cinderella and Her True Self:
Narrative as a Lost Shoe of Religious Education**

Tomáš Cyril Havel

**Aischylova Oresteia a problém tragickéj
prirodzenosti človeka**

**Aeschylus' Oresteia and the Problem
of the Tragic Nature of Man**

Lukáš Jeník

Autorské čtení: akční výzkum v pedagogické realitě

Authorial Reading: Action Research in Pedagogical Reality

Josef Nota

Obsah

Editorial		6
Rozhovor	O literatuře a literární výchově.....	12
	s Hedvikou Vydrovou	
Studie	Tematické	
	Volnočasová dimenze literární výchovy v 21. století.....	18
	Helena Zbudilová	
	Využití filozofického textu v mimoškolních aktivitách v kontexte osobnostního a sociálního rozvoje dětí mladšího školského věku	37
	Gabriela Šarníková	
	Popelka a její pravé já: Narativnost jako ztracený střevíček náboženského vzdělávání	64
	Tomáš Cyril Havel	
	Aischylova Oresteia a problém tragické přirozenosti člověka	88
	Lukáš Jeník	
	Autorské čtení: akční výzkum v pedagogické realitě	114
	Josef Nota	
	Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy	147
	Stanislav Suda	

Varia

**Komunitní bydlení pro seniory jako
zdroj sociální opory a prevence
sociálního vyloučení..... 172**

Adéla Mojžíšová, Dagmar Dvořáčková,
Miroslav Barták

Recenze

..... 199

Contents

Editorial		7
Studies	Topical	
	The Free Time Dimension of Literary Education in the 21st Century	27
	Helena Zbudilová	
	The Use of Philosophical Texts in Extracurricular Activities in the Context of the Personal and Social Development of Children of Younger School Age.....	50
	Gabriela Šarníková	
	Cinderella and Her True Self: Narrative as a Lost Shoe of Religious Education.....	76
	Tomáš Cyril Havel	
	Aeschylus' Oresteia and the Problem of the Tragic Nature of Man	101
	Lukáš Jeník	
	Authorial Reading: Action Research in Pedagogical Reality	130
	Josef Nota	
	Authorial Reading as a Phenomenon of Personality Development	159
	Stanislav Suda	

Varia

Community Housing for the Elderly as a Source of Social Support and Prevention of Social Exclusion..... 180

Adéla Mojžíšová, Dagmar Dvořáčková
and Miroslav Barták

Godforsakenness: Is Christian Unbelief Possible? 189

Yuliia Vintoniv

Reviews

..... 199

Editorial

Vážení a milí čtenáři,

u zrodu monotematického čísla časopisu *Caritas et Veritas* stála stejnojmenná mezinárodní konference, která proběhla na podzim roku 2018 na půdě TF JU. V tomto čísle se objevují některé z prezentovaných příspěvků, zabývající se problematikou *Literatury jako prostředku školní edukace a výchovy ve volném čase*. Škála příspěvků byla nově obohacena o další pohledy odborné veřejnosti, jež shodně vycházejí z moderního vnímání literatury a literární výchovy a reflektují současné pedagogické trendy a vývojové tendence společnosti působící na výchovu literaturou, výchovu k literatuře a výchovu ke čtenářství.

Potřeba číst se rozvíjí pomalu a roste postupně, proto je třeba v dnešním přetechizovaném světě hledat nové cesty a způsoby, jak děti a mládež cíleně vést a motivovat ke čtení nejen ve školním prostředí, ale i ve volném čase. Čtení a čtenářství se stávají potřebnými předpoklady úspěšného profesního, společenského a osobního života.

Na úvod zazní slova jedné z našich předních odbornic v oboru španělské a hispanoamerické literatury, paní doc. PhDr. Hedviky Vydrové, nositelky španělského Řádu Isabely Katolické za šíření hispánské kultury, která má bohaté zkušenosti také jako překladatelka a editorka. Přiznám se, že oslovení paní docentky bylo z mé strany krokem zcela spontánním a zároveň opodstatněným. Tato osobnost mě provázela mým doktorským studiem, měla jsem příležitost s ní několikrát spolupracovat. Je pro mne celoživotním vzorem nejen po stránce odborné, ale i lidské. Rozhovor s doc. Vydrovou obohacuje náš pohled na současný stav literatury a literární výchovy, protože literatura se jí stala celoživotním posláním.

Jádro tvoří šest studií, které přispívají k odkrývání možností a reality procesu školní literární výchovy a literární výchovy ve volném čase. První z příspěvků, věnovaný volnočasové dimenzi literární výchovy v 21. století, naznačuje cestu, jak lze čelit dominantnímu tlaku techniky skrze návrat k tištěnému slovu a ke kritickému myšlení. Zachycuje současný stav školní literární edukace a zaměřuje se na specifické rysy literární výchovy ve volném čase. Autorka ji chápe jako funkční doplněk školní edukace, jenž může výraznou měrou přispívat ke komplexnímu rozvoji osobnosti nejen v době povinné školní docházky, nýbrž po celý lidský život. Studie G. Šarníkové vychází z kvalitativního výzkumu zaměřeného na využívání filozofického textu v mimoškolních aktivitách v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje dětí mladšího školního věku. Z výzkumu vyplývá, že implementace koncepce filozofie pro děti spojené s průřezovým tématem do daného typu neformálního vzdělávání (zájmového kroužku) je nosným prvkem, který by mohl obohatit edukační proces. Oblast náboženského a literárního vzdělávání poodkrývá T. C. Havel, který se zaměřuje na komplementaritu náboženství a pohádky. Vychází z žánru klasické pohádky, na němž prezentuje v českém prostředí nepříliš obvyklý náboženskopedagogický diskurz. Text L. Jeníka odkazuje na stále aktuální význam antických tragédií, v nichž lze spatřovat studnici vhodných námětů pro výchovně vzdělávací oblast. Zaměřuje se na problematiku hledání podstaty lidské (tragické) přirozenosti v Aischylově antické tragédii *Oresteia*. Poslední dva příspěvky jsou

zaměřeny na autorské čtení. J. Nota nejprve odhaluje okolnosti vzniku stejnojmenné disciplíny, její zařazení do výuky konkrétní základní školy a zkušenosti získané během své osmileté praxe. Autorské čtení je vedle nácviku slohových útvarů chápáno jako vhodná alternativa pro rozvíjení klíčových kompetencí. Pohled na autorské čtení jako na fenomén osobnostní výchovy přináší příspěvek S. Sudy. Autor v něm představuje srovnávací studii psaných sebereflexí studentů autorského čtení, kategorizaci sebereflexí z pohledu osobnostního nastavení pro jednání v nečekaných situacích a studii aspektů autorské tvorby.

Varia nabízí dva příspěvky – kolektivní studii autorů A. Mojžíšové, D. Dvořáčkové a M. Bartáka, zaměřenou na problematiku komunitního bydlení pro seniory jako zdroje sociální opory a prevence sociálního vyloučení, a anglicky psaný text od Y. Vintoniv nazvaný *Godforsakenness: is a Christian Unbelief Possible?* Cílem prvního textu, pojednávajícího o komunitním bydlení pro seniory, je popsat výhody a nevýhody konceptu z pohledu obyvatel na základě výzkumu polostrukturovaných rozhovorů zrealizovaných v centrech ve vybraných zahraničních zemích. Poslední zmiňovaný cizojazyčný text se věnuje fenoménu odloučenosti od Boha z filozofické a teologické perspektivy na základě srovnání koncepcí tohoto zážitku jako klíčového prvku při hledání autentické víry z pohledu A. Camuse a C. S. Lewise.

Na závěr čísla jsou zařazeny tři recenze. Dvě pocházejí z pera M. Nakonečného (Patrick J. Deneen: *Proč selhal liberalismus*; Saul Smilansky: *Desatero morálních paradoxů*). Autorem třetí recenze je J. Sirovátka (Petr Gallus: *Pravda, univerzita a akademické svobody*). Čtenáři se také mohou seznámit se *Zprávou ze čtvrtého ročníku islamologické konference v Českých Budějovicích*, jejímž autorem je M. Klapetek.

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

Helena Zbudilová

koeditorka, členka redakční rady *Caritas et Veritas*

Editorial

Dear readers,

At the beginning of the process of this monothematic issue of the journal *Caritas et Veritas* was an international conference with the same title, which took place in the autumn of 2018 at the Theology Faculty of the University of South Bohemia. In this issue, some of the presented papers appear. They deal with the issue of Literature as a Means of School Education and Leisure Time Education (*Literatury jako prostředku školní edukace a výchovy ve volném čase*). The range of contributions has been newly enriched with other views of academics. These are equally based on the modern perception of literature and literary education and reflect the current pedagogical trends and development trends of society affecting education through literature, education towards literature, and education towards reading.

The need to read develops slowly and grows gradually, so, in today's overly-technological world, it is necessary to look for new ways to purposefully lead and motivate children and young people to read not only in the school environment but also in their free time. Reading is a necessary prerequisite for a successful professional, social, and personal life.

In the introduction, there are the words of one of our leading experts in the field of Spanish and Hispanic American literature, Associate Professor Dr Hedvika Vydrová who is a holder of the Spanish Order of Isabella the Catholic for spreading Hispanic culture and has extensive experience as a translator and editor. I admit that addressing Associate Professor Dr Hedvika Vydrová was a completely spontaneous and, at the same time, justified step on my part. She accompanied me during my doctoral studies, and I have had the opportunity to work with her several times. She is a lifelong role model for me, not only professionally but also in a personal sense. The interview with Associate Professor Vydrová enriches our view of the current state of literature and literary education, as literature has become her lifelong mission.

The core consists of six studies that help to uncover the possibilities and reality of the process of school literary education and literary education in free time. The first of the papers, devoted to the free time dimension of literary education in the 21st century, suggests a way how to face the dominant pressure of technology through a return to the printed word and critical thinking. It captures the current state of school literary education and focuses on specific features of literary education in free time. The author understands it as a functional supplement to school education which can significantly contribute to the comprehensive development of personality not only during compulsory schooling but throughout human life. G. Šarníková's study is based on qualitative research which focuses on the use of a philosophical text in extracurricular activities in the context of the personal and social development of children of younger school age. The research shows that the implementation of the concept of philosophy for children associated with an intersecting theme in a given type of non-formal education (after-school activity) is a key element that could enrich the educational process. The field of religious and literary education is revealed by T. C. Havel who focuses on the complementarity of religion

and fairy tales. His paper is based on the genre of the classic fairy tale. He uses it to present a religious pedagogical discourse which is not very common in the Czech environment. The text by L. Jeník refers to the always up-to-date significance of ancient tragedies. One can see a well of suitable topics for the field of education in them. It focuses on the issue of finding the essence of human (tragic) nature in Aeschylus' ancient tragedy *Oresteia*. The last two papers focus on authorial reading. J. Nota reveals the circumstances of the origin of the discipline, its inclusion in the teaching in a particular primary school, and the experience gained during his eight years of practice. Authorial reading is, just like the practice of essay writing, understood as a suitable alternative in the process of key competencies development. The view of authorial reading as a phenomenon of personal education is provided by the contribution of S. Suda. In it, the author presents a comparative study of written self-reflections of students of authorial reading, the categorisation of self-reflections from the point of view of personality setting which concerns acting in unexpected situations, and a study of aspects of authorial work.

The Varia section offers two contributions – a collective study by A. Mojžíšová, D. Dvořáková and M. Barták which focuses on the issue of community housing for the elderly as a source of social support and prevention of social exclusion and text by Y. Vintoniv entitled *Godforsakenness: Is Christian Unbelief Possible?* The aim of the first text, dealing with community housing for the elderly, is to describe the advantages and disadvantages of the concept from the point of view of the residents. It is done on the basis of research into semi-structured interviews conducted in centres in selected foreign countries. The latter foreign language text deals with the phenomenon of separation from God from a philosophical and theological perspective. It compares the concepts of this experience (a key element in the search for authentic faith) from the perspective of A. Camus and C. S. Lewis.

I wish you an enjoyable and enriching time while reading the new issue of the journal.

Helena Zbudilová

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.

- 1/2021** Pomáhající profese a společenskovední otázky v době Covid-19
Uzávěrka: 31. 12. 2020

- 2/2021** Jan A. Komenský – možné inspirace po více než 350 letech
Uzávěrka: 30. 6. 2021

- 1/2022** Potenciály a rizika komunitně vnímaného společenství pro zvládnutí pandemie
Uzávěrka: 31. 12. 2021

- 2/2022** Výchova k dobru, pravdě a kráse jako aktuální výzva (nejen) pro současnou pedagogiku
Uzávěrka: 30. 6. 2022

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.

- 1/2021** Helping Professions and Social Sciences Issues in the Covid-19 Era
Deadline: 31st December 2020
- 2/2021** John A. Comenius – Possible Inspiration after More than 350 Years
Deadline: 30th June 2021
- 1/2022** Potentials and Risks of a Social-unit Perceived as a Community for Coping with a Pandemic
Deadline: 31st December 2021
- 2/2022** Education for Good, Truth, and Beauty as a Current Challenge (not only) for Contemporary Pedagogy
Deadline: 30th June 2022

Rozhovor

O literatuře a literární výchově s Hedvikou Vydrovou



Doc. PhDr. Hedvika Vydrová, absolventka FF UK v Praze (obory španělština a francouzština), docentka v oboru španělská a hispanoamerická literatura, v letech 1990–2011 ředitelka Ústavu románských studií FF UK v Praze, externí pedagožka na PF (později FF) JU v Č. Budějovicích, editorka a překladatelka. V roce 2003 obdržela španělský Řád Isabely Katolické za šíření hispánské kultury. Přednášela v Mexiku, Kolumbii a Španělsku. Zabývá se dějinami hispánské literatury, publikuje odborné práce zejména o problematice modernismu, básnické avantgardy a nového románu.

Vážená paní docentko, umělecká literatura se hrála a hraje stále zásadní roli ve Vašem bohatém profesním životě. Jaký je podle Vašeho názoru hlavní smysl a význam literatury a čtenářství v lidském životě? V současné postmoderní společnosti jsme svědky toho, že vizuální kód stále více vytlačuje kód slovesný. V čase elektronických médií má kvalitní literatura těžké postavení; slovo ztrácí svou vážnost, hloubku a sílu. Zdá se, že očividně poklesla úcta k němu. Jak vnímáte tuto současnou realitu? Co si myslíte o používání zjednodušených verzí literárních děl, různých adaptací či komiksů?

„Umělecká literatura“ je významově dost široký a ne zcela snadno definovatelný koncept. Utvářel se a měnil v čase. Už to podstatné v něm – tedy pojem literatury – klade mnoho otázek. Ten, kdo se zabývá historií literatury, si vždy u jejích počátků v tom kterém společenství musí vymezit, zda bude termín „literatura“ odvozovat od jeho latinského základu – „litera“, písmeno, tzn. od písma, jímž je tento artefakt vytvořen, či zda do něj zahrne i výtvoř orální, vzniklé jako nepsané, byť třeba později písmem zaznamenané, kterým je však společné to, že vznikly na bázi slova. Čeština má v tomto velkou výhodu, že disponuje pro takový druh tvorby termínem „slovesnost“. Neméně složité je postihnout význam vymezujícího adjektiva „umělecký“. Snad by se velice obecně dalo říci, že jde o slovesnost, která vzniká s jistým záměrem, a ten není omezen pouze na čistě užitkovou komunikaci na základě slova, ale má nebo může mít i funkce další, za jistých okolností pro život člověka možná i závažnější.

Vyjděme však z kontextu, v němž jsou Vaše úvodní otázky po smyslu umělecké literatury kladeny v jasné souvislosti s knihou, tudíž i písmem, psaním a tím, kdo píše, a zároveň s aktem „konzumace“ výsledku takové tvorby, tedy četbou a jejím aktérem, čtenářem. Musím hned zkraje tohoto rozhovoru přiznat, že patřím ke generaci 80+, které se dnes dostává přednostního očkování proti Covid-19 a která pokládala knihu za přirozenou součást života (v těch lepších případech nejen školního) a která nástup nových forem tvorby, nových způsobů prostředkování poznatků i zábavy zažila až v dospělosti. A vzhledem k zakotvení naší země v bloku zemí budujících socialismus byla

tato generace dokonce politickou a ideologickou cenzurou jak umělecké tvorby, tak zábavního průmyslu „chráněna“ až do zralého věku před jejich možným negativním dopadem na utváření vztahu ke knize a k aktu čtení. Dokonce mě napadá, že totalitní cenzura paradoxně posilovala v lidech potřebu číst, touhu získat nepovolený text či knihu a v případě úspěchu je tajně a s rizikem postihu šířit dál.

Je, myslím, pochopitelné, že polistopadová radikální změna společenského a politického života, která přinesla svobodu slova, pohybu atd., byla provázena obrovskou euforií z možností, které nabízela právě v oblasti literární tvorby, nakladatelské činnosti, překladové politiky, knižního trhu, dostupnosti zahraniční literatury. A že toto nadšení z otevřenosti vůči světu nám po jistou dobu překrývalo dosah celé řady nových fenoménů, které jistým způsobem potlačovaly nebo alespoň umenšovaly jedinečnou váhu slova jako takového a ještě víc slova tzv. krásné literatury, tedy slova, které je nositelem jiných významů než běžná slovní komunikace a dosahuje účinu svého sdělení jinými prostředky. Zmiňujete stále zřetelnější převahu vizuálního kódu, obrazu nad slovním sdělením. Dal by se přidat ještě kód auditivní – záplava ne hudby, ale „muziky“, a zvuku vůbec. A pokud možno co nejhlasitějšího, možná aby hlučností překryl vyprázdněnost naší komunikace.

Dalším závažným jevem, který uvádíte, je nepochybně rozmach elektronických médií, která na jedné straně otevřela netušené možnosti rychlé komunikace, neomezeného poznávání bez hranic, bez námahy a s relativně nízkými náklady, na straně druhé nás vedla a vedou k podcenění kvality slovesného textu co do přesnosti, srozumitelnosti a neotřelosti vyjádření, o gramatické korektnosti jazyka ani nemluvě. Z většiny populace se stali ustaviční čtenáři zpráv bulvárního tisku či esemesek od rodiny, přátel, kolegů a známých na displejích chytrých telefonů, tabletů a počítačů, ale také spisovatelé nebo spíše psavci bezduchých debat na sítích, fragmentárních ničím nepodložených soudů a vulgarit, kteří nedostatečnou slovní zásobu i myšlenkovou potenci musí nahrazovat slovními vycpávkami bez jakéhokoli významu (mám na mysli zejména umrtvující záplavu příslovčí typu prostě, v podstatě, vlastně). Je samozřejmé, že takto pojaté čtení a psaní ani nepodporuje obecnou vnímavost vůči jakémukoliv textu, natož pak uměleckému, ani nekultivuje a neobohacuje použitý jazyk.

Přes tyto nesporně negativní jevy nevidím dnešní stav naší jazykové kultury a literární kompetence tak černě. Je až podivuhodné, jak velké množství lidí z nejrůznějších koutů naší země prokazuje na internetu (tady je funkce jedné z vymožeností nové doby jistě pozitivní) svůj rozvinutý smysl pro hru s jazykem. Záplava „coronavirových“ vtipů založených z velké části na čistě slovním humoru mi v posledním roce prožitém „s covidem“ ulehčovala život a určitě nejen mně. Pozoruhodná je taky spontánní aktivita běžných uživatelů internetu zaznamenávat novotvary, které originálním způsobem rozšiřují a obohacují českou slovní zásobu (viz: M. Kavka, M. Škrabal a kol., *Haknutá čeština. Neortodoxní slovník dnešní mateřštiny*, 1. vyd., 2018). Je samozřejmé, že ne každý, kdo má zájem o kvalitu současné češtiny, je právě touto aktivitou nadšen. Mne ale těší a baví. Obdobné je to s četností protichůdných názorů na „úpravy“ klasických literárních děl, které mají alespoň něco z literárního dědictví přiblížit novým generacím. U nás je asi nejznámější již starší počín Jaromíra Johna *Příběhy Dona Quijota* (1941), původně určený českým dětem. Měl jim přiblížit jedno z největších děl světové literatury, které pro svou rozsáhlost a náročný renesanční narativ není snadnou četbou ani pro zkušeného milovníka literatury. Johnova „dětská“ verze příběhů slavného španělského „moudrého blázna“, pošetilce a snílka, si však stále uchovává, nepochybně zásluhou autorovy neobyčejné literární a estetické erudice i daru básnického jazyka, svou působivost a smysluplnost i pro dnešního dospělého

čtenáře. Jiné je to ovšem s novějšími „výcucy“ z obsahu známých děl ve stylu Reader's Digest, které mohou dávat šanci těm, kdo nemají trpělivost přečíst daný text v původní celistvé podobě, ale chtějí působit jako vzdělanci. Budiž jim to práno, ale cesta ke kvalitnímu čtenářství to určitě není. Ještě jinou roli pak sehrávají nejrůznější adaptace literárních textů – dramatické, filmové, hudební i výtvarné (včetně komiksů, na které se ptáte). Zde jistě záleží na citlivosti, vnímavosti a erudici, ale především na důvodech a záměru autora takové adaptace. V každém případě ale jde o jiné dílo, nový tvůrčí čin a jako takový by výsledek měl být posuzován. Ale může se také stát, že právě zdařilá proměna – v žánru, výrazových prostředcích, zpravidla i v časové aktualizaci tématu a v jeho poselství – vyvolá v příjemcích nový nebo intenzivnější zájem o původní literární předlohu a dovede je až k ponoření se do četby.

Uvádí se, že Češi jsou nadprůměrně čtoucí národ a navíc Česká republika má jednu z nejhustších sítí veřejných knihoven na světě. Přesto v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti PISA naši žáci na 2. stupni ZŠ dosahují opakovaně průměrných či mírně podprůměrných výsledků především v oblasti porozumění textu. Může to působit až paradoxně. Kde spatřujete zásadní problém? Přes značné úsilí o pedagogickou humanizaci školství ve školách přetrvává pragmatická a utilitární příprava k uplatnění na trhu práce. Slovy J. Hábla škola zůstává spíše „bytočně-funkcionalistickou“. I přes celou řadu vynikající osobností učitelů, jež zastávají inovativní přístup, pojetí školní výuky v literární výchově je převážně přebujelé faktograficky a historiograficky. Na TF JU v rámci studijního oboru pedagogika volného času tvoří jednu ze specializací literární výchova ve volném čase. V rámci neformálního vzdělávání přirozeně navazuje na školní literární výchovu, má komplementární charakter. Zájmová literární výchova je komunikativně pojatá, přesunuje se od vědomostí k dovednostem a zaměřuje se na čtenářské, zážitkové a interpretativní pojetí výchovy v duchu výchovy četbou a výchovy ke čtenářství. Umožňuje používat řadu netradičních aktivizujících metod spojených se hrou a zážitkem, reflektivními dialogy... a snaží se o návrat k přirozenému vztahu ke čtení, o obnovu lásky ke knize ke knihám a kultivaci vlastního čtenářství. Jaké cesty jsou pro výchovu četbou a výchovu ke čtenářství nejvhodnější?

Pokud jde o Vámi zmíněnou nízkou úroveň čtenářské gramotnosti, kterou údajně dokládají výsledky našich žáků ZŠ v mezinárodních výzkumech (a která, jak konstatujete, skutečně je na první pohled v rozporu s množstvím literárních děl u nás nejen vydávaných, ale i kupovaných nebo půjčovaných v knihovnách, s úspěšností každoročních akcí jako je knižní veletrh Svět knihy nebo Festival spisovatelů), nedokáži posoudit, jak věrohodné tyto závěry jsou a jak a na základě čeho je ona gramotnost posuzována. Jistě se na ní může podepisovat školní literární výchova, která, jak poukazujete, je stále založena na faktografii a historiografii a tím mladé potenciální čtenáře může odrážet. Poněvadž v mém profesním životě chybí zkušenost z výuky na 2. a 3. stupni škol, těžko mohu navrhnout nějaký pedagogický postup, který by to napravil. Ale možná by se dalo uplatnit něco z výuky na vysoké škole, zkusit jistý typ seminární výuky, která umožňuje rozpravu, debatu, je mnohem osobnější a vyučujícímu dává možnost probudit zájem studentů třeba nějakou souvislostí s jejich životní zkušeností, případně se současným děním u nás a ve světě. Může jim také ukázat na konkrétním textu, jak autor dosahuje účinnosti některé pasáže nebo celého díla užitím určitých stavebních postupů či jazykových prostředků. Ale proti tomu bude určitě stát omezený počet hodin určených středoškolské jazykové a literární výchově, který se opírá o celospolečenský odklon od humanitních studií a zdůrazňovanou preferenci „užitečných“ technických a ekonomických oborů. Je přitom dnes již prokázáno, že právě vzdělanost a výchova v tzv. nepraktických

oblastech vědění vede i k větší efektivitě oněch preferovaných oborů při uplatnění v praxi. O to záslušnější se mi jeví úsilí Teologické fakulty JU dát svým studentům (potenciálním budoucím pedagogům) možnost formovat svůj vztah k literatuře nabídkou speciálního kursu literární výchovy ve volném čase, který zmiňujete.

Při úvahách o literatuře jako prostředku školní edukace a výchovy ve volném čase jsem se neustále vracela k narativitě a dvěma klíčovým slovům – příběh a vyprávění. Vše je skryto v příběhu, učíme se skrze příběhy; vyprávění příběhů je původní a společnou podobou lidského myšlení. Člověk sám sobě obvykle porozumí právě v souřadnicích příběhu. Dnes se bohužel málo vypráví nejen ve školách, ale i v rodinách. Jak nahlížíte na příběh a vyprávění?

Nepochybně jednu z důležitých cest k četbě a literárnímu textu uvádíte Vy sama. Je jí příběh a jeho vyprávění. Souhlasím s Vámi, že vyprávění se vytrácí z našeho běžného života, není na ně čas ani nálada. A možná schází už i paměť. Protože ta je nyní v jakémsi sdíleném opovržení. Proč si něco pamatovat, když stačí jedno či dvě kliknutí a nějaký elektronický Děd Vševěd vyplivne údaj, který potřebuji. To je sice možné (byť ne vždy spolehlivé), jenže co mi určitě neposkytne, je příběh třeba o tom, jak strýček na konci první světové války spolu se svými druhy z boje, čerstvými legionáři, putoval téměř rok z ruské fronty přes Vladivostok a několik moří a Itálii domů do východních Čech za svou dívkou. Ani jak ho v březnový podvečer před prvním dnem Hitlerem oficiálně vyhlášené okupace Československa přepadly v sídle ostravské státní policie ozbrojené německé bojůvky a odvlekly ho možná prvním z pozdějších mnoha transportů do jednoho z koncentráků na území Říše, odkud se vrátil po šesti letech. A tehdy jsem ho jako malé dítě poprvé uviděla: zuboženou lidskou trosku, které teta, jeho žena, otvírala dveře našeho bytu. V dřívějších dobách vyprávění podobných příběhů, ukotvených v reálné historii rodu, ale také báček, pověr a pověstí, krátilo lidem dlouhé zimní večery, třeba při draní peří za světla petrolejek, a stalo se cenným materiálem pro pozdější sběratele folklorních „poudaček“ (to pokud zůstaneme v našem domácím světě). Ale už dávno před tím a hodně daleko od nás vznikala vyprávění tisíce a jedné noci krásné Šeherezády. A příběhy zachycené v Bibli nebo v posvátných knihách jiných náboženství. O pastevcích, kteří trávili noci u svých stád a pozorovali hvězdnou oblohu. A nejjasnějším hvězdám dávali jména a vymýšleli jim příběhy. Například o Spasiteli, který má přijít a jehož zrození ohlásí zářivá hvězda pohybující se po obloze. A když ji spatřili, vstali a vydali se k Betlému. Tyto poklady orální tradice otevřely jednu z cest k pozdějšímu zrodu „umělého“ vyprávění v psané podobě – povídky a románu. Ale byly zde ještě další zdroje pozdějších literárních textů, které rovněž neměly povahu naučné literatury, ale nevycházely jenom z vyprávění: říkadla, písně a tance, založené na melodii a rytmu, nápodobě přírodních cyklů i lidské práce, z nichž se zrodila poezie. A rituální obřady, které uctívaly božstva, vzývaly jejich moc a přinášely jim oběti: předchůdci dramatu. Je možné, že i tato cesta k pramenům má svůj potenciál, jak posílit přitažlivost „krásné“ literatury a její váhu ve formování zejména mladých lidí.

Než se staneme skutečnými čtenáři, působí na nás řada vnitřních i vnějších faktorů. Za rozhodující se považuje vliv rodinného prostředí, dále školy, knihoven či přátel. Jaké byly klíčové momenty ve Vašem životě, kdy jste se setkala s knihou, která Vás výrazně oslovila?

Jak jsem se stala čtenářkou? Myslím, že ještě dřív, než jsem se jí mohla stát, tedy v době, kdy jsem ještě neuměla číst, jsem si oblíbila nikoli literaturu, ale knihy. Maminka nebo tatínek mi z nich četli před usnutím a já si je pak ještě prohlížela, protože téměř vždy byly ilustrované. Litovala jsem vrabce, který letěl na sever, když všichni ostatní letěli na jih, a prožívala skutečné vnitřní drama

s holčičkou, která rozuměla řeči zvířat a ptáků a odmítala proto jíst jejich maso. Ale pak onemocněla a byla stále bledší a bledší a pan doktor řekl jí i rodičům, že musí jíst maso, aby zesílila, jinak že umře. A ona viděla, jak se rodiče trápí, a tak aspoň kousek každý den snědla. A skutečně se začala zotavovat, až se uzdravila a na obrázcích v knize jí hned zrudověly tvářičky. Jenže už nikdy neporozuměla žádnému ptáku ani zvířeti a já to oplakala. A společně s Karafiátovými Broučky jsem rozsvěcela lucerničky a ucpávala okna mechem, aby jim nebyla zima, až se vrátí za chladných nocí domů. Rodiče knížky ukládali do vysoké černé knihovny s prosklenými dveřmi a já se na ně chodila dívat. Líbily se mi jejich hřbety – byla to vesměs prvorepubliková vydání s krásnými vazbami. Když dveře nezamkli, mohla jsem si je otevřít a aspoň na ty ve spodní polici si sáhnout nebo k nim přičichnout. Byly to ty nejtlustší a nejtěžší, stálo tam třeba vyrovnaných sedm svazků a všechny měly krásnou vazbu z režného plátna a hřbety ze světle hnědé vonící kůže. Jak mi tatínek později vysvětlil, byl to Příruční slovník jazyka českého, společné dílo nejvýznamnějších českých lexikografů a bohemistů 20. století, připravované již od roku 1911 a vydávané mezi lety 1935 a 1957. Vycházelo v sešitech, které si zájemci mohli postupně kupovat a na konci každého dílu si je dát svázat. Tatínek patřil mezi subskribenty a ty nádherné vazby musely být nákladné, ale jemu za to jejich obsah stál.

Nenarodila jsem se do zámožné rodiny vzdělanců, oba moji rodiče již v dětství osiřeli a jejich další osudy závisely na větší či menší ochotě příbuzných jim dát možnost přežít. Byli zvyklí na to, že se musí o sebe postarat hlavně sami. A jejich starost kupodivu zahrnovala i úsilí o dosažení vyššího vzdělání. Byli do značné míry samouci a knihy se staly jejich hlavní oporou. Tato potřeba vzdělání vycházela jistě nejen z jejich povahy, ale také byla nesena dobovým étosem, masarykovským důrazem na vzdělání jako základ uvědomělého a hrdého češství. Kupovali knihy za pracně vydělané a našetřené peníze a zejména pro tatínka se staly životní vášní. Měl široký okruh zájmů – slovníky jak jazykové tak encyklopedické, odborné lékařské publikace, matematika, fyzika, přírodní vědy, ale i beletrie – česká i překladová. Maminku zajímalo náboženství, esoterismus, memoáry, historické pověsti, romány a povídky z českého venkova, ale pochopitelně také moderní vaření, zdravotní věda. Takže když jsem se naučila číst a dostatečně vyrostla, abych se podívala i do vyšších pater knihovny, měla jsem hodně široký výběr. Další knihy jsem pak dostávala jako dárky k svátku, narozeninám, Vánocům. Nemyslím, že nějaká jedna konkrétní kniha rozhodla o mém vztahu k četbě a literatuře. Naproti tomu je jisté, že četné překlady francouzské beletrie z naší domácí knihovny mě přivedly k zájmu o Francii, její kulturu a jazyk. To už jsem byla na jedenáctiletce, kde se však z cizích jazyků vyučovala kromě ruštiny pouze němčina. Začala jsem se učit sama ze staré učebnice, kterou jsem našla doma v knihovně, a začala uvažovat o možnosti studovat tento jazyk a literaturu jím psanou na nějaké vysoké škole. Svěřila jsem se s tím profesorovi češtiny a němčiny, vzácnému člověku, který bral svou učitelskou profesi jako poslání. Ten mi poskytl základní informace o pražské filozofické fakultě a poradil mi, abych si k francouzštině vzala ještě španělštinu, která má lepší perspektivu co do pozdějšího uplatnění. Podala jsem přihlášku, složila přijímací zkoušku, byla přijata. A začala tak nová etapa mého čtenářství: ze záliby se stala součástí přípravy na budoucí povolání.

Orientovat se dnes v současné knižní produkci znamená vypravit se víceméně na putování bludištěm. Vydávají se stále nové a nové tituly; zdá se, že je téměř „překnížkováno“ (např. v oblasti literatury pro děti a mládež se hovoří o roční produkci téměř 2 000 knih); pro mnohé čtenáře se kniha stává spotřebním zbožím, které po přečtení zahodí. Jaká je podle Vašeho názoru budoucnost knih? Ovlivnila koronavirová epidemie Váš vztah ke knihám a čtení? Používáte čtečku?

Jaká je budoucnost knih? Neodvážuji se udělat nějakou prognózu. Samozřejmě doufám, že přežijí. Ale v době, jakou nyní právě zažíváme, kdy se během jednoho roku změnila tak radikálně způsob života, o nichž jsme vůbec nepochybovali, že by mohly nebýt, je těžké být vizionářem. Nemyslím však, že by knihy byly vytlačeny elektronickými médii. Protože i ta jsou zranitelná a rozhodně se proměňují v čase nesrovnatelně rychleji než tradiční knihy. Na druhou stranu nemá smysl je odmítat. Jsou v mnoha ohledech pohotovější a dokonce, pokud jde o vztah k literatuře, mohou být jejími dobrými propagátory. Čtečku, na kterou se mně ptáte, nemám, v tom jsem asi přece jen poplatná své generaci (s čímž souvisí i prostý fakt, že se mi horší zrak a sledování elektronického textu je pro mne únavnější). Ale naopak třeba taková vymoženost jako je audiokniha, může být právě pro seniory nebo lidi se zrakovým hendikepem doslova spásou. Navíc naše audioknihy vynikají skvělou hereckou prací.

A zcela na závěr – k Vaší první otázce po smyslu literatury a významu četby. Je jasné, že máte na mysli tzv. krásnou či uměleckou literaturu. Podobně jako jiná umění člověka obohacuje. Rozvíjí ty stránky jeho osobnosti, které v běžné životní praxi mohou zůstat opomíjeny. Představivost, schopnost vyjít ze svého úzkého životního obzoru a nahlédnout do jiných světů. Nastoupit na oběžnou dráhu jiných „těles“, žasnout nad jejich jinakostí nebo právě naopak: zjišťovat, jak moc jsme si podobní. Sdílením osudů fiktivních postav se posiluje naše schopnost empatie vůči druhým lidem a tolerance. Literární dílo působí na naše emoce a smysly, ale zároveň nás nutí přemýšlet. Jeho účín je možná celistvější než u jiných uměleckých děl. Je třeba si uvědomit, že literatura pracuje s velmi specifickým materiálem. Je utvářena jazykem, který – ještě než se ho chopí umělec – je už nadán jistými významy. Používáme jej v běžné komunikaci i pro nejrůznější typy textů administrativních, odborných, návodných. Spisovatel musí tento obecně užívaný materiál zásadním způsobem proměnit. Zřetelnější to je jistě v poezii, kde je zdůrazněna spřízněnost s hudbou – rytmus, melodie, harmonie, tempo, souzvuk. Literární text má s hudbou společné i to, že se děje v čase, a tak ho také musíme přijímat: v časovém sledu, slovo za slovem jako tón za tónem. Naproti tomu třeba výtvarná díla vnímáme v jakémsi nárazu simultaneity. Aby spisovatel dosáhl slovy podobného účínu, musí provést celou řadu jazykových úkonů. My si je při četbě, pokud nejsme odborně připraveni, neuvědomujeme, ale to neznamená, že na nás nepůsobí. V každém případě rozvíjíme své analytické i syntetizační schopnosti a zároveň si osvojujeme jiné možnosti užití jazyka. Číst je radost. Nebo spíš: může být. Záleží na nás.

Paní docentko, dovoluji Vám na závěr poděkovat za rozhovor, za Vaše moudrá a upřímná slova a popřála Vám vše dobré, především pevné zdraví a spoustu životních sil. Děkuji Vám.

Helena Zbudilová

Studie Tématické

Volnočasová dimenze literární výchovy v 21. století

Helena Zbudilová

Abstrakt:

Text se zamýšlí nad soudobou přetechnizovanou společností a naznačuje jednu z možných cest oslabení nadvlády techniky nad bytím, a to návratem k tištěnému slovu a kritickému myšlení. Popisuje současný stav školní literární edukace. Cílem příspěvku je poukázat na specifika literární výchovy ve volném čase a na možnosti jejího využití, neboť její potenciál není v současnosti plně využíván. Literární výchova ve volném čase se může intenzivně zaměřovat především na rozvoj čtenářství, funkčně doplňovat školní literární výchovu a přispívat tak ke komplexnímu rozvoji osobnosti. Zároveň může být chápána jako jedna z cest celoživotního vzdělávání.

Klíčová slova: školní literární výchova, literární výchova ve volném čase, specifika, čtenářství, celoživotní vzdělávání

Čtěte proto, abyste opravdu žili.
G. Flaubert

Úvod

Současná rychle se měnící společnost 3. tisíciletí přináší celou řadu moderních vymožeností, které se dotýkají všech oblastí lidského života – studia, práce i volnočasového vyžití. Tím jsou na jedince kladeny zvýšené nároky. Musí se naučit dobře orientovat v tomto přetechnizovaném světě a naplnit v současné společnosti svoji životní roli. Přináší dnešní svět technických vymožeností pro lidský život spíše výhody? Slovy E. Fromma je svět v 21. století „vědeckotechnicky přesycen“, na straně druhé však není zároveň dostatečně „lidsky vyživován“.¹ Jsme svědky toho, že se lidské vztahy odosobňují, odcizují a silně individualizují. Člověk je zahlcován věcmi, materiálem a konzumem. Je vystavován chaosu možných výkladů, čelí mediálním manipulacím. Jeho život je tlačěn do schématu práce, užívání a spotřebovávání. A co se týče vzdělávání, není jednoznačně prokázáno, že by moderní informační technika zlepšovala výsledky výuky ve školách. Průzkumy ukazují, že její nadměrné používání vede k povrchnímu myšlení žáků, rozptyluje jejich pozornost, zvyšuje agresivitu, přináší často pocity osamělosti, deprese. Může být dokonce i příčinou špatných školních výkonů žáků a může snižovat celkové šance na jejich vzdělání. Na řadu negativních dopadů upozorňuje např. M. Spitzer v publikaci *Digitální demence* či M. Wolfová v knize

1 Erich FROMM, *Mít, či být?*, Praha: Aurora, 2014, s. 13.

*Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě.*² V. Cílek vyjádřil své obavy již v roce 2016 těmito slovy: „přicházející generace budou v řadě aspektů patřit mezi nejhlupejší a nejméně připravené generace posledních staletí, protože je práce s počítači obrala o dlouhodobé strategické plánování a zkušenost přirozeného světa.“³ Jak lze čelit tomuto tlaku v digitalizovaném světě obrazové dominance, stále více zrychlujícím své tempo a gradaci míry abstrakce? Jednou z cest, jak narušit nastolenou nadvládu techniky nad bytím, je cílený návrat ke slovu v podobě tištěných literárních textů, návrat k literatuře jako k impulzu ke kritickému, tvořivému a angažovanému myšlení – a to nejen ve školním prostředí. V 21. století se v tomto smyslu otevírá široké pole působnosti pro oblast pedagogiky volného času.

Literární edukace ve školách

Literární výchova, spadající do oblasti estetické výchovy, je považována za jednu z historicky nejstarších oblastí výchovy a vzdělávání vůbec. V určitých etapách (např. v antice či za renesance) dokonce platila za oblast nejdůležitější.⁴ Přináleží k expresivním předmětům a je nejčastěji spojována právě se školní edukací. Během posledních desetiletí prošla literární výchova značným vývojem. Moderní doba spojená s rychlým pokrokem v oblasti elektronických médií a s menším zájmem o knihy vede učitele k úvahám, jakým směrem se má výuka předmětu ubírat po stránce obsahové i metodické. Současné pojetí literární výchovy vychází z rámcových vzdělávacích programů (RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání). V těchto programech jsou stanoveny základní podoby literární výchovy; její cíle, očekávané výstupy a doporučené učivo pro jednotlivé etapy vzdělávání. Očekávané výstupy kurikulárních dokumentů však pracují nedostatečně zejména s afektivní složkou literárněvýchovného procesu a upřednostňují složku naukovou a činnostní. Ze strany odborné veřejnosti zaznívají varovné hlasy. V rámci školních expresivních předmětů je postavení literární výchovy spíše marginální. Hlavní nedostatek současné literární výchovy je spatřován v nedostatečné míře aplikace principu tvořivosti.⁵ Další problém představuje nedostatečná časová dotace výuky. Žáci tak nemají během výuky dostatečný prostor k tomu, aby mohli zažít radost z četby a z vlastní spontánní tvorby. Nízká časová dotace neumožňuje učitelům využívat mezipředmětové vztahy v potřebné a očekávané míře. Nedostává se jim ani dostatečného času pro řádnou reflexi četby literárních textů.

Hlavní problém výuky literární výchovy spatřujeme v převaze faktografické složky předmětu a v dominantním používání frontální výuky. Častým příznačným rysem současné výuky se stává krátká četba ukázek či pouhé mechanické přečtení delších ukázek. Tento stav přetrvává ve školní praxi od samého počátku a stává se opakovaně předmětem diskuzí.⁶ Na druhou stranu se bez

2 Manfred SPITZER, *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*, Brno: Host, 2014, 288 s.; Maryanne WOLFOVÁ, *Čtenáři vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, Brno: Host, 2020, 264 s.

3 Václav CÍLEK, *Co se děje se světem?*, Praha: Dokořán, 2016, s. 87.

4 Michal ŠERÁK, *Zájmové vzdělávání dospělých*, Praha: UK, Filozofická fakulta, 2005, s. 144.

5 Srov. např. Jan SLAVÍK, *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefilitika*, Praha: Karolinum, 1997, s. 156; Ondřej HNÍK, *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*, Praha: Karolinum, 2014, s. 29–30.

6 Srov. např. Jiří POLÁČEK, Věc: výuka literatury, *Český jazyk a literatura* 67/2016–2017, s. 187–189; Ondřej HNÍK, K problému kvantitativní poznatku v literární výchově, *Český jazyk a literatura* 67/2016–2017, s. 83–87; Otokar CHALOUPKA, Prostor mezi literární faktografií a literární zážitkovostí, *Český jazyk a literatura* 64/2013–2014, s. 135–141; Ondřej HNÍK, Současná podoba literární výchovy podle výpovědi studentů, *Český jazyk a literatura* 61/2010–2011, s. 39; Karel LIPPMANN, Výuka literatury v současném pojetí modernizace vzdělání, *Český jazyk a literatura* 58/2007–2008, s. 75–79; Dobrava MOLDANOVÁ, Víme, proč učit literaturu?, *Český jazyk a literatura* 56/2005–2006, s. 53–55; Jana BARTŮŇKOVÁ – Božena PLÁNSKÁ – Alena ZACHOVÁ, Literární výchova mezi „dojmologií“ a faktografií, *Obecná/občanská škola* 5/1995, s. 7–8.

literárněhistorického a literárněteoretického kontextu ve výuce literatury neobejdeme. Bez nich žák nemůže literární dílo ani pochopit, natož interpretovat. Jde o to, najít správnou míru zapojení naukové složky a věnovat se dostatečně také vlastní výchově ke čtenářství. Součástí je formování hodnot a postojů, rozvoj prožitků v estetické rovině a tvůrčí činnosti (resp. aktivní a produktivní činnosti). V současné didaktice literární výchovy se často hovoří o komunikačně pojaté literární výchově, jež je založena na interpretaci uměleckého textu, resp. na dialogu. Toto inovativní pojetí v konfrontaci s klasickým analyzuje ve svých pracích např. O. Hník. Zmiňuje současnou dichotomii tzv. tradičního versus inovativního (interpretačního, expresivního, zážitkového, tvořivého) pojetí literární výchovy.⁷

Existuje řada inspirativních koncepcí tohoto inovativního pojetí. L. Lederbuchová používá pro svou interpretační aktivitu označení „didaktická interpretace“.⁸ Její podnět vychází z konkrétní výukové situace a soustřeďuje se na přímou komunikaci žáka s literárním textem. Při tomto procesu, kdy se přenášejí estetické literární informace mezi autorem a příjemcem textu, se setkávají významové možnosti textu s interpretačními možnostmi žáka. Při interpretační práci s textem je podle autorky vhodné zařazovat také aktivity související s tvořivou činností (doplňování textu, přeformulování textu, tvůrčí psaní) nebo propojovat text s dalšími esteticko-výchovnými metodami (např. dramatizací, ilustrací, zhudebněním). J. Kusá zdůrazňuje skutečnost, že při výuce literární výchovy bychom měli „vedené přístupy k práci s uměleckým textem kombinovat, neboť jedině tak dosáhneme hlavních cílů literární výchovy: pěstování pozitivního vztahu k literatuře a ke kulturním hodnotám, utváření motivace k další četbě, rozvoje komunikačních a argumentačních schopností, zprostředkování estetického prožitku, formování osobnosti žáka, jeho postojů a hodnotových orientací a v neposlední řadě také naplnění kognitivních cílů“.⁹ Autorka zmiňuje vytvoření produktivního komunikačního literárního vyučování. B. Plánská upozorňovala již od 90. let na skutečnost, že na literární výchovu ve školách je stále vykonáván unifikační tlak, který se snaží literární výchovu vtěsnat do naukového typu přírodovědných disciplín s jejich relativně jednoduchou kontrolní a klasifikační vazbou, což s sebou nese neadekvátní důraz na biograficko-historickou složku předmětu a odtržení literární výchovy od jazyka.¹⁰ Učitelé základních a středních škol považují za největší překážku rozvoje čtenářské gramotnosti nedostatečný zájem žáků o vzdělávání; dále nedostatek času ve výuce; předimenzovanost rámcových i školních vzdělávacích programů; nedostatečnou slovní zásobu žáků zapříčiněnou nedostatečným čtením a nadměrným užíváním elektronické komunikace (SMS, maily či sociální sítě).¹¹

Literární výchova a čtenářství

Dlouhodobý trend nezájmu českých žáků základních a středních škol o čtení v posledních letech znovu potvrdilo šetření České školní inspekce, které se ve školním roce 2017/18 zaměřilo na posouzení podmínek a průběhu čtenářské gramotnosti na 2. stupni základních škol a na středních školách a na dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku škol středních (včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií). Šetření se zúčastnilo 4 758 žáků z 9. ročníku a 436 učitelů ze 163 základních škol; 8 568 žáků z 2. ročníku

7 HNÍK, K problému kvantity..., s. 85.

8 Ladislava LEDERBUCHOVÁ, *Literatura ve škole*, Plzeň: ZČU, 2010.

9 Jana KUSÁ, *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*, Olomouc: UPOL, Pedagogická fakulta, 2014, s. 34.

10 Srov. Božena PLÁNSKÁ, Několik poznámek ke vzájemné inspiraci literární vědy a literární výchovy, in: *Světová literárněvědná bohemistika (2. díl). Úvahy a studie v české literatuře*, Praha: Ústav pro českou literaturu, AV ČR, 1996, s. 445–446.

11 Lukáš DOUBRAVA, Žákům se stále nechce číst. Jen změny ve výuce českého jazyka a literatury to však nevyřeší, *Učitelé noviny* 10/2019, s. 16.

a 422 učitelů ze 151 středních škol. Z tematické zprávy *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* vyplývá, že „přetrvává spíše negativní vztah starších školáků ke čtení a úroveň některých důležitých dovedností, jakými jsou např. kritické uvažování nad informacemi v textu a míra jejich zobecňování, je nedostačující. Celkové výsledky byly u základních i středních škol znovu pod očekávanou úrovní“.¹² Výzkum vztahu žáků k výuce českého jazyka a literatury ukázal, že dvě pětiny žáků se na výuku těší, naopak dvě pětiny považují výuku za nudnou (předmět více baví středoškoláky). Dále se potvrdilo, že možnost využívat v hodinách nejrozumnější postupy, metody a nástroje vedoucí k zatraktivnění výuky není dostatečně využívána. Inspektoři zjistili, že více než ve čtvrtině navštívených hodin českého jazyka a literatury nebyly nijak formulovány čtenářské cíle výuky. Jedním z hlavních návrhů řešení na zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti, o němž se dlouhodobě uvažuje, jsou změny v obsahu předmětu český jazyk a literatura (resp. změny, které by se týkaly kurikula literatury, nikoliv jazyka-gramatiky). V oblasti čtenářství se doporučuje při výuce volit atraktivní literární díla, vybírat z pestré nabídky knih, nebát se zprvu doporučovat jednodušší literaturu, která žáky zaujme. Žáci mohou posléze sami objevit krásu umělecké hodnotné literatury. Je třeba také vycházet z poznatku, že na základních školách se klade důraz hlavně na gramatiku, zatímco na středních školách na literaturu. V obou případech je to na úkor výuky komunikačních dovedností, včetně čtenářství.¹³ Zmíněná tematická zpráva se také zabývala tím, jaké materiální zázemí pro rozvoj čtenářské gramotnosti mají školy k dispozici – týká se to hlavně školních knihoven a čtenářských koutků. S dobře fungující knihovnou se inspektoři setkali jen na třech pětinach škol. Mezi nedostatky dále patří neodpovídající nabídka titulů nebo omezený přístup ke knihám.¹⁴ Výzkumy čtenářské gramotnosti PISA (včetně posledního šetření z roku 2018) opakovaně potvrzují, že „čeští žáci se pohybují mírně pod průměrem zemí OECD“.¹⁵ Dělá jim větší problém porozumět samotnému textu než soubor textů zpracovat (např. různé články na stejné téma nebo diskusní fórum s příspěvky různých uživatelů). Odborná veřejnost shodně vyzývá ke včlenění literární výchovy mezi fundamenty současného vzdělávání. Čtení a čtenářství se stávají potřebnými předpoklady úspěšného profesního, společenského i osobního života. Literární výchova představuje multidimenzionální oblast, která přesahuje do mnoha dalších edukačních oblastí. J. Kusá zdůrazňuje, že literární výchova realizovaná ve školním prostředí je „jediným systematickým a dlouhodobým edukačním působením literárního charakteru, který připravuje žáky na život v kulturním a společenském kontextu“.¹⁶ Vývojové tendence současné doby ukazují, že literární výchovu je třeba propojovat s dalšími obory formativního charakteru, především s výchovou etickou, osobnostní a sociální, multikulturní a s výchovou mediální.

Literární výchova ve volném čase

Literární výchova zahrnuje výchovu k literatuře, výchovu literaturou a také výchovu ke čtenářství. Zásadními prvky socializace čtenáře jsou rodina, škola a knihovna. Dokládá to např. i poslední výzkum J. Trávníčka z roku 2018. Tyto tři základní socializační prvky lze podle našeho názoru doplnit čtvrtým pilířem, který bude spočívat ve využívání možností literární výchovy ve volném

12 ČŠI, *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva*, Praha: ČŠI, únor 2019, s. 3–5.

13 DOUBRAVA, Žákům se stále nechce číst..., s. 19.

14 © ČŠI, Tematická zpráva. Rozvoj čtenářské gramotnosti (on-line), dostupné na: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske-gramotnosti-na-Z>, citováno dne 15. 7. 2019.

15 Radek BLAŽEK – Silvie PŘÍHODOVÁ, *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva*, Praha: ČŠI, 2016, s. 29.

16 KUSÁ, *Multikulturní výchova...*, s. 31.

čase. Pokud literární výchovu nahlížíme volnočasovým prizmatem, pak ji chápeme především jako výchovu ke čtenářství, výchovu k literatuře a výchovu literaturou. Sehrává důležitou roli především v rámci zájmového vzdělávání. Čtenářství hraje nezanedbatelnou roli v kontextu celkové struktury volnočasových aktivit dětí a dospívajících (a to nejen u této věkové kategorie).

Ve výchově ve volném čase nalézají odezvu pedagogické interpretace humanismu, zejména orientace na svobodu volby při naplňování volného času, otevřené možnosti seberealizace, podpora rozvoje individuality, tolerance, tvořivosti, orientace na zážitkovou pedagogiku a animativní koncepte výchovy.¹⁷ Jde o dobrovolnou, zájmovou činnost, jejíž význam spočívá ve svobodě a radostné spontánnosti, kterou při ní účastníci prožívá. Ukazuje se, že pedagogika volného času představuje vhodný nástroj pro růst toho, co je v člověku nejlidštější. Jejím cílem je objevit hodnotu člověka. U dětí a mládeže jde o doprovázení v dynamickém růstu, během něhož se jedinec formuje v míře lidské osoby, v míře dotvořeného lidství. J. A. Komenský se v části díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* nazvané *Pampaedia (Vševýchova)* zabývá tím, jak učinit člověka skutečně lidským, a podává v tomto smyslu první systematickou teorii výchovy, která se neomezuje jen na školní výuku. Zároveň hlásá tzv. celoživotní vzdělávání.¹⁸ Vedle konceptu vzájemného sdílení společnosti druhých se v pedagogice volného času uplatňuje princip individuace, na jehož základě se daří jedince vytrhnout z funkcionalistické masy a dát mu pocítit jedinečnou hodnotu. Pedagog volného času vychází z nerelativizovatelné hodnoty svého svěřence, ve které se snaží „najít ten skrytý bod, přístupný dobru“ (G. Bosco).¹⁹ Jde o doprovázení oproštěné od garance mocí stezkami toho, co jedincům nedala škola tak úplně, nebo vůbec. Ve volnočasových a mimoškolních aktivitách jde o vyvolání pozitivního transferu účastníka od „nechci, nemusím“ na rovinu „nemusím, ale chci“.²⁰ Tyto aktivity jsou odpovědí na odezvu lidské přirozenosti, která se hlásí ke slovu v touze po zkušenostním poznání. Podle Vl. Spousty je nade vši pochybnost, že právě volný čas vytváří nejvhodnější „klimatické podmínky“ pro recepci umění.²¹ Umění má schopnost inovovat vztah člověka ke skutečnosti, a má proto i velkou moc přetvářecí a výchovnou. Vedle bazální funkce (tj. např. hodnotové, estetické, informativní, komunikativní) naplňuje umění funkci formativní (tj. např. pedagogickou, humanizační), terapeutickou a rekreační.²²

Východiskem pro pedagogiku volného času v 21. století je chápání lidského světa jako hodnotového a smysluplného a probuzení lidského potenciálu pro schopnost „otevřenosti lidského obzoru“.²³ Tváří v tvář postmoderní situaci spočívá šance výchovy a vzdělávání v odhalování možnosti řeči a skrze umělecké texty různých žánrů a dob v odkrývání smyslu bytí. Estetická zkušenost je slovy P. Ricoeura „oheň, jež rozněcuje“.²⁴ Čtenář si svým aktivním přístupem (estetickým hodnocením) osvojuje smysl uměleckého sdělení.²⁵

Literární výchova jako obor nově konstituovaný v rámci pedagogiky volného času představuje profilaci literární výchovy zaměřením zejména na výchovnou dimenzi tohoto předmětu. Ve volném čase dosud systematicky v rovině teoretické rozvíjena nebyla. Jedná se o komunikativně

17 Tamtéž, s. 18.

18 Jan PATOČKA, K filosofii J. A. Komenského, in: *Komeniologické studie II.*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 207.

19 Andrej RAJSKÝ, Symptómy hodnotového vyprázdnění a ohniská možných výchovných odpovědí, in: *Mládež a hodnoty 2010*, Olomouc: UPOL, Hanex, 2010, s. 181.

20 Igor LOMNICKÝ – Štefánia KUZMOVÁ, *Tvorivé aplikácie etickej výchovy v mimoškolskej činnosti*, Nitra: FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2016, s. 7.

21 Vladimír SPOUSTA, *Metody a formy výchovy ve volném čase*, Brno: MUNI, Pedagogická fakulta, 1996, s. 36.

22 Tamtéž, s. 31.

23 Jana PEŠKOVÁ, „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí, in: *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*, Praha: UK, Pedagogická fakulta, 1995, s. 35.

24 Paul RICOEUR, *Čas a vyprávění III*, Praha: OIKOYMENH, 2007, s. 240.

25 Aleš HAMAN, K obsahové analýze uměleckého literárního díla, *Česká literatura* 38/1990, s. 100.

pojatou literární výchovu, ve které komunikační pojetí přesouvá těžiště výrazněji od vědomostí k dovednostem. Cílem této výchovy zůstává stejně jako u školního předmětu výchova literaturou a výchova k literatuře. Specifikem je však její jednoznačně čtenářské, zážitkové a interpretativní pojetí zaměřené na formování hodnot osobních. V centru nestojí žák/účastník a jeho osvojování poznatků, ale žák/účastník a naplňování jeho osobních potřeb – citových, estetických, etických, relaxačních, socioaktivních. Jde o pozitivní působení na estetickou, emocionální a etickou stránku žákovy/účastníkovy osobnosti, o formování jeho hodnotových orientací, postojů a osobního vkusu. Nejde tedy jen o orientaci v hodnotách literárních, ale primárně o orientaci v hodnotách životních. Tato literární výchova má podobu výchovy četbou a výchovy ke čtenářství. Její význam spočívá v motivaci, podpoře a kultivaci četby, v rozvoji čtenářských kompetencí. Vztahuje se jednoznačně k humanistickému pojetí výchovy a subjektu žáka, k výchově k lidskosti. Pojetí předmětu odpovídá intencím humanizace školy v duchu Komenského dílny lidskosti. Směřuje ke statusu skutečné umělecké výchovy, neboť v procesu literární komunikace pracuje s textem jako s uměním, ne jako s učivem. Základní zásadou je čtenářský a interpretativní přístup. Východiskem interpretace se stává vždy čtenářský zážitek. V případě volnočasových školních a mimoškolních činností nemusí tematická náplň korespondovat s obsahem vzdělávání školního předmětu český jazyk a literatura. Volba textu musí však být přiměřená příslušné věkové kategorii. Tituly a témata lze v pedagogice volného času vybírat na základě aktuálních potřeb různých cílových kategorií účastníků (včetně formy celoživotního vzdělávání). Pedagog volného času by se měl stát skutečným průvodcem četbou a skrze empatické spolubytí též rádcem při řešení možných osobních problémů a zvládání náročnějších životních situací svých svěřenců. Může se věnovat aktuálním tématům zachycovaným v literárních dílech (mnohdy kontroverzním), jež se v literatuře objevují od 90. let minulého století (např. téma smrti a umírání, šikany, dysfunkční rodiny, života s handicapem) a může volit řadu aktivit tradičních (nejčastěji se jedná o čtenářské kroužky či kluby a dílny čtení) i méně tradičních, např. využívat mnohé inovativní moderní aktivizační metody, zaměřit se na oblíbené žánry čtenářů (komiks, fantasy, detektivka aj.) a respektovat zájem čtenářů o konkrétní tituly.

Z hlediska výukových metod a forem práce doporučujeme pro volnočasové aktivity využívat vždy jejich kombinaci. Pedagogové (včetně pedagogů volného času) a vychovatelé by měli být vybaveni odbornými znalostmi a kompetencemi v dané oblasti, aby byli schopni nabízet svým svěřencům pestré metody spadající do aktivního způsobu vyučování a vedení kurzů a kroužků. Bohužel se v dnešní době nesetkáváme s dostatečnou nabídkou kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jež by tyto odborné kompetence posilovaly. Dle našeho názoru je však dobrá metodická základna vycházející ze znalosti teorie pro následné ověření v praxi naprosto klíčová. V dnešní době můžeme děti a mládež zaujmout právě skrze zábavné a dostatečně pestré aktivity všestranného rozvoje. Výsledky šetření ČŠI v posledních letech opakovaně poukazují např. na nedostatečné využívání práce ve skupinách. Závěry z inspekčních zpráv se pro pedagogy mohou stát významnou inspirací při volbě adekvátních aktivit i ve volnočasové literární výchově. Literární výchova ve volném čase se vyznačuje specifickými rysy (viz výše zmiňovaná specifika), které je potřeba ve vlastní praxi zohledňovat. Např. skutečnost, že pedagogové volného času nejsou svazováni doporučenou četbou, mohou své aktivity realizovat volněji i mimo školní prostředí či využívat různé aktivizační inovativní metody bez diktátu omezené časové dotace, představuje nesporné výhody oproti školní výuce.

Pro literárněvýchovnou činnost ve volném čase je vhodné volit různé brainstormingové metody (např. klasický brainstorming, lístečkovou metodu, diamant, diskusní pavučinu, metodu 635);

dramatizační metody (např. act and speak, bodysculpting, dramatizaci textu, hru v roli, inscenační metody); komunikační metody (ano/ne, horké křeslo, komunikační kruh, obří papír, rozhovor, sokratovskou metodu, storytelling apod.); metody práce s textem (čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, dvojitý deník, I.N.S.E.R.T. značky, klíčová slova, párové čtení, podvojný deník, skládání textu, pyramidu, řízené poznámky, řízené čtení, čtení s předvídáním, společné čtení, SQ4R, studijní průvodce, svět v mé hlavě, zpřeházené věty, pojmovou mapu, příběhovou mapu); metody tvůrčího psaní (5W, hamburger, metodu RAFT, modelované psaní, mapu příběhu, dokončení ukázky, příběhy k obrázkům, tady a teď, pyramidový příběh, roli na zdi, společné psaní, řízené psaní, volné psaní); dále různé rébusy (křížovky a osmisměrky, přesmyčky a doplňovačky) či soutěže.²⁶ Co se týče forem práce, doporučujeme jak práci individuální, tak práci ve dvojicích, skupinovou včetně týmové. Vhodné je též zařazení projektové výukové metody či metod zážitkové (prožitkové) pedagogiky. Ve výčtu metod jsme se dosud nezmínili o programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking): Čtením a psaním ke kritickému myšlení. U nás je znám pod názvem Kritické myšlení. Program vznikl v roce 1997 na půdě amerického Konsorcia pro demokratické vzdělávání a díky podpoře nadace Open Society Fund se rozšířil i do Evropy. V ČR byl spuštěn v roce 2000. Občanské sdružení Kritické myšlení je organizace, která je licencovaným nositelem autorských práv k tomuto programu v ČR. Program rozvíjí kognitivní dovednosti žáků, je použitelný od základních škol až po školy vysoké. Cílem programu je rozvoj myšlení vyššího řádu, ale i dovedností potřebných k řešení problémů, efektivní komunikaci, metakognitivní reflexi a hodnocení vlastního myšlenkového postupu.²⁷ Podporuje vyučovací metody, které pomáhají žákům být při učení aktivní, myslet kriticky a tvořivě a pracovat kooperativně. Program RWCT předkládá třífázový model učení, který lze aplikovat na jakékoli učivo. Model nazvaný E-U-R zahrnuje fázi evokace (rozpomínání a vybavování dřívějších zkušeností), uvědomění si významu informací (konstruování vlastního poznání na základě např. studia učebních textů) a reflexe (re-konstrukce a přestrukturování původního prekonceptu, tj. evokace, na základě jeho konfrontace s vědeckým konceptem – uvědomění si významu informací). Vzniká tak nový individuální koncept.²⁸ Kriticky myslet znamená podle propagátorů kritického myšlení: „uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko“.²⁹ Postupy a metody kritického myšlení znamenají pro žáka i učitele být zvědavý, nebát se klást otázky, volit různé postupy ke zjišťování informací, soustavně hledat odpovědi, pochybovat, být schopen dospět k vlastnímu rozhodnutí. Program zahrnuje také schopnost diskutovat, argumentovat, zvažovat cizí argumenty, umět naslouchat a respektovat názory ostatních apod.³⁰ Do metod RWCT řadíme brainstormingové metody, myšlenkové mapy, mnohé metody práce s textem, metody zaměřené na kooperativní učení atd.

Literární výchova ve volném čase jako funkční doplněk školní edukace

Potenciál literární výchovy ve volném čase není v současnosti plně využíván. Porovnáme-li realitu

26 Doporučujeme: Robert ČAPEK, *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*, Praha: Grada, 2015.

27 Srov. © Zuzana MAJSTROVÁ, O možnostech rozvíjení myšlení, in: *Učitelský NÁPADník* (on-line), dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI-MYSLENI>>, citováno dne 1. 8. 2019.

28 Srov. © Lucie ZORMANOVÁ, Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení (on-line), dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>>, citováno dne 2. 4. 2019.

29 Kurtis S. MEREDITH et al., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka 1–8*, Praha: Kritické myšlení, o. s., 1997, s. 3.

30 Jana Marie TUŠKOVÁ, Postupy a metody kritického myšlení – prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy, *Komenský* 3/2019, s. 42–48.

procesu školní výuky s možnostmi, jež nabízí literární výchova ve volném čase, lze hovořit o komplexnějším charakteru této výchovy ve smyslu funkčního doplňku, nikoli o konkurenci školnímu předmětu. Klíčovým společným znakem je umělecký literární text. Na rozdíl od školní výuky si volnočasová literární výchova může dovolit absolutizaci čtenářského pojetí a řadu netradičních aktivizujících výukových metod spojených s hrou a zážitkem, reflektivními dialogy včetně postmodernisticky pojatého „inspirovaného čtení.“ Vzhledem k tomu, že ve školních literárních textech vidí žáci povětšinou jen učivo, lze skrze literární výchovu ve volném čase účinněji (nenatlaťově, nenápadně, přirozeně) dosahovat i hlubší poznávací dimenze předmětu, a to nejenom integrací vzdělávacích obsahů naplňujících naukové pojetí předmětu a požadavek rozvoje myšlení žáků, ale též skrze tradiční školní výukové metody, např. kritického myšlení a čtení. Žák přistupuje k získávání nových poznatků pozitivněji naladěm a zároveň v příjemném očekávání vlastních komunikativních aktivit při seznamování se s fakty literární historie, pojmy literární teorie a s hledáním významů literárních textů. Vstupním benefitem literární výchovy ve volném čase je bezesporu atraktivnost možnosti svobodného využívání času bez knuty školních povinností a s možností prožívání radosti „být sám sebou a za sebe“ v podivuhodné magii jsoucna reprezentovaného inspirativní četbou a skupinou stejně „zapálených“ jedinců, tvořících hledající společenství. Umělecké dílo ožívá jejich četbou a interpretací během společné diskuze, spolubytí. Osobní setkání s textem a druhými lidmi je nejdůležitější. Literární výchova ve volném čase má šanci stát se zásadní přestávkou, pauzou, umožňující vést dialog s vlastním životem. Umělecký text „zasahuje“ tím, jak rozprostírá horizonty a možnosti čtenářovy vlastní existence a konfrontuje jej se sebou samým i druhými. Slovy D. Hodrové čtenář „otevřen přesahujícím celku světa obhlédá svět celostně jako široce otevřené pole možností“.³¹ V tom literární výchova konvenuje jednomu ze základních principů pedagogiky volného času. Jak se ukazuje, přímé poznávání v pozici první osoby (osobní poznávání díla) nelze nahradit poznáváním v distanci (v pozici třetí osoby), tj. výkladem, parafrází, referátem o díle.³² Ve škole jsme často svědky nikoliv poznávání díla, ale poznávání o díle. Není výjimkou, že žák jen paměťově zvládá učební látku a reprodukuje metatextové informace učitele (jednoznačný petrifikovaný metatext o smyslu textu, který plní jen dokládací funkci).³³ K umělecké povaze literárního díla a jeho estetické funkci je často pouze odkazováno v rámci faktografického výkladu.³⁴ Je potřeba vtáhnout žáka spontánně a inspirativně do světa textu tak, aby do něho vstoupil sám a za sebe, autenticky a svoje poznání tedy opíral o vlastní zkušenost s dílem, textem. Ve škole se postupuje spíše přes intelekt, ale méně „přes srdce“.

Závěr

Literární výchovou ve volném čase, především pak výchovou ke čtenářství můžeme přispívat ke komplexnímu rozvoji osobnosti. Může být chápána jako jedna z cest celoživotního vzdělávání. Ve volnočasovém prostředí může literatura prostřednictvím děl oslovovat široké spektrum čtenářů s rozmanitými cíli: jedná se nejen o děti (včetně kategorie nečtenářů), ale i o mládež, dospělé a seniory. Cílové kategorie účastníků mohou na poli literární výchovy ve volném čase úzce kooperovat, jak prokazují různé soudobé mezigenerační projekty (např. předčítání seniorů v mateřských školkách, čtení starších žáků mladším dětem základních škol či čtení žáků v domovech důchodců). Patří sem také aktivity realizované v rámci univerzit třetího věku. Jako příklad

31 Srov. Daniela HODROVÁ a kol., *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století*, Praha: Torst, 2001, s. 806.

32 Srov. HNÍK, *Didaktika literatury...*, s. 59.

33 Srov. LEDERBUCHOVÁ, *Literatura ve škole...*, s. 91.

34 Srov. HNÍK, *Didaktika literatury...*, s. 51.

uvedme literární blok kurzu Univerzita pro prarodiče a vnoučata, který se po několik let realizuje na Teologické fakultě JU.

Ve školství by primárně nemělo jít o to, co si žáci ze školy odnesou (fakta, dovednosti, kompetence), ale jakými se stanou. Jde o celistvost tělesně-psycho-sociálně-spirituální jednoty jejich existence. Dnes lze s jistotou konstatovat, že nevyužití potenciálu, jež nabízí literárně čtenářsky orientovaná výchova ve volném čase, by představovalo z hlediska individuálního i společenského nenahraditelnou ztrátu pro budoucnost. Člověk se může rozvíjet v každém věku i prostřednictvím volnočasových aktivit, proto podporujme žádoucí trávení volného času nad knihami, skrze něž tak dojde k přirozenému prolínání světů školní a volnočasové pedagogiky. Knihy jsou i dnes v mediálním světě, ve kterém žijeme, chápány jako „nejlepší prameny informací o naší přítomnosti a nejpromyšlenější médium“.³⁵

Kontakt

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

hzbudilova@tf.jcu.cz

35 Václav CÍLEK, Zneklidňující množství knih, *Tvar* 3/2011, s. 4–5.

The Free Time Dimension of Literary Education in the 21st Century

Helena Zbudilová

Abstract:

The text reflects on the contemporary overly-technological society and suggests one of the possible ways to weaken the domination of technology over being, namely by returning to the printed word and critical thinking. It describes the current state of school literary education. The aim of the paper is to point out the specifics of literary education in free time and the possibilities of its use as its potential is not currently fully exploited. Literary education in free time can intensively focus primarily on the development of reading, functionally complement school literary education, and thus contribute to the comprehensive development of personality. At the same time, it can be understood as one of the ways of lifelong learning.

Keywords: school literary education, literary education in free time, specifics, reading, life-long learning

Read in order to live.
G. Flaubert

Introduction

Today's rapidly changing society of the 3rd millennium brings a whole range of modern conveniences that affect all areas of human life – study, work, and free time. This places increased demands on individuals. One must learn to navigate oneself well in this overly-technological world and fulfil one's life role in today's society. Does today's world of technical conveniences bring benefits to human life? E. Fromm describes the world in the 21st century as a 'tech-saturated' but 'dehumanised', not 'feeding' society sufficiently in terms of humanity.¹ We are witnessing human relationships being depersonalised, alienated, and strongly individualised. Man is overwhelmed by things, material, and consumption. He is exposed to the chaos of possible interpretations and is facing media manipulations. His life is pushed into the scheme of work, enjoyment, and consumption. And in terms of education, there is no clear evidence that modern information technology improves teaching outcomes in schools. Surveys show that its excessive use leads to superficial thinking of students, distracts their attention, increases aggression, and often brings feelings of loneliness and depression. It can even cause pupils' poor school performance and can

¹ Erich FROMM, *Mít, či být?*, Praha: Aurora, 2014, p. 13.

reduce their overall chances of being educated. For example, M. Spitzer in the publication *Digitální demence* or M. Wolková in the book *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě* draw attention to a number of negative impacts.² V. Cílek expressed his concerns as early as in 2016 saying these words: ‘the coming generations will be, in many respects, among the dumbest and least prepared generations of the last centuries because working with computers has robbed them of long-term strategic planning and experience of the natural world.’³ How can this pressure be countered in the digitised world of image dominance which increasingly accelerates its pace and gradation of the degree of abstraction? One of the ways to disrupt the established dominance of technology over being is an aimed return to the word in the form of printed literary texts, a return to literature which represents an impulse to critical, creative, and engaged thinking – not only in the school environment. In the 21st century, in this sense, a wide field of activity opens up for the field of free time pedagogy.

Literary Education in Schools

Literary education which falls into the field of aesthetic education is considered to be (from a historical point of view) one of the oldest areas of education in general. At certain stages (for example, in antiquity or during the Renaissance) it even was the most important area.⁴ It belongs to expressive subjects, and it is most often associated with school education. Literary education has undergone considerable development in recent decades. Modern times associated with rapid progress in the field of electronic media and less interest in books cause teachers to consider the direction in which the teaching of the subject should go in terms of content and methodology. The current concept of literary education is based on framework educational programmes (RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, and RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání). These programmes set out the basic forms of literary education: its goals, expected outcomes, and recommended curriculum for individual stages of education. However, the expected outcomes of curricular documents work insufficiently, especially with the affective component of the literary-educational process, and they prefer the scientific and activity components. Warning voices are heard from the general public with specialist knowledge. Within expressive subjects in school, the position of literary education is rather marginal. The main shortcoming of contemporary literary education is seen in the insufficient application of the principle of creativity.⁵ Another problem is insufficient time allowance for classes. Pupils do not have enough space during lessons to experience the joy of reading and their own spontaneous work. The small time allowance does not allow teachers to use interdisciplinary relationships to a necessary and expected extent. They do not even have enough time to properly reflect upon the reading of literary texts.

We see the main problem of literary education teaching in the predominance of the factual component of the subject and in the dominant use of teaching from the front of the classroom. A frequent characteristic feature of current teaching is the short reading of samples or the mere mechanical

2 Manfred SPITZER, *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*, Brno: Host, 2014, p. 288; Maryanne WOLFOVÁ, *Čtenáři vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, Brno: Host, 2020, 264 pp.

3 Václav CÍLEK, *Co se děje se světem?*, Praha: Dokořán, 2016, p. 87.

4 Michal ŠERÁK, *Zájmové vzdělávání dospělých*, Praha: UK, Filozofická fakulta, 2005, p. 144.

5 Cf., for example, Jan SLAVÍK, *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*, Praha: Karolinum, 1997, p. 156; Ondřej HNÍK, *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*, Praha: Karolinum, 2014, pp. 29–30.

reading of longer samples. This situation persists in school practice from the very beginning and has repeatedly become the subject of discussion.⁶ On the other hand, we cannot work without a literary-historical and literary-theoretical context in the teaching of literature. Without them, the pupil cannot even understand a literary work, so how could he interpret it then? The point is to find the right degree of involvement of the science component, and to pay enough attention to one's own reading education. It includes the formation of values and attitudes, the development of experiences at the aesthetic level, and creative activities (respectively active and productive activities). In the current didactics of literary education, one often speaks of communicative literary education which is based on the interpretation of artistic text, respectively on a dialogue. O. Hník, for example, analyses this innovative concept in confrontation with the classical one in his works. He mentions the current dichotomy of the traditional versus innovative (interpretive, expressive, experiential, creative) concept of literary education.⁷

There are a number of inspiring concepts for this innovative approach. L. Lederbuchová uses the term 'didactic interpretation' for her interpretive activity.⁸ Her stimulus is based on a specific teaching situation and focuses on the student's direct communication with the literary text. In this process, when aesthetic literary information is transferred between the author and the recipient of the text, the semantic possibilities of the text meet the interpretive possibilities of the pupil. During the interpretive work with a text, according to the author, it is appropriate to include activities related to creative activity (text completion, reformulating the text, creative writing), or connect the text with other aesthetic-educational methods (for example, dramatisation, illustration, setting the text to music). J. Kusá emphasises the fact that in teaching literary education we should

combine these approaches to working with artistic text because this is the only way to achieve the main goals of literary education: cultivating a positive attitude towards literature and cultural values, creating motivation for further reading, development of communication and argumentation skills, mediation of aesthetic experience, formation of the pupil's personality, attitudes and value orientations, and also the fulfilment of cognitive goals.⁹

The author mentions the creation of productive communication literary teaching. B. Plánská has been drawing attention to the fact that unification pressure has been exerted on literary education in schools since the 1990s. It seeks to squeeze literary education into the scientific type of natural science disciplines with their relatively simple control and classification links. This entails inadequate emphasis on the biographical-historical component of the subject and the separation of literary education from language.¹⁰ Basic (6-15 year olds) and middle (15-18 year olds) school teachers consider the lack of interest of pupils in education to be the biggest obstacle to the development of reading literacy; further, it is the lack of time in teaching process, oversizing of

6 Cf., for example, Jiří POLÁČEK, Věc: výuka literatury, *Český jazyk a literatura* 67/2016–2017, pp. 187–189; Ondřej HNÍK, K problému kvantity poznatků v literární výchově, *Český jazyk a literatura* 67/2016–2017, pp. 83–87; Otokar CHALOUPKA, Prostor mezi literární faktografií a literární zážitkovostí, *Český jazyk a literatura* 64/2013–2014, pp. 135–141; Ondřej HNÍK, Současná podoba literární výchovy podle výpovědí studentů, *Český jazyk a literatura* 61/2010–2011, p. 39; Karel LIPPMANN, Výuka literatury v současném pojetí modernizace vzdělání, *Český jazyk a literatura* 58/2007–2008, pp. 75–79; Dobrava MOLDANOVÁ, Víme, proč učit literaturu?, *Český jazyk a literatura* 56/2005–2006, pp. 53–55; Jana BARTŮŇKOVÁ and Božena PLÁNSKÁ and Alena ZACHOVÁ, Literární výchova mezi „dojmologií“ a faktografií, *Obecná/občanská škola* 5/1995, pp. 7–8.

7 HNÍK, K problému kvantity..., p. 85.

8 Ladislava LEDERBUCHOVÁ, *Literatura ve škole*, Plzeň: ZČU, 2010.

9 Jana KUSÁ, *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*, Olomouc: UPOL, Pedagogická fakulta, 2014, p. 34.

10 Cf. Božena PLÁNSKÁ, Několik poznámek ke vzájemné inspiraci literární vědy a literární výchovy, in: *Světová literárněvědná bohemistika* (2. díl). *Úvahy a studie v české literatuře*, Praha: Ústav pro českou literaturu, AV ČR, 1996, pp. 445–446.

the framework and school educational programmes, and insufficient vocabulary of pupils caused by insufficient reading and excessive use of electronic communication (SMS, e-mails, or social networks).¹¹

Literary Education and Reading

The long-term trend of Czech basic (6-15 year olds) and middle (15-18 year olds) pupils' lack of interest in reading has been reaffirmed in recent years by a survey by the Czech School Inspectorate. This institution, in the 2017/18 school year, focused on assessing the conditions and course of reading literacy at upper basic (12-15 year olds) and middle schools and at the achieved level of reading literacy among pupils in the 9th class (15 year olds), and the 2nd year middle school (17 year olds, including the corresponding years of multi-year grammar schools). The survey was completed by 4,758 pupils from the 9th class and 436 teachers from 163 schools at the upper basic level of education as well as 8,568 students in middle school (17 year olds) and 422 teachers from 151 middle schools. The thematic report *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* shows that 'the rather negative attitude of older schoolchildren to reading persists, and the level of some important skills, such as critical thinking about information in the text and the degree of its generalisation, is insufficient. The overall results were again below the expected level for basic and middle schools.'¹² Research into the relationship of pupils to the teaching of the Czech language and literature has shown that two-fifths of pupils look forward to the teaching while another two-fifths consider the teaching to be boring (students of middle schools enjoy the subject more). Furthermore, it was confirmed that the possibility to use various procedures, methods, and tools leading to the attractiveness of the teaching process is not sufficiently used. The inspectors found that in more than a quarter of the Czech language and literature lessons attended, the reading objectives of the teaching were not formulated in any way. One of the main proposed solutions leading to the improvement of the level of reading literacy (which has been considered for a long time) are changes in the content of the subject Czech language and literature (respectively, changes that would relate to the curriculum of literature, not to the language-grammar area). In the field of reading, it is recommended to choose attractive literary works in the teaching process, to choose from a varied offer of books, and not to be afraid to recommend simpler literature that would be interesting for students first. Pupils can then discover for themselves the beauty of valuable artistic literature. It is also necessary to bear in mind the fact that in basic school (6-15 year olds) education the emphasis is mainly on grammar while in middle school (15-18 year olds) education the focus is on literature. In both cases, it is at the expense of teaching communication skills, including reading.¹³ The abovementioned thematic report also dealt with the available material background for the development of reading literacy at schools – this mainly concerns school libraries and reading corners. Inspectors found a well-functioning library in only three-fifths of schools. Shortcomings also include an inadequate supply of titles or limited access to books.¹⁴ PISA reading literacy surveys (including the latest survey from 2018)

11 Lukáš DOUBRAVA, Žákům se stále nechce číst. Jen změny ve výuce českého jazyka a literatury to však nevyřeší, *Učitelé noviny* 10/2019, p. 16.

12 ČŠI, *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva*, Praha: ČŠI, únor 2019, pp. 3–5.

13 DOUBRAVA, Žákům se stále nechce číst..., p. 19.

14 © ČŠI, *Tematická zpráva. Rozvoj čtenářské gramotnosti* (on-line), available at: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske-gramotnosti-na-Z>, cited 15th July 2019.

have repeatedly confirmed that 'Czech pupils are slightly below the OECD average'.¹⁵ This makes it more difficult for them to understand the text itself than to process a set of texts (for example, different articles on the same topic or a discussion forum with contributions from different users). The general public with specialist knowledge as a whole calls for the inclusion of literary education among the foundations of contemporary education. Reading becomes a necessary prerequisite for a successful professional, social, and personal life. Literary education is a multidimensional area that extends into many other areas of education. J. Kusá emphasises that literary education implemented in the school environment is 'the only systematic and long-term educational activity of a literary nature that prepares pupils for life in a cultural and social context'.¹⁶ The development tendencies of the present time show that literary education must be connected with other fields of formative character, especially with ethical, personal, social, multicultural, and media education.

Literary Education in Free Time

Literary education includes education leading to literature, education through literature, and also education leading to reading. The essential elements of the reader's socialisation are family, school, and library. This is evidenced, for example, by J. Trávníček's latest research from 2018. In our opinion, these three essential socialisation elements could be supplemented by a fourth pillar which would be based on the use of literary education in free time. If we look at literary education through a free time viewpoint, then we understand it primarily as education leading to reading, education leading to literature, and education through literature. It plays an important role especially in free time education. Reading plays a significant role in the context of the overall structure of free time activities for children and adolescents (and not only in this age group).

The pedagogical interpretations of humanism (especially the orientation to freedom of choice in fulfilling free time, open possibilities of self-realisation, support for the development of individuality, tolerance, creativity, orientation to experiential pedagogy, and animative conceptions of education) influences free time education.¹⁷ It is a voluntary activity which includes one's interests. Its meaning lies in freedom and joyful spontaneity that is experienced by participants. It turns out that free time pedagogy is a suitable tool for the growth of what is most human in man. Its goal is to discover the value of man. In the case of children and young people, it is an accompaniment in dynamic growth. During the growth an individual is formed. The measure of growth is the human person, the completed humanity. J. A. Comenius's *Pampaedia* deals with how to make a person truly human. In this sense, it presents the first systematic theory of education which is not limited to school education. At the same time, it promotes lifelong learning.¹⁸ In addition to the concept of mutual sharing of the community of others, the principle of individuation is applied in the pedagogy of free time. On its basis, the individual is pulled out of the functionalist mass and feels the sense of uniqueness. The free time educator bases his actions on the value of his student which cannot be relativised. He tries to 'find the hidden point, accessible to the good' (G. Bosco).¹⁹ It is an accompaniment which is free from the guarantee of power. It goes through the paths of what the school did not give individuals so completely, or at all. In free time and extracurricular activities,

15 Radek BLAŽEK and Silvie PŘÍHODOVÁ, *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva*, Praha: ČŠI, 2016, p. 29.

16 KUSÁ, *Multikulturní výchova...*, p. 31.

17 Ibid., p. 18.

18 Jan PATOČKA, K filosofii J. A. Komenského, in: *Komeniologické studie II.*, Praha: OIKOYMENH, 1998, p. 207.

19 Andrej RAJSKÝ, Symptómy hodnotového vyprázdnění a ohniská možných výchovných odpovědí, in: *Mládež a hodnoty 2010*, Olomouc: UPOL, Hanex, 2010, p. 181.

it is a matter of inducing a positive transfer of the participant from 'I don't want, I don't have to' to the level 'I don't have to, but I want'.²⁰ These activities are a response to the impulse of human nature which activates itself in the desire for experiential knowledge. According to V. Spousta, there is no doubt about the fact that free time creates the most favourable 'climatic conditions' for the reception of art.²¹ Art has the ability to innovate man's relationship to reality. Therefore, it has a great power of transformation and education. Art fulfils, in addition to the basal function (that is, for example, value, aesthetic, informative, communicative), the formative (that is, for example, pedagogical, humanising), therapeutic, and recreational function.²²

The starting point for the pedagogy of free time in the 21st century is the understanding of the human world as valuable and meaningful, and the awakening of human potential in order to have the ability to 'open the human horizon'.²³ In the face of the postmodern situation, the chance of upbringing and education lies in the discovery of the possibility of speech and, through artistic texts of various genres and times, in the discovery of the meaning of being. Aesthetic experience is, in the words of P. Ricoeur, 'a fire that ignites'.²⁴ With his active approach (aesthetic evaluation), the reader acquires the meaning of an artistic message.²⁵

Literary education, as a field newly constituted within the pedagogy of free time, represents the profiling of literary education which focuses mainly on the educational dimension of this subject. It has not yet been systematically developed at a theoretical level. It is a communicative literary education in which the communication concept shifts the focus from knowledge to skills more significantly. The aim of this education, as in the case of the school subject, remains education through literature and education leading to literature. However, the specific feature is its unequivocally reading, experiential, and interpretive concept focused on the formation of personal values. The centre is not the student/participant and his acquisition of knowledge but the student/participant and the fulfilment of his personal needs – emotional, aesthetic, ethical, relaxing, social. It is about a positive effect on the aesthetic, emotional and ethical side of the student's/participant's personality, about the formation of his value orientations, attitudes, and personal taste. Thus, it is not just an orientation in literary values. Primarily, it is an orientation in life values. This literary education takes the form of education through reading and education leading to reading. Its importance lies in the motivation, support, and cultivation of reading, in the development of reading competencies. It clearly relates to the humanistic conception of education and the pupil, to education leading to humanity. The concept of the subject corresponds to the intentions of the humanisation of the school in the spirit of Comenius' workshop of humanity. Its goal is to achieve the status of real artistic education. It works with text as with art (and not as with a curriculum) in the process of literary communication. The basic principle is a reading and interpretive approach. The starting point for interpretation is always the reading experience. In the case of free time school and extracurricular activities, the thematic content may not correspond to the content of education in the school subject Czech language and literature. However, the choice of text must be appropriate to the relevant age category. In free time pedagogy, titles and topics can be selected on the basis of the current needs of various target categories of participants (including the form

20 Igor LOMNICKÝ and Štefánia KUZMOVÁ, *Tvorivé aplikácie etickej výchovy v mimoškolskej činnosti*, Nitra: FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2016, p. 7.

21 Vladimír SPOUSTA, *Metody a formy výchovy ve volném čase*, Brno: MUNI, Pedagogická fakulta, 1996, p. 36.

22 Ibid., p. 31.

23 Jana PEŠKOVÁ, „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí, in: *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*, Praha: UK, Pedagogická fakulta, 1995, p. 35.

24 Paul RICOEUR, *Čas a vyprávění III*, Praha: OIKOYMENH, 2007, p. 240.

25 Aleš HAMAN, K obsahové analýze uměleckého literárního díla, *Česká literatura* 38/1990, p. 100.

of lifelong learning). The free time educator should become a real guide to reading and, through empathic coexistence, also a counsellor when solving possible personal problems and managing the more difficult life situations of his students. He can deal with current topics captured in literary works (often controversial) which have appeared in literature since the 1990s (for example, the themes of death and dying, bullying, dysfunctional families, life with disabilities). He can then choose a number of traditional activities (these are reading groups, reading clubs, and workshops mostly), and less traditional ones, that is, using many innovative modern activation methods, focusing on the readers' favourite genres (comics, fantasy, detective stories, etc.). He should respect readers' interest in specific titles as well.

In terms of teaching methods and forms of work, our advice is to use a combination of them for free time activities. Educators (including free time educators) and tutors should be equipped with expertise and competencies in the field in order to be able to offer their students a variety of methods. These methods should be part of the active way of teaching, leading courses, and free time activities. Unfortunately, nowadays we do not encounter a sufficient offer of courses of further education (concerning pedagogical staff) which would strengthen these professional competencies. In our opinion, however, a good methodological core based on theoretical knowledge is absolutely crucial for subsequent verification in practice. Today, we can draw the attention of children and young people through fun and sufficiently varied activities of all-round development. The results of the ČŠI (Czech School Inspection) survey in recent years have repeatedly pointed, for example, to the insufficient use of group work. The conclusions from the inspection reports can become an important inspiration for teachers when choosing adequate activities even in free time literary education. Literary education in free time is characterised by specific features (see the abovementioned specifics) which need to be taken into account in our own practice. These are, for example, the fact that free time educators are not bound by recommended reading (they can carry out their activities more freely outside the school environment or use various activating innovative methods without the dictates of a limited time allowance) is an indisputable advantage over school teaching.

For literary-educational activities in free time, it is appropriate to choose various brainstorming methods (for example, classical brainstorming, leaf method, diamond, discussion web, method 635), dramatisation methods (for example, act and speak, body-sculpting, text dramatisation, role playing, staging methods), communication methods (yes/no, hot seat, communication circle, giant paper, interview, Socratic method, storytelling, etc.), methods of working with text (letters from readers, reading with questions, complementation, double diary, I.N.S.E.R.T. tags, keywords, pair reading, double diary, composing text, pyramid, guided notes, guided reading, reading with anticipation, joint reading, SQ4R, study guide, the world in my head, jumbled sentences, concept map, map of stories), creative writing methods (5W, hamburger, RAFT method, modelled writing, story map, sample completion, stories matching pictures, here and now, pyramid story, role on the wall, co-writing, guided writing, free writing), as well as various puzzles (crosswords and octagons, loops and complements) or competitions.²⁶ As for the forms of work, we recommend both individual work and work in pairs, group work (including team work). It is also appropriate to include project teaching methods or methods of experiential pedagogy. In the list of methods, we have not yet mentioned the programme RWCT, which is Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking). In the Czech Republic, it is known as Kritické myšlení (Critical Thinking). The programme was established in 1997 on the premises of the

26 Recommended title: Robert ČAPEK, *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*, Praha: Grada, 2015.

American Democratic Education Consortium. Thanks to the support of the Open Society Fund, it has spread to Europe. It was launched in the Czech Republic in 2000. The civic association Kritické myšlení is an organisation that is a licensed copyright holder of this programme in the Czech Republic. The programme develops students' cognitive skills and can be used for all school levels (from elementary schools to colleges and universities). The aim of the programme is to develop advanced thinking but also the skills needed for problem solving, effective communication, meta-cognitive reflection, and evaluation of one's own thought process.²⁷ It supports teaching methods that help students to be active in learning, to think critically and creatively, and to work cooperatively. The RWCT programme presents a three-phase learning model that can be applied to any subject. The model called E-U-R includes the phase of evocation (remembering and recalling previous experiences), realising the importance of information (constructing one's own knowledge based on, for example, the study of learning texts), and reflection (re-construction and restructuring of the original pre-concept, that is, evocation based on confrontation with a scientific concept – awareness of the importance of information). This creates a new individual concept.²⁸ According to the proponents of critical thinking, thinking critically means 'grasping an idea and exploring it thoroughly, subjecting it to unbiased scepticism, comparing it with opposing views (and with what we already know about the subject), and taking a position on that basis.'²⁹ Procedures and methods of critical thinking mean (for the student and the teacher) being curious, not afraid to ask questions, to choose different procedures for finding information, to constantly look for answers, to doubt, to be able to reach one's own decision. The programme also includes the ability to discuss, argue, consider other people's arguments, be able to listen to and respect the opinions of others, etc.³⁰ RWCT methods include brainstorming methods, mind maps, many methods of working with text, methods focused on cooperative learning, etc.

Literary Education in Free Time as a Functional Supplement to School Education

The potential of literary education in free time is currently not fully exploited. If we compare the reality of the school teaching process with the possibilities offered by literary education in free time, we can talk about the complementary nature of this education in the sense of a functional supplement of the school subject, rather than being in a competitive relationship. The key common feature is the artistic literary text. Unlike school teaching, free time literary education can come with the absolutisation of the reader's concept and a number of non-traditional activating teaching methods associated with play and experience, reflective dialogues (including postmodernist 'inspired reading'). Due to the fact that students mostly see only the curriculum in school literary texts, literary education in free time can achieve deeper cognitive dimensions of the subject more effectively (non-coercively, inconspicuously, naturally). This is done not only through the integration of educational content that fulfils the teaching concept of the subject and the requirement to develop students' thinking but also through traditional school teaching methods, such as critical thinking and reading. The student approaches the acquisition of new

27 Cf. © Zuzana MAJSTROVÁ, O možnostech rozvíjení myšlení, in: *Učitel'ský NÁPADník* (on-line), available at: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI-MYSLENI>>, cited 1st August 2019.

28 Cf. © Lucie ZORMANOVÁ, Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení (on-line), available at: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>>, cited 2nd April 2019.

29 Kurtis S. MEREDITH et al., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka 1–8*, Praha: Kritické myšlení, o. s., 1997, p. 3.

30 Jana Marie TUŠKOVÁ, Postupy a metody kritického myšlení – prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy, *Komenský* 3/2019, pp. 42–48.

knowledge in a more positive mood, and, at the same time, in a pleasant expectation of his own communicative activities when becoming acquainted with the facts of literary history, concepts of literary theory, and searching for the meanings of literary texts. The initial benefit of literary education in free time is undoubtedly the attractiveness of free time usage without school duties. There is the possibility of experiencing the joy of 'being yourself' in the wonderful magic of being which is represented by inspiring reading and a group of equally 'passionate' individuals who form an explorative community. The work of art comes to life with their reading and interpretation during a joint discussion, coexistence. Personal encounters with the text and other people are most important. Literary education in free time has the possibility to become a fundamental break allowing a dialogue with one's own life. The artistic text 'intervenes' by showing the horizons and possibilities of the reader's own existence, by confronting him with himself and others. In the words of D. Hodrová, 'the reader, who is opened to the part of world which goes beyond, sees the world as a wide field of possibilities.'³¹ In this, literary education conforms to one of the basic principles of free time pedagogy. As it turns out, direct cognition in the position of the first person (personal cognition of the work) cannot be replaced by distant cognition (in the position of the third person), that is, interpretation, paraphrase, a book report.³² At school, instead of coming to know the text, we often see students simply learning about the text. It is no exception that the student only masters the subject matter by memory and reproduces the meta-text information of the teacher (unambiguous petrified meta-text about the meaning of the text which fulfils only a documentary function).³³ The artistic nature of a literary work and its aesthetic function is often only referred to in the context of a factual interpretation.³⁴ It is necessary to draw the student spontaneously and inspiringly into the world of the text so that he enters it himself and for himself authentically. Then, he can base his knowledge on his own experience with the work, the text. At school, progress is mainly through the intellect, and, on the contrary, it goes less 'through the heart'.

Conclusion

Literary education in free time, especially education leading to reading, can contribute to the comprehensive development of personality. It can be understood as one of the ways of lifelong learning. In the free time environment, literature can reach a wide range of readers with diverse goals: not only children (including the non-reader category) but also young people, adults, and the elderly. The target categories of participants can work closely together in the field of literary education in their free time, as demonstrated by various contemporary inter-generational projects (for example, seniors reading in kindergartens, older pupils reading to younger primary school children, or pupils reading in retirement homes). This also includes activities carried out within universities of the third age. As an example, let us mention the literary block of the University for Grandparents and Grandchildren course which has been implemented at the Faculty of Theology of the University of South Bohemia for several years.

Primarily, in education, it should not be about what students take away from school (facts, skills, competencies) but what they will become. It is the integrity of the physical, psychological, social, and spiritual unity of their existence. Today, it can be stated with certainty that the waste of the

31 Cf. Daniela HODROVÁ et al., *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století*, Praha: Torst, 2001, p. 806.

32 Cf. HNÍK, *Didaktika literatury...*, p. 59.

33 Cf. LEDERBUCHOVÁ, *Literatura ve škole...*, p. 91.

34 Cf. HNÍK, *Didaktika literatury...*, p. 51.

potential offered by literary education (which focuses on a reader in free time) would represent an irreplaceable loss for the future from the individual and social points of view. One can develop at any age through free time activities, so let's support the desirable spending of free time with books. Through them, there will be a natural intertwining of the worlds of school and free time pedagogy. Even today, books are seen (in the media world in which we live) as 'the best sources of information about our presence, and the most thoughtful medium'.³⁵

Contact

Assoc. Prof. Dr Helena Zbudilová

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology,

Department of Pedagogy

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

hzbudilova@tf.jcu.cz

35 Václav CÍLEK, Zneklidňující množství knih, *Tvar* 3/2011, pp. 4–5.

Využitie filozofického textu v mimoškolských aktivitách v kontexte osobnostného a sociálneho rozvoja detí mladšieho školského veku¹

Gabriela Šarníková

Abstrakt:

Príspevok je zameraný na problematiku prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj v záujmovom krúžku detí mladšieho školského veku založenom na koncepcii filozofie pre deti. Predkladaný text je súčasťou širšieho skúmania a je jedným z výsledkov úsilia priaznivcov tejto koncepcie implementovať ju do procesu edukácie na Slovensku.

Cieľom príspevku je opísať a analyzovať priebeh a výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného počas uvedeného krúžku. Zamerali sme sa na možnosti využitia filozofického textu pre deti a následnej diskusie v osobnostnom a sociálnom rozvoji.

Výsledky výskumu ukázali na vhodnosť implementovania filozofie pre deti v súčinnosti s predmetnou prierezovou témou do tohto typu neformálneho vzdelávania, ako aj na vzťah medzi diskusiou vychádzajúcou z textu a uvedenou prierezovou témou. Zároveň sa ukázali niektoré slabé stránky a rezervy využívania filozofického textu pre deti.

Kľúčové slová: Osobnostný a sociálny rozvoj, filozofia pre deti, filozofický text, diskusia, záujmový krúžok

Úvod

Problematika čítania detí a s deťmi má viacero aspektov aj zámerov. Primárne súvisí čítanie (umeleckej) literatúry s rozvojom estetického cítenia a zmyslu pre krásu či utváraním vkusu,² s čím súvisí aj emocionálny rozvoj. Čítanie literatúry vplýva na rozvoj fantázie, podporuje obohacovanie slovnej zásoby aj komunikačné zručnosti a kognitívny rozvoj. Literárny text, resp. prácu s ním možno zamerať aj na formovanie kritického myslenia, ale aj na osobnostný a sociálny rozvoj. Jedným z druhov literatúry je text písaný na filozofické diskutovanie s deťmi, ktorého primárnym cieľom je rozvoj kritického, kreatívneho a angažovaného myslenia, ale zohľadňuje sa aj sociálny a etický aspekt. Čítanie filozofických príbehov pre deti má miesto jednak vo formálnom, ale rovnako aj v neformálnom vzdelávaní.

¹ Príspevok je parciálnym výstupom projektu IGA_CMTF_2018_003 Výzkumné oblasti v sociálnej pedagogike na CMTF UP.

² Porov. Erich MISTRÍK, *Vstup do umenia*, Nitra: Enigma, 1994, s. 20, 27.

Teoretické východiská

Filozofický text, resp. filozofické romány pre deti sú špecifickým literárnym druhom so špecifickým zámerom.

Prvé romány písal zakladateľ koncepcie filozofie pre deti (ďalej FPD) Matthew Lipman. Hľadal spôsob, ako pomôcť deťom v rozvoji myslenia, a uvážil, že vhodným prostriedkom je literatúra. Kládol si otázku, aký typ literatúry je vhodný. Dospel k záveru, že by to mali byť príbehy blízke deťom z viacerých aspektov: „*Malo by to byť niečo, čo by mladí ľudia s malou pomocou dospelých objavili sami. Hrdinovia príbehov by mali vytvárať malé bádateľské skupiny, v ktorých by sa každé z nich do istej miery aspoň trochu podieľalo na spoločnom hľadaní a objavovaní efektívnejších spôsobov myslenia... aby malá skupina detí v príbehu mohla poslúžiť ako vzor, s ktorým sa skutočné deti v triede budú môcť identifikovať. Akýsi portrét detí žijúcich spolu rozumne a so vzájomným rešpektom, dávajúci deťom nádej, že takýto ideál je uskutočniteľný.*“³

Takýto text a jeho čítanie v skupine sa stal v uvedenej koncepcii východiskom pre následnú diskusiu skupiny detí, ktorú Lipman nazval hľadajúcim (pátrajúcim či bádajúcim) spoločenstvom (community of inquiry). Jeho členovia spoločne usilujú o hľadanie odpovedí na stanovené otázky a problémy, lebo nie „parta“, ale blízki ľudia dokážu bez obáv z ohrozenia hovoriť o tom, že niečomu nerozumejú.⁴

Diskusia má prieniky so sokratovským dialógom, no nezačína sa analýzou pojmu (táto časť býva súčasťou klarifikácie otázky ešte pred samotnou diskusiou), aj keď proces definície pojmov býva jej súčasťou. Téma diskusie (otázka) sa najčastejšie formuluje po prečítaní literárneho textu – filozofického príbehu tvoreného na FPD.

Práca s filozofickým textom pre deti a následná diskusia sa explicitne javí ako jeden z najlepších spôsobov rozvoja kritického myslenia, ktorého problematika je v súčasnosti aktuálna nielen v krajinách Európy, ale aj v zemiach s iným kultúrnym a náboženským zázemím⁵. Úzko súvisí s rozvojom čitateľskej gramotnosti (rovnako aj v medzinárodnom meradle), ktorá vyjadruje požadované základné schopnosti človeka v prijímaní a spracovaní informácií z textu a ich sociálno-kultúrne ukotvenie.⁶

FPD má spresňovať a prehĺbovať také myslenie, ktoré uľahčuje rozhodnutia, ide teda o podporu rozvoja kritického myslenia, ktoré Lipman charakterizuje ako myslenie pomáhajúce tvorbe úsudkov, pretože sa opiera o kritériá, je sebakorektívne a vnímavé na kontext.⁷ Lipman však nezostáva iba pri tejto úrovni. Uvádza, že ide o rozvoj mulidimenziálneho myslenia, ktoré smeruje k rovnováhe medzi rozumom a afektivitou, medzi vnímaním a tvorením pojmov, medzi telesnosťou a psychikou, medzi tým, čo je ovládané pravidlami, a tým, čo pravidlá neovládajú. Je to prienik myslenia kritického, kreatívneho a angažovaného. *Kritické myslenie* hľadá dôvody (príčinné aj účelové), pracuje s obsahom a rozsahom pojmu, so súdmi, úsudkami, definíciami... Má zabrániť

3 Matthew LIPMAN, On Writing a Philosophical Novel, in: *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, ed. Ann Margaret SHARP – Ronald F. REED, Philadelphia: Temple University Press, 1992, s. 21.

4 Porov. Matthew LIPMAN – Ann Margaret SHARP – Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.

5 Porov. © Sozan H. OMAR, Mastery Level of Critical Thinking Skills for Female Middle School Students in Saudi Arabia, *Journal of Educational & Psychological Sciences* 19/4, 2018, s. 230–258 (online), dostupné na: <https://journal.uob.edu.bh/bitstream/handle/123456789/3441/8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, citováno dne 15. 11. 2019.

6 Porov. Mária LALINSKÁ – Eva STRANOVSKÁ – Zdenka GADUŠOVÁ, Instruments for Testing Reading Comprehension, *IRCELT 2019: Proceedings book from the 9th International Research Conference on Education, Language and Literature*, ed. Natela DOGHONADZE, Tbilisi: International Black Sea University, 2019, s. 249.

7 Podobne, ako sa v európskom kontexte hovorí o kompetenciách a kľúčových kompetenciách, M. Lipman uvádza, že je nevyhnutné získať počas výchovno-vyučovacieho procesu aj niekoľko typov zručností a jedným z nich sú zručnosti v uvažovaní – „the thinking skills“.

rýchlemu zovšeobecňovaniu a tvorbe predsudkov. Vychádza z aristotelovskej logiky a je nástrojom aj odrazovým mostíkom pre ďalšie dva typy myslenia. Vlastnosťami *kreatívneho myslenia* sú originalita, produktivita, predstavivosť, fantázia, nezávislosť, experimentovanie, expresivita, seba-prekročenie, vynaliezavosť, celistvosť a pod. *Angažované myslenie* si vyžaduje účasť citovej sféry, zaujatosť pre problém, vášeň pri riešení problému, empatiu. Je to afektívne a normatívne myslenie. V praxi sa tieto tri druhy myslenia nedajú oddeliť, ide len o metodické delenie.

Vo FPD je evidentný sociálny a etický rozmer. Jednak sa v príbehoch riešia otázky súvisiace s uvedenými dvoma rovinami života a jednako sa diskusia samotná týka etického aj sociálneho aspektu v realite skupiny.

V súčasnej slovenskej (aj českej) edukácii je etický a sociálny rozvoj problematikou, ktorá je včlenená najmä do prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj (v Českej republike Osobnostná a sociálna výchova). Štátny vzdelávací program umožňuje zaviesť prierezovú tému do výučby ako samostatný vyučovací predmet, zväčša sa však jej obsah a ciele realizujú naprieč predmetom. Obe formy sa však môžu kombinovať. Správna realizácia prierezovej témy má prispieť k pozitívnej sociálnej klíme školy a k dobrým vzťahom.

Zároveň ide o tému, ktorá je v súčasnosti úzko prepojená s požiadavkami kladenými na rozvoj špecifických profesijných kompetencií učiteľov zameraných na faktory učenia sa s účinkom na individualitu a rozvíjanie osobnosti žiaka.⁸

Ciele prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj⁹ sú zamerané na to, aby žiak

- porozumel sebe a iným;
- optimálne usmerňoval vlastné správanie a prejavovanie emócií;
- uprednostňoval priateľské vzťahy v triede i mimo nej;
- osvojil si, využíval a ďalej rozvíjal zručnosti komunikácie a vzájomnej spolupráce;
- nadobudol základné prezentačné zručnosti osvojené na základe postupného spoznania svojich predpokladov a uplatňoval ich pri prezentácii seba a svojej práce;
- získal a uplatňoval základné sociálne zručnosti pre optimálne riešenie rôznych situácií;
- rešpektoval rôzne typy ľudí, ich názory a prístupy k riešeniu problémov;
- uprednostňoval základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom živote.¹⁰

Aj keď sú prierezové témy zakotvené vo vzdelávacích programoch, „účinnosť ich pôsobenia sa môže zvýšiť relevantnými mimoškolskými aktivitami“.¹¹ Tento aspekt sme využili počas záujmového krúžku, ktorý sme viedli s deťmi mladšieho školského veku. Krúžková činnosť, ako aj činnosť školských zariadení sa na Slovensku riadi výchovným programom toho-ktorého zariadenia, pričom si ho tvorí každé zariadenie nezávisle od iného. Existuje len odporúčaný, no nie záväzný obsah, a tak myšlienky a námety témy Osobnostný a sociálny rozvoj možno implikovať do mimoškolských aktivít s cieľom nenásilného a prirodzeného osvojovania komunikačných a iných mäkkých či interpersonálnych zručností (uvádzaných aj ako soft skills), etického správania a emocionálneho aj spirituálneho rozvoja.

8 Porov. Mária LALINSKÁ – Eva STRANOVSKÁ, Proposal for a Reference Framework and Tools for the Evaluation of Teachers' Professional Competences in Slovakia, *International Journal of Economic Research* 2/2018, s. 289–298.

9 Porovnateľne sú formulované aj ciele prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj v kurikule v Českej republike.

10 © Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie (online), dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf, citováno dne 18. 3. 2019, s. 11.

11 © Štátny ..., s. 10.

Skĺbenie čítania filozofických románov a následnej diskusie počas záujmového krúžku sa ukázalo ako vhodné na napĺňanie cieľov predmetnej prierezovej témy.

„Čitateľstvo ako výraz osobnostného zamerania na určitý druh receptívnej činnosti (na čítanie) sa vo svojej kvantite a kvalite premieta do celkového spôsobu správania a konania človeka vo všetkých jeho rolách“,¹² a tak nás z výskumného hľadiska zaujímalo, aký je vzťah medzi filozofickým textom pre deti, resp. procesom čítania, recepciou a pochopením jeho obsahu a následnou diskusiou na jednej strane a ich osobnostným a sociálnym rozvojom na strane druhej.

Empirická časť

V čase realizácie krúžku aj počas empirického skúmania sa na Slovensku usilovalo niekoľko prívržencov FPD o jej sprostredkovanie pedagogickej verejnosti. Výsledky snáh o rozšírenie povedomia o tejto koncepcii sú viditeľné najmä v akademickom prostredí na univerzitách v Nitre, Ružomberku, Banskej Bystrici a v Bratislave, čoho výsledkom je (pomerne málo zastúpená) publikačná činnosť a príspevky na konferenciách, ale aj napríklad zavedenie nepovinného predmetu filozofia pre deti na ružomerskej univerzite pre študentov predškolského a primárneho vzdelávania či letná škola organizovaná PdF UMB v Banskej Bystrici. Koncepcia FPD ani texty, ktoré sa v nej využívajú, však stále nie sú známe pedagógom v predškolskom a školskom vzdelávaní. Jedným z krokov k implementácii je zavedenie krúžku založenom na tejto koncepcii na základnej škole v meste na strednom Slovensku. V rovnakom čase neexistovali ani výskumy v oblasti realizovania prierezových tém na základných a stredných školách.

Cieľ výskumu

Cieľom skúmania bolo zistiť a opísať, ako možno v mimoškolských aktivitách využiť filozofický text pre deti na ich rozvoj v kontexte prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj.

K špecifickým cieľom sme zaradili skúmanie postojov, prežívania a správania participantov po prečítaní textu a následnej diskusii v kontexte osobnostného a sociálneho rozvoja.

Výskumné otázky

Vzhľadom na to, že sme zvolili kvalitatívne skúmanie, ktorého povaha je cirkulárna, problematika formulácie výskumných otázok sa modifikovala, resp. reformulovali sme ich¹³ adekvátne vynárajúcim sa témam/kategóriám v transkriptoch diskusií počas prvotných analýz. Významným aspektom (vzhľadom na vynárajúce sa témy) sa ukázalo sledovanie kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej stránky detí počas fungovania krúžku, čo sa stalo aj súčasťou otázok.

V súčinnosti s výskumným cieľom sme sformulovali tieto výskumné otázky:

1. Aký postoj zaujmú participantí k otázkam viažucim sa na ich osobnostný a sociálny rozvoj po prečítaní literárneho textu a v priebehu nasledujúcej diskusie?
2. Ako ovplyvňuje obsah prečítaného literárneho textu a následná diskusia k nemu osobnostný a sociálny rozvoj participantov?

12 Kateřina HOMOLOVÁ, Dospívající mládež a dvě hodnoty čtenářství, in: *Mládež, hodnoty a volný čas*, ed. Helena POSPÍŠILOVÁ, Olomouc: Hanex, 2010, s. 94.

13 Porov. Roman ŠVAŘÍČEK – Klára ŠEĐOVÁ a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007, s. 69.

3. Aký druh literatúry, resp. text na diskutovanie navrhujú participanti sami, keď berieme do úvahy aspekt osobnostného a sociálneho rozvoja?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili dve skupiny žiakov mladšieho školského veku cirkevnej základnej školy v okresnom meste (do 30 000 obyvateľov) na strednom Slovensku. Z výskumného hľadiska nás deti zaujímajú ako jedna skupina, z formálneho hľadiska (vzhľadom na kódovanie textu), sme skupinu z prvého roka označili ako A a druhú ako B. Prvá skupina žiakov absolvovala krúžok v jednom školskom roku a druhá skupina v ďalšom (2013/2014 a 2014/2015). V skupine A bolo osem žiakov štvrtákov a skupinu B tvorilo deväť žiakov, z toho štyria štvrtáci a päť piatakov. Pre výsledky našej štúdie sme žiakov piateho ročníka neeliminovali, pretože vekové rozdiely participantov neboli relevantné.

Typ výskumu a použité metódy

Na splnenie stanoveného cieľa a pri hľadaní odpovedí na formulované otázky sme zvolili kvalitatívny aplikovaný výskum. Keďže sme si všímali len isté fenomény v ponímaní a prežívaní participantov, zvolili sme interpretatívnu fenomenologickú analýzu (IPA).¹⁴

Základnou metódou bol dialóg – jednak rozhovory a jednak diskusie. Okrem týchto dvoch metód sme využívali aj tvorivé aktivity participantov, ale vzhľadom na ciele tohto príspevku ich eliminujeme.

Priebeh výskumu

Výskum sa začal zavedením záujmového krúžku. Jeho obsah a priebeh korešpondovali s koncepciou FPD.

Uskutočnilo sa 28 stretnutí, väčšina z nich mala klasickú štruktúru, ako sa realizuje vo FPD: začalo sa čítaním textu (v závislosti od jazyka ho čítala výskumníčka alebo participanti), ak bolo potrebné, participanti kladli otázky súvisiace s neporozumením niektorých slov. Nasledovala formulácia otázok na diskusiu. Ide o typ otázok podobný sokratovským,¹⁵ no kladú ich deti, nie pedagóg (ten v procese diskutovania zastáva úlohu facilitátora či koordinátora),¹⁶ proces ich tvorby má svoje kritériá a rovnako aj ich využitie má vo FPD svoje špecifiká.¹⁷

Počas krúžku si deti mohli zvoliť, či chcú otázky tvoriť sami, alebo vo dvojici či trojici. Sformulované otázky písali na tabuľu. Keď boli otázky napísané, tvorcovia ich ešte raz prečítali a vysvetlili ostatným, na ktorú časť prečítaného textu otázka reaguje a čo otázka znamená. Práve v tejto časti sa realizovala už spomenutá klarifikácia niektorých slov, prípadné preformulovanie alebo

14 Porov. John W. CRESWELL, *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*, London: Sage, 2013, s. 77–83; taktiež Jonathan A. SMITH – Paul FLOWERS – Michael LARKIN, *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*, London: Sage, 2013.

15 Porov. © MiYoung LEE – Hyewon KIM – Minjeong, KIM, The effects of Socratic questioning on critical thinking in web-based collaborative learning (on-line), in: *Education as Change*, 2/2014, s. 285–302, dostupné na: <https://www.tandfonline-com.proxy-ub.rug.nl/doi/full/10.1080/16823206.2013.849576>, citované dne 20. 1. 2020.

16 Na druhej strane problematika sokratovskej otázky či sokratovského dialógu nie je v pedagogike jednoznačne zadefinovaná. Pri ich charakteristike sa berú do úvahy rôzni autori rôzne aspekty (porov. © Josef PETRŽELKA, Sokratovská metóda na internete, (on-line), in: *Pro-Fil. an Internet Journal of Philosophy*, 1/2000, dostupné na: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/profil/article/view/1509/1782>, citované dne 22. 6. 2020).

17 Porov. Eva ZOLLER, *Učíme deti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012.

zlúčenie otázok, ak boli takmer zhodné.¹⁸

Priebeh pokračoval po úprave a vysvetlení otázok hlasovaním – voľbou jednej z nich podľa najvyššieho počtu hlasov. Ak bol dostatok času diskutovalo sa aj o ďalších otázkach v poradí podľa priradeného počtu bodov.

Od samého začiatku platili na krúžku isté pravidlá, ktoré participanti sami formulovali. Jedným bolo to, že hovorí iba ten, kto požiada o slovo dohodnutým spôsobom, teda že si neskáčeme do reči, iným, že sa nebudú používať nadávky alebo vulgárne slová, že sa budeme počúvať a nebudeme vyrušovať a pod. Pre samotný proces diskusie platilo, že budeme používať príklady na svoje tvrdenia, popr. protipríklady, že budeme klásť ďalšie otázky, že budeme na seba reagovať, že nebudeme odbočovať od témy a pod.

Po každej diskusii nasledovala reflexia. Jednak participanti hodnotili, aké otázky kládli, kto na koho nadväzoval, kto použil príklad, kto protipríklad, kto definoval slovo/pojem, ktorá otázka alebo odpoveď či reakcia smerovala na angažovanosť detí, kto urobil nejaký záver (syntézu), či sa odbočilo od témy/otázky, kto na to upozornil a pod.

Na záver diskusie alebo krúžku participanti hodnotili priebeh, rešpektovanie pravidiel, vyjadrovali svoje prežívanie či postoje vzhľadom na aktivity počas krúžku.

Všetky aktivity boli zaznamenané na videozáznam, na základe ktorého sa tvorili výskumné dáta vychádzajúce z transkriptov a vlastných poznámok k priebehu krúžku aj k práci s transkriptom.

Na výskumné účely sme v transkripte zmenili všetky mená (aj ich podoby) detí s cieľom zaručiť anonymitu. Nasledoval proces kódovania a následne saturovanie vynárajúcich sa tém. Každý riadok transkriptu sme očíslovali a vynárajúce sa témy sme značili farebne. Následne sme vedľa transkriptu utvorili nový stĺpec, do ktorého sme písali už len farebne vyznačené slová alebo slovné spojenia. Následne sme utvorili ďalší stĺpec obsahujúci analýzu a v ďalšom stĺpci sme písali vlastné poznámky zamerané jednak na kontext, postupnosť rozvíjania tém, ale aj na súvislosti medzi vynárajúcimi sa témami, ako aj poznámky týkajúce sa konkrétnych jednotlivcov.

Text sme čítali niekoľkokrát a začali sme sledovať aj vertikálnu líniu. Utvorili sme novú úroveň kódovania v podobe nových kategórií, ktorým sme priradzovali už utvorené témy. Počet kategórií sa v porovnaní s témami zredukoval, kategórie sme nasycovali počas ďalšieho čítania.

V ďalšom kroku sme využili program NVivo 10. K tomuto kroku nás viedlo zistenie, že mnoho textu – výpovedí detí možno zaradiť do viacerých kategórií. Takéto spracovanie nám umožnilo hľadanie spoločných tém naprieč skúmaným transkriptom. Kategórie, ktoré sme utvorili, boli napríklad *emócie so subkategóriou – kognícia* (keď deti o emóciách alebo prežívaní hovorili) a *behaviorálna zložka* (zaznamenávali sme prejavy emócií) a ešte nižšou kategóriou bola *klasifikácia emócií*. Inou kategóriou bola *verbálna komunikácia*, ktorú sme sledovali z lingvistického hľadiska, teda patrili sem subkategórie ako spisovné a nespisovné slová, nadávky, citoslovčia, otázky a pod. Ďalšou kategóriou bolo *kritické myslenie* a subkategóriami boli napr. otázky (toto je príklad, keď sa jedna téma dostala do dvoch kategórií), definície, argumenty, príklady, protipríklady a pod). Inou kategóriou bola napr. *škola*, jej subkategórie – postoje k škole, učiteľ, skúšanie, hodnotenie, spolužiaci... Ďalšia kategória obsahovala témy súvisiace so *vzťahmi* atď.

Po ukončení kategorizácie a saturácie všetkých tém sme získali množstvo dát, ktoré sa stali základom pre tvorbu nových výskumných problémov a otázok. Jedným z nich bol vzťah medzi čítaným

18 Považujeme za potrebné podotknúť, že formulácia otázok na diskutovanie robila spočiatku deťom problémy. Otázky boli buď zatvorené, alebo mali takú formuláciu, že odpoveď bola explicitná na základe textu (išlo predovšetkým o otázky na zapamätanie), resp. tvorcovia otázok poznali odpovede a chceli poznať odpovede ostatných. Bolo potrebné uvádzať príklady na otázky vychádzajúce z textu a zároveň nabádajúce k diskusii. Aktívna účasť pedagóga bola v tomto prípade nevyhnutnosťou. Asi po mesiaci však už deti dokázali formulovať otázky rozvíjajúce dialóg, resp. diskusiu a samy vedeli zhodnotiť, aký typ otázky sformulovali.

textom a sociálnym a osobnostným aspektom, teda témou predkladaného príspevku. Vzhľadom na základnú výskumnú otázku sme sledovali aj obohacujúce a osvetľujúce témy.¹⁹ Do procesu analýzy sme vybrali tie, ktoré sa vzťahujú na výskumné otázky.

Využitie literárne texty

Čítali sme texty priamo určené na filozofické diskutovanie, ale v priebehu krúžku sme sa rozhodli využiť aj inú literatúru v zhode s názormi iných priaznivcov FPD.

Napriek tomu, že literatúra z oblasti FPD nevyšla v slovenskom preklade a doteraz nebola vydaná ani pôvodná slovenská tvorba s uvedeným zámerom, rozhodli sme sa čítať jednak české preklady a jednak sme na účely krúžku využili aj slovenské preklady českých textov. Český text čítala výskumníčka, slovenské texty čítali účastníci. Čítali sa knihy *Blanka a Jirka*²⁰ a *Lukáš a Lenka*²¹ od P. Laurendeaua, príbehy z románu *Eliška*²² od M. Lipmana. Ďalším textom bola *Hitlerova dcéra*²³ od J. Frenchovej. Kniha nie je explicitne určená na FPD, ale obsah a spôsob napísania zodpovedá filozofickým románom pre deti. Kniha vyšla v českom preklade, ale na potreby krúžku sme text preložili do slovenčiny.

Okrem tejto literatúry sme využili aj knihy preložené do slovenčiny, ktoré primárne nie sú určené na FPD, ale vzhľadom na obsah a zameranie textov sa javili ako vhodné a zo skúsenosti sme vedeli, že deti tieto knihy rady čítajú. Išlo i príbehy žabiakov Kvaka a Člupa (v origináli *Frog and Tod*) od A. Lobela²⁴.

Iným zdrojom boli príbehy zajaca *Priesemuta a žabiaka Nulliho* od M. Sodtkeho²⁵ a rozprávka o odvahe od L. Pauliho²⁶. Tieto príbehy sú v nemčine, preto sme pristúpili k možnosti pracovať s textom preloženým do slovenčiny len na účely krúžku. Účastníci dostali slovenský vytlačený text a knihy s originálnym nemeckým textom boli na zemi uprostred kruhu diskutujúceho spoločenstva. Uvedené tituly sa využívajú pri realizácii FPD v nemecky hovoriacich krajinách.

Ďalší text, ktorý sme použili, bol krokom, s ktorým sme viac-menej experimentovali.

Išlo o detektívne príbehy s otvoreným koncom od H. Conrada (2006) *Kdo je pachatel?*²⁷ Ani tieto knihy nevyšli v slovenskom preklade, no po skúsenosti s čítaním českého textu filozofických románov sme využili čítanie v češtine, s čím účastníci nemali problém.

Výber iného textu súvisí s tým, že M. Lipman povzbudzoval prívržencov FPD, aby modifikovali už napísané (a preložené texty) vzhľadom na kultúrny kontext a aby sami príbehy tvorili, ako aj s tým, že v súčasnosti sa objavujú výzvy siahnuť aj po iných textoch, ak sa javia, že by práca s nimi mohla naplňať ciele FPD.²⁸

19 Porov. SMITH – FLOWERS – LARKIN, *Interpretative...*, s. 79–103.

20 Porov. Pierre LAURENDEAU, *Blanka a Jirka*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011.

21 Porov. Pierre LAURENDEAU, *Lukáš a Lenka*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011.

22 Porov. Matthew LIPMAN, *Eliška*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2012.

23 Porov. Jackie FRENCHOVÁ, *Hitlerova dcera*, Praha: Mladá fronta, 2009.

24 Porov. Arnold LOBEL, *Kvak a Člup sú kamaráti*, Prešov: Slniečkovo, 2008.

25 Porov. Matthias SODTKE, *Gibt es eigentlich Brummer, die nach Möhren schmecken?* Oldenburg: Lappan, 2011.

26 Porov. Lorenz PAULI, *Mutig, mutig*, Zürich: Atlantis, 2006.

27 Porov. Hy CONRAD, *Kdo je pachatel?* Praha: Portál, 2006.

28 Porov. Lenka MACKŮ, *Filozofický rozměr literárního příběhu: uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*, České Budějovice, 2010. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, vedoucí práce doc. Ludmila Muchová, s. 48.

Tematické analýzy

V analýzach uvádzame len vybraté časti súvisiace s predmetnou problematikou.

Prvou výskumnou otázkou *Aký postoj zaujmú participantí k otázkam viažucim sa na ich osobnostný a sociálny rozvoj po prečítaní literárneho textu a v priebehu nasledujúcej diskusie?* sme sledovali tie vyjadrenia a reakcie participantov, ktoré sú spojené s osobnostným a sociálnym rozvojom (ďalej OSR). Zamerali sme sa na kognitívny a emocionálny aspekt. Zaujímali nás reflexie, charakteristiky, argumentácie, reakcie a pod. V procese kódovania a kategorizácie sa objavili témy, ktoré sme mohli zaradiť aj do cieľov OSR: *porozumenie sebe a iným, osvojovanie a využívanie zručnosti komunikácie a spolupráce, uplatňovanie sociálnych zručností pre riešenie problémov*.

Po prečítaní príbehu o Kvakovi a Člupovi sa rozvinula diskusia na otázku, *či je rozdiel medzi spachtošom a lenivcom*, po prečítaní príbehu Odvaha, odvaha detí diskutovali o otázke *Prečo niektorí robia nerozumné veci?* Texty sa detí dotkli osobne, porovnávali sa s postavami, ale vyjadrovali aj svoje túžby aj obavy. V mnohých výrokoch sa odzrkadľovalo ich vlastné správanie, ktoré sa z istého aspektu prejavovalo aj na krúžku. Participant, ktorý sa inokedy počas krúžku vyjadroval k téme učenia, že sa nerád učí, že sa mu nechce učiť, pri tejto téme povedal, že spachtoš znamená, že „nič nerobí, že iba leží“ (A2929), participant, ktorý hovorieval, že sa rád hrá s autodráhou, sa k spachtošovi vyjadril, že je to „ten kto vstáva len cez ovládač“ (A2941). Lenivec je podľa participanta ten, čo „nepohne ani prstom“ (A2965). Iný o sebe povedal: „Tak ja som lenivý a vstanem z postele, ale keď vstanem z postele, tak už sa premôžem“ (A2891), na to participantka zareagovala, že „to nemôže, potom nie je lenivý“ (A2904).

Pri téme *Odvaha* participant zareagoval: „Ja by som sa bál skočiť do vody“ (B2182).

Po prečítaní príbehu z Hitlerovej dcéry sa diskutovalo na otázku *či sme na niektoré veci malí a na niektoré veľkí*. Hovorili o sebe, vyjadrovali sa úprimne a reálne, tak ako sa vnímajú a v akej realite žijú. Očakávali sme, že pri téme čítania rozprávok sa už budú považovať za veľkých, no pohľad participantov na seba bol iný, ako náš predpoklad. Participant uviedol, že na čítanie rozprávok nie je malý, lebo „...napríklad máš bračeka maličkého, jemu budeš rozprávať uspávanku alebo rozprávku“ (A6508). Iný nie je malý na čítanie rozprávok, lebo „deti majú väčšiu predstavivosť ako dospelí“ (A6547), iný zareagoval, že „nie sme na to malí, lebo už vieme čítať“ (A6560).

Aj odpovede na to, či sú malí na šoférovanie auta nás prekvapili, pretože sme očakávali jednoznačné áno. V odpovediach detí sa prejavili aj vlastné skúsenosti, ktoré zažili v domácom prostredí: „Áno, sme na to malí, ale môžeme šoférovať“ (A 6750). „Sme aj tak malí, a ak tak, tak iba s niekým, ja som kamiónovala s otcom, bol pri mne oco. Malé auto môžeme“ (A6756).

Aj v otázke zameranej na to, či sú malí na to, aby chodili sami do školy, sa prejavila ich vlastná skúsenosť: „Ja by som šiel aj sám, len mamina ma vozí, lebo ona tu pri škole robí“ (A6799). „Lebo už mám 9 rokov a mamina mi od tretej triedy dovolila ísť samému, samému.“ „Nie sme na to malí, lebo už vieme sa – no vieme dávať pozor na to, či ide auto, alebo nie. No vieme proste, ako ísť“ (A6831).

Po prečítaní textu knihy Blanka a Jirka zaznela otázka a následné reakcie: „Čo znamená, že ľudia sú rovnakí, a predsa nie sú rovnakí?“ Otázka bola takmer identická s textom, ktorý sa čítal, a participant, ktorý otázku položil, do nej vložil veľkú nespokojnosť: „Ale jak to môže byť, že ľudia sú rovnakí, aj keď nie sú rovnakí, to nedáva zmysel.“ Táto otázka rozprúdila veľmi živú diskusiu, deti často uvádzali príklady z vlastnej skúsenosti: „To dáva zmysel, lebo ak niekto nemá rád niečo a iný má rád...“ „No ale ja som mal tak, že ľudia sú rovnakí aj nie sú rovnakí, a to môže byť ako sú, keď nie sú?“ (B3942–3952). „Tak ja mám spolužiaka a spolužiačku dvojčičky. A oni nie sú takí istí, ani vlasy, ani oblečenie, ani tvar tela. Oni sa v tom istom dni a týždni a mesiaci narodili. No sú rovnakí, lebo sa narodili, teda sú rovnakí v tom, že sa narodili v ten istý deň, ale nie sú rovnakí

v iných veciach“ (B4021–4025). Aj keď sme vedeli, že väčšina detí je z kresťanských rodín, pri tejto otázke sme nečakali, že použijú ako argument poznatok z náboženstva: „Boh nás všetkých stvoril ako ľudí, to akože sme rovnakí, ale my nie sme rovnakí, lebo sme každý iný“ (B4068–4070).

Pri téme o tom, že Hitler izoloval ľudí, sa rozvinula diskusia na otázku, koho a prečo ľudia izolujú: „Izolujeme chorých od zdravých, aby sa nenakazili tí zdraví a neboli aj oni izolovaní, a izolujeme aj teplo od zimy“ (A9351–9354). „Psychicky chorých izolujeme, aby si neublížili“ (A9386). „Deti treba izolovať od počítača, keď sa nad ním zblázni“ (A9417).

S prvou otázkou je spojený aj cieľ OSR *rozvoj základných komunikačných zručností* a s ním je spojená problematika *argumentácie*, ktorá sa počas krúžku objavila dostatočne.

V Hitlerovej dcére zaujala deti otázka hry, ktorú sa literárne postavy hrali. Participantov téma hry zaujala a bola sformulovaná otázka, či *všetko, čo robíme, môže byť hrou*. Predpokladali sme, že deti budú mať jasne rozlíšené, čo je hra a čo nie je hra, no počas diskusie sa ukázalo, že hru spájajú so zábavou, a teda činnosť, ktorá je zábavná, je hrou. Na otázku, či je chodenie do školy hra, participant zareagoval: „Áno, keď sa tešíš, že sa tam s niekým hráš.“ Iný dodal: „Alebo rozprávaš,“ na čo participant zareagoval: „Ale do školy sa nikdy netešíš“ a participantka zareagovala: „Keď je tam kamarátka spolužiačka, tak sa tešíš“ (A7637–A7642). Ďalšia odpoveď bola: „Informatika je v podstate hranie,“ ale reakcia: „Není to hranie, ... lebo tam sa aj učíme niečo“ (A7675–7686). Na otázku, či proces učenia sa v škole nemôže byť hrou, participant odpovedali: „Môže,“ ale zaznela aj odpoveď nie, pretože „každého určite nebaví tá škola“ (A7723–7727). Z tohto uhla pohľadu – že všetko, čo nás baví, dokázal participant vyvodiť záver, že: „Všetko môže byť hrou. Ale nemyslím také veci, ako vojna, myslím také normálne, že všetko musí byť ako hra“ (A8015–8016).

Do prvej výskumnej otázky sme zahrnuli aj problematiku zameranú na sociálne zručnosti zamerané na *riešenie rôznych situácií*. Rozvoj tejto zručnosti dostával priestor po čítaní textov z detektívnych príbehov. Jedna z otázok bola, či máme púšťať cudzích ľudí do bytu a ako riešiť, keď povedia, že potrebujú pomoc. Deti sú z rodín aj zo školy ponaučené, že cudzích ľudí nepúšťame do bytu a takéto odpovede aj prezentovali: „Podľa mňa nepúšťame takých, čo nepoznáme, by sme nemali hocikedy púšťať.“ „Pretože nevieme, že čoho sú schopní!“ Diskusia však priviedla participanta aj k otázke: „A keď by prišiel nejaký zranený človek z ulice, ktorého nepoznáme, úplne teda taký nejaký, že zranený?“ Ostatní zostali pri svojom tvrdení a hľadali argumenty, ako ho obhájiť: „Nie, by som dostal od neho chorobu.“ „Hm. Tak by som zavolať záchranku a počkal by som. Nechal by som ho vonku“ (B33513–33569).

Druhá výskumná otázka sa viaže na problematiku prežívania a správania po prečítaní textov a následnej diskusii. Zaujímalo nás, ako ovplyvňuje obsah prečítaného literárneho textu a následná diskusia osobnostný a sociálny rozvoj participantov z hľadiska emocionálneho a behaviorálneho. Jedným z cieľov prierezovej témy, ktorý sa viaže na túto otázku, je *usmerňovanie vlastného správania a emócií*. Častou témou po čítaní bola otázka pravidiel – jednak tých, ktoré sa spoločne sformulovali na krúžku a jednak pravidiel, o ktorých sa hovorilo v čítanom texte.

V príbehu o Hitlerovej dcére sa uvádza, že platili isté pravidlá. Jednou z otázok do diskusie bolo, *aké by to bolo, keby neexistovali pravidlá*. Participant reagovali rôzne, javilo sa, že odpovedajú na základe vlastného prežívania, predovšetkým vnímania zákazov a nariadení: „Bolo by to super!“ (A28136), participantka však zareagovala: „Bez pravidiel by to bolo hrozné“ (A8144). Vníмали sme, že deti, ktoré mali v škole problémy so správaním, spontánne reagovali proti pravidlám, a tí, ktorí boli v škole dobrými žiakmi, sa pravidiel zastávali. Počas diskusie sa však zhodli na tom, že pravidlá musia byť, aby sme mohli normálne spolu žiť.

Na kognitívnej úrovni participanti prejavili znalosti o pravidlách, ale praktické pravidlá stanovené na krúžku sa ukázali ako problém. Najmä akceptácia a neskákanie do reči, občas používanie nadávok a prezývok. Prežívanie nerešpektovania pravidiel počas samotného krúžku vyjadrovali participanti verbálne a často aj neverbálne.

S druhou otázkou súvisí aj téma OSR uprednostňovanie *priateľských vzťahov v triede a mimo nej*. V tejto téme nachádzame prieniky aj s témou porozumenia sebe a druhým. Téma kamarátstva a otázky s ňou súvisiace sa objavili po čítaní príbehu *Môžu byť také mäsiarky, ktoré chutia ako mrkva?* a rovnako po prečítaní príbehu z románu *Lukáš a Lenka*.

V diskusii sa objavili problematika kamarátstva medzi triedami v škole a ukázalo sa, že počas školy sú triedy medzi sebou v nepriateľskom vzťahu: „Sme nahnevaní, ako, tí béci sa so mnou prestanú kamarátiť“ (A12583). „Áno. Kamarátili sa so mnou, hrali sa iba vtedy, keď som mal cukríky“ (A12591). Béci – oni ako keby naschvál ich dali do tej béckej triedy a nás tých dobrých dali do tejto triedy, lebo oni sú takí, ktorí by sa predali za za, nechajú sa kúpiť aj za jeden čips, a nás dali do takej triedy, kde sú ozajstní kamaráti. Ja ich volám bejci“ (A12622–12631).

Napriek tomu, že OSR neobsahuje problematiku *spirituálnej výchovy*, v diskusiách sa objavili aj témy viažuce sa na túto problematiku: „Po čítaní textu z knihy *Blanka a Jirka*, kde vo sne vystupovali rôzni bohovia, sa počas diskusie participant opýtal: „Ale ja by som chcel vedieť, že ako sa ten Boh volá. Ten jeden, v prvom rade ja by som chcel, ktorý stvoril Adama a Evu, že ako sa volá ten Boh“ (B30777–79).

Odpovede na tretiu výskumnú otázku sa vzťahujú na *postoje participantov k čítanému textu*. Odpovede sa objavili aj spontánne, ale aj po kladení otázok, teda v tejto otázke nejde len o analýzu diskusií. Veľmi často sa deti vyjadrovali k textu počas reflexie.

Mnohé postoje sme zaznamenali v kategórii Emócie. Po čítaní niektorých textov chceli realizovať aktivity, ktoré sa udiali v deji príbehu: „Budeme sa hrať aj my túto hru?“ (A6459). V prípade iného textu prejavil participant záujem o knihu, inokedy povedal, že napíše takýto príbeh sám a na úvod jedného z krúžkov povedal: „No tak ja som to niečo podobné napísal mame na meniny“ (B16039). Niektorí sa vyjadrili k textu hneď: „A to ste vy napísali tento príbeh? Páčil sa mi“ (A4002) na čo však ďalší participant zareagoval: „Ale bol taký pre dvojročné deti, pre škôlkarov“ (A 4009). V prípade iného textu sa participant vyjadril: „Ale to nie je vážny príbeh, to je len vymýšľanina nejaká, lebo Hitler nemohol mať dcéru, lebo by ju zavraždil“ (A9210). Počas jedného krúžku participant ukázal na knihu a povedal: „Možno, že ju dostanem na narodeniny. Ja som si ju vypýtal už na Vianoce“ (B17708–10).

Pri hodnotení krúžku sa participanti vyjadrovali aj k čítaniu: „Mala som sa dobre, lebo sme čítali a kreslili“ (A8400). „Ja som sa mala dobre, sa mi páčil príbeh...“ „Mal som sa dobre, lebo sme kreslili a čítali“ (B8276–8283). [Krúžok] „sa mi páčil veľmi a hlavne kvôli tomu príbehu“ (B2387). „Mne sa páčil tento celý príbeh, celý krúžok“ (B2392).

K samotnému výberu textu sa objavili viaceré hodnotenia: Krúžok sa deťom páčil, lebo „sme čítali detektívku...“ „...aj mne sa preto, pre tie detektívky sa mi to najviac páči“ (17639–17641). „Pri tých detektívoch sa učíme rozmýšľať najviac“ (B17649). „Výborné bolo čítanie detektívky“ (B17673). Na otázku, či chcú na ďalšom stretnutí čítať *Blanka a Jirka* alebo detektívky, odpovedali: „Detektívky,“ „Inšpektora,“ „Detektívne príbehy“ (B17720–17728).

Výsledky

Všetky témy, ktoré sa vynorili jednak počas dialógov a jednak ktoré sa začali utvárať počas kódovania, súviseli s prečítanými príbehmi. Dialógy, ktoré sa viedli v skupine detí, odhalili kognitívnu a emocionálnu stránku a podporili behaviorálne prejavy.

Prvá otázka bola zameraná na zistenie, *aký postoj zaujmú participanti k otázkam viažucim sa na ich osobný a sociálny rozvoj po prečítaní textu a následnej diskusii*. Ukázalo a zároveň sa potvrdilo to, že deti si prinášajú postoje z rodinného prostredia a pri jednotlivých témach ich prezentujú. Avšak počas diskusií dochádzalo k istým posunom najmä v kognitívnej oblasti. Samotný text, ktorý sa čítal, často deti inšpiroval k uvádzaniu príkladov, argumentov, porovnaní aj k tvorbe ďalších otázok počas diskusie.

Druhá otázka bola nasmerovaná na *zmenu správania a prejavované emócie po prečítaní textu a následnej diskusii*. Zaznamenali sme krátkodobé a individuálne zmeny v oblasti správania a prejavovania emócií. Z výsledkov tejto druhej otázky sa vynárajú nové otázky, ktoré by mohli byť predmetom ďalších výskumov: Aký je vhodný text na filozofiu pre deti, aby zaujal všetkých členov skupiny (hľadajúceho spoločenstva)? Ukázalo sa, že nie vždy boli všetky deti vtiahnuté do textu. Ďalšia otázka by mohla byť nasmerovaná na skladbu detí v skupine. Javí sa, že zaujatie pre text sa odvíja jednak od osobnostných kvalít, ale aj od vzájomných vzťahov v skupine, ktoré niekedy poznačili proces čítania textu alebo jeho vnímania. Tieto zistenia sa do istej miery vzťahujú aj na tretiu otázku.

Ak by sme dali prvú a druhú otázku do vzťahu s uvedenými cieľmi prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj, ukázalo sa, že deti rozumejú problematike vlastných kompetencií, práv a povinností a vedia ich odlišiť od toho, čo patrí dospelým. Dokážu posúdiť aj to, na čo sú už dostatočne zrelí v porovnaní s mladšími deťmi. Vedia sa vyjadrovať k otázke budúceho povolania, prejavíť túžby a postoje. Rozumejú rozdielu pohlaví a čiastočne úlohe muža a ženy. Adekvátne veku dokážu hľadať odpovede a argumenty v prospech svojich tvrdení. Do veľkej miery sa počas aktivít odkrýval prirodzený potenciál rozumieť sebe a iným.²⁹ Témy jednotlivých príbehov a následne sformulované otázky a prebiehajúce diskusie boli z tohto hľadiska podporné.

Na druhej strane sa ukázalo, že vedomie obmedzení a uvedomenie si neúspechu alebo nespokojnosť s výkonom je prekážkou ďalšej činnosti. Javí sa, že sebaobraz participantov odráža aj postoje rodičov alebo pedagógov a deti si ich zvnútorňujú.³⁰ Týka sa to najmä morálnej a spirituálnej oblasti, ale aj postojov k sebe. V prítomnom okamihu sa ukazovalo nízka viera v to, že môžu dosiahnuť zmenu, objavila sa nízka miera sebaúčinnosti, čo môže súvisieť jednak s problematikou sebaúcty, flexibility, ale aj s málo skúsenosťami.³¹

Na kognitívnej úrovni ukázali deti pomerne vysokú mieru porozumenia sebe aj iným, no na druhej strane niektorým problémom nerozumejú. Týka sa to otázok, s ktorými nemajú skúsenosť, a nových poznatkov, ktoré vybočujú z ich algoritmov chápania. Ide o výsledok prevzatých vzorcov uvažovania, postojov, ale aj návykov z rodinného prostredia, rovnako však to môže byť aj nízka miera kognitívnej empatie.

Z aspektu emocionality a správania sa ukázala *vhodnosť diskutovaných tém vyplývajúcich z textu*

29 Porov. Carl R. ROGERS, *Být sám sebou*, Praha: Portál, 2015; taktiež Martin E. P. SELIGMAN, *Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life*, New York: Vintage Books, 2006.

30 Porov. Kristina R. OLSON – Carol Sorch DWECK, A Blueprint for Social Cognitive Development, *Perspectives on Psychological Science* 3/2008, s. 193–202.

31 Porov. Dale H. SCHUNK, Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting, *Contemporary Educational Psychology* 1/1983, s. 76–86.

a následných aktivít. Ak sa deťom darilo v aktivitách a v úlohách, na ktorých riešenie prišli, povzbudzovali a navádzali iných, aby sa dostali k riešeniu. Prejavovali radosť z vlastného nápadu a zároveň podporovali druhých. Úspech a sprevádzajúce pozitívne prežívanie vytvárali dobrú klímu. Na druhej strane sa stávalo aj to, že keď dokázali navrhovať riešenia alebo nejaký problém riešili s úspechom, radosť prešla do spontánneho posúvania hraníc disciplinovanosti a porušovania pravidiel správania.

Participant dokázali pomenovať svoje prežívanie, ale problém bol usmerňovať emócie a riešiť problémy sprevádzané emóciami. Stávalo sa, že namiesto riešenia problémov zaujímali participant obranné alebo impulzívne reakcie ako dôsledok toho, že ťažko prijímali vinu alebo neúspech a rovnako aj potrebu (napr. kamaráta v skupine).³²

Čo sa týka tretej otázky, a teda aký druh literatúry deti preferujú na tvorbu otázok na filozofické diskutovanie, napriek tomu, že sme overovali vhodnosť textov na čítanie u rovesníkov ešte v predvýskume, nedá sa povedať, že by zaujali celú skupinu, skôr naopak, vnímali sme, že mnohé texty nie sú blízke buď súčasným deťom, alebo je problém v tom, že ide o prekladovú literatúru, ktorá je pôvodne určená čitateľom z iného kultúrneho prostredia. Deti najviac zaujala literatúra, ktorá bola sprevádzaná istým napätím, ale aj taká, ktorá silno pôsobila na prežívanie.

Záver

Vzhľadom na to, že sa výskum realizoval počas voľnočasových aktivít, deti mohli pracovať v oveľa slobodnejšej a uvoľnenejšej atmosfére, ako pracujú počas vyučovania v škole, ktorú navštevujú. Aj ich prejavy boli autentickéjšie. Prejavili sa tak v oblasti kognitívnej, ako aj emocionálnej a behaviorálnej. Možnosť aplikácie prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj je v tejto forme edukácie mnoho, realizácia metodiky FPD sa ukazuje ako vhodná.

Filozofické texty pre deti sa ukázali ako vhodné na tvorbu diskusných otázok a následné vyjadrovanie postojov spojených s osobnostným a sociálnym rozvojom.

Ako problematické sa ukazuje, že samotný text nemá až taký dosah na zmenu správania detí, skôr ho ovplyvňuje následná diskusia.

Na základe nášho výskumu sa ukazuje, že participant mnoho vedia, dokážu si stáť za niektorými postojmi a presvedčením. Výrazne sa prejavila dominancia kognitívnej stránky nad emocionálnou a behaviorálnou. Deti majú mnoho poznatkov, dokážu na svojej úrovni analyzovať, hodnotiť, no majú problém spracovávať emócie a usmerňovať správanie.

Vzhľadom na čítané texty sa ukázalo, že nie všetky tituly boli vhodné. Pri vyjadreniach k literatúre sa explicitne nevyjadrili negatívne k žiadnemu titulu, v diskusiách však boli aj negatívne ohlasy. Javilo sa, že nie všetky texty sú pre deti pútavé.

Počas čítania sa javilo, že niektorý text participantov nebavil, záujem bolo potrebné vzbudzovať počas diskusie. K detektívnym príbehom sa negatívne nevyjadril nikto, naopak, pri možnosti voľby boli všetci jednoznačne za detektívky.

Za pozornosť stojí uvažovať nad vhodnosťou čítaných textov. Matthew Lipman vytvoril texty, ktoré považoval za najvhodnejšie. Ako sám však uvádza, je potrebné čítať príbehy, ktoré sú blízke deťom vzhľadom na problémy, ktoré samy riešia. Vnímate, že takejto (didaktickej) literatúry je v našom prostredí málo, resp. žiadna. Prekladová literatúra určená na FPD, ktorú sme využili, sa však neukázala ako pútavá. Ak je literatúra vhodný nástroj na rozvoj multidimenzionálneho myslenia a osobnostný a sociálny rozvoj, je potrebné aj v slovenskom prostredí využiť tie texty,

32 Porov. Anna BISSIOVÁ, *Všemocné emoce? Jak poznat a zvládat vlastní emoce*, Praha: Paulínky, 2014.

ktorých problémy sú aktuálnymi problémami dnešných detí.

Ak chceme prehĺbovať osobnostný a sociálny rozvoj, mali by byť texty obohatené práve o túto problematiku. Pôvodná literatúra je doplnená obsiahlymi metodickými príručkami. V prípade využitia vhodných slovenských textov alebo tvorby nových textov by bolo potrebné – vzhľadom na ciele literatúry na filozofické diskutovanie s deťmi – vytvoriť aj metodické príručky k nim.

Kontakt

PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.

Univerzita Palackého v Olomouci

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

Univerzitní 244/22, 779 00 Olomouc

gabriela.sarnikova@upol.cz

The Use of Philosophical Texts in Extracurricular Activities in the Context of the Personal and Social Development of Children of Younger School Age¹

Gabriela Šarníková

Abstract: The paper focuses on the issue of the cross-sectional topic Personal and Social Development in the After-school Activities of Children of Younger School Age when based on the concept of philosophy for children. In Slovakia, there are supporters of this concept who strive to implement it into the educational process. The presented text is a part of wider research, and it represents one of the results of the mentioned efforts.

The aim of the paper is to describe and analyse the course and results of qualitative research carried out during the after-school activity. We focused on the possibilities of using a philosophical text for children and subsequent discussion in the area of personal and social development.

The results of the research showed the suitability of implementing philosophy for children in conjunction with the cross-sectional theme in this type of non-formal education, as well as the relationship between the discussion based on the text and the cross-sectional theme. At the same time, some weaknesses and reservations of the use of philosophical texts for children were revealed.

Keywords: Personal and social development, philosophy for children, philosophical text, discussion, after-school activity

Introduction

The issue of reading to and with children has several aspects and intentions. The reading of (artistic) literature is primarily related to the development of aesthetic feeling, a sense of beauty, or the formation of taste.² These are also connected to emotional development. Reading literature influences the development of imagination and supports vocabulary enrichment, communication skills, and cognitive development. Literary texts, respectively work with it, can also focus on the formation of critical thinking or on personal and social development.

One of the types of literature is a text written for philosophical discussion with children. Its

1 The contribution is a partial output of the project IGA_CMTF_2018_003 Výzkumné oblasti v sociální pedagogice na CMTF UP (Research Areas in Social Pedagogy at Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology at Palacký University Olomouc).

2 Cf. Erich MISTRÍK, *Vstup do umenia*, Nitra: Enigma, 1994, pp. 20, 27.

primary goal is the development of critical, creative, and engaged thinking. However, it also takes into account social and ethical aspects. Reading philosophical stories for children has a place in both formal and non-formal education.

Theoretical Background

Philosophical texts, respectively philosophical novels for children are a specific literary type with a specific purpose.

The first novels were written by Matthew Lipman, the founder of the concept of philosophy for children (hereinafter referred to as P4C). He looked for a way to help children develop thinking. He considered literature to be an appropriate tool and wondered what type of literature was appropriate. He came to the conclusion that these should be stories close to children considering several aspects:

This would have to be something young people would discover for themselves, with little help from grown-ups. The children in the story would somehow have to constitute a small community of inquiry, in which everyone shared, at least to some extent, in cooperatively searching for and discovering more effective ways of thinking. It was my thought that the little band of children in the story could serve as a model with which the live students in the classroom might identify. Such a portrait, of children living together intelligently and with mutual respect, might give children hope that such an ideal was feasible.³

In the mentioned conception, such a text and its reading in a group became the starting point for the subsequent discussion in a group of children which Lipman called a community of inquiry. Its members work together to find answers to some questions and problems, because only truly close people, and not just a 'group of friends', can say without fear that they do not understand something.⁴

The discussion has intersections with Socratic dialogue. It does not begin with the analysis of the term (this part is usually part of the clarification of the question before the discussion itself), even if the process of defining the terms is usually part of it. The topic of discussion (question) is most often formulated after reading a literary text – a philosophical story created at P4C.

Working with a philosophical text for children and subsequent discussion appears to be one of the best ways to develop critical thinking. The issue of this type of reasoning is currently relevant not only in European countries but also in countries with other cultural and religious backgrounds.⁵ It is closely related to the development of reading literacy (as well as at an international level) which expresses the required basic skills of man in receiving and processing information from the text and their socio-cultural anchoring.⁶

P4C is intended to clarify and deepen thinking that eases decisions. Thus, it supports the development of critical thinking. Lipman characterises it as thinking which helps to make a judgement

3 Matthew LIPMAN, On Writing a Philosophical Novel, in: *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, eds. Ann Margaret SHARP and Ronald F. REED, Philadelphia: Temple University Press, 1992, p. 22.

4 Cf. Matthew LIPMAN, Ann Margaret SHARP and Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.

5 Cf. © Sozan H. OMAR, Mastery Level of Critical Thinking Skills for Female Middle School Students in Saudi Arabia, *Journal of Educational & Psychological Sciences* 19/4, 2018, pp. 230–258 (online), available at: <https://journal.uob.edu.bh/bitstream/handle/123456789/3441/8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, cited 15th November 2019.

6 Cf. Mária LALINSKÁ, Eva STRANOVSKÁ and Zdenka GADUŠOVÁ, Instruments for Testing Reading Comprehension, *IRCELT 2019: Proceedings book from the 9th International Research Conference on Education, Language and Literature*, ed. Natela DOGHONADZE, Tbilisi: International Black Sea University, 2019, p. 249.

as it is criteria-based, self-corrective, and context-sensitive.⁷ Lipman does not stay at that level, though. He states that it is the development of multidimensional thinking that aims to strike a balance between reason and emotion, between the perception and conception of notions, between the physical and the mental element, between elements governed by rules and those not governed by rules. It is the intersection of critical, creative, and engaged thinking. *Critical thinking* looks for reasons (causal and purposeful), and works with the content and scope of the concept, with judgments, conclusions, definitions, etc. It is intended to prevent quick generalisations and prejudices. It is based on Aristotle's logic, and it represents a tool and a stepping-stone for two other types of thinking. The qualities of creative thinking are originality, productivity, imagination, independence, experiment, expressiveness, self-transcendence, ingenuity, integrity, etc. *Engaged thinking* requires the participation of the emotional sphere, interest in the problem, passion in solving the problem, and empathy. It is emotional and normative thinking. In practice, these three types of thinking cannot be separated; it is only a methodological division.

The social and ethical dimension is evident in P4C. On the one hand, the stories address issues related to the mentioned two levels of life. On the other hand, the discussion itself concerns both the ethical and social aspects of the group's reality.

In contemporary Slovak (and Czech) education, ethical and social development is an issue that is incorporated mainly into the cross-sectional theme Personal and Social Development (in the Czech Republic, Personal and Social Education). The state educational programme enables the introduction of a cross-sectional theme into teaching as a separate subject, but, most commonly, its content and goals are implemented across a subject. However, both forms can be combined. The correct implementation of the cross-sectional theme should contribute to a positive social climate of the school and good relations.

At the same time, it is a topic that is currently closely linked to the requirements for the development of specific professional competencies of teachers. It concerns the competencies focused on the factors of learning with an effect on the individuality and development of the student's personality.⁸

The objectives of the cross-sectional theme Personal and Social Development⁹ direct a pupil to be able to:

- *understand oneself and others;*
- *optimally manage one's own behaviour and expression of emotions;*
- *favour friendships inside and outside the classroom;*
- *acquire, use, and further develop skills of communication and mutual cooperation;*
- *acquire basic presentation skills based on gradual knowledge of one's assumptions and apply them in the presentation of oneself and one's work;*
- *acquire and apply basic social skills for the optimal solution of various situations;*
- *respect different types of people, their views and their approaches to problem solving;*
- *prefer the basic principles of a healthy lifestyle and risk-free behaviour in one's life.*¹⁰

7 In the same way competences and key competences are mentioned in the European context, M. Lipman states that it is necessary to acquire several types of skills during the educational process, one of which is 'the thinking skills'.

8 Cf. Mária LALINSKÁ and Eva STRANOVSKÁ, Proposal for a Reference Framework and Tools for the Evaluation of Teachers' Professional Competences in Slovakia, *International Journal of Economic Research* 2/2018, pp. 289–298.

9 The goals of the cross-sectional theme Personal and Social Education in the Curriculum in the Czech Republic are also formulated in a comparable way.

10 © Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie (online), available at: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf, cited 18th March 2019, p. 11.

Although cross-sectional themes are embedded in curricula, ‘the effectiveness of their work can be enhanced by relevant extracurricular activities.’¹¹ We used this aspect during an after-school activity which was attended by younger school-age children. After-school activities, as well as the activities of school facilities in Slovakia, are governed by the educational programme of each facility, and it is formed by each facility independently of the other. There is only recommended but not binding content, so the ideas for the topic Personal and Social Development can be inserted in extracurricular activities with the aim of non-violent and natural acquisition of communication and other soft or interpersonal skills (also referred to as soft skills), ethical behaviour, and emotional and spiritual development.

The combination of reading philosophical novels and the subsequent discussion during the after-school activity proved itself to be suitable for fulfilling the goals of the cross-sectional theme in question.

‘Reading, as an expression of a personal focus on a certain kind of receptive activity, is reflected in its quantity and quality in the overall way of behaving and acting of a person in all his roles.’¹² Thus, from the research point of view, we were interested in the relationship between the philosophical text for children (respectively the process of reading, reception, and understanding of its content, and subsequent discussion) on the one hand and the children’s personal and social development on the other.

Empirical Part

At the time of the after-school activity realisation and during the empirical research in Slovakia, several P4C supporters sought to mediate it to the pedagogical academics. The results of efforts to increase awareness of this concept are visible especially in the academic environment at universities in Nitra, Ružomberok, Banská Bystrica and Bratislava in the form of (relatively under-represented) publishing activities and conference papers, but also, for example, the introduction of an optional subject of philosophy for children at the University of Ružomberok intended for students of preschool and primary education, or a summer school organised by the Faculty of Education, the University of Matej Bel in Banská Bystrica. However, the concept of P4C and the texts used in it are still not known to teachers in pre-school and school education. One of the steps towards implementation is the introduction of an after-school activity based on this concept at a primary school in a town in central Slovakia. At the same time, there was no research in the field of implementation of cross-sectional themes at primary and secondary schools.

Research Objective

The aim of the research was to find out and describe how a philosophical text for children can be used in extracurricular activities for children’s development in the context of the cross-sectional theme Personal and Social Development.

We included the specific goals of examining attitudes, experiences, and behaviour of the participants after reading the text, and the subsequent discussion in the context of personal and social development.

¹¹ Ibid., p. 10.

¹² Kateřina HOMOLOVÁ, *Dospívající mládež a dvě hodnoty čtenářství*, in: *Mládež, hodnoty a volný čas*, ed. Helena POSPÍŠILOVÁ, Olomouc: Hanex, 2010, p. 94.

Research Questions

Given the fact that we have chosen qualitative research, which is characterised by its circular nature, the issue of formulating research questions has been modified, respectively we reformulated those questions¹³ according to the emerging topics/categories in the transcripts of the discussions during the initial analyses. Monitoring the cognitive, emotional, and behavioural side of children during the functioning of the after-school activity proved to be an important aspect (with regard to the emerging topics). It also became a part of the questions.

In cooperation with the research goal, we formulated the following research questions:

1. What is the attitude of the participants to the issues related to their personal and social development after reading the literary text and during the following discussion?
2. How does the content of the selected literary text and the subsequent discussion about it affect the personal and social development of the participants?
3. What kind of literature, respectively the text for discussion, is proposed by the participants themselves, taking into account the aspect of personal and social development?

The Research Sample

The research sample consisted of two groups of pupils of younger school age attending a Church primary school in a district town (up to 30,000 inhabitants) in central Slovakia. From the research point of view, we were interested in the results of all of the children and thought of them as one unit. From a formal point of view (with regard to text coding), we have marked the group from the first year as A and from the second as B. The first group of students completed the after-school activity in one school year and the second group in another (2013–14 and 2014–15). In group A, there were eight fourth class pupils and group B consisted of nine pupils – four fourth class and five fifth class pupils. In the results of our study, we did not eliminate the fifth-year children because the age differences of the participants were not relevant.

Type of Research and Methods Used

We have chosen qualitative applied research to meet the set goal and to find answers to the formulated questions. As we only noticed certain phenomena in the perception and experience of the participants, we chose interpretive phenomenological analysis (IPA).¹⁴

The basic method was dialogue – both conversations and discussions. In addition to these two methods, we also used the creative activities of the participants. Given the objectives of this paper, however, we eliminated them.

The Course of Research

The research began with the introduction of the after-school activity. Its content and course

13 Cf. Roman ŠVAŘÍČEK, Klára ŠEĐOVÁ et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007, p. 69.

14 Cf. John W. CRESWELL, *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*, London: Sage, 2013, pp. 77–83; also Jonathan A. SMITH, Paul FLOWERS and Michael LARKIN, *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*, London: Sage, 2013.

corresponded to the concept of P4C.

There were 28 meetings, most of which had a classic structure (as implemented in P4C). It started with reading the text. Depending on the language, it was read by the researcher or the participants. If necessary, the participants asked questions related to understanding some words. This was followed by the formulation of questions for discussion. It is a type of questions similar to Socratic ones,¹⁵ but they are asked by the children and not by the teacher (who plays the role of facilitator or coordinator in the discussion process).¹⁶ The process of their creation has its criteria, and their use in P4C has its specifics.¹⁷

During the after-school activity, the children could choose whether they wanted to create the questions themselves, in pairs, or in a group of three. They wrote the formulated questions on the board. When the questions were written, the creators read them again. They explained to others which part of the text relates to which particular question and the meaning of the question. In this part, the already mentioned clarification of some words, with possible reformulation or the merging of questions (if they were almost identical), took place.¹⁸

The process continued after the questions were adjusted and explained by voting – by choosing one of them according to the highest number of votes. If there was enough time, other questions were discussed according to the assigned number of points.

From the very beginning, certain rules applied to the after-school activity, which the participants themselves formulated. One of the rules was that only those who asked for a word in an agreed manner could speak. It also meant that one would not interrupt the speech of another, that swearing or vulgar words would not be used, that they listen to others without disturbance, and so on. For the discussion process itself, it was true that one would use examples for one's statements (or counterexamples), would ask other questions, would react to each other, would not deviate from the topic, etc.

Each discussion was followed by a reflection. The participants evaluated the asked questions and reaction sequence. They assessed other points such as who used the example, who used the counterexample, who defined the word/term, which question, answer, or reaction was aimed at children's involvement, who drew a conclusion (synthesis), or deviated from the topic/questions (and who pointed it out), etc.

At the end of the discussion, the participants evaluated the course and respect to the rules. They expressed their experiences or attitudes with respect to the activities during the after-school activity.

All of the activities were recorded on video. Based on this, research data were created following the transcripts and notes taken on the course of the after-school activity and on working with the transcript.

15 Cf. © MiYoung LEE, Hyewon KIM and Minjeong, KIM, The effects of Socratic questioning on critical thinking in web-based collaborative learning (on-line), in: *Education as Change*, 2/2014, pp. 285–302, available at: <https://www-tandfonline-com.proxy-ub.rug.nl/doi/full/10.1080/16823206.2013.849576>, cited 20th January 2020.

16 On the other hand, the issue of the Socratic question or the Socratic dialogue is not clearly defined in pedagogy. In their characteristics, different aspects are taken into account by different authors. (Cf. © Josef PETRŽELKA, Sókratovská metoda na internetu, (on-line), in: *Pro-Fil. an Internet Journal of Philosophy*, 1/2000, available at: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/profil/article/view/1509/1782>, cited 22nd June 2020).

17 Cf. Eva ZOLLER, *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012.

18 We consider it necessary to note that the formulation of questions for discussion initially caused problems for the children. The questions were either closed or worded in such a way that the answer was explicit on the basis of the text (these were mainly questions to remember), respectively the creators of the questions knew the answers and wanted to know the answers of others. It was necessary to give examples of questions based on the text and, at the same time, questions which would encourage discussion. The active participation of the teacher was a necessity in this case. After about a month, however, the children were able to formulate questions with the capacity to develop dialogues, respectively discussion, and were able to assess for themselves what type of questions they had formulated.

For research purposes, we changed all the names (including their diminutives) of the children in the transcript in order to guarantee their anonymity. This was followed by the process of coding and subsequent saturation of emerging topics. We numbered each line of the transcript and marked the emerging topics in colour. Subsequently, we created a new column next to the transcript, in which we wrote only colour-coded words or phrases. Subsequently, we created another column containing analysis. In the next column, we wrote our own notes focused on the context, the sequence of topics development, and the relationship between emerging topics. We included notes about specific individuals as well.

We read the text several times and started following the vertical line. We created a new level of coding in the form of new categories, to which we assigned already created topics. The number of categories was then reduced in comparison with the topics. We filled in the categories during the next reading.

In the next step, we used the NVivo 10 program. This step was caused by the finding that many texts – statements of children – can be classified into several categories. Such processing allowed us to search for common themes across the examined transcript. The created categories were, for example, *emotions with a subcategory – cognition* (when the children talked about emotions or experience) and a *behavioural component* (we recorded manifestations of emotions). Another subcategory was the *classification of emotions*. Also, there was *verbal communication*, which we followed from a linguistic point of view, that is, it included subcategories such as formal and informal words, swearing, interjection, questions, etc. Another category was *critical thinking*. Subcategories were, for example, questions (this is an example where one topic fell into two categories), definitions, arguments, examples, counterexamples, etc.). A further category was, for example, *school*. Its subcategories include attitudes towards the school, teacher, examination, evaluation, classmates, etc. And another category contained topics related to *relationships*, etc.

After completing the categorisation and saturation of all topics, we obtained a large amount of data. It became the basis for creating new research problems and questions. One of them was the relationship between the text and the social and personal aspects, that is, the topic of the presented paper. Due to the basic research question, we also looked at enriching topics and the topics which ensure clarity.¹⁹ For the analysis process, we have selected those that relate to research questions.

Literary Texts Used

We read texts which were directly intended for philosophical discussion, but later, in the course of the after-school activity, we decided to use other literature in accordance with the views of other P4C supporters.

As the literature in the field of P4C has not been translated to Slovak, and the original Slovak works with the stated intention have not been published yet, we decided to read Czech translations and to use Slovak translations of Czech texts for the purposes of the after-school activity.

The Czech text was read by the researcher, the Slovak texts were read by the participants. The used texts included *Grégoire et Béatrice*²⁰ and *Fabienne et Loïc*²¹ by P. Laurendeau, and stories from the book *Elfie*²² by M. Lipman. Another text was *Hitler's Daughter*²³ by J. French. The book

19 Cf. SMITH, FLOWERS and LARKIN, *Interpretative...*, pp. 79–103.

20 Cf. Pierre LAURENDEAU, *Blanka a Jirka*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011.

21 Cf. Pierre LAURENDEAU, *Lukáš a Lenka*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011.

22 Cf. Matthew LIPMAN, *Eliška*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2012.

23 Cf. Jackie FRENCHOVÁ, *Hitlerova dcera*, Praha: Mladá fronta, 2009.

is not explicitly intended for P4C, but the content and way of writing correspond to philosophical novels for children. The book was published in a Czech translation, but we translated the text into Slovak for the needs of the after-school activity.

In addition to this literature, we also used books translated into Slovak which were not primarily intended for P4C. Due to their content and focus, they seemed to be appropriate. We also knew from experience that children like to read these books. Among these were stories of *Frog and Toad* by A. Lobel.²⁴

Another source was the stories of the hare and frog *Priesemut and Nulli* by M. Sodtke²⁵ and a tale about courage by L. Pauli.²⁶ These stories are in German, so we chose the possibility of working with a text translated into Slovak for the purposes of the after-school activity only. Participants received a printed text in Slovak. Books with an original German text were on the floor in the middle of the discussion circle. These titles are used in the implementation of P4C in German-speaking countries.

The next text was more or less an experimental step. It included the open-ended detective stories by H. Conrad (2006), the *Whodunit Crime Mysteries*.²⁷ These books have not been published in Slovak, but after our experience with reading philosophical novels in Czech, we used reading in Czech. The participants had no problem with this.

The choice of another text is connected to the fact that M. Lipman encouraged the followers of P4C to modify already written (and translated texts) according to the cultural context and to create the stories themselves. Another reason for such a choice is the fact that, at present, there are challenges to use other texts if it appears that working with them could meet the objectives of P4C.²⁸

Thematic Analyses

In the analyses, we present only selected parts related to the subject matter.

Via the first research question *What is the attitude of the participants to the issues related to their personal and social development after reading the literary text and during the following discussion?* we monitored those statements and reactions of the participants that are related to personal and social development (hereinafter PSD). We focused on the cognitive and emotional aspects. We were interested in reflections, characteristics, arguments, reactions, etc. In the process of coding and categorisation, topics appeared that we could also include in the goals of PSD: *understanding ourselves and others; acquiring and using communication and cooperation skills; applying social skills in problem solving.*

After reading the story of Frog and Toad, a discussion developed over an issue. The question was *whether there is a difference between a sleepy head and a slouch?* After reading the story about courage, children discussed the question: *Why do some people do unreasonable things?* The children took the text personally. They compared themselves with the characters, but they also expressed their desires and concerns. Many statements reflected their own behaviour which, in some respects, was evident during the after-school activity. One participant, who had spoken negatively

24 Cf. Arnold LOBEL, *Kvak a Člup sú kamaráti*, Prešov: Slniečkovo, 2008.

25 Cf. Matthias SODTKE, *Gibt es eigentlich Brummer, die nach Möhren schmecken?* Oldenburg: Lappan, 2011.

26 Cf. Lorenz PAULI, *Mutig, mutig*, Zürich: Atlantis, 2006.

27 Cf. Hy CONRAD, *Kdo je pachatel?* Praha: Portál, 2006.

28 Cf. Lenka MACKŮ, *Filozofický rozměr literárního příběhu: uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*, České Budějovice, 2010. Masters thesis, University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Theology, thesis supervisor Assoc. Prof. Ludmila Muchová, p. 48.

about the topic of learning before (in the sense that he does not like learning, that he does not want to learn), described a slouch as someone who *'does nothing and just lies down'* (A2929). Another participant, who had expressed his interest in the racetrack before, described a slouch as *'the one who gets up only through the remote control'* (A2941). According to another participant, a slouch is the one who *'does not move a finger'* (A2965). Another one said about himself: *'So I am lazy, and I have to get out of bed. When I finally get out of bed, I will overcome myself'* (A2891). Another participant responded to that statement with the sentence: *'He cannot do that, because otherwise he would not be lazy'* (A2904).

On the topic of courage, a participant responded: *'I would be afraid to jump into the water'* (B2182). After reading a story from Hitler's Daughter, it was discussed *whether we are too small for some things and too big for others*. The children talked about themselves, and they expressed themselves honestly and realistically. They said how they perceived themselves, and in what reality they lived. We expected that they would consider themselves too big for the topic of reading fairy tales, but the participants' view of themselves was different from our assumption. The participant stated that he is not too little to read fairy tales because *'... for example, you have a little brother, so you can tell him a lullaby or a fairy tale'* (A6508). Another one said that he is not too little to read fairy tales, because *'children have more imagination than adults'* (A6547). Another responded that *'we are not small, because we can read already'* (A6560).

The answers to whether they are too little to drive a car also surprised us, because we expected a clear 'yes'. The children's responses also reflected their own experiences at home: *'Yes, we are little, but we can drive'* (A 6750). *'We are still small. We can drive only with someone. I drove a truck with my father, my father was with me. We can drive a small car'* (A6756).

Even in the question expressing whether they are too small to go to school alone, their own experience manifested itself: *'I would go alone, but my mother drives me. She works here at school'* (A6799). *'Because I am nine, and my mum has allowed me to go alone since the third class.'* *'We are not small for that, because we already know – we are careful about the coming cars. We just know how to go'* (A6831).

After reading the text of the book Grégoire et Béatrice, the question *'What does it mean that people are the same and yet not the same?'* was asked. The participant's question was almost identical to the text, and he expressed great dissatisfaction: *'But how is it possible that people are the same even if they are not the same? It does not make sense.'* This question sparked a very lively discussion; the children often gave examples from their own experience: *'It makes sense, because someone doesn't like something, and another likes it...'* *'But I thought that people are the same, and also they are not. Is it possible that they are the same, when they are not?'* (B3942–3952). *'I have classmates, a boy and a girl, who are twins. And they are not the same. They have different hair, clothing, and body shape. They were born on the same day, week, and month. So, they are the same, because they were born on the same day. But, they are not the same in other things'* (B4021–4025). Even though we knew that most children were from Christian families, we did not expect them to use religious knowledge as an argument in the case of this question: *'God created us all as humans. So, we are the same. But we are not the same, because we are all different'* (B4068–4070).

On the subject of isolating people (Hilter), a debate developed over the question who is isolated, and why people are isolated by someone: *'We isolate the sick from the healthy, so that they will not get infected and isolated, and we also isolate heat from cold'* (A9351–9354). *'We isolate the mentally ill to prevent harm'* (A9386). *'Children need to be isolated from the computer when they go crazy over it'* (A9417).

The first question is also connected with the goal of PSD *acquiring and using communication and cooperation skills* and with the issue of *argumentation* which appeared during the after-school activity sufficiently.

In Hitler's Daughter, the children were interested in the game played by the literary characters. The participants were interested in the theme of the game, and the question was formulated *whether everything we do can be a game*. We assumed that the children would have a clear distinction between what is a game and what is not a game. During the discussion, though, it turned out that they associate the game with fun, and therefore an activity that is fun is a game. When we asked if going to school is a game, the participant responded: *'When you are looking forward to playing with someone there, then yes.'* Another participant reacted: *'Or when you can talk to someone.'* Then the reply was: *'But you never look forward to school.'* And then another participant, a girl, said: *'When a classmate, a friend, is there, then you look forward to it'* (A7637-A7642). Another answer was: *'Computer lessons are basically a game.'* Then someone else replied: *'It is not a game ... because we also learn something there'* (A7675-7686). When asked if the learning process at school could not be a game, some participants said: *'It can.'* There were those who said no as well, because *'everyone certainly doesn't enjoy school'* (A7723-7727). From this point of view (i.e., it is everything that we enjoy), the participant was able to conclude that: *'Everything can be a game. But I don't mean things like war, I mean normal things. These have to be like a game'* (A8015-8016).

We also included the issue of social skills aimed at *solving various situations* in the first research question. The development of this skill was given space after reading the parts of the detective stories. One of the questions was whether we should let strangers into our homes and how to deal with them when they say they need help. Children are taught by families and in school that we should not let strangers into the home. Thus, they also presented such answers: *'I do not think that we should let strangers inside.'* *'Because we do not know what they are capable of!'* However, the discussion also led the participant to the question: *'And if there is an injured strange person from the street, a very injured person, what to do then?'* The others defended their claims, looking for arguments to support it: *'No, I would get the disease from him.'* *'So, I would call an ambulance and wait. I would leave him outside'* (B33513-33569).

The second research question relates to the issue of experiences and behaviour after reading the texts and subsequent discussion. We were interested in how the content of the used literary text and the subsequent discussion affect the personal and social development of the participants in terms of emotional and behavioural aspects.

One of the goals of the cross-sectional theme, which is linked to this question, is *to guide one's own behaviour and emotions*. A frequent topic after the reading was the question of rules – those that we formulated together in the after-school activity and the ones mentioned in the used text.

The story of Hitler's Daughter states that certain rules apply. One of the questions in the discussion was *what would it be like if there were no rules?* The participants reacted differently. They seemed to respond on the basis of their own experience, on the basis of the perception of prohibitions and regulations especially: *'It would be great!'* (A28136). But another participant responded: *'Without the rules, it would be terrible'* (A8144). We felt that the children who had behaviour problems at school reacted spontaneously against the rules. Conversely, those who were good students at school stood up for the rules. However, during the discussion, they agreed that rules must exist in order to be able to live together normally.

At the cognitive level, participants showed knowledge of the rules. The practical rules set out

within the after-school activity, though, became a problem. Especially, it was acceptance, letting one speak without interrupting, sometimes also the usage of swear words and nicknames. The participants expressed verbal and often non-verbal experiences of such disrespect during the after-school activity itself.

The second issue is also related to the topic of PSD, that is, *the preference for friendly relationships in and out of the classroom*. In this topic we find intersections with the topic of understanding oneself and others. The topic of friendship and the questions related to it appeared after reading the story *Can There Be Such Meat Flies That Taste Like Carrots?* and also after reading the story from the book Fabienne et Loïc.

The issue of friendship between classes at school emerged in the discussion. It turned out that during school, classes are hostile to each other: *'We are angry at each other. Dodos, those from the other class, stopped being friends with me'* (A12583). *'Yes. They were friends with me, but they only played with me when I had sweets'* (A12591). *'dodos – it looked like they were put in the same B-class. And us, the good ones, we were put in a different class. Dodos are the ones who would sell themselves for one potato snack. We were, on the other hand, put in the class where we are real friends. I call them dodos'* (A12622–12631).

Despite the fact that PSD does not include the issue of *spiritual education*, topics related to this issue also appeared in the discussions: after reading a text from the book Grégoire et Béatrice, where various gods appeared in a dream, the participants asked during the discussion: *'But I would like to know names of these gods. I would like to know the name of the God who created Adam and Eve'* (B30777–79).

The answers to the third research question relate to the *attitudes of the participants towards the used text*. The answers appeared spontaneously but also after asking questions. So, this question is not just an analysis of discussions. The children very often commented on the text during the reflection.

Many attitudes were noticed in the Emotions category. After reading some of the texts, the children wanted to carry out the activities that took place in the story: *'Are we going to play this game too?'* (A6459). In the case of another text, the participant expressed interest in the book. At other times he said that he would write such a story himself. At the beginning of one of the sessions of our after-school activity he said: *'Well, I wrote something similar to my mum on her name day'* (B16039). Some commented on the text right away: *'And you wrote this story? I liked it'* (A4002). However, another participant responded to it: *'But it was like something intended for two-year-old children, for those in kindergartens'* (A 4009). In the case of another text, a participant said, *'But this is not a serious story, it is just an invention. Hitler could not have a daughter, because he would have murdered her'* (A9210). During one session, the participant pointed to the book and said, *'Maybe I will get it on my birthday. I already asked for it at Christmas'* (B17708–10).

When evaluating the after-school activity, the participants also commented on the reading: *'I was fine because we read and drew'* (A8400). *'I was fine, I liked the story ...'* *'I was fine because we drew and read'* (B8276-8283). [Regarding the after-school activity] *'I liked it very much and mainly because of the story'* (B2387). *'I liked the whole story, the whole after-school activity'* (B2392).

Several evaluations appeared regarding the selection of the text itself: the children liked the after-school activity, because *'we read the detective story ...'* *'... I like it the most for those detective stories too'* (17639–17641). *'We learn to think the most with those detective stories'* (B17649). *'The*

detective story reading was excellent' (B17673). When asked if they wanted to read Grégoire et Béatrice or detective stories at the next session, they answered: '*Detective stories*', '*Inspector*' (B17720-17728).

Results

All the topics that arose during the dialogues and also those that began to take shape during the coding were related to the stories used. The dialogues conducted in the group of children revealed the cognitive and emotional side and encouraged behavioural expressions.

The first question focused on finding out the attitudes of the participants. These included *attitudes towards the issues related to their personal and social development after reading the text and the subsequent discussion*. It has been shown and confirmed at the same time that children bring attitudes from the family environment and present them when thinking about individual topics. However, during the discussions, there were some shifts, especially in the cognitive area. The text itself often inspired the children to give examples, arguments, comparisons, and to create other questions during the discussion.

The second question was aimed at *changing behaviour and expressing emotions after reading the text and subsequent discussion*. We have noticed short-term and individual changes in behaviour and the expression of emotions. From the results of this second question, new questions arise that could be the subject of further research: What is the appropriate text concerning philosophy for children if one wants to engage all members of the group (seeking community)? It turned out that not all of the children were always involved in the text. Another question could be directed towards the composition of the children in the group. It seems that interest in the text stems both from personality qualities as well as from the mutual relationships in the group. Relationships sometimes marked the process of the reading of the text or its perception. To a certain extent, these findings also apply to the third question.

If we relate the first and second questions to the stated goals of the cross-sectional theme of Personal and Social Development, it turns out that children understand the issues of their own competencies, rights, and responsibilities. They can distinguish them from those which belong to adults as well. They can also assess the activities for which they are mature enough compared to younger children. They know how to express themselves on the question of their future profession and express their desires and attitudes. They understand the difference in gender and, partly, the role of men and women. Appropriately to their age, they are able to look for answers and arguments in favour of their claims. To a large extent, the activities revealed a natural potential to understand oneself and others during the activities.²⁹ The topics of the individual stories and the subsequently formulated questions and the ongoing discussions were supportive in this respect.

On the other hand, awareness of limitations and awareness of failure or dissatisfaction with one's performance has been proven to be an obstacle to further action. It seems that the self-image of the participants also reflects the attitudes of parents or teachers, and the children internalise them.³⁰ This applies especially to the moral and spiritual realm but also to attitudes towards oneself. At specific moments, there was little belief that they could achieve change. A low level of self-efficacy

29 Cf. Carl R. ROGERS, *Být sám sebou*, Praha: Portál, 2015; also Martin E. P. SELIGMAN, *Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life*, New York: Vintage Books, 2006.

30 Cf. Kristina R. OLSON and Carol Sorch DWECK, A Blueprint for Social Cognitive Development, *Perspectives on Psychological Science* 3/2008, pp. 193–202.

appeared which may be related to the issue of self-esteem, flexibility, but also with little experience.³¹ At the cognitive level, the children have shown a relatively high level of understanding of themselves and others, but, on the other hand, they do not understand some problems. This concerns issues which they have no experience with, and new knowledge that deviates from their algorithms of understanding. It is the result of adopted patterns of thinking, attitudes, but also the habits from the family environment. It can be caused by a low level of cognitive empathy as well. The aspect of emotionality and behaviour showed the *suitability of the discussed topics resulting from the text and subsequent activities*. When the children succeeded in the activities and tasks and found a solution, they encouraged and guided others to come up with it as well. They showed joy with their own idea and, at the same time, supported others. Success and the accompanying positive experience created a good climate. On the other hand, when they were able to propose solutions or solve a problem successfully, the joy turned into the spontaneous act of pushing the boundaries of discipline and violation of the rules of behaviour.

The participants were able to name their experiences, but the problem was to direct emotions and solve problems accompanied by emotions. Sometimes, instead of solving problems, participants engaged in defensive or impulsive reactions, as it was difficult for them to accept guilt or failure as well as a need (for example, of a friend in a group).³²

As for the third question, that is, what kind of literature children prefer to create questions for philosophical discussion, although the texts for reading and their suitability is verified by peers in pre-research, it cannot be said that they would be interesting for the whole group. We found out that many texts do not connect with today's children, or they are translated literature that was originally intended for readers from other cultural backgrounds. The children were most interested in the literature which was accompanied by a certain tension, but also in the one that had a strong effect on experiencing.

Conclusion

Due to the fact that the research was carried out during free time activities, the children were able to work in a much freer and more relaxed atmosphere than they do during the education process at their school. Their behaviour was also more authentic. They manifested themselves in the cognitive, emotional and behavioural areas. There are many possibilities of application of the cross-sectional theme of personal and social development in this form of education. The implementation of the P4C methodology proves to be suitable.

Philosophical texts for children proved to be suitable for the creation of discussion questions and the subsequent expression of attitudes connected with personal and social development.

The aspect that the text itself does not have such an impact on changing children's behaviour turns out to be problematic. Rather, behaviour is influenced by the subsequent discussion.

Our research shows that participants know a lot, and that they can fight for some attitudes and beliefs. The dominance of the cognitive side over the emotional and behavioural side was significant. Children have a lot of knowledge (they can analyse, evaluate at their level), but they have a problem to process their emotions and guide their behaviour.

Given the used texts, it turned out that not all titles were appropriate. When commenting on the

31 Cf. Dale H. SCHUNK, Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting, *Contemporary Educational Psychology* 1/1983, pp. 76–86.

32 Cf. Anna BISSIOVÁ, *Všemocné emoce? Jak poznat a zvládat vlastní emoce*, Praha: Paulínky, 2014.

literature, the children did not explicitly express a negative opinion regarding any title, but there were negative responses in the discussions. It seemed that not all texts were attractive to children. During the reading, it seemed that some of the texts were not enjoyable for the participants. Their interest needed to be aroused during the discussion. Nobody commented negatively on the detective stories. On the contrary, when the choice was possible, everyone clearly voted for detective stories.

It is worth considering the appropriateness of the used texts. Matthew Lipman created the texts which he considered most appropriate. However, he himself states that it is necessary to read stories that are close to children considering the problems they solve themselves. We perceive that there is little (didactic) literature in our environment, respectively none. However, the translated literature for P4C that we used did not prove to be engaging. If the literature is a suitable tool for the development of multidimensional thinking and personal and social development, it is necessary to use texts which contain current problems of today's children in the Slovak environment. If we want to deepen personal and social development, the texts should be enriched with this very issue. The original literature is supplemented by extensive methodological manuals. In the case of the use of suitable Slovak texts or the creation of new texts, it would be necessary – given the goals of the literature for philosophical discussions with children – to create methodological manuals for them as well.

Contact:***Dr Gabriela Šarníková***

Palacky University in Olomouc

The Saints Cyril and Methodius Faculty of Theology

Department of Christian Education

Univerzitní 244/22, 779 00 Olomouc

gabriela.sarnikova@upol.cz

Popelka a její pravé já: Narativnost jako ztracený střevíček náboženského vzdělávání

Tomáš Cyril Havel

Abstrakt:

Příspěvek nabízí vhled do v českém prostředí ne úplně obvyklého diskurzu reflektujícího komplementaritu náboženství a pohádky. Poukazuje na přítomnost pohádkových motivů v biblických textech a náboženských motivů v pohádkách. Obojí dokresluje v kontextu křesťanství komentář k pohádce bratří Grimmů O Popelce. Vzhledem k náboženskopedagogickému diskurzu pak zve k narativnímu obratu v náboženském vzdělávání, pojmenovává konkrétní důsledky pro praxi a ukazuje na možnost rozvíjení vztahu mezi náboženským vzděláváním a pohádkou.

Klíčová slova: Náboženské vzdělávání, pohádky, Popelka, identita, existenciální frustrace, narativní vzdělávání

Pohádky jsou typem literatury, bez kterého si lze vzdělávání jen stěží představit.¹ Jsou v jistém smyslu prapůvodními formami, kterými jedna generace předávala té druhé životní moudrost, a zároveň ideálními didaktickými nástroji, které v obrazném příběhu sdělují modely příkladného jednání,² např. nedůvěřovat cizím lidem jako Karkulka nebo neotevírat neznámým dveře jako kůzlátka.

Pohádky však nejsou jen příběhy pro děti.³ Mají co říci i dospívajícím a dospělým. Důležité je porozumět jejich řeči a číst či vyprávět je optikou „druhé naivity“.⁴

Na fenomén pohádek a místo narativity ve vzdělávání nahlížím jako náboženský pedagog.⁵ Tedy z pohledu oboru,⁶ který spojuje poznatky společenskovědních a teologických disciplín a ptá se

1 Tradiční pohádky spoluutváří naši kulturu a otázkami spojenými s jejich existencí se zabývá řada vědních oborů, jakými jsou např. literární vědy, etnografie, psychologie, ale také pedagogika a teologie.

2 Kathrin PÖGE-ALDER, *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*, 3. vydání, Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016.

3 V jistém smyslu je žádoucí, aby se – a ideálně tomu tak je – uskutečnil přechod mezi první a druhou naivitou, jak o ní hovoří např. Paul Ricoeur nebo v návaznosti na něho Hubertus Halbfas a jiní.

4 Prostřednictvím „druhé naivity“, Paul Ricoeur o ní hovoří jako o „druhém kopernikovském obratu“, má člověk znovu zakoušet svět jako celistvou skutečnost. Ursula I. MEYER, *Paul Ricoeur. Die Grundzüge seiner Philosophie*, Aachen: Ein-Fach Verlag, 1991, s. 111.

5 Kathrin Pöge-Alder hovoří o řadě disciplín, které se porozuměním pohádkám zabývají. Vedle literární vědy, etnografických studií nebo psychologie uvádí také teologii a pedagogiku. Více viz PÖGE-ALDER, *Märchenforschung*...

6 Náboženská pedagogika je disciplína pohybující se na pomezí mezi pedagogikou a teologií. Cíle, obsahy, metody a instituce náboženské výchovy a vzdělání zdůvodňuje pedagogicky. Teologie je však pro ni metapedagogickou vědou, z níž odvozuje svoje základní principy.

na člověka v procesu učení s tím, že počítá například také s potenciálem tradice křesťanské víry, se zkušeností dějin křesťanství nebo velkými příběhy setkání člověka s Bohem a Boha s člověkem, zachycenými např. v biblických textech.⁷

Problematika vzájemné provázanosti biblických textů a tradičních pohádek přitom není něčím neobvyklým. Pojmenovávají ji badatelé jako Dietz-Rüdiger Moser,⁸ Katalin Horn,⁹ Otto Betz¹⁰ nebo Heinrich Dickerhoff.¹¹ Podobně není něčím novým ani problematika narativy v (náboženském) vzdělávání.¹²

Příspěvek tematizuje některé základní formy komplementarity mezi náboženstvím a pohádkou (1), exemplifikuje ji v kontextu křesťanství příkladem analýzy pohádky O Popelce (2) a shrnuje argumenty ke znovuobjevení významu narativnosti v náboženském vzdělávání (3). Interdisciplinarity příspěvku chce podnítit další diskuzi o důsledcích narativnosti v nejširším smyslu slova pro konkrétní praxi náboženského vzdělávání. Jeho záměrem je proto také pro potřeby této diskuze analyticky zhodnotit dostupnou zahraniční i domácí literaturu, a vnést tak do českého prostředí téma, které je co do množství odborných textů „popelkou“. Zároveň však je narace nedílnou součástí náboženského vzdělávání a jen stěží si jej lze bez ní představit.

1. Náboženství a pohádka

Stavět vedle sebe pojmy náboženství a pohádka je v jistém smyslu (a v jistých kruzích) zavádějící a provokativní. „Pohádky jsou pro děti a náboženství také“ – je jeden typ reakcí. „Náboženství není žádná pohádka a biblické texty tím spíše. Postavit tato dvě slova vedle sebe je nepřípustné“ – tak znějí reakce z druhé strany. Řada renomovaných autorů na tomto poli¹³ upozorňuje, že zmíněný závěr je příliš povšechný a povrchní.

Průkopník kritiky literárních druhů v biblické exegezi Herman Gunkel (1862–1932) datuje pohádku jako literární formu do ještě starší doby než mýty, mohla by tedy podle něj původněji „zprostředkovávat konkrétní motivy a texty“¹⁴. Za takové následně považuje např. Jákobův boj (Gn 32,23–32).¹⁵ Mezi další biblické texty blízké literární formě pohádky¹⁶ je možné zařadit příběh o narození Mojžíše (Ex 1,1–2,10), povolání Samuela (1S 16,4–13), zápas Davida s Goliášem

Vedle ostatních humanitních a sociálních věd je teologie také její věda vztažná. Vede s nimi kritický dialog a dodává nové pohledy a impulsy. Je to obor, který dnes už není definován jen konfesním zakotvením v konkrétní církvi, ale věnuje se náboženskému vzdělávání, mezináboženskému dialogu, respektu, lidské důstojnosti... nebo šířeji také spirituálním nebo duchovním projevům člověka a jeho senzibilizaci v nejširším slova smyslu.

7 Reinhold BOSCHKI, *Einführung in die Religionspädagogik*, 3. vydání, Darmstadt: WBG, 2015.

8 Dietz-Rüdiger MOSER, *Christliche Märchen. Zur Geschichte, Sinngebung und Funktion einiger „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm*, in: *Gott im Märchen*, ed. Jürgen JANNIG, Kassel: Röth, 1982, s. 92–113; Dietz-Rüdiger MOSER, *Märchen als Paraphrasen biblischer Geschichten. Anmerkungen zu einigen Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*, *Märchenspiegel* 1/2004, s. 3–8.

9 Katalin HORN, *Gemeinsame Themen und Motive in der Bibel und in den Märchen*, in: *Bibel und Märchen*, ed. Marie Anna BALMER-AEBI, Winterthur: SMG, 2002, s. 9–19.

10 Otto BETZ, *Der abwesend-anwesende Gott in den Volksmärchen*, in: *Gott im Märchen*, ed. Jürgen JANNIG, Kassel: Röth, 1982, s. 9–24.

11 Heinrich DICKERHOFF, *Christentum und Zaubermärchen*, *Märchenspiegel* 3/1999, s. 90; Heinrich DICKERHOFF, *Seelenverwandtschaft: Wie Märchen und Religion sich wechselseitig erschließen*, *Märchenspiegel* 1/2004, s. 20–23.

12 Thorsten KNAUTH, *Erzählen im Klassenzimmer. Wenn SchülerInnen aus dem Leben berichten*, in: *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, eds. Thorsten KNAUTH – Sibylla LEUTNER-RAMME – Wolfram WEISSE, Münster: Waxmann, 2000, s. 95–116; Wolfgang KRAUS, *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Herbolzheim: Centaurus, 2000.

13 Dietz-Rüdiger MOSER, Katalin HORN, Otto BETZ, Heinrich DICKERHOFF a jiní.

14 PÖGE-ALDER, *Märchenforschung...*, s. 268. V češtině se otázce výkladu textů věnuje např. Petr POKORNÝ, *Hermeneutika jako teorie porozumění. Od základních otázek jazyka k výkladu bible*, Praha: Vyšehrad, 2005.

15 Hermann GUNKEL, *Das Märchen im Alten Testament*, původní vydání 1917, Frankfurt am Main: Athenäum, 1987, s. 66.

16 Striktně viděno, jsou uvedené příklady, co se literárního druhu týká, spíše legendami, které pro přiblížení historické události užívají literární formu řeči pohádek.

(1S 17,1–58), příběh Ježíšova narození (L 2,1–19), zázračný rybolov (L 5,1–11), uzdravení slepého (J 9,1–41), nasycení zástupů (J 6,1–15) nebo vzkříšení Jairovy dcery (L 8,40–56). V Bibli se s pohádkou jako literárním druhem setkáme častěji, než bychom předpokládali. To neznamená, že biblické texty „jsou pohádkou“. Zatímco pohádky vyprávějí o zázracích jaksi samozřejmě, poukazují zázraky v biblických textech na Boží moc, jak píše Horn.¹⁷ Pohádky jsou zhuštěné zkušenosti minulých generací, biblické příběhy jsou výzvy budoucnosti s eschatologickým rozměrem.¹⁸

Vedle rozdílnosti však pohádky a biblické texty vykazují řadu podobností. Například Otto Betz upozorňuje, že pohádky sice nepodávají zprávu o Bohu, ale podobně jako biblické texty zprostředkovávají porozumění světu s jeho velikostí a „spolehlivým řádem“.¹⁹ Společným tématem jak biblických textů, tak pohádek je dále jejich zabývání se základními tématy jako nedostatek, nespravedlnost, porušenost.²⁰ V pohádkách i biblických textech je konečně člověk představován jako ten, který potřebuje záchranu, vykoupení.²¹

V mnohých pohádkách se setkáváme s explicitními náboženskými motivy, např. pohádka bratří Grimmů Mariino dítě nebo okruh příběhů z dob, „kdy chodil Pán Ježíš s Petrem po světě“ (Božena Němcová). „Většina pohádek vznikla v dobách, kdy náboženství bylo velmi důležitou součástí života, takže se náboženskými tématy přímo nebo nepřímo zabývala. Příběhy Tisíce a jedné noci jsou plné odkazů na islámské náboženství. Nejedna západní pohádka má náboženský obsah, ale většina jich je dnes zapomenuta a širšímu okruhu lidí neznámá právě proto, že v mnohých z nás náboženská témata nevyvolávají smysluplné obecné či osobní představy,“²² uvádí významný badatel Bruno Bettelheim.

Z pohledu náboženské pedagogiky je komparace pohádky a náboženství ještě podstatnější. Obojí pojmenovává hraniční životní situace a z nich vyplývající zkušenosti, a efektivně tak přispívá k osobnímu zrání. Bettelheim jako vychovatel a dětský terapeut píše, že „dnes i v dobách minulých je nejdůležitějším úkolem při výchově dítěte pomoci mu nalézt životní smysl,“²³ a potenciál náboženské tradice vzhledem k otázce smyslu života pokládal za neopomenutelný.²⁴ Nebo na jiném místě: „Odpovídá-li vyprávění tomu, co dítě prožívá ve svém nitru – což realistické vyprávění pravděpodobně nedokáže – získává pro dítě emocionální kvalitu ‚pravdy‘.“²⁵ Důležitost hledání životního smyslu vzhledem ke zkušenosti „existenciální frustrace“²⁶ v hraničních situacích tematizoval i Viktor Frankl. Paul Tillich hovoří o tom, že existenciální úzkost je úzkost ontologická a není možné ji odstranit, musí být zahrnuta do odvahy být.²⁷ S touto „existenciální frustrací“ bychom mohli dát do souvislosti i nejkratší definici náboženství nedávno zesnulého katolického

17 HORN, *Gemeinsame...*, s. 14–15.

18 Srov. Ingo BALDERMANN, *Úvod do biblické didaktiky*, Jihlava: Mlýn, 2004, s. 84.

19 BETZ, *Der abwesend-anwesende Gott...*, s. 11.

20 Srov. DICKERHOFF, *Christentum...*, s. 90; HORN, *Gemeinsame...*, s. 11.

21 Lutz RÖHRICH, *Erlösung*, in: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, 4. svazek, Berlin: De Gruyter, 1984, s. 195–222.

22 Bruno BETTELHEIM, *Za tajemstvím pohádek*, Praha: Portál, 2017, s. 22.

23 BETTELHEIM, *Za tajemstvím...*, s. 10.

24 Georg MILZNER – Michael UTSCH, *Religiöse und spirituelle Sinnsuche in der Psychotherapie: Georg Milzner und Michael Utsch im Gespräch mit Uwe Britten*, Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht, 2019.

25 Bruno BETTELHEIM, *Kinder brauchen Märchen*, 5. vydání, München: DTV Verlag, 1982, s. 276.

26 Pojem užívá např. Viktor Frankl ve smyslu nenaplnění základní lidské potřeby, kterou je touha po smyslu. Frankl hovoří o tom, že pokud není touha po smyslu naplněna, vede to od frustrace až k existenciálnímu vakuu. Člověk začíná pochybovat o smyslu své existence a nakonec o smyslu života vůbec. Viktor Emil FRANKL, *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*, Praha: Psychologické nakladatelství J. Kocourek, 1994.

27 Srov. Pavel TILLICH, *Odvaha být*, CDK Brno, 2004.

teologa Johanna Baptisty Metz²⁸, která zní: „Unterbrechung.“²⁹ Jarní měsíce roku 2020 význam toho slova jen podtrhly.³⁰

Relevantnost náboženskopedagogického přiblížení se vztahu pohádek a náboženství zdůvodňuje také fenomén narativnosti, prostřednictvím které jsou předávány a tradovány. Narativnost a její přínos pro konstrukci identity pojmenovává se vši filozoficko-lingvistickou precizností Paul Ricoeur.³¹ Heinz Streib se pak pokouší tento pojem implikovat na náboženskopedagogickou řeč o identitě a vzdělávání. Svůj text uvádí slovy: „Náboženství ukrývá poklad symbolů a příběhů. Symboly a příběhy jsou významným prostředníkem, díky kterému je náboženství schopné přispívat k utváření času.“³² S odkazem na Johanna Baptistu Metz³³ píše Streib o důsledcích situací, kdy se lidé nechají oslovit náboženskými obrazy a příběhy, církev se tak reálně stává „vzpomínajícím a vyprávějícím (si) společenstvím“³⁴, ve kterém se lidé stávají „subjekty příběhu“³⁵. Předznamenává tak jeden z konkrétních důsledků narativního obratu pro (náboženské) vzdělávání.

Konkrétní vzdělávací potenciál pohádek a míru blízkosti náboženskému vzdělávání ukáže příklad analýzy jedné klasické pohádky.

2. Průlom Popelčina pravého já

Jednou z podob Franklem tematizované „existenciální frustrace“ je i dospívání. Paul Tillich dodává, že adekvátním způsobem nakládání s frustrací není její odstranění, ale že „musí být zahrnuta do odvahy být“. To je konkrétní potenciál pohádky O Popelce pro dospívání mladých lidí, která dále přispívá k porozumění významu křesťanství pro život člověka.

2.1. Fenomén „popelky“ v Bibli a křesťanství

Nejstarší písemně dochovaný záznam motivu vyvolení, který je výrazný také v pohádce O Popelce najdeme v 1S 16,4–13, kde se vypráví o proroku Samuelovi, který v Betlémě přináší oběť Bohu, a k ní je přizván i Jišaj a jeho synové.³⁶ Samuel má jednoho z nich z Božího pověření pomazat králem. První před Samuela předstoupí Eliab, muž dobrého vzhledu a vysokého vzrůstu, takže si sám Samuel pomyslí – to je on, je však upozorněn, aby nehleděl na vnější vzezření. Poté přistoupí Abinadab a po něm další a další, nakonec všech sedm synů Jišajových. Pak se Samuel Jišaje zeptá, zda to skutečně jsou všichni jeho synové, a dostane se mu odpovědi, že je ještě jeden, který pase

28 Žil v letech 1928–2019. Patří k významným teologům období po druhém vatikánském koncilu a proslul především svým teologickým konceptem „compassio“. Johann Baptist METZ, *Memoria passionis: ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 2006.

29 Doslova přeložené jako „přerušení“.

30 Velkým tématem pandemie koronaviru byla vědomá nebo nevědomá, v každém případě globální, zkušenost křehkosti a zranitelnosti lidstva. Co se zdálo být odolným, se ukázalo jako křehké, zranitelné, smrtelné. O zranitelnosti našeho těla, našeho zdraví jsme samozřejmě věděli, ale virus před nás postavil nové vědomí permanentního ohrožení. Určitý specifický existenciální strach, na který jsme možná od dob svého dětství zapomněli, se znovu přihlásil ke slovu. A nejen to. Debaty o možnosti se setkávat, odřeknutá kulturní představení nebo zákaz bohoslužeb odhalily křehkost a zranitelnost sociálního soužití jako takového.

31 Paul RICOEUR, *Narrative Identität*, in: *Heidelberger Jahrbücher*, svazek 31, ed. Elmar MITTLER, Berlin – Heidelberg, 1987. Ricoeurův pojem narativní identity pojmenovává hermeneutický přístup překračující náboženskou perspektivu, kterou však zahrnuje.

32 Heinz STREIB, *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität: Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung*, in: *Religion und die Gestaltung der Zeit*, eds. David GEORGI – Hans-Günter HEIMBROCK, Weinheim: Kok, 1994, s. 181–201, zde s. 181.

33 Johann Baptist METZ, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 2016.

34 Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft.

35 Srov. STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 181–201.

36 Dalším motivem ve Starém zákoně je příběh Abrahamův. Martin BAUSCHKE, *Abraham und Aschenputtel: Brückenschlag zwischen Bibel und Märchen*, Stuttgart: Radius, 2006; nebo příběh Kaina a Ábela či Jáкова a Ezaua. BETTELHEIM, *Kinder...*, s. 275–324.

ovce. Samuel tedy nechá zavolat i jej, a když spatří toho nejmladšího, zrzavého kluka, pozná, že on je tím, koho má pomazat králem v Izraeli. „Hospodin však Samuelovi řekl: ‚Nehleď na jeho vzhled ani na jeho vysokou postavu, neboť já jsem ho zamítl. Nejde o to, jak se dívá člověk. Člověk se dívá očima, Hospodin však hledí srdcem‘“ (1S 16,7).³⁷

V Novém zákoně je člověkem pozvednutým z prachu k důstojnosti Maria, na kterou Bůh shlédl jako „na svou nepatrnou služebnici“, aby se stala Ježíšovou matkou (L 1,46–55). Doslova čteme v Mariině chvalozpěvu: „Maria řekla: ‚Duše má velebí Pána a můj duch jásá v Bohu, mém spasiteli, že se sklonil ke své služebnici v jejím ponížení. Hle, od této chvíle budou mne blahoslaviti všechna pokolení, že se mnou učinil veliké věci ten, který je mocný.‘“

Náboženská těchto motivů spočívá ve skutečnosti, že ten, kdo pozvedá, nachází zalíbení, uvádí na královský trůn, kdo je hybatelem tohoto děje, je Bůh, který sice zasahuje zvnějšku, ale prostřednictvím lidí.³⁸

S motivem vyvolení zachyceným v pohádce O Popelce se opakovaně setkáváme také např. u Martina Luthera v jeho výkladu Mariina chvalozpěvu z roku 1521. V dějinách křesťanství se však tento motiv v důsledku působení kazatelů, jako byl např. Johann Geiler von Kaysersberg (1445–1510), posouvá. Pomáhá lépe porozumět náboženské dimenzi touhy po uznání uprostřed ponížení, po sebepotvrzení uprostřed nepřejícího světa, po odměně v důsledku utrpených obtíží. To jsou všechno motivy spojující jak pohádku o Popelce, tak uvedená kázání, ale objevuje se zde i důležitý rozdíl: kázání přenášejí důvod naděje do „jiného“, metafyzického světa, zatímco pohádka zasazuje poselství o „jiné“, metafyzické rovině reality do zkušenosti pozemské lásky.³⁹

2.2. Odvaha snít

„Bohatému muži se rozstala žena. Jednoho dne poznala, že se blíží její poslední hodinka, a zavolala si k posteli svou jedinou dcerušku...“, tak začíná příběh Popelky v podání bratří Grimmů.⁴⁰ Grimmové jsou ve svém vyprávění drsnější,⁴¹ nicméně, kdo je Popelka, tuší každý, protože každý někdy zažil, jaké to je, „jako popelka si připadat“.

Německý psychoanalytik Eugen Drewermann vykresluje charakter pohádky O Popelce následovně: „Popelka, to je příběh o vítězství krásy nad ostudou a pravého bytí nad falešnou přetvářkou. Popelka, to je nedosněný sen o ukrytém království v každém člověku. Pohádka O Popelce se vypráví všude tam, kde lidé nepřestávají věřit ve větší důstojnost svého bytí.“⁴²

Popelka je charakterový rys či lidský úděl, se kterým se můžeme setkat i dnes. Porozumět pohádce O Popelce znamená porozumět sám sobě v podobné situaci a dopřát si odvahu k setrvávání ve svých nejtajnějších snech a touhách a v důvěře v hodnotu své existence. Znamená to víru ve své „pohádkové“ sny i přes nepřejícnost „reality“.

37 Ve Starém zákoně na jiných stránkách pak můžeme najít v jiných souvislostech jakési pokračování příběhu o Davidovi, který se stává typovým ztělesněním celého národa. Izrael, přehlížený národ nomádů, je díky Davidovi, na jehož straně stojí Bůh, povýšen k důstojnosti a slávy královského lidu.

38 Srov. Eugen DREWERMANN, *Landschaften der Seele oder: Wie man die Angst überwindet. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*, Svazek 3, Ostfildern: Patmos, 2015, s. 122.

39 Srov. DREWERMANN, *Landschaften...*, s. 123.

40 Wilhelm GRIMM – Jakob GRIMM, *Pohádky bratří Grimmů. Kompletní „Malé vydání“*, Praha: Brio, 2004, s. 190–202.

41 Než Božena NĚMCOVÁ, *O Popelce a jiné pohádky*, Praha: Nava, 1994.

42 Srov. DREWERMANN, *Landschaften...*, s. 118–119.

2.3. Popelka není „americkým snem“

Popelčin pocit má podobu nedocenění ve svých talentech a schopnostech v prostředí, které nepřeje a nepřijímá. Kdybychom hledali protiklad, byl by to „americký sen“, který tvrdí, že člověk může být vším, když chce a věří si.⁴³ Může se stát z čističe bot milionářem, z prostého kluka prezidentem, z mladíka sotva stojícího na bruslích na venkovském rybníku hvězdou NHL. Musí jen chtít a cílevědomě pracovat na své kariéře. „Americký sen“ přeje velkým ramenům a silným loktům a slibuje, že kdo si jde za svým, tomu se sny plní. „Popelka“ má naopak charakter nenápadnosti, přehlížení, nedocenění, který, aby mohl dospět, čeká na oslovení a zastání. Řečeno lidově: Sedávej, panenke, v koutě, budeš-li hodná, najdou tě.

Pohádka O Popelce nevypráví o vzestupu k moci, bohatství a slávě – o seberealizaci dosažené sebevědomým jednáním a vystupováním. Popelka líčí průlom pravého já se vši krásou a velikostí přicházejícím až po sebezpotvrzujícím objevení druhým člověkem, až v důsledku jedinečného vztahu. Jejím tématem je vyvolení, nikoliv narcistické sebeprosazení. Popelka nemá zapotřebí nic velkého udělat, ale rozhodně to neznamená složit ruce do klína.

Odvaha být sám sebou není samozřejmá. Jsou to *strach z odevzdání se*, *strach ze sebeuskutečnění*, *strach z pomíjivosti* a *strach z nezvratnosti* – jak tyto čtyři podoby strachu, které člověka staví do role „popelky“ a brání mu v růstu k celistvosti jeho existence, nazval Fritz Riemann.⁴⁴ Riemann také píše o tom, co pomáhá, aby se člověk *schizoidně* ze strachu o sebe nevyhýbal kontaktu s lidmi, aby *depresivně* nesetrvával ve vztahu závislosti, aby *nutkavě* ze strachu ze změny a pomíjivosti nelpěl na všem obvyklém nebo aby *hystericky* nepropadl svévoli, abychom se vyhnuli strachu z nutnosti.⁴⁵

Pohádka naznačuje řešení a ukrývá minimálně tři klíče k jednání:

- I když je Popelka bratří Grimmů na první pohled pasivní, je její pasivita pouze zdánlivá. Popelka celou dobu mobilizuje své vnitřní síly díky přízni všednodenních maličkostí. Nevyžaduje dárek, ale přijímá, co jejímu otci „zavadí o čepici“, a v holoubcích najde malé a nenápadné přátele. Přitom nepřestává toužit po stejných podmínkách, jako mají její „sestry“. Touží jít na ples, být krásná, potkat prince...
- Pak do Popelčina života vstupuje přízeň dobrých sil. Žena z jiného světa, víla nebo v některých verzích mrtvá matka, která je jí nakloněna, radí jí a povzbuzuje ji. To je popis situace opakovaného potvrzování druhým člověkem, pro kterou se dají pouze vytvořit podmínky. Když odmyslíme „pohádkovou rovinu“ tohoto zjevení, která má v židokřesťanské náboženské tradici podobu Božího „vyvolení“, objevíme lék, který mnoho malých podporujících prvků spojuje v odvalu. Popelka začíná jednat tak, jak je jí to vlastní, nikoli, jak se po ní chce nebo jak ji nutí okolnosti.
- Proměna nepřichází hned – Popelčino pravé já se zpočátku prolamuje jen v omezeném čase. Kouzlo platí pouze do půlnoci, pak je třeba se zase posadit do popela. Teprve za čas, až jí princ obuje střevíček, který je tak jedinečný, že může padnout pouze jí, se Popelka definitivně proměňuje. Tím, že se o něj přihlásila, proměnila to, co bylo předtím kouzelnou chvilku, v realitu dospělého života.

43 Max WEBER hovoří v podobném smyslu o protestantské etice jako o nábožensky motivovaném postoji k práci a povolání v rámci protestantismu. Max WEBER, *Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, Köln: Anaconda Verlag, 2018.

44 Fritz RIEMANN, *Grundformen der Angst*, 41. vydání, München: Ernst Reinhardt, 2013.

45 Kriteria viz RIEMANN, *Grundformen...*, s. 17.

Příklad náboženskopedagogické reflexe této klasické pohádky ukazuje paralelu k biblickému motivu vyvolení a popisuje i konkrétní cestu duchovního růstu. Jedná se o nárok na efektivní čerpání vnitřních zdrojů, nezbytnost setkání s osobní podporou ze strany druhého a nutnost času, který je třeba procesu dopřát.

3. (Náboženské) vzdělávání – narativní vzdělávání

Po příkladu analýzy vzdělávacího potenciálu klasické pohádky v jeho blízkosti náboženskému vzdělávání se v této části pokusím rozšířit otázku vztahu pohádky a náboženství obecnějším směrem k tématu narativnosti v (náboženských) vzdělávacích procesech.⁴⁶

Četba pohádek, ale ještě lépe naslouchání vyprávění obecně, je fenoménem, který zve čtenáře, případně posluchače ke konfrontaci – v chráněném prostředí příběhu – s hraničními situacemi. Díky pohádkám se učí o těchto – často neutěšených zkušenostech – hovořit obrazy příběhu nebo přirovnáváním k situacím či charakterům jednajících postav. Prostřednictvím narativního dialogu s příběhem se tak můžeme učit jednak zodpovědněji jednat, jednak oceňovat čas strávený s příběhem jako jedinečný, vzácný a v jistém smyslu „posvátný“.⁴⁷ Obrazy příběhu, přirovnání k situacím nebo charakter postav poskytují mimoděk také slovník pro náboženskou řeč a pomáhají tak vyslovit nevyslovitelné.⁴⁸

Chceme-li zachytit potenciál vyprávění pohádek pro náboženské vzdělávání, obecně prohlubovaný např. také v narativní teologii,⁴⁹ je třeba se právě s ohledem na její diskurz zaměřit především na otázku identity a otázku náboženskopedagogického pojetí vzdělávání.⁵⁰ Podle Heinze Streiba může být dokonce celé toto úsilí zúženo pouze na kritické zhodnocení napětí mezi znalostním a psychosociálním rozvojem dítěte. To může mít podobu znalostní nebo naopak psychosociální jednostrannosti, která se pak v důsledcích promítá do identity člověka i do zaměření náboženského vzdělávání jako takového.⁵¹

Náboženská pedagogika – právě díky svému mezioborovému charakteru⁵² – umožňuje zúročit potenciál společného hledání např. biblické teologie a psychologie, jak je zřejmé z příkladu tematizované pohádky O Popelce, ale i z řady jiných příkladů.⁵³ Spojujícím prvkem se stává hledání pomyslné „červené nitě života“, kterou provázejí otázky jako: V čem spočívá?; Co ji charakterizuje?; Kdo se na ní podílí?; Co ji vytváří?; ale především také z náboženskopedagogického hlediska rozhodující: Kdo píše příběh mého života? – nesoucí v sobě komplexnější otázku po Bohu.⁵⁴

Heinz Streib tak Ricoeuerem formulovaný pojem „narativní identity“ přenesl do praxe náboženského vzdělávání a v této souvislosti začal hovořit o „narativním vzdělávání“.

46 Vyprávěním jako didaktickou formou náboženského vzdělávání se podrobně zabývá Ludmila Muchová. Ludmila MUCHOVÁ, *Cíle a cesty k hlubšímu lidství. Didaktika výuky náboženství pro 21. století*, České Budějovice: Petrinum, 2017, s. 112–118.

47 Srov. STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 182.

48 Problematice porozumění náboženské formě řeči se více věnuje Ludmila MUCHOVÁ, *Rámcové a školní vzdělávací programy a náboženská výchova. Texty na pomoc studentům oboru Učitelství náboženství a etiky*, nevydaný rukopis, s. 29–90.

49 Christoph WIESINGER – Stephan AHRNKE (eds.), *Erzählen: Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag*, Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht, 2019; Xavier LAKSHMANN, *Textual linguistic theology in Paul Ricoeur*, Bern – Frankfurt – Berlin – Vienna: Peter Lang, 2016.

50 Podrobně o této problematice píše např. Reinhold Boschki, když pojednává o vzniku náboženské pedagogiky jako vědního oboru a jádro problému pojmenovává v souvislosti s rozdílnými koncepty teologické antropologie. Více viz BOSCHKI, *Einführung...*, s. 37–48.

51 Srov. STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 189.

52 BOSCHKI, *Einführung...*, s. 11–15.

53 Např. O Jeníčkovi a Mařence, O Červené karkulce, O Sněhurce, O Šípkové Růžence, Žabí král, Tři pírká, O Plaváčkovi nebo Princ Bajaja. Viz práce uvedených autorů (Bettelheim, Dickerhoff, Betz, Horn a další).

54 Walter SPARN (ed.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1990.

Jeho obrysy by pak byly následující:⁵⁵

- **Vyprávění zohledňující práci se symboly**

Setkání se symboly a příběhy má rozhodující význam pro utváření (náboženské) identity.⁵⁶ Vyprávíme-li příběh svého života, zároveň jej také interpretujeme. Kontinuita a integrace jsou rozhodujícími faktory takového vyprávění. Také biblické texty vyprávějí příběhy o hledání identity, o konfliktech životních rolí apod. Např. příběh o tom, jak Ježíš utišil bouři (Mk 4,35–41), může v tomto smyslu ukazovat na životní etapu, kdy člověk zápasí s bouřemi změn vztahů, nejistotou v pracovním poměru nebo i strachem ze smrti⁵⁷ – tedy o procesech, kterým posluchač umí porozumět v analogii se svým životním příběhem. Získáváme tak zpětně pro jeho vyprávění slova, obrazy, motivaci vyjádřit navenek náš osobní, vnitřní příběh.⁵⁸

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání se zde otevírá požadavek nejen na práci s (biblickými) příběhy, ale také s potřebou nabídnout možnost „přečíst si text vlastního životního příběhu“, tedy nárok na práci s biografií.⁵⁹

Přínosem takového vyprávění pak je poznání, že i „můj životní příběh“ je mnohohrstevný, nevyčerpatelný a otevřený budoucnosti.

- **Vyprávění zohledňující hru a rozvoj kreativity**

Podle paradigmatu narativní hermeneutiky neexistuje jen jeden příběh, ale hned několik. Interpretace vlastního života je nedokonalá, útržkovitá a podobně je tomu s interpretací života druhých. Jednoznačná, úplná a obecně platná autobiografie je v tomto smyslu nemožná, a proto musíme umět a učit se nakládat s nedokonalostí, neúplností a unést otevřenost.⁶⁰ Identita vznikající díky vyprávění osobního životního příběhu zaznívá v kontextu dalších různých životních příběhů, a tím dává vyniknout sounáležitosti a je pozváním ke kreativnímu přístupu.

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání to může znamenat nárok na rozvoj kompetence kreativně rozvíjet otevřenost pro různé interpretace a hledat aktuální vzorce k porozumění vlastnímu životu, životů druhých a světu jako takovému. Toto platí nejen pro pohádky, ale také pro biblické texty, u kterých Baldermann zdůrazňuje potenciál stát se tzv. rámcovým příběhem,⁶¹ tedy příběhem, který zasazuje určitý problém vybraného biblického textu do situace, v níž se může jevit jako symbolický příběh, a stát se tak „kontextuálním příběhem“⁶², který vede člověka k jeho diferencovanému vnímání.

Důsledkem realizace vyprávění zohledňující hru a rozvoj kreativity je radost z tvůrčího přístupu k životu a jeho příběhům, které mohou zahrnovat i příběh náboženství.

- **Vyprávění zohledňující odvahu k fragmentárnosti**

Vzdělávání je a zůstane neuzavřeným procesem a o náboženském vzdělávání to platí

55 Více viz STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 192–195.

56 Srov. například Klaus EBERT, *Religion im Alltag. Überlegungen zur These vom Funktionsverlust von Religion*, in: *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld*, ed. Klaus EBERT, Wuppertal: Hammer, 1988, s. 17–53.

57 Eva MUROŇOVÁ – Tomáš Cyril HAVEL – Hanni NEUBAUER, *Gespräche mit Franz Kett über sein Leben und seine Pädagogik*, Gröbenzell: Franz Kett-Verlag GSEB, 2015, s. 133–134.

58 Srov. Jürgen LOTT, *Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde*, Weinheim: DSV, 1991, s. 224.

59 MUCHOVÁ, *Cíle a cesty...*, s. 118–122.

60 Srov. Wilna A. J. MEIJER, *The Plural Self. A Hermeneutical View on Identity and Plurality*, (Paper Presented on the VIII. Meeting of the International Seminar on Religious Education and Values, Banff, Alberta), Manuscript, 1992, s. 5, 9. Citováno podle STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 181–201.

61 Walter NEIDHARDT – Hans EGGENBERGER (eds.), *Erzählbuch zur Bibel*, svazek 1 (1975), svazek 2 (1989), Zürich: Lahr.

62 Srov. BALDERMANN, *Üvod...*, s. 107.

zrovna tak. Nesměřuje k dosažení nějakého konkrétního stavu, ale je spíše pohybem a vizí. Pojem (náboženská) identity evokuje představu dosažitelnosti určité harmonie, úplnosti, trvalosti. S tím je bohužel spojené i pokušení orientovat vzdělávání a hodnotit jeho kvalitu dosahováním takovýchto cílů.⁶³ Náboženské vzdělávání by si však mělo zachovat podobu kritického regulativu a „nejistého chvění“⁶⁴, nikoliv slepé normativnosti. Náboženské vzdělávání se musí varovat pokušení ideologizace, musí přiznat nedosažitelnost dokonalého bytí, realitu rozdělení, vnitřní rozervanosti, neúplnosti, tedy fragmentárnosti, a s těmito skutečnostmi promyšleně pracovat.⁶⁵

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání to znamená nárok na přijetí skutečnosti, že k novému patří i zánik a ztráta dřívějšího. Obrazně řečeno, že dnes jsme ruinami naší budoucnosti, stavbami, o kterých nevíme, zda a jak na nich bude někdo pokračovat. Takové vzdělávání bude podporovat prostředí neuzavřené kreativity a bude se podobat laboratoři hledající nové cesty.⁶⁶

Takto uskutečněné vyprávění přispěje ke schopnosti přemýšlet, klást si otázky, kriticky myslet, a tím být mimo jiné také imunizován proti infekci fundamentalismu.

- **Vyprávění zohledňující potenciál různosti**

Jedinečnost příběhu a odvaha jej vyprávět, zvláště pokud jde o příběh vlastního života, jsou okolnosti, které s sebou nutně přinášejí i nárok na reflexi pedagogického přístupu na rovině učitel–žák, případně žák–žák. Žáci se tak stávají partnery a subjekty, nikoliv objekty pedagogické práce. Všichni včetně učitele nesou svůj díl odpovědnosti za atmosféru, v jaké se v různosti svých příběhů setkávají, a to včetně příběhů konkrétních náboženství. Tato situace zahrnuje požadavek na kvalitu interakce mezi lidmi s různým pohledem, růzností socializace, růzností zájmů a různou schopností tyto procesy reflektovat.⁶⁷

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání to znamená nárok vzdělávat k otevřenosti tak, aby se „cizí“ příběhy staly právě pro jejich „cizost“ podstatnými prvky společného učení se.⁶⁸

Vyprávění zohledňující potenciál různosti otevírá prostor docenění rozmanitosti vztahů, a tím i možnosti originálně porozumět křesťanskému pojetí Boha.

3.1. Narativnost v praxi náboženského vzdělávání v České republice

Narativnost obecně⁶⁹ a pohádky v náboženském vzdělávání zvlášť jsou v českém prostředí sice v jistém smyslu popelkou, přesto se s pohádkami můžeme setkat i v metodických materiálech pro předškolní vzdělávání a výuku předmětu náboženství na základní škole. V programech iniciačních katechezí není téma pohádek zařazeno vůbec a narativnost se nabízí především v rámci

63 Kriticky vůči tomuto modelu pedagogického myšlení vystupuje např. koncept „pedagogiky nepohodlí“, jehož autorkou je Megan Boler. Megan BOLER, *Feeling Power: Emotions and Education*, New York: Routledge, 1999. Ale i další autoři Daniel BURGHARDT – Nadine DZIABEL – Thomas HÖHNE (eds.), *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*, Stuttgart: Kohlhammer, 2017; Hildegund KEUL – Thomas MÜLLER (eds.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität*, Würzburg: Echter, 2020.

64 Tomáš HALÍK, *Co je bez chvění, není pevné. Labyrintem světa s vírou a pochybností*, Praha: Lidové noviny, 2002.

65 Srov. Henning LUTHER, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart: Radius, 1992, s. 150–159.

66 Srov. LUTHER, *Religion...*, s. 170.

67 Srov. MEIJER, *The Plural...*, s. 6.

68 Více viz např. Tomáš Cyril HAVEL, *Das kann doch nicht wahr sein! Der Verlust der Wahrheit als Herausforderung für Religionspädagogik*, in: *When East and West meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honour of Ludmila Muchová*, ed. František ŠTĚCH – Bert ROEBBEN, Svitavy: Trinitas, 2019, s. 187–198.

69 Sem patří v případě náboženského vzdělávání např. svědectví věřících současníků o jejich vztahu ke Kristu nebo konkrétní evangelijní podobenství, která jsou formou narace.

práce s biblickými příběhy, příp. v souvislosti s životopisy světců.

Didaktické způsoby práce, kde se můžeme setkat s vyprávěním v náboženském vzdělávání, jsou například: bibliodrama a práce s biblickými postavkami⁷⁰, pedagogika Franze Ketta⁷¹, katecheze Dobrého pastýře⁷². Přímo práci s pohádkou z nich nabízí pouze pedagogika Franze Ketta.

Dovednost vyprávět a pracovat s příběhem je součástí základní profesní vybavenosti pedagoga zejména na nižších stupních vzdělávání. Vyprávění v obecném vzdělávání pak najdeme například ve storytellingu, tvořivé dramatice, při práci s „příběhy z kufříku“ nebo v rámci rozvoje předčtenářské a čtenářské gramotnosti.⁷³

Zůstaneme-li pro účely tohoto textu pouze u problematiky vztahu narativity ve formě práce s pohádkou a náboženského vzdělávání, vidím dvě cesty, přičemž jednu z nich pojmenovává Ludmila Muchová, když ve svém návrhu rámcového programu náboženské výchovy pro disponibilní hodinovou dotaci uvádí jako příspěvek k utváření a rozvoji klíčových kompetencí také oblast „otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností a jejich prohloubení do elementárních náboženských zkušeností“. Ta je pak podrobněji specifikována v tematickém celku „otevřenost pro základní životní zkušenosti“⁷⁴. Zde mohou být pohádky osvědčeným nástrojem. Druhou cestou je pak oblast „porozumění náboženské formě řeči bible“⁷⁵, která v širším významu předpokládá porozumění archetypálním obrazům obsaženým v klasických pohádkách obecně.

Návrh rámcového programu náboženské výchovy jako průřezového tématu v uvedeném skriptu otevírá práci s vyprávěním pohádek cestu ještě konkrétněji⁷⁶, a to v oblasti vědomostí, dovedností a schopností formuluje nárok na porozumění vyjadřování pravdy o světě pomocí různých literárních a myšlenkových forem.⁷⁷ V rámci ukázek metodického zpracování zde najdeme také vyprávění pohádky O tajuplném koši a jeho návaznost na biblický příběh o slepém Bartimeovi⁷⁸ nebo také pohádku Hvězdné tolary, která je kombinací pohádkové a legendární formy, kde mají děti „prožít na pohádkovém příběhu jednoduše vyjádřený Ježíšův étos: ti, kteří dávají z dobroty svého srdce, stokrát více dostanou.“⁷⁹ Další pohádkou vhodnou k zařazení do náboženského vzdělávání může být podle Muchové také klasická pohádka bratří Grimmů Tři pírká s cílem naučit se rozkrývat paradoxní výpovědi a setkat se se střetem „povrchního a vnitřního prožívání světa a ocenit niterný přístup ke světu.“⁸⁰

Takto specifikovaný nepovinný předmět náboženství na základních školách je součástí dokumentu Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy.⁸¹

Nejaktuálnější dokument ČBK k tématu náboženského vzdělávání Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice,⁸² který je ideově zaměřen materiálně-kerygmaticky,⁸³ se potenciálu vyprávění pro náboženské vzdělávání nevěnuje.

70 © České katolické biblické dílo (on-line), dostupné na: www.biblickedilo.cz, citováno dne 26. 6. 2020.

71 © Společnost Pedagogiky Franze Ketta (on-line), dostupné na: www.kett.cz, citováno dne 26. 6. 2020.

72 © Katecheze Dobrého Pastýře (on-line), dostupné na: www.katechezedobrehopastyre.cz, citováno dne 26. 6. 2020.

73 Tento souhrn je založen na dlouholeté zkušenosti autora s náboženským vzděláváním v českém prostředí. Nenárokuje si však úplnost.

74 Více viz MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 21n.

75 Více viz MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 29n.

76 Vedle legend o sv. Kateřině, sv. Kryštofovi, O Čtvrtém králi a dalších jsou to také dále uvedené klasické pohádky.

77 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 27.

78 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 35–38.

79 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 39.

80 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 82.

81 © ČBK, Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy. Text zpracovaly Ludmila Muchová a Eva Muroňová (on-line), dostupné na: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/27-osnovy-k-vyuce-nv.pdf, citováno dne 26. 6. 2020.

82 © ČBK, Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice (on-line), dostupné na: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/38-dokument-20o-20smerovani-20katecheze.pdf, citováno dne 26. 6. 2020.

83 Více viz Georg HILGER – Stephan LEIMGRUBER – Hans-Georg ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung*

V metodických materiálech připravených v návaznosti na osnovy k výuce náboženství Evou Muroňovou a kol. a vydaných pod hlavičkou Biskupství ostravsko-opavského pro některé ročníky základní školy se s prací s příběhy a pohádkami a jejich vyprávěním setkáváme na mnoha místech.⁸⁴ Z klasických pohádek jsou to především Holčička se sirkami Hanse Christiana Andersena nebo Hvězdné tolary bratří Grimmů.

Dalším materiálem pro výuku náboženství, ve kterém můžeme také nalézt podněty pro práci s obrazným příběhem, je časopis Duha⁸⁵ či metodické materiály obsahující didaktické postupy pedagogiky Franze Ketta.⁸⁶

Ačkoliv se může zdát, že množství příkladů odráží bohatou reflektovanou praxi v uplatnění narativnosti (pohádek) v náboženském vzdělávání, není tomu tak. Je zřejmé, že se i zde setkáváme v jistém smyslu s „popelkou“, neboť se jedná o pojetí náboženského vzdělávání, které je postaveno na antropologických a existenciálních východiscích, což je v české diskuzi o náboženském vzdělávání a katechezi marginální záležitostí.

Závěr

Pohádky, narativnost a náboženské vzdělávání – zdánlivě nesouvisející skutečnosti, které jsem se pokusil uvést do vzájemného, pro kvalitu vzdělávání podnětného vztahu, a obohatit tak diskurz (náboženského) vzdělávání v našem prostředí. Závěrem uvedu dvě důležité výzvy – a nakolik je náboženská pedagogika „hraniční“ obor, adresuji jednu směrem k teologickému diskurzu a druhou pak k diskurzu pedagogickému.

První výzva směřuje do společenství církve, které se díky tomu, že vpustí pohádky a další obrazné příběhy do svých vzdělávacích obsahů a oživí smysl pro vyprávění nejen biblických příběhů, ale také příběhů přispívající k jejich porozumění, může znovu stát, řečeno slovy Johanna Baptisty Metzze, místem „vzpomínání“ a získá tak opět svou věrohodnou tvář.⁸⁷ Znamená to odvahu opustit jistou „koloniální“ mentalitu, spojenou s ambicí ovládat, a objevit hodnotu mnoha malých příběhů konkrétních lidí.⁸⁸

Druhá naopak míří směrem k obecným pedagogům, aby se nebáli ocenit křesťanství s jeho

und Beruf, München: Kösel, 2. vydání, 2003, s. 42–66.

84 Příkladem může být v metodice pro 4. třídu Theseův labyrint v souvislosti s prací s biblí, s. 11; Podobenství o rybáři s tématem představy o nebi, s. 29; Legenda o sv. Lucii, s. 35; Síň světla v souvislosti s Ježíšovým výrokem Já jsem světlo světa, s. 41. (Eva MUROŇOVÁ, *S tebou na cestě: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 4. třídu*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); v metodice pro 5. třídu práce s literárním textem Svatá noc od Selmy Lagerlöfové, s. 49; Malý princ v souvislosti s výrokem Já jsem vinný kmen, s. 66; Holčička se sirkami H. Ch. Andersen v souvislosti s křížovou cestou, s. 80. (Eva MUROŇOVÁ, *Společně vytváříme boží království: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 5. třídu*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); v metodice pro 6. třídu Tři stromy v souvislosti s Velikonocemi, s. 79 (Eva MUROŇOVÁ, *Společně objevujeme víru: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 6. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); v metodice pro 7. třídu Hvězdné tolary v souvislosti s Vánocemi, s. 85; pohádka Chléb štěstí v tématu svátosti, s. 117 (Eva MUROŇOVÁ, *Rosteme ve víře: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 7. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2006); v metodice pro 8. třídu Malý princ v souvislosti s tématem modlitby, s. 144; Sté boží jméno v souvislosti s první příkázáním Desatera, s. 115 (Eva MUROŇOVÁ – Ludmila MUCHOVÁ, *Utvářet život: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 8. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2009).

85 Z posledních ročníků vybírám Čtyři příběhy k přípravě na slavení svátosti eucharistie (15-2012/2013), Kamenná polévka (13-2012/2013), Nebeská polévka (14-2012/2013), Slepíci polévka a vůně růží (12-2012/2013), Karolína se zeleným nosem (1-2012/2013), Všechny barvy světa (1-2013/2014), Červený král a bílá hvězda (9-2013/2014), Neboj se, nejsi na to sám (1-2014/2015), Pírka duhového ptáčka (1-2015/2016), Proč musím v neděli do kostela (18-2016/2017), Vánoce ve chlévě (8-2019/2020).

86 Tomáš Cyril HAVEL – Eva MUROŇOVÁ (eds.), *Odkud mám jméno: Metodika ke katechezím o svatých*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2013; Tomáš Cyril HAVEL – Eva MUROŇOVÁ (eds.), *Naplnil se čas*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2012; Eva MUROŇOVÁ – Margot EDEROVÁ – Tomáš Cyril HAVEL, *Aby malé bylo velké*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008.

87 METZ, *Glaube...*

88 Více viz STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 198.

bohatým rezervoárem narativů. Mohou obohatit obecné vzdělávací obsahy a napomáhat osobnostnímu rozvoji, protože i zde platí, co říká komeniolog Jan Hábl: „člověk vystavený moci příběhu je bytost, která zakouší celistvou zkušenost, při níž myslí, cítí, věří, prožívá, identifikuje se, přijímá informace, hodnotí atd.“⁸⁹ Hábl v závěru své studie navrhuje rehabilitaci narativního diskurzu v pedagogice a zavádí pojem didaktická narativizace. Tou rozumí metodický princip o dvou rovinách, který zní: cokoliv je možné sdělit narativně, nechť je do této podoby převedeno. Veškerý materiál, který je narativizovatelný, nechť je narativizován.

Kontakt

Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

thavel@tf.jcu.cz

89 Jan HÁBL, *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*, Brno: Host, 2013, s. 55.

Cinderella and Her True Self: Narrative as a Lost Shoe of Religious Education

Tomáš Cyril Havel

Abstract:

The article offers an insight into an unusual discourse in the Czech environment. It reflects upon the complementarity of religion and fairy tale. It points to the presence of fairy-tale motives in biblical texts and religious motives in fairy tales. Both are illustrated in the context of Christianity by a commentary on the fairy tale Cinderella by the Brothers Grimm. With regard to religious pedagogical discourse, it then invites a narrative turn in religious education, names specific consequences for practice, and points to the possibility of developing a relationship between religious education and fairy tales.

Keywords: Religious education, fairy tales, Cinderella, identity, existential frustration, narrative education

Education can hardly be imagined without fairy tales.¹ They are, in a sense, original forms used for passing the wisdom of one generation to the other. At the same time, they are ideal didactic tools that share models of exemplary behaviour through a figurative story,² for example, distrusting strangers (Little Red Riding Hood) or not opening doors to strangers (The Wolf and the Seven Young Goats).

But fairy tales are not just stories for children.³ They also have something to say to teenagers and adults. It is important to understand their speech and read or narrate them through the lens of 'second naivete'.⁴

I look at the phenomenon of fairy tales and the place of narration in education as a teacher of religion.⁵ Thus, I think about it from the point of view of a field⁶ which combines knowledge of

1 Traditional fairy tales co-create our culture. Issues related to their existence are addressed in a number of disciplines such as literary studies, ethnography, psychology, but also pedagogy and theology.

2 Kathrin PÖGE-ALDER, *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*, 3rd ed., Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016.

3 In a sense, it is desirable (and it is this way, in an ideal case) if there is a transition between the first and the second naivete (in a sense of the ideas by Paul Ricoeur, or by Hubertus Halbfas who followed Ricoeur, and by others).

4 Through the 'second naivete' (Paul Ricoeur speaks of it as the 'second Copernican turn') one is to experience the world again as a whole reality. Ursula I. MEYER, *Paul Ricoeur. Die Grundzüge seiner Philosophie*, Aachen: Ein-Fach Verlag, 1991, p. 111.

5 Kathrin Pöge-Alder talks about a number of disciplines that deal with understanding fairy tales. In addition to literary science, ethnographic studies or psychology, she also presents theology and pedagogy. See more in PÖGE-ALDER, *Märchenforschung...*

6 Religious pedagogy is a discipline between pedagogy and theology. Its goals, contents, methods, and institutions of religious education and training are justified pedagogically. However, theology is a meta-pedagogical science for religious pedagogy as this type of pedagogy derives its basic principles from it. In addition to other humanities and social sciences, theology is also a related science for religious pedagogy. Religious pedagogy has a critical dialogue with these sciences and adds new perspectives and impulses. It is a field which

social sciences and theological disciplines and asks about man in the process of learning (taking into account, for example, the potential of the Christian faith tradition, the experience of the history of Christianity, or great stories of the man-God encounter, for example, in biblical texts).⁷ The issue of the interconnection of biblical texts and traditional fairy tales is not unusual. It is named by researchers such as Dietz-Rüdiger Moser,⁸ Katalin Horn,⁹ Otto Betz,¹⁰ and Heinrich Dickerhoff.¹¹ Similarly, the issue of narrative in (religious) education is not new.¹² This paper deals with some basic forms of complementarity between religion and fairy tale (1). It gives an example of this complementarity in the context of Christianity using an analysis of Cinderella (2) and summarises the arguments for rediscovering the importance of narrative in religious education (3). The interdisciplinarity of the paper seeks to stimulate further discussion about the consequences of narrative in the broadest sense for the specific practice of religious education. Therefore, its intention is also (for the needs of this discussion) to evaluate available foreign and domestic literature analytically, and thus to bring the topic, which could be seen as some kind of 'Cinderella' in terms of the number of professional texts, into the Czech environment. At the same time, however, narration is an integral part of religious education and can hardly be imagined without it.

1. Religion and the Fairy Tale

To juxtapose the concepts of religion and fairy tale is, in a certain sense (and in certain circles) misleading and provocative. 'Fairy tales are for children and so is religion' is one type of reaction. 'Religion is not a fairy tale. This counts for the biblical text even more. It is inadmissible to place these two terms next to each other.' This is the reaction from the other side. A number of renowned authors¹³ in this field point out that this conclusion is too general and superficial.

Herman Gunkel (1862–1932), a pioneer of criticism of literary genres in biblical exegesis, dates the fairy tale as a literary form to an even older period than myths. According to him, it could 'mediate specific motives and texts' even more originally.¹⁴ He subsequently considers Jacob's struggle to be such a case (Genesis 32:23-32).¹⁵ Other biblical texts close to the literary form of the fairy tale¹⁶ include the Birth of Moses (Exodus 1:1-2:10), the vocation of Samuel (1 Samuel 16:4-13), David and Goliath (1 Samuel 17:1-58), the Birth of Jesus (Luke 2:1-19), the first miraculous catch of fish (Luke 5:1-11), Jesus Heals a Man Born Blind (John 9:1-41), Jesus Feeds the Multitudes

today is no longer defined only by confessional grounding in a particular Church but is devoted to religious education, interfaith dialogue, respect, human dignity...or more broadly also to spiritual manifestations of man and his sensitisation in the broadest sense.

7 Reinhold BOSCHKE, *Einführung in die Religionspädagogik*, 3rd ed., Darmstadt: WBG, 2015.

8 Dietz-Rüdiger MOSER, Christliche Märchen. Zur Geschichte, Sinngebung und Funktion einiger „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm, in: *Gott im Märchen*, ed. Jürgen JANNIG, Kassel: Röth, 1982, pp. 92–113; Dietz-Rüdiger MOSER, Märchen als Paraphrasen biblischer Geschichten. Anmerkungen zu einigen Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm, *Märchenspiegel* 1/2004, pp. 3–8.

9 Katalin HORN, Gemeinsame Themen und Motive in der Bibel und in den Märchen, in: *Bibel und Märchen*, ed. Marie Anna BALMER-AEBI, Winterthur: SMG, 2002, pp. 9–19.

10 Otto BETZ, Der abwesend-anwesende Gott in den Volksmärchen, in: *Gott im Märchen*, ed. Jürgen JANNIG, Kassel: Röth, 1982, pp. 9–24.

11 Heinrich DICKERHOFF, Christentum und Zaubermärchen, *Märchenspiegel* 3/1999, p. 90; Heinrich DICKERHOFF, Seelenverwandtschaft: Wie Märchen und Religion sich wechselseitig erschließen, *Märchenspiegel* 1/2004, pp. 20–23.

12 Thorsten KNAUTH, Erzählen im Klassenzimmer. Wenn SchülerInnen aus dem Leben berichten, in: *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, eds. Thorsten KNAUTH, Sibylla LEUTNER-RAMME and Wolfram WEISSE, Münster: Waxmann, 2000, pp. 95–116; Wolfgang KRAUS, *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Herbolzheim: Centaurus, 2000.

13 Dietz-Rüdiger MOSER, Katalin HORN, Otto BETZ, Heinrich DICKERHOFF and others.

14 PÖGE-ALDER, *Märchenforschung...*, p. 268. In Czech, the issue of interpretation of texts is addressed in, for example, Petr POKORNÝ, *Hermeneutika jako teorie porozumění. Od základních otázek jazyka k výkladu bible*, Praha: Vyšehrad, 2005.

15 Hermann GUNKEL, *Das Märchen im Alten Testament*, original edition 1917, Frankfurt am Main: Athenäum, 1987, p. 66.

16 If one sees it strictly, the examples given (as far as the literary kind is concerned) are rather legends which use the literary form of fairy tale language to approach a historical event.

(John 6:1-15), and Jesus Raises a Dead Girl and Heals a Sick Woman (Luke 8:40-56). In the Bible, we encounter the fairy tale as a literary form more often than we might expect. This does not mean that biblical texts 'are a fairy tale'. While fairy tales, of course, speak about miracles, miracles in Bible texts point to God's power, as Horn writes.¹⁷ Fairy tales are condensed experiences of past generations; biblical stories are challenges of the future with an eschatological dimension.¹⁸

In addition to differences, however, fairy tales and biblical texts show a number of similarities. For example, Otto Betz points out that while fairy tales do not give a message about God, they, like biblical texts, convey an understanding of the world with its greatness and 'reliable order'.¹⁹ The common theme of both biblical texts and fairy tales is also their dealing with basic topics such as scarcity, injustice, and disruption.²⁰ In fairy tales and biblical texts, man is finally presented as one who needs salvation, redemption.²¹

In many fairy tales we encounter explicit religious motives, such as the fairy tale Mary's Child by the Brothers Grimm or a series of stories from the times 'when the Lord Jesus and Peter walked around the world' (Božena Němcová). The prominent researcher Bruno Bettelheim says

Most fairy tales originated at a time when religion was a very important part of life. Thus, they dealt directly or indirectly with religious themes. The stories from A Thousand and One Nights are full of references to the Islamic religion. Many Western fairy tales have a religious content. Most of them, though, are forgotten today and unknown to a wider circle of people. It is precisely because in many of us religious themes do not evoke meaningful general or personal ideas.²²

From the point of view of religious pedagogy, the comparison of fairy tale and religion is even more important. Both give a name to borderline life situations and the resulting experiences, and thus effectively contribute to personal maturation. Bettelheim, as an educator and paediatric therapist, writes that 'today and in the past, the most important task in the process of raising a child is to help him find meaning in life'.²³ He considers the potential of religious tradition to be unforgettable.²⁴ Or elsewhere: 'If the narrative corresponds to what the child is experiencing inside himself (which cannot be done by a realistic narrative), then it acquires an emotional quality of "truth" in the eyes of the child'.²⁵ Viktor Frankl also thematised the importance of finding a meaning in life due to the experience of 'existential frustration'²⁶ in borderline situations. Paul Tillich says that existential anxiety is ontological anxiety. As it cannot be eliminated, it must be included in the courage to live, to be.²⁷ We could relate to this 'existential frustration' the shortest

17 HORN, *Gemeinsame...*, pp. 14–15.

18 Cf. Ingo BALDERMANN, *Úvod do biblické didaktiky*, Jihlava: Mlýn, 2004, p. 84.

19 BETZ, *Der abwesend-anwesende Gott...*, p. 11.

20 Cf. DICKERHOFF, *Christentum...*, p. 90; HORN, *Gemeinsame...*, p. 11.

21 Lutz RÖHRICH, *Erlösung*, in: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Volume 4, Berlin: De Gruyter, 1984, pp. 195–222.

22 Bruno BETTELHEIM, *Za tajemstvím pohádek*, Praha: Portál, 2017, p. 22.

23 BETTELHEIM, *Za tajemstvím...*, p. 10.

24 Georg MILZNER and Michael UTSCH, *Religiöse und spirituelle Sinnsuche in der Psychotherapie: Georg Milzner und Michael Utsch im Gespräch mit Uwe Britten*, Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht, 2019.

25 Bruno BETTELHEIM, *Kinder brauchen Märchen*, 5th ed., München: DTV Verlag, 1982, p. 276.

26 The term is used, for example, by Viktor Frankl in the sense of not fulfilling the basic human need, that is, not fulfilling the desire to find meaning. Frankl says that if the desire to find meaning is not fulfilled, it leads to frustration, and later to an existential vacuum. One begins to doubt the meaning of one's existence and eventually the meaning of life in general. Viktor Emil FRANKL, *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*, Praha: Psychologické nakladatelství J. Kocourek, 1994.

27 Cf. Pavel TILICH, *Odvaha být*, CDK Brno, 2004.

definition of religion by the recently deceased Catholic theologian Johann Baptist Metz,²⁸ which is: ‘Unterbrechung’.²⁹ The spring months of 2020 only underlined the meaning of the word.³⁰

The relevance of the religious pedagogical closeness of the relationship between fairy tales and religion is also justified by the phenomenon of narrative. Through this phenomenon, they are transmitted and translated. Narrative and its contribution to the construction of identity is named (with all philosophical-linguistic precision) by Paul Ricoeur.³¹ Heinz Streib then tries to imply this concept in religious pedagogical speech about identity and education. He introduces his text using the words: ‘Religion hides a treasure trove of symbols and stories. Symbols and stories are an important mediator through which religion is able to contribute to the formation of time.’³² Referring to Johann Baptiste Metz,³³ Streib writes about the consequences of situations in which people are addressed by religious images and stories. In this way the Church really becomes a ‘remembering and narrating community’³⁴ in which people become ‘story subjects’.³⁵ It thus foreshadows one of the concrete consequences of the narrative turn for (religious) education. The specific educational potential of fairy tales and the degree of closeness to religious education will be shown by the example of the analysis of one classical fairy tale.

2. The Breakthrough of Cinderella’s True Self

One form of themed ‘existential frustration’ presented by Frankl is adolescence. Paul Tillich adds that the appropriate way to deal with frustration is not to eliminate it but ‘to include it in the courage to be’. This is the concrete potential of the tale Cinderella for the adolescence of young people. It further contributes to the understanding of the importance of Christianity for human life.

2.1. The Phenomenon of ‘Cinderella’ in the Bible and Christianity

The oldest preserved record of the motif of the chosen individual, which is also prominent in the fairy tale Cinderella, is found in 1 Samuel 16:4-13. The story speaks about the prophet Samuel who offers a sacrifice to God in Bethlehem and invites Jesse and his sons to come with him.³⁶ Samuel has to anoint one of the sons according to God’s mandates. Eliab, a tall good-looking man, appears before Samuel first, so Samuel himself thinks that this is him. But then he is warned not to look at the appearance. Abinadab comes nearer then, and after him all the seven sons of

28 He lived from 1928 to 2019. He is one of the most important theologians of the period after the Second Vatican Council and is best known for his theological concept of ‘compassio’ Johann Baptist METZ, *Memoria passionis: ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 2006.

29 Literally translated as ‘interruption’.

30 A major theme of the coronavirus pandemic was the conscious or unconscious, in each case global, experience of the fragility and vulnerability of mankind. What seemed resilient proved to be fragile, vulnerable, mortal. Of course, we had known about the vulnerability of our body, our health but the virus presented us with a new awareness of permanent threat. A specific existential fear, which we may have forgotten during our life, spoke again. And not only that. Debates about the possibility of meeting, renounced cultural performances, or the ban on Church services, have revealed the fragility and vulnerability of social coexistence as such.

31 Paul RICOEUR, Narrative Identität, in: *Heidelberger Jahrbücher*, svazek 31, ed. Elmar MITTLER, Berlin – Heidelberg, 1987. Ricoeur’s notion of narrative identity names a hermeneutic approach that transcends the religious perspective but includes it.

32 Heinz STREIB, Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität: Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: *Religion und die Gestaltung der Zeit*, eds. David GEORGI and Hans-Günter HEIMBROCK, Weinheim: Kok, 1994, pp. 181–201, here p. 181.

33 Johann Baptist METZ, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 2016.

34 Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft.

35 Cf. STREIB, Erzählte Zeit..., pp. 181–201.

36 Another motif in the Old Testament is the story of Abraham. Martin BAUSCHKE, *Abraham und Aschenputtel: Brückenschlag zwischen Bibel und Märchen*, Stuttgart: Radius, 2006; or the story of Cain and Abel, or Jacob and Esau. BETTELHEIM, *Kinder...*, pp. 275–324.

Jesse. Then Samuel asks Jesse if they really are all his sons, and he is given the answer that there is another who is grazing sheep. So, Samuel calls him, and when he sees the youngest red-haired boy, he knows that he is the one to be anointed the king of Israel. 'But the LORD said to Samuel, "Do not look on his appearance or on the height of his stature, because I have rejected him. For the LORD sees not as man sees: man looks on the outward appearance, but the LORD looks on the heart"' (1 Samuel 16:7).³⁷

In the New Testament, man is raised from the dust. Man is given the dignity of Mary as God has looked on 'the humble estate of his servant', and she becomes the mother of Jesus (Luke 1:46-55). We literally read in Mary's Song: 'And Mary said, "My soul magnifies the Lord, and my spirit rejoices in God my Savior, for he has looked on the humble estate of his servant. For behold, from now on all generations will call me blessed; for he who is mighty has done great things for me, and holy is his name."'

The religiousness of these motives lies in the fact that the one who raises, finds affection, entrusts to the royal throne, and represents the driving force of this event is God. He intervenes from the outside, but through people.³⁸

The motif of choosing captured in the fairy tale Cinderella is also repeatedly mentioned, for example, by Martin Luther in his interpretation of Mary's Song from 1521. In the history of Christianity, however, this motif has been shifted due to the work of preachers (for example, Johann Geiler von Kaysersberg, 1445–1510). It helps to better understand the religious dimension of the desire for recognition in the midst of humiliation, for self-affirmation in the midst of an unwilling world, for reward due to hardships. These are all motifs connecting both the tale Cinderella and the abovementioned sermons. There is also an important difference: the sermons move the reason for hope to the 'other' metaphysical world while the fairy tale places the message of the 'other' metaphysical level of reality into the experience of earthly love.³⁹

2.2. Courage to Dream

'A rich man had a wife. One day she realised that her final hour was approaching and she called her only daughter to her bedside...' This is how the story of Cinderella begins as told by the Brothers Grimm.⁴⁰ The Brothers Grimm are harsher in their narrative⁴¹ but everyone knows who Cinderella is. Everyone has experienced what it is like 'to feel like Cinderella'.

The German psychoanalyst Eugen Drewermann portrays the character of the fairy tale Cinderella as follows: 'Cinderella is a story about the victory of beauty over shame and true being over false pretence. Cinderella, it is an unfulfilled dream of a hidden kingdom in every human being. The fairy tale Cinderella is told everywhere where people continue to believe in the greater dignity of their being.'⁴²

Cinderella is a character trait or human destiny that we can meet even today. To understand the tale of Cinderella means to understand oneself in a similar situation, to encourage oneself to re-

37 In the Old Testament, on other pages, we can find a kind of continuation of the story of David in other contexts. David becomes a typical embodiment of the whole nation. Israel, a neglected nation of nomads, is exalted to the dignity and glory of the royal people by David on whose side God stands.

38 Cf. Eugen DREWERMANN, *Landschaften der Seele oder: Wie man die Angst überwindet. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*, Volume 3, Ostfildern: Patmos, 2015, p. 122.

39 Cf. DREWERMANN, *Landschaften...*, p. 123.

40 Wilhelm GRIMM and Jakob GRIMM, *Pohádky bratří Grimmů. Kompletní „Malé vydání“*, Praha: Brio, 2004, pp. 190–202.

41 Harsher than Božena NĚMCOVÁ, *O Popelce a jiné pohádky*, Praha: Nava, 1994.

42 Cf. DREWERMANN, *Landschaften...*, pp. 118–119.

main in one's most secret dreams and desires, and to trust in the value of one's existence. It means to believe in your 'fairy-tale' dreams despite the painful 'reality'.

2.3. Cinderella Is Not the 'American Dream'

Cinderella's feelings take the form of an underestimation of her talents and abilities in an environment which she does not want or accept. If we looked for the opposite, it would be the 'American dream' which states that one can be anything if one wants to and believes in oneself.⁴³ One can become a millionaire even if starting out as a shoe shiner, a simple boy can become a president, a young man barely skating on a country pond can become a professional ice hockey star. He just has to want it, and purposefully work on his career. The 'American Dream' is compatible with big shoulders and strong elbows. It promises that if one goes after one's own dreams, one will make them come true. 'Cinderella', on the other hand, has the character of inconspicuousness, neglect, underestimation. In order to grow up, she is waiting to be addressed and fought for by someone. In popular terms: sit down, girl, in the corner, if you are kind, they will find you (Czech proverb). The fairy tale Cinderella does not tell about the rise to power, wealth, and fame – that is, self-realisation achieved by self-confident action and performance. Cinderella depicts a breakthrough of the true self with all the beauty and greatness that comes only after a self-affirming discovery made by another person, that is, as a result of a unique relationship. Its theme is choosing, rather than narcissistic self-assertion. Cinderella doesn't need to do much but it certainly doesn't mean that she can fold her hands in the lap.

The courage to be oneself is not a matter of course. There are several kinds of fear presented by Fritz Riemann: *the fear of surrendering oneself, the fear of self-realisation, the fear of transience, and the fear of irreversibility*. These four forms of fear put man in the role of 'Cinderella' and prevent him from growing into the integrity of his existence.⁴⁴ Riemann also writes about what helps people not to avoid contact with others due to their *schizoid* fear for themselves, not to remain *depressive* in a relationship of addiction, not to *compulsively* cling to common things due to the fear of change and transience, not to *hysterically* succumb to arbitrariness. One should also avoid fear of necessity.⁴⁵

The fairy tale suggests a solution and hides at least three keys to action:

- Although Cinderella by the Brothers Grimm is passive at first glance, her passivity is only apparent. Cinderella mobilises her inner strength all the time thanks to the favour of everyday little things. She doesn't ask for a gift but accepts any small thing someone comes across. She also finds small and inconspicuous friends in the pigeons. At the same time, she continues to long for the same conditions as her 'sisters' have. She longs to go to the ball, to be beautiful, to meet the prince...
- Then the favour of good forces enters Cinderella's life. A woman from another world, a fairy or, in some versions, a dead mother who likes her, advises and encourages her. This is a description of a situation of repeated reassurance by another person. Such a situation can be created using suitable conditions. When we think of the 'fairy-tale aspect' of this revelation which, in the Jewish-Christian religious tradition, takes the form

43 Max WEBER speaks in a similar sense of Protestant ethics as of a religiously motivated attitude to work and vocation within Protestantism. Max WEBER, *Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, Köln: Anaconda Verlag, 2018.

44 Fritz RIEMANN, *Grundformen der Angst*, 41st ed., München: Ernst Reinhardt, 2013.

45 Kriterien viz RIEMANN, *Grundformen...*, p. 17.

of God's 'choosing', we find a cure that unites many small supporting elements and forms them into courage. Cinderella begins to act on her own, not as she is expected or forced to by circumstances.

- The transformation does not come immediately – Cinderella's true self initially breaks through only within a limited time. The spell is valid until midnight only, then one needs to sit in the ashes again. After some time, when the prince puts on her slipper (which is so unique that it only fits her), Cinderella definitively changes. By declaring her property, she turns magical moments into real life.

The example of the religious pedagogical reflection upon this classic fairy tale shows a parallel to the biblical motive of choosing and also describes a specific path of spiritual growth. It is the right to efficient use of internal resources, the need to meet with personal support from others, and the need of time for the process.

3. (Religious) Education – Narrative Education

Following the example of the analysis of the educational potential of the classic fairy tale within its closeness to religious education, in this part I will try to expand the question of the relationship between fairy tale and religion in a more general direction towards the topic of narrative in (religious) educational processes.⁴⁶

Reading fairy tales or, even better, listening to the narrative in general is a phenomenon that invites readers or listeners to confrontation – in the protected environment of the story – with borderline situations. Thanks to fairy tales, they learn through these – often unhappy – experiences to talk about them while using story images or comparing situations or the nature of the acting characters. Through a narrative dialogue with the story, we can learn both to act more responsibly and to appreciate the time spent with the story as unique, rare, and, in a sense, 'sacred'.⁴⁷ The images of the story, the comparison to situations, or the character of the characters also inadvertently provide a vocabulary for religious speech and thus help to pronounce the unspeakable.⁴⁸

If we want to capture the potential of storytelling for religious education, generally deepened, for example, also in narrative theology,⁴⁹ it is necessary to focus on the question of identity and the question of the religious pedagogical conception of education, especially with regard to the discourse of the mentioned type of theology.⁵⁰ According to Heinz Streib, even this whole effort can be narrowed down to a critical assessment of the tension between the child's knowledge and psychosocial development. This can take the form of knowledge or, conversely, psychosocial one-sidedness which in turn projects into a person's identity and into the focus of religious education as such.⁵¹

46 Ludmila Muchová deals in detail with narrative as a didactic form of religious education. Ludmila MUCHOVÁ, *Cíle a cesty k hlubšímu lidství. Didaktika výuky náboženství pro 21. století*, České Budějovice: Petrinum, 2017, pp. 112–118.

47 Cf. STREIB, *Erzählte Zeit...*, p. 182.

48 Ludmila Muchová pays more attention to the issue of understanding the religious form of speech. Ludmila MUCHOVÁ, *Rámcové a školní vzdělávací programy a náboženská výchova. Texty na pomoc studentům oboru Učitelství náboženství a etiky*, nevydaný rukopis, pp. 29–90.

49 Christoph WIESINGER and Stephan AHRNKE (eds.), *Erzählen: Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag*, Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht, 2019; Xavier LAKSHMANN, *Textual linguistic theology in Paul Ricoeur*, Bern – Frankfurt – Berlin – Vienna: Peter Lang, 2016.

50 Reinhold Boschki, for example, writes in detail about this issue when he discusses the origin of religious pedagogy as a scientific field and names the core of the problem in connection with different concepts of theological anthropology. See more BOSCHKI, *Einführung...*, pp. 37–48.

51 Cf. STREIB, *Erzählte Zeit...*, p. 189.

Religious pedagogy – precisely due to its interdisciplinary nature⁵² – makes it possible to capitalise on the potential of a joint search of, for example, biblical theology and psychology. This is evident from the example of the thematic fairy tale Cinderella but also from a number of other examples.⁵³ The unifying element is the search for the imaginary ‘red thread of life’ which is accompanied by questions such as: What is it? What characterizes it? Who is involved? What creates it? Then there is the question which is decisive from the religious-pedagogical point of view and carries a more complex question of God in itself: Who writes the story of my life?⁵⁴ Heinz Streib thus brought the concept of ‘narrative identity’ formulated by Ricoeur into the practice of religious education and, in this context, began to speak of ‘narrative education’.

Its outlines would then be as follows:⁵⁵

- **Narrative taking into account working with symbols**

Experiencing symbols and stories is crucial for the formation of (religious) identity.⁵⁶ When we tell the story of our lives, we also interpret it. Continuity and integration are crucial factors in such narration. Biblical texts also tell stories about the search for identity, about conflicts of life roles, etc. For example, the story of how Jesus calmed the storm (Mark 4:35-41) may point to a life stage in which one struggles with storms of relationship change, job insecurity, or even the fear of death⁵⁷ – it may point to processes which are understandable for listeners in analogy with their own life story. In this way, we gain words, images, and motivation to express and narrate our personal, inner story.⁵⁸

For the practice of religious education itself, there is a requirement to work with (biblical) stories but also with the need to offer the opportunity to ‘read the text of your own life story’, that is, the right to work with a biography.⁵⁹

The benefit of such a narration is the knowledge that even ‘my life story’ is multi-layered, inexhaustible, and open to the future.

- **Narrative taking into account play and the development of creativity**

According to the paradigm of narrative hermeneutics, there is not just one story but several of them. The interpretation of one’s own life is imperfect, sketchy, and so is the interpretation of the lives of others. An unambiguous, complete, and generally valid autobiography is, in this sense, impossible. Therefore, we must be able to learn how to deal with imperfections, incompleteness, and how to withstand openness.⁶⁰ The identity created by telling a personal life story resonates in the context of other different life stories. In this way it highlights unity and

52 BOSCHKI, *Einführung...*, pp. 11–15.

53 For example, Hansel and Gretel, Little Red Riding Hood, Snow White, Sleeping Beauty, The Frog King, The Three Feathers, Three Golden Hairs of Grandpa Know-All, or Iron John (Prince Bayaya). See the works of these authors (Bettelheim, Dickerhoff, Betz, Horn and others).

54 Walter SPARN (ed.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1990.

55 For more information see STREIB, *Erzählte Zeit...*, pp. 192–195.

56 Cf., for example, Klaus EBERT, *Religion im Alltag. Überlegungen zur These vom Funktionsverlust von Religion*, in: *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld*, ed. Klaus EBERT, Wuppertal: Hammer, 1988, pp. 17–53.

57 Eva MUROŇOVÁ, Tomáš Cyril HAVEL and Hanni NEUBAUER, *Gespräche mit Franz Kett über sein Leben und seine Pädagogik*, Gröbenzell: Franz Kett-Verlag GSEB, 2015, pp. 133–134.

58 Cf. Jürgen LOTT, *Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde*, Weinheim: DSV, 1991, p. 224.

59 MUCHOVÁ, *Cíle a cesty...*, pp. 118–122.

60 Cf. Wilna A. J. MEIJER, *The Plural Self. A Hermeneutical View on Identity and Plurality*, (Paper presented on the 8th Meeting of the International Seminar on Religious Education and Values, Banff, Alberta), Manuscript, 1992, pp. 5, 9. Cited in accordance with STREIB, *Erzählte Zeit...*, pp. 181–201.

represents an invitation towards a creative approach.

For one's own practice of religious education, this may mean the right to develop creative competence. One should creatively develop openness to different interpretations and seek current patterns for understanding one's own life, the lives of others, and the world as such. This applies not only to fairy tales but also to biblical texts in which Baldermann emphasises the potential to become a framework story.⁶¹ Such a story places a certain problem of a selected biblical text in a situation in which it may appear as a symbolic story. Thus, it can become a 'contextual story'⁶² which leads a person to his differentiated perception.

The consequence of the realisation of a narrative that takes into account play and the development of creativity is the joy of a creative approach to life and its stories. They may include the story of religion.

- **Narrative taking into account the courage to fragmentation**

Education is and will remain an open process, and the same is true of religious education. It is not aimed at achieving a specific state. It is rather a movement and a vision. The concept of (religious) identity evokes the idea of the attainability of a certain harmony, completeness, permanence. Unfortunately, this is accompanied by the temptation to lead education and evaluate its quality through achieving such goals.⁶³ However, religious education should retain the form of critical regulation and 'uncertain vibration',⁶⁴ rather than blind normativity. Religious education must be warned of the temptation of ideologisation, and it must acknowledge the unattainability of perfect being, the reality of division, inner rupture, and incompleteness (fragmentation), and to work with these facts thoughtfully.⁶⁵

For one's own practice of religious education, this means the right to accept the fact that the new also includes the extinction and loss of the former. Figuratively speaking, today we are the ruins of our future. We are buildings which might not be finished by anyone. Such education will support an environment of open creativity and will resemble a laboratory looking for new ways.⁶⁶

The narration carried out in this way will contribute to the ability to think, ask questions, think critically, and thus be immunised against the infection of fundamentalism, among other things.

- **Narrative taking into account the potential of diversity**

The uniqueness of the story and the courage to tell it, especially when it comes to the story of one's own life, are circumstances that necessarily bring the right to reflect upon the pedagogical approach at the level of teacher-student or student-student. Pupils thus become partners and subjects, not objects of pedagogical work. Everyone, including the teacher, bears their share of responsibility for the atmosphere. In these conditions, they encounter in the diversity of their stories, including the stories of specific religions. This situation includes the requirement for the quality of interaction between people with different perspectives, different socialisation, different interests, and different abilities to reflect upon these processes.⁶⁷

61 Walter NEIDHARDT and Hans EGGENBERGER (eds.), *Erzählbuch zur Bibel*, volume 1 (1975), volume 2 (1989), Zürich: Lahr.

62 Cf. BALDERMANN, *Úvod...*, p. 107.

63 The concept of 'pedagogy of discomfort', authored by Megan Boler, is critical of this model of pedagogical thinking. Megan BOLER, *Feeling Power: Emotions and Education*, New York: Routledge, 1999. But also the other authors, see Daniel BURGHARDT, Nadine DZIABEL and Thomas HÖHNE (eds.), *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*, Stuttgart: Kohlhammer, 2017; Hildegund KEUL and Thomas MÜLLER (eds.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität*, Würzburg: Echter, 2020.

64 Tomáš HALÍK, *Co je bez chvění, není pevné. Labyrintem světa s vírou a pochybností*, Praha: Lidové noviny, 2002.

65 Cf. Henning LUTHER, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart: Radius, 1992, pp. 150–159.

66 Cf. LUTHER, *Religion...*, p. 170.

67 Cf. MEIJER, *The Plural...*, p. 6.

For the practice of religious education, this means the right to educate towards openness. In this way, 'foreign' stories become essential elements of common learning precisely because of their 'foreignness'.⁶⁸

The narrative which takes into account the potential of diversity opens up space for appreciating the diversity of relationships, and thus the possibility of understanding the Christian conception of God in an original way.

3.1. Narrativity in the Practice of Religious Education in the Czech Republic

Narrative in general⁶⁹ and fairy tales in religious education in particular are, in a sense, 'Cinderella' in the Czech environment. We can, however, still find fairy tales in the methodological materials for preschool education and teaching of religion in primary schools. In the programmes of initiation catechesis, the topic of fairy tales is not included at all and narrativity is offered mainly within the work with biblical stories, or in connection with the biographies of saints.

Didactic ways of working where we can meet narrative in religious education are, for example, bibliodrama and work with biblical characters,⁷⁰ the pedagogy of Franz Kett,⁷¹ and the catechesis of the Good Shepherd.⁷² Only Franz Kett's pedagogy offers direct work with a fairy tale.

The ability to tell a story and work with it is part of the basic professional equipment of a teacher, especially at lower levels of education. Narrative in general education can be found, for example, in storytelling, creative drama, working with 'stories from a briefcase', or within the development of pre-reading and reading literacy.⁷³

If we, for the purposes of this text, deal with the issue of the relationship between narrativity (in the form of work with fairy tales) and religious education only, I see two ways. One is named by Ludmila Muchová. In her proposal for a framework programme of religious education for available hourly allowance, she also presents the area of 'opening and developing basic existential experience and their deepening into elementary religious experience' as a contribution to the formation and development of key competencies. This is then specified in more detail in the thematic unit 'openness to basic life experience'.⁷⁴ Fairy tales can be a proven tool here. The second way is the area of 'understanding the religious form of biblical language'⁷⁵ which, in a broader sense, presupposes understanding of the archetypal images in classic fairy tales in general.

The proposal of the framework programme of religious education as a cross-sectional theme in the abovementioned script opens the way to work with storytelling even more specifically.⁷⁶ In the field of knowledge, skills, and abilities, it formulates the right to understand the truth about the world through various literary and thought forms.⁷⁷ As part of examples of methodological elaboration, we will also find the story *O tajuplném koši* (About the Mysterious Basket) and its

68 See more in, for example, Tomáš Cyril HAVEL, *Das kann doch nicht wahr sein! Der Verlust der Wahrheit als Herausforderung für Religionspädagogik*, in: *When East and West Meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honour of Ludmila Muchová*, ed. František ŠTĚCH and Bert ROEBBEN, Svitavy: Trinitas, 2019, pp. 187–198.

69 In the case of religious education, this includes, for example, the testimonies of contemporary believers about their relationship with Christ, or specific gospel parables which are in the form of narration.

70 © České katolické biblické dílo (on-line), available: www.biblickedilo.cz, cited 26th June 2020.

71 © Společnost Pedagogiky Franze Ketta (on-line), available at: www.kett.cz, cited 26th June 2020.

72 © Katecheze Dobrého Pastýře (on-line), available at: www.katechezedobrehopastyre.cz, cited 26th June 2020.

73 This summary is based on the author's many years of experience with religious education in the Czech environment. However, it does not claim completeness.

74 See more in MUCHOVÁ, *Rámcové...*, pp. 21f.

75 See more in MUCHOVÁ, *Rámcové...*, pp. 29f.

76 In addition to the legends of St Catherine, St Christopher, The Other Wise Man and others, there are also the following classic fairy tales.

77 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, p. 27.

connection to the biblical story about a blind beggar called Bartimaeus⁷⁸ or the fairy tale the Star Money which is a combination of fairy tale and legendary form. In this tale, the children 'experience the simply expressed ethos of Jesus: those who give out of the goodness of their hearts will receive a hundred times more.'⁷⁹ According to Muchová, another fairy tale suitable for inclusion in religious education can also be the classic fairy tale the Three Feathers by the Brothers Grimm. Its aim is to know how to reveal paradoxical statements and meet the clash of 'superficial and inner experience of the world and appreciate the inner approach to the world'.⁸⁰

The optional subject of religion in primary schools (which is specified in this way) is a part of the document *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy* (Curriculum for Teaching Religious Education of the Roman Catholic Church in the 1st–9th classes).⁸¹

The most recent ČBK (Episcopal Conference of Czech Republic) document on the topic of religious education *Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice* (Document on the Direction of Catechesis and Religious Education in the Czech Republic),⁸² which has a material-kerygmatic focus.⁸³

In the methodological materials prepared in connection with the curriculum for teaching religion by Eva Muroňová et al. and published under the heading of the Diocese of Ostrava-Opava for some classes of primary and secondary school, we encounter work with stories and fairy tales and their narration in many places.⁸⁴ Of the classic fairy tales, these are mainly The Little Match Girl by Hans Christian Andersen, or the Star Money of the Brothers Grimm.

Another material for teaching religion, in which we can also find stimuli for working with a figurative story, is the magazine Duha⁸⁵ or methodological materials containing didactic procedures

78 Ibid., pp. 35–38.

79 Ibid., p. 39.

80 Ibid., p. 82.

81 © ČBK, *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy*. The text was prepared by Ludmila Muchová and Eva Muroňová (on-line), available at: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/27-osnovy-k-vyuce-nv.pdf, cited 26th June 2020.

82 © ČBK, *Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice* (on-line), available at: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/38-dokument-20o-20smerovani-20katecheze.pdf, cited 26th June 2020.

83 See more in Georg HILGER, Stephan LEIMGRUBER and Hans-Georg ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel, 2. ed, 2003, pp. 42–66.

84 An example, in the methodology for the 4th class, is Theseus' labyrinth in connection with work with the Bible, p. 11; The Parable of the Fisherman with the theme of the idea of heaven, p. 29; The legend of St Lucia, pp. 35; The Hall of Light in connection with Jesus' statement I am the light of the world, p. 41. (Eva MUROŇOVÁ, *S tebou na cestě: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 4. třídu*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); in the methodology for the 5th class it is work with the literary text The Holy Night by Selma Lagerlöf, p. 49; The Little Prince in connection with the statement I am the vine, p. 66; The Little Match Girl by H. C. Andersen in connection with the Way of the Cross, p. 80. (Eva MUROŇOVÁ, *Společně vytváříme boží království: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 5. třídu*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); in the methodology for 6th class The Story of the Three Trees in connection with Easter, p. 79 (Eva MUROŇOVÁ, *Společně objevujeme víru: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 6. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); in the methodology for 7th class The Star Talers in connection with Christmas, p. 85; A fairy tale Chléb štěstí (The Bread of Happiness) in the theme of the sacraments, p. 117 (Eva MUROŇOVÁ, *Rosteme ve víře: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 7. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2006); in the methodology for the 8th class The Little Prince in connection with the topic of prayer, p. 144; The Hundredth Name of God in connection with the first commandment of the Ten Commandments, p. 115 (Eva MUROŇOVÁ and Ludmila MUCHOVÁ, *Utvářet život: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 8. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2009).

85 I choose from recent years Čtyři příběhy k přípravě na slavení svátosti eucharistie – Four stories in preparation for the celebration of the Sacrament of the Eucharist (15-2012/2013), Kamenná polévka – Stone Soup (13-2012/2013), Nebeská polévka – Heavenly Soup (14-2012/2013), Slepčí polévka a vůně růží – Chicken Soup and the Scent of Roses (12-2012/2013), Karolína se zeleným nosem – Caroline with the Green Nose (1-2012/2013), Všechny barvy světa – All the Colours of the World (1-2013/2014), Červený král a bílá hvězda – The Red King and the White Star (9-2013/2014), Neboj se, nejsi na to sám – Don't Worry, You're Not Alone (1-2014/2015), Pírka duhového ptáčka – Rainbow Bird Feather (1-2015/2016), Proč musím v neděli do kostela – Why Do I Have to Go to Church on Sunday (18-2016/2017), Vánoce ve chlěvě – Christmas in the Barn (8-2019/2020).

of Franz Kett's pedagogy.⁸⁶

Although it may seem that many examples reflect the richly reflected upon practice in the application of narrative (fairy tales) in religious education, this is not the case. It is obvious that this, in a sense, is kind of 'Cinderella'. It is a concept of religious education based on anthropological and existential starting points which is a marginal issue in the Czech discussion of religious education and catechesis.

Conclusion

Fairy tales, narrativity, and religious education are seemingly unrelated facts which I have tried to bring into the mutual and, for the quality of education, stimulating relationship, and thus enrich the discourse of (religious) education in our environment. Finally, I will mention two important challenges. As religious pedagogy is a 'borderline' field, I address the first challenge within theological discourse, and the second one within pedagogical discourse.

The first challenge is directed to the communion of the Church which, by letting fairy tales and other figurative stories into its educational content and reviving a sense of telling not only biblical stories but also stories that contribute to the understanding of biblical stories, can once again become, in the words of Johann Baptist Metz, a place of 'remembrance' and thus regain its credible face.⁸⁷ It means the courage to abandon a certain 'colonial' mentality, coupled with an ambition to control, and discover the value of many small stories of specific people.⁸⁸

The second challenge, on the other hand, is aimed at general educators so that they will not be afraid to appreciate Christianity with its rich reservoir of narratives. They can enrich general educational content and help personality development. Even here the ideas are valid of the researcher of John Amos Comenius, Jan Hábl, who says, 'a person exposed to the power of a story is a being who experiences a holistic experience in which he thinks, feels, believes, experiences, identifies himself with someone or something, receives information, evaluates, etc.'⁸⁹ At the end of his study, Hábl proposes the rehabilitation of narrative discourse in pedagogy, and introduces the concept of didactic narrativisation. He sees this as a two-level methodological principle which reads: whatever can be communicated narratively, let it be translated into this form. Let all material that is narrativisable be narrativised.

Contact

Dr Tomáš Cyril Havel

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Education

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

thavel@tf.jcu.cz

86 Tomáš Cyril HAVEL and Eva MUROŇOVÁ (eds.), *Odkud mám jméno: Metodika ke katechezím o svatých*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2013; Tomáš Cyril HAVEL and Eva MUROŇOVÁ (eds.), *Naplnil se čas*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2012; Eva MUROŇOVÁ, Margot EDEROVÁ and Tomáš Cyril HAVEL, *Aby malé bylo velké*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008.

87 METZ, *Glaube...*

88 See more in STREIB, *Erzählte Zeit...*, p. 198.

89 Jan HÁBL, *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*, Brno: Host, 2013, p. 55.

Aischylova *Oresteia* a problém tragickej prirodzenosti človeka

Lukáš Jeník

Abstrakt:

Stále aktuálny význam antických tragédií a tiež ich neustála inšpiratívnosť pre vzdelávanie a výchovu spočíva okrem iného aj v ich príspevku k problematike hľadania podstaty ľudskej prirodzenosti. Aischylovo dielo patrí medzi kľúčové medzníky literatúry, ale je tiež príkladom rodenia sa špecifických (nie filozofických) odpovedí na otázku, kto je človek. Cieľom analýzy trilógie *Oresteia* je prezentovať vybrané aspekty tohto myslenia, ktoré reflektuje i predznamenáva problémy, ktoré neskôr nachádzame vo filozofii od 5. storočia pred Kr. Štúdiá sa tiež zameriava na inštrumentálnu hodnotu tragédie, ktorá nie systematicky, ale o to viac efektívne a sugestívne, predstavuje jeden aspekt ľudskej prirodzenosti – homo tragicus. Odpoveď na otázku ľudskej prirodzenosti súvisí u Aischyla aj s jeho akcentom na význam zákona a spravodlivosti, ktoré majú byť jediným panovníkom v obci.

Kľúčové slová: Aischylos, tragédia, ľudská prirodzenosť, *polis*

Už v antike sú divadlo a dráma inštrumentom a ideovým priestorom, v rámci ktorého sú divákom predstavené konkrétne etické myšlienky a politické ideály. Vďaka divadelnej performancii a jej sugestívnemu pôsobeniu na divákov dochádza k efektívnemu formovaniu a inšpirácii členov *polis*.¹ Otázka spravodlivosti však bola prítomná v gréckej kultúre skôr než vznikajú diela klasických tragédií. Už antické mýty, ako ich predstavujú Homér či Hesiodos, odrážajú formy predfilozofického právneho uvažovania o problematike zákona, spravodlivosti a cnosti.² Avšak v období po grécko-perzských vojnách dochádza k výraznej politickej transformácii gréckej spoločnosti a tento ideologický a politický obrat ovplyvňuje a využíva umenie divadla a drámy v štátnej propagande. Umenie básnictva, dráma a divadlo na túto spoločenskú premenu nielen reagujú, ale zároveň katalyzujú uvedené procesy premeny a napomáhajú aj ich spoločenskému prijatiu.³ Divadlo a dráma, a to v tragédiách či komédiách, boli a sú často projekčným plátnom spoločenských

1 Predstaviteľov klasického antického divadla (tragédie i komédie) charakterizuje prenikanie sociálnych a politických tém do ich diela, a tak i výchovy k cnosti. Tento staromódny ideál sa v 4. storočí pred Kr. vytráca, čo viedlo aj ku konzervatívnym teoretickým reflexiám, ktorých príkladom je aj Aristoteles. Pozri Nurit YAARI, *Greek Tragedy in Theory and Praxis: Aristotle's Theory of Tragedy in the Perspective of Aristophanes' Theatre Practice*, *Maske und Kothurn* 1/1989, s. 7–19. Pozri tiež Jaroslav DANEŠ, *Politické aspekty řecké tragédie*, Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012, s. 13–29.

2 K uvedenému pozri Rastislav NEMEC, *Filozofia práva I. Od Homéra po Augustína*, Trnava: Dobrá kniha, 2017, s. 12.

3 Porov. Thomas A. SZLEZÁK, *Za co vděčí Evropa Řekům*, Praha: Oikomenh, 2014, s. 151–162.

zmien a spoločenskej kritiky.⁴ Avšak nemenej dôležitým aspektom gréckej tragédie je existencia tragického hrdinu – individua, ktorého identita a prirodzenosť je určovaná tragickým kontextom. Bez ohľadu na antropologický význam divadla, samotná antická dráma nám ešte pred filozofiou predstavuje vo všeobecnosti prínos kultúry tragédie a drámy k debate o ľudskej prirodzenosti. Tento aspekt nazerania na prirodzenosť človeka nie je niečo, čo sa v teórii drámy objavuje automaticky, a to z prozaických dôvodov: Prvý systematicky myslíaci teoretik tragédie a divadla, Aristoteles, už totiž nechápe divadlo ako performanciu v modernom antropologickom zmysle, ako echo sveta rituálu, sveta stretnutia profánneho a sakrálneho. Chápe tragédiu ako efektívny nástroj, ktorý očisťuje prebytok vášní. Táto pasca, do ktorej Aristoteles svojou autoritou vťahuje všetkých svojich nasledovníkov, ovplyvnila chápanie teórie divadla a tragédie až do obdobia postmoderného divadla.⁵ Jean-Pierre Vernant zdôrazňuje, že „tragédia sa v Grécku vynorila na konci 6. storočia pred Kr. Avšak ani nie za sto rokov sa žila tragédia vyčerpala a keď Aristoteles v 4. storočí pred Kr. predstaví v *Poetike* svoju teóriu tragédie, už dávno nerozumie tomu, čo je tragický hrdina. Možno povedať, že sa mu stal niečím neznámym“⁶.

Je to práve tragickosť ľudskej existencie, o ktorej nás antická dráma poučuje a pre ktorú neprestáva byť stále aktuálnou i dnes. Tragédie, ktoré pramenia z medziľudských vzťahov, nie sú odlišné od problémov dnešného človeka. Ako uvádza Alessandro D’Avenia, esenciou tragédie je aktuálna prítomnosť len tragických volieb. Nemožno pred nimi uniknúť, no nemôžeme nevoliť.⁷ Tento aspekt presahuje perspektívu Aristotelovho uvažovania o tragédii ako činnosti, ktorá sprostredkuje iba katarziu. Vernant zároveň implicitne zdôrazňuje prítomný konflikt antického divadla a drámy ako jednej paradigmy vzdelávania a pertraktovania ľudskej prirodzenosti s nástupom filozofie Sokrata, Platóna a napokon Aristotela.⁸ U antických dramatikov, autorov tragédií i komédií, totiž badať zrkadlenie tých pojmov a problémov, s ktorými sa stretávame v dielach dobových i neskorších filozofov, ale tiež v celom spektre humanisticky orientovanej psychológie a pedagogiky.⁹

Prečo však siahnuť po diele antických dramatikov, keď sú problémy, ktoré sú v tragédiách iba v náznakoch, riešené na poli filozofie systematickejšie a presnejšie? Nie je to predsa filozofia, ktorá dáva odpoveď na otázku, kto je človek? Analýza vybraného Aischylovho diela odhaľuje, že ambíciu odpovedať na takto položenú otázku má okrem mýtu aj svet antickej drámy a divadla. Na rozdiel od filozofie je však svet drámy oveľa efektnejší. Dosah umenia, na ktorý sa Platón pozerá s podozrením, bol a je i dnes značne väčší ako slová filozofa. Bez ohľadu na toto napätie, umenie

4 Porov. Charles SEGAL, *Divák a posluchač*, in: Řecký člověk a jeho svět, ed. Jean-Pierre VERNANT, Praha: Vyšehrad, 2005, s. 183–185. Podľa Segala možno v dielach tragédií zreteľne rozoznať viacero sociálnokritických problémov. Spomenúť stačí iba niektoré: rodové problémy (príkladom sú Aischylova *Oresteia*, Euripidove ženské hrdinky *Médea* alebo tragédia *Bakchantky*), idealizáciu rozumného vládcu (Sofoklov *Kráľ Oidipus*), kritika tyranských a svojhlavých spôsobov vládnutia či násilnej politiky (Euripidove *Trójanky*). Antická tragédia, text drámy či komédie i divadelné predstavenie sú reflexiou problémov *polis*. Segal zdôrazňuje, že to bola práve tragédia, ktorá „dokázala v symbolické podobě rozvinout na jevišti soudobé diskuse o velkých morálních a politických otázkách“ (s. 183).

5 Porov. Florence DUPONT, *Aristoteles alebo upír západného divadla*, Bratislava: Divadelný ústav, 2016. K podrobnejšej analýze pojmu *katharsis* a implicitne k polemike s názorom Dupont pozri Martin ŠARKAN, Ku problematike pojmu *katharsis* v aristotelovských teóriách tragédie a drámy, *Studia Aloisiana* 4/2016, s. 63–78.

6 Jean-Pierre VERNANT, Tensions and Ambiguities in Greek Tragedy, in: *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, eds. Jean-Pierre VERNANT – Pierre VIDAL-NAQUET, New York: Zone Books, 1990, s. 29.

7 Porov. © Alessandro D’AVENIA, *Oreste o del futuro*, in: *Corriere della sera / Ultimo banco* (on-line), dostupné na: https://www.corriere.it/alessandro-d-avenia-ultimo-banco/19_settembre_16/2-oreste-o-futuro-315cab68-d791-11e9-9016-c6193fcbf5c4.shtml, citované dne 8. 6. 2020.

8 Porov. VERNANT, Tensions ..., s. 32–48. Explicitne sa uvedenej problematike venuje Martha C. Nussbaum, ktorá poukazuje na vzťah etických koncepcií v tragédiách, ktoré sa vyrovnávajú s náhodnosťou a teda i tragikou ľudských osudov. Pozri Martha C. NUSSBAUM, *Křehkost dobra: Náhoda a etika v řecké tragédii a filosofii*, Praha: Oikoymenh, 2003, s. 56–90.

9 K uvedenému pozri Martin ŠARKAN – Rastislav NEMEC, Humanistic Paradigms of Education in the Postmodern Vision, in: *Journal of Pedagogy* 2/2010, s. 99–119.

i filozofiu spája snaha o reflexiu skutočnosti. Predmetom nasledovných častí textu je analýza Aischylovej trilógie *Oresteia*, ktorá – i keď ide o tragédiu rámcovanú antickým mýtom – ukazuje ambíciu umelca zodpovedať otázky typické pre filozofiu: čo spôsobuje ľudské nešťastie – tragédiu – a v čom pramení schopnosť čeliť jej. Na osudoch jej hrdinov možno ilustrovať dramatikovo predfilozofické skúmanie existenciálnej situácie človeka (slobodný/neslobodný), jeho prirodzenosti (racionálny/iracionálny) a zmyslu jeho existencie (tvor spoločenský).¹⁰ Tieto vybrané oblasti predstavujú kontext, ktorý rámcuje otázku ľudskej prirodzenosti nielen pre Aischyla, ale nájst ho možno u Sofokla a tiež Euripida.¹¹

1. Aischylos a sloboda poddaných

Bez ohľadu na debatu o vývine tragédie a komparácii jednotlivých diel, ich obsahovej náplne a formálnych špecifik u klasikov antickej tragédie, možno povedať, že Aischylos je prvý z veľkých dramatikov, v ktorého diele možno sledovať to, čo Martha C. Nussbaum nazýva *praktický konflikt*. Ten definuje nasledovne: „Grécka tragédia ukazuje dobrých ľudí, ktorí upadajú do skazy z dôvodov, ktoré sa im prihodia, z dôvodov, nad ktorými nemajú moc. Zaiste, je to smutné, ale je to bežná skúsenosť ľudského života a nikto by asi nepopieral, že sa to stáva.“¹² Už od Aischyla nás grécka tragédia učí vyrovnáť sa s týmto faktom, ktorý nevyrieši viera, ale ani intelektuálna analýza.

Tento *praktický konflikt* je už spomenutý esenciálny motív tragédie, ktorý nenájde v žiadnej antickej kultúre definovaný tak sugestívne. Pre porovnanie je tu zvolanie židovského proroka Jeremiáša (Jer 17, 5–8), ktoré je ukážkou kontrastného uvažovania. Grécke tragédie a prorocké zvolanie Jeremiáša sú zrkadlením dvoch odlišných kultúr i náboženských presvedčení.

Jeremiáš zdôrazňuje priamu kauzalitu medzi ľudskou vôľou, ľudským slobodným výberom a následným konaním a vôľou Boha, ktorý dopúšťa tragické skúšky. Pre veriaceho žida a neskôr aj kresťana je však dopustenie spojené s účelom. Nešťastie sa interpretuje vždy s prihliadnutím na prozreteľnosť a spravodlivosť a tak i nádej.¹³ Účelom nešťastia, ktoré stretáva biblické postavy ako Jób či Jeremiáš, je obrátenie hriešnika, resp. demonštrácia prozreteľnosti. Boh trestá, ale tiež požehnáva podľa toho, či jedinec prekračuje alebo riadi svoj život podľa zmluvy. Po takejto predpokladanej účelovosti však v antickej dráme a tragédii nie je ani stopy. Tragédie jednoducho sú. Nemajú žiaden účel, nevedú de facto k žiadnemu poznaniu transcencie, ktorá prekrýva tragickosť a dáva jej zmysel. Okrem banality zla tu máme banalitu tragédie. Tento motív, ktorý naplno zaznie predovšetkým v Sofoklovej tvorbe, však možno badať aj u Aischyla a tiež Euripida a charakterizuje ich uvažovanie o ľudskej prirodzenosti, o človeku ako *homo tragicus*.

Tragickosť ľudskej existencie nie je niečo historicky vzdialené. Naopak, tragickosť a s ňou súvisiace polohy ako kafkovská absurdita či bizarnosť sú, ako sugestívne uvádza D’Avenia, prirodzenou súčasťou každodennosti.¹⁴ Práve v tom spočíva sugestívnosť a efekt tragédií zobrazujúcich

10 Pertraktovanie ľudskej prirodzenosti v zlomovú okamih gréckej kultúry nie je len širší filozoficko-literárny problém, ale dodnes živým filozofickým problémom. Problém prirodzenosti je rámcovaný krajnými polohami esencializmu s postulátom nemennej prirodzenosti a náprotivkom je krajný sociálny konštruktivizmus. Medzi týmito dvoma polohami existuje priestor pre diskusie o takpovediac tvrdom jadre nemenných vlastností a obale, ktorý tvoria premenlivé a kultivovateľné vlastnosti. K uvedenej problematike pozri Miroslav KARABA – Rastislav NEMEC, *Človek medzi prírodou, kultúrou a technikou: vybrané reflexie problému ľudskej prirodzenosti*, Trnava: Dobrá kniha, 2018.

11 Ďakujem cteným recenzentom za podnetné a konštruktívne pripomienky, ktoré napomohli k vylepšeniu práce, načrtnutie ďalších perspektív skúmania a upozornenie na absenciu závažných titulov k téme.

12 NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 93.

13 Porov. George STEINER, *Smrť tragédie*, Bratislava: Divadelný ústav Bratislava, 2011, s. 7–10. Pozri tiež NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 139–141.

14 „L’essenza della tragedia è infatti dover decidere tra opzioni ugualmente senza speranza, come in uno degli scatti più drammatici dell’11 settembre, nel quale vediamo un uomo lanciarsi nel vuoto pur di non bruciare vivo: *The falling man*. Anche noi, a volte, ci sentiamo così

praktický konflikt.¹⁵ Klasické diela, akými sú tragédie, nie sú o nič menej blízke existenciálnym otázkam než diela modernej literatúry, pretože autorom a čitateľom je ten istý subjekt – človek. Zobrazujú skúsenosť v podobe neparafrázovateľných umeleckých diel, ktorých efektivita nepodporuje len našu imagináciu, ale pred diváka performancie a čitateľa textu kladú drámy napokon príbeh jedného typu zovšeobecniteľnej ľudskej skúsenosti. Subjektívna skúsenosť sa stáva súčasťou celého spektra jednej množiny skúseností – skúsenosti človeka a jeho existencie. Diapazón dejinných odpovedí na toto existenciálne východisko (a to bez ohľadu na to, či chápeme tragický *praktický konflikt* ako východisko bez konca alebo opačne: ako niečo, čo má riešenie) možno nájsť v rôznych filozoficko-antropologických, nábožensko-spirituálnych a etických teóriách. V diele Aischyla (525/524–456/455 pred Kr.), prvého z klasických antických dramatikov, vidíme podľa Eriky Fischer-Lichte zrod toho, čo možno označiť ako dramatické vyjadrenie ideálu vznikajúcej a budujúcej sa *polis* a s tým spojených okolností. V prípade Aischylových tragédií je *praktický konflikt* tragických hrdinov, ktorí sa rozhodujú medzi rôznymi tragickými voľbami, zasadený do kontextu uvažovania o spravodlivosti. Prirodzene, to vedie k otázkam: čo má spravodlivosť spoločné s povahou ľudskej prirodzenosti a v akom zmysle nás umenie môže poučiť o tomto *praktickom konflikte*?

1.1. Hrdina ako slobodný a spravodlivý „otrok“ *polis*

Tragickosť pramení v osude ľudskej bytosti, no napriek tomuto bremenu otroctva a neslobody buduje Aischylos v priestore drámy ideál bytosti, ktorá čelí otroctvu predurčenia, kliatby a osudu. Takáto bytosť koná síce s tragickými dôsledkami, ale jej konanie je typicky ľudské. Zároveň Aischylos načrtáva priestor, v ktorom je možné moderovať a čiastočne eliminovať dosah tragicosti, a tým je spravodlivo spravovaná *polis*.

Oresteia je ukážkou spojenia témy tragického konfliktu a kontextu debaty o spravodlivosti.¹⁶ Ide o trilógiu, ktorá sa skladá z viacerých samostatných dramatických celkov, ktorých obsahom je jeden konkrétny mýtus, a to genéza a dejiny kliatby Atreovho domu či rodu.¹⁷ Trilógiu tvoria hry: *Agamemnón*, *Obeť za mŕtveho* a *Eumenidy*.¹⁸

Aischylos obsahovo i formálne vychádza z tradičných eposov a umenia básnictva, no jeho spracovanie starších mytologických príbehov je v mnohom paradigmatické. Hľadanie povahy zákona (nomos) a ideálu spravodlivosti (diké), ktoré nachádzame už u Hesioda či Homéra je zreteľne

e scegliamo ciò che in quel momento ci sembra il male minore.“ © D'AVENIA, Oreste...

- 15 Porov. NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 138. Podobne ako Steiner, aj Nussbaum pracuje s intuitívnym predpokladom, že *praktický konflikt* nie je prítomný len v antických tragédiách, ale tiež v každodennom živote. Čo je však dôvodom, že sa tento fenomén stáva predmetom priamej i nepriamej kritiky, čo napokon vedie k tzv. smrti tragédie? Odlišnosť helénskej, semitskej a neskoršej kresťanskej kultúry je príliš všeobecná hypotéza a podľa Nussbaum pramení smrť tragédie v samotnej gréckej kultúre – vo filozofii. Počiatkom smrti tragédie nie je nič iné ako postupný zrod intelektuálnej dominancie filozofie a akcent na systematické riešenia. *Praktický konflikt* bez riešenia je totiž presným opakom toho, kam chce viesť myslenie Sokrata, Platóna či Aristotela, ktoré hľadá a ponúka noetické hodnoty: pravdu a istotu. Filozofické hľadanie v sebe nesie optimistický predpoklad nádeje, že tragické okolnosti ľudskej existencie sa dajú prekonať, ale dá sa im aj vyhnúť. Tu však nejde o nádej v zmysle viery, ale nádej, ktorá vyviera z filozofického rozvažovania predpokladov, ktoré súvisia s ľudskou prirodzenosťou. K uvedenému bližšie pozri Rastislav NEMEC, O nádeji z filozofického hľadiska, *Viera a život* 3/2013, s. 75–79.
- 16 Porov. Erika FISCHER-LICHTE, *Dejiny drámy*, Bratislava: Divadelný ústav, 2003, s. 19–30. *Oresteia* bola inscenovaná v roku 458 pred Kr. Rovnako ako Fischer-Lichte aj Goldhill zdôrazňuje, že chápanie aténskej demokracie, fenomén štátnych sviatkov a úloha divadla ako média formovania občanov obce je kontext a optika, skrz ktorú hodno interpretovať aj dielo *Oresteia*. Aischylove dramatické dielo podporuje a zároveň využíva všetky uvedené faktory. Divadlo sa stáva zdrojom propagácie ideálu *polis* ako demokratického spoločenstva, v ktorom inštitúcie práva strážia spravodlivosť. Obec a jej zjednocujúce rituály sú tiež sociálnym priestorom, v ktorom jedinec najlepšie naplňuje svoju slobodu a zmysel a politickú identitu. Porov. Simon GOLDHILL, *Aeschylus – The Oresteia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2012, s. 7–11.
- 17 Porov. *Encyklopedie antiky*, ed. Ludvík SVOBODA, Praha: Academia, 1973, s. 90–91.
- 18 Porov. *Encyklopedie antiky*, s. 176.

prítomné aj v tragédiách Aischyla. Jeho dielo je však na rozdiel od starších mýtov obohatené špecifickými detailmi, ktoré nie sú len pre formálnu ozdobu, ale naopak, slúžia k explicitnému poukázaniu na to, čo chce dramatik zdôrazniť. Bez ohľadu na samotnú interpretáciu je možné tieto detaily rozoznať a reflektovať. Detaily, ktoré sa týkajú predovšetkým rozšírenia atreovského mýtu, odkláňajú mýtický príbeh, ako ho predstavuje staršia literatúra, a propagujú nové politické sociálne riešenia konfliktov.¹⁹ Jeho dielo sa vyznačuje originálnymi formálnymi prvkami ako dramatický dialóg, vznešený typ recitálu a zavedenie postavy druhého herca, čo do performancie divadla prináša radikálne formálne novum.²⁰ Avšak viac než forma sa v jeho diele zraďie ešte niečo dôležitejšie. Pre pochopenie gréckej kultúry konca 6. a 5. storočia pred Kr., ale tiež pre porozumenie už spomenutých problémov prirodzenosti človeka, sa ako kľúčovým javí *politický kontext*.

Svoje dielo písal Aischylos v dobe, kedy sa jedna epocha politického a sociálneho vývinu gréckej kultúry končí a iná ešte len začína. S koncom grécko-perzských vojen dochádza k rozkvetu obchodu a financie sa už nekumulujú v rukách rodov, ale vzniká finančná aristokracia. Dramatik svojimi tragédiami reflektuje prítomný názor Herakleita, že život je boj, v ktorom ide o neustálu premenu protikladov.²¹ Svoj vývin končia rodové monarchické a oligarchické zriadenia.²² Hodnota rovnosti a vláda rovných charakterizujú aj aristokraticko-oligarchickú elitu, no demokraticky orientovaným prúdom dominuje všeobecnejšie a horizontálnejšie chápanie ideálu rovnosti (*isonomia*). Vernant poukazuje na to, že práve v 6. storočí pred Kr. dochádza k radikálnej zmene chápania ideálu rovnosti, ktorý bol dosiaľ chápaný v užšom politickom kontexte vládnucej aristokracie. Zmena spočíva v tom, že ideál rovnosti sa premietol do myšlienky rovnosti nielen „rovnejších“, teda aristokracie, ale rovnoprávnosti celého, širšie chápaného slobodného ľudu. Táto zmena je výsledkom komplexných sociálnych a kultúrnych vzťahov, ale jeden z nich je prozaický a symbolicky odráža radikálnosť zmien. Ide o demokratizáciu vojenstva a premenu vojenskej stratégie.

Už počas 8. a 7. storočia pred Kr. dochádza k strategickej ekonomicko-sociálnej premene vojska a s tým spojených náročných kapitálových výdavkov na jazdu, ktorá bola signifikantnou zložkou vojenskej stratégie monarchie a aristokracie. Kým v staršom spôsobe vedenia ozbrojených konfliktov dominuje jazda a vozy ako symbol politickej moci, v období 7. a predovšetkým 6. storočia pred Kr. dochádza k výraznej premene stratégie boja, a to k strategickému akcentu na pechotu a efektívnejšie manévry falangy. V období grécko-perzských konfliktov sa tento typ boja ukáže ako účinne odpovedajúci na požiadavky defenzívy aj ofenzívy. Ekonomicky lacnejší a vojensky efektívnejší spôsob boja, ktorý je navyše testovaný nielen v regionálnych konfliktoch, ale tiež v rámci stretov grécko-perzských vojen, sa zároveň stáva zdrojom rovnosti nielen na bojisku a počas vojny, ale aj v rámci obce v dobe mieru.²³

19 Porov. George THOMSON, *Aischylos a Athény*, Praha: Nakladatelství Rovnost, 1952, s. 255–256. V Aischylovom spracovaní tak nezaznieva len motív konfliktu zákonov a spravodlivosti, ktorý ako téma rámcuje aj staršie mýty. Zmena sa týka toho, v čom vidí Aischylos prostriedok nájdenia spravodlivosti a zákona. Do divadelnej hry s mýtickým námetom sa tak premietajú celkom prirodzené politické a filozofické názory na to, ako hľadať spravodlivosť a zákony. „In der Orestie hat Aischylos aufgezeigt, dass das menschliche Urverlangen nach individueller Gerechtigkeit, wenn irgendwo in der Geschichte, so nur in einem wohlgeordneten Staatswesen realisierbar ist.“ Walter NICOLAI, *Zum doppelten Wirkungsziel der aischyleischen Orestie*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 1988, s. 54.

20 Ku kľúčovému významu Aischylových dramatických postupov pozri Eva STEHLÍKOVÁ, *Antické divadlo*, Praha: Karolinum, 2005, s. 55–58.

21 K tejto problematike pozri Ferdinand STIEBITZ, Aischylova Oresteia, in: *Oresteia*, AISCHYLOS, Praha: Artur, 2014, s. 196–236.

22 Porov. THOMSON, *Aischylos...*, s. 211–229.

23 Šik hoplitov vyzbrojených relatívne unifikovanou výzbrojou, ktorá pozostávala z veľkého štítu (*hoplon*) a kopije bol efektívny práve svojím zomknutím a schopnosťou manévrovať ako jeden celok. Výzbroj ťažkoodenca totiž limitovala individualizmus na bojisku a prirodzene viedla k akcentu na efektivitu kolektívneho manévrovania. Bojový útvar ozbrojený dlhými kopijami, pochodujući a chránený hradbou štítov predstavoval vývojový skok vojenského umenia. K uvedenej problematike pôvodu gréckej falangy a významu v kontexte budovania

Ako uvádza Vernant, Homérov Achilles, ťahajúci mŕtvolu Hektora okolo hradieb Tróje, je hrdinom, ktorého činy už nepredstavujú v dobe Aischyla nič hodnotné. Takýto spôsob vojenského hrdinstva sa skončil nielen v okamihu premeny vojenskej stratégie, ale ruka v ruke s tým, ako dochádza k premene antickej gréckej spoločnosti v 6. storočí pred Kr. Novým ideálom hrdinstva a čnostného bojovníka je ťažkoodenec odvážne bojujúci za prežitie či slávu *polis*, čo je opakom individualistického hrdinstva mýtických bojovníkov, ktorí podliehajú žiadostivosti a pýche (*hybris*). Hoplita, ktorý nepochádza z aristokratického rodu, ale je regrutovaný zo slobodných občanov mesta a je vlastníkom svojej vlastnej zbroje, je presným protikladom bájneho hrdinu, u ktorého už jeho aristokratický pôvod niesol známku ušľachtilosti. Hrdina reálneho bojiska odmieta individualizmus a jeho prežitie a víťazstvo sú víťazstvom celej falangy. Aristokratom – ušľachtilým a odvážnym – ho nečiní pôvod, ale ušľachtilosť ideálov, ktoré prekračujú individualitu. To, čo je žiadúcim u nového bojovníka, už nie je svojhlavá vášeň (*thymos*), z ktorej pramení pýcha (*hybris*), ale umiernenosť a rozvážnosť (*sófrosyné*). Nového hrdinu charakterizuje „dokonalé sebaovládanie, sebakontrola, schopnosť podriaďiť sa spoločnej disciplíne, chladnokrvnosť brzdiaca inštinktívne pnutia, ktoré by mohli narušiť poriadok formácie“²⁴.

Hrdinovia trilógie sa svojou vôľou jednať spravodlivo alebo nespravodlivo, podliehajúci alebo odolávajúci pýche stávajú súčasťou súkolesia konzekvencií. Tie nemajú dosah len na nich samotných, ale na celú obec a ich riešenie je možné zasa len v kontexte samotnej *polis*.

Aischylos je prvým z veľkých dramatikov ideológie *polis* a propagátorom tých ideálov rovnosti, ktorých posvätnosť zaručuje akémukoľvek spoločenstvu prežitie a blahobyt. Kontext konfliktu rôznych predstáv o podobe spravodlivosti, z čoho vyplýva *praktický konflikt*, mu poskytuje myšlienkový priestor, v ktorom koriguje a moderuje následky zlých rozhodnutí a zároveň akcentuje ideály, ktoré definujú tragickú ľudskú prirodzenosť. Človek, nech je v akomkoľvek tragickom rozpoložení, volí a koná v obci, ktorej je súčasťou. To je jeho prirodzenosť a len vďaka nej a v rámci nej je predurčený byť slobodným, ale zároveň ním aj je.²⁵

1.2. Prekliatie osudu či voľba prekliatia?

Kľúčovou myšlienkou Aischylovej trilógie je, že konzekvencie, ktoré vyplývajú z voľby a činu, majú dosah nielen na samotného aktéra, ale menia poriadok vecí a narúšajú spravodlivosť obce. Činy hrdinov nie sú oddelené od existencie obce a práve preto je *polis* schopná korigovať tragickosť ľudskej existencie.²⁶

Sú však hrdinovia slobodní, alebo sú len figúrkami na šachovnici osudu? Ak sú slobodne konajúci, je na mieste otázka, z čoho však oná slobodná voľba, ktorá vedie k tragickému deju, pramení? Aischylos si uvedomuje, že dráma, do ktorej sa rútia jeho hrdinovia, tkvie v ich nesprávnom usudzovaní, zaslepení, hriechnosti či jednoducho v dopustení vôle bohov. Každý z nich sa rozhoduje

gréckej *polis* pozri Jon E. LENDON, *Soldiers and Ghosts: A History of Battle in Classical Antiquity*, New Haven; London: Yale University Press, 2005, s. 39–90. Vyčerpávajúci prehľad súčasného stavu diskusie o tzv. hoplitskej reforme podáva tiež Gregory F. VIGGIANO, *The Hoplite Revolution and the Rise of the Polis*, in: *Men of Bronze: Hoplite Warfare in Ancient Greece*, eds. Donald KAGAN – Gregory F. VIGGIANO, Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2013, s. 112–133.

24 Jean-Pierre VERNANT, *Počátky řeckého myšlení*, Praha: Oikoyemnh, 1993, s. 44–45. K uvedenej problematike pozri tiež LENDON, *Soldiers...*, s. 62.

25 Pozri Miroslav KARABA, *Sme slobodní alebo neslobodní?*, in: *Viera a kultura cestou člověka*, ed. Miloš LICHNER, Trnava: Dobrá kniha, 2017, s. 301–324. Antický človek nie je akási *causa sui*, ktorá je oslobodená od iných determinujúcich príčin, ale práve naopak. Kliatba či iná formálna podoba vplyvu osudu predstavuje to, čo by sme mohli označiť moderným popperianskym pojmom metafyzický determinizmus. Vzťah takto chápaného determinizmu a slobody, ktorá však nevylučuje morálnu zodpovednosť osoby za svoje činy, poznala už antická filozofia.

26 Podobne ako Steibitz aj Nussbaum zdôrazňuje význam obce ako nástroja, ktorý pokazenú či tragickú ľudskú prirodzenosť dokáže purifikovať či stabilizovať. Porov. NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 127.

a volí na základe vonkajších i vnútorných okolností. I keď sa predstava, že sme hračkou v rukách bohov, prieči našej predstave o vzťahu slobody a spravodlivosti, súvisí s chápaním vzťahu medzi bohmi a človekom v antickom náboženstve a tiež s významom slobody.²⁷

Dopustenie bohov či akákoľvek transcendentná príčina, ktorá je pomimo naše možnosti ju vysvetliť a zdôvodniť, je takpovediac synonymom nevysvetliteľnej tragickosti ľudských osudov. Človek môže jedine rezignovane akceptovať, že daný osud je niečo, z čoho sa nemôže vymaniť. Táto frustrácia antického človeka, ktorý žije pod ťarchou osudovosti však neuменьšuje osobnú zodpovednosť a medze ľudskej slobody v rámci možností, ktoré limituje kľatba či bohovia. Na tejto tragickej situácii, ktorá prekračuje hranice našej racionality či predstavy absolútnej slobody, sa už Aischylos – podobne ako neskôr Sofokles – snaží divákovi ilustrovať kľúčovú myšlienku, ktorá vyplýva z previazania nábožnosti a mravnosti.

Podľa Stiebitza slúži tragický konflikt a nešťastie – zosielané bohmi na jednotlivých hrdinov tragédií, ktorých vidíme my, čitatelia a diváci – na to, aby sa hrdina a človek vo všeobecnosti poučil a mravne zdokonalil.²⁸ Vôľa bohov a spravodlivosť tejto vôle sú v mnohom pre človeka nepochopiteľným tajomstvom, ale ich vôľa je stále smerodajná. K debate o zbožnosti však Aischylos pridáva niečo, čo prekračuje hranicu vonkajšej podoby religiozity.

I keď je osud človeka vrtkavý a nezriedka doň zasahujú bohovia svojimi motiváciami, ktoré nepoznáme, človek sa musí vedieť rozhodnúť správne a prijať osud ako výzvu. Musí hľadať to najspravodlivejšie rozhodnutie a v zhode s božskou spravodlivosťou. Lenže ako spoznať spravodlivosť v zmätku božích prianí a tradícií, ktoré sa na božské zákony odvolávajú? To, čo Aischylovo dielo charakterizuje navonok, je totiž konflikt konceptov spravodlivosti a poslušnosti zákonom. Tie raz stanovuje tradícia (povinnosť sľubu) a inokedy konkrétny boh.²⁹ Sú tieto spravodlivosti v konflikte, ktorý vyrieši racionálna úvaha? Ide o konflikt lepšej a horšej koncepcie spravodlivosti? Na rozdiel od hypotézy, že tento logicky nekonzistentný vnútorný konflikt, v rámci ktorého súperia viaceré koncepcie spravodlivosti (*diké*) a ktorý je pre niektorých interpretov trilógie skôr dôkazom nedokonalosti formy či skôr počiatkov vývinu dramatickej literatúry, ponúka Martha C. Nussbaum alternatívnu interpretáciu.³⁰

Domnelú logickú nekonzistenciu chápe Martha C. Nussbaum ako pozitívny motív, nie chybu. To, čo iní vnímajú ako formálnu nedokonalosť, chápe ona ako intuitívne vyjadrenie tragického *praktického konfliktu*. Viacero sporných koncepcií je v kontradikcii len v prípade, že existuje dichotomická taxonómia, na základe ktorej je jedna voľba zjavne dobrá a iná zlá. Napríklad v Sofoklovej *Antigone* dochádza k pomerne jasnemu konfliktu spravodlivostí, a to požiadavkou poslušnosti zákonom obce, ktorú riadi Kreón, a požiadavkou zbožnosti a poslušnosti božským zákonom, ktoré sa Antigona rozhodne nasledovať. Bez ohľadu na hlbšiu analýzu, dichotómia požiadaviek spravodlivosti je u Sofokla jasnejšia a prvoplánovo sa núka ako interpretačný kľúč aj v prípade niektorých Aischylových hrdinov. Vina Agamemnóna za usmrtenie svojej dcéry sa zdá tiež jasnejšia než poľahčujúce okolnosti, ktorými sa obhajuje.³¹ Lenže čo v prípade poslušnosti dvom zákonom, ktorých pôvod je božský a explicitne vyžadovaný bohom? A ako

27 Porov. STIEBITZ, Aischylova..., s. 202. Pozri tiež Eric R. DODDS, *Řekové a iracionálno*, Praha: Oikoymenh, 2000, s. 53–69.

28 Porov. STIEBITZ, Aischylova..., s. 204. Pozri tiež NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 139–141.

29 Porov. NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 93–103. Pozri tiež Jean-Pierre VERNANT, The Historical Moment of Tragedy in Greece: Some of the Social and Psychological Conditions, in: *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, eds. Jean-Pierre VERNANT – Pierre VIDAL-NAQUET, New York: Zone Books, 1990, s. 23–28.

30 Porov. NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 95–96.

31 Ak Agamemnónovu vinu zasadíme do širšieho kontextu mýtu, tak aj jeho prípad sa javí ako v mnohom tragický a neriešiteľný. Dodds zdôrazňuje náboženské zdôvodnenia obrany Agamemnóna a jeho voľby a činu. S prihliadnutím na tento kontext sa javí *praktický konflikt* Agamemnóna omnoho pálčivejším a neriešiteľným. Pozri DODDS, *Řekové...*, s. 11–35.

konať v situácii, v ktorej je jeho syn Orestés? Tu nejde o formálne nekonzistentnú literatúru, ale o skutočne neriešiteľný problém konfliktu toho, čo hovorí zákon pomsty a zákon „svedomia“. Orestés sa musí rozhodnúť medzi vzájomne súperiacimi požiadavkami, ktorých legitimita je daná samotnými bohmi. Povinnosť bohu a zákonu, či vražda matky, to je dilemma!

1.2.1. Orestés – príklad tragického hrdinu

Pre Aischyla sú to konkrétne voľby a následne činy hrdinu, ktoré sú spúšťačom *praktickej* roviny tragického konfliktu. Vo všeobecnosti a z pohľadu hodnoty zbožnosti (*eusebia*) každý, kto koná zlo, musí aj trpieť, pretože akt zla plodí prirodzenú potrebu reakcie a zlo nemôže ostať bez odplaty.³² Aischylos však rozohráva tému morálnych dilem, ktoré stoja pred mladým hrdinom na viacerých úrovniach. Jeho problém začína zavraždením jeho otca, manžela jeho matky a kráľa, ktoré si žiada pomstu. Vražda kráľa, otca a manžela je však len pomyselným začiatkom, pretože k zavraždeniu Agamemnóna viedol sled príčin, ktoré z jeho zabitia nerobia len vraždu prameniaku z osobných prehreškov jeho manželky, ale tiež nevyhnutné aktualizovanie prekliatia nad jeho rodom. Orestés stojí pred povinnosťou pomstiť otca trestom vrahov a dilemou vraždy vlastnej matky.

Aischylos vykresľuje aktérov tragédie ako bytosti, ktoré stoja pred viac alebo menej neriešiteľnými dilemami. Stoja medzi slobodou neuposlúchnuť príkaz či veštbu a naopak, povinnosťou poslúchnuť požiadavku, ktorá pramení v tradícii, veštbe a pod. Ich rozhodné uposlúchnutie vedie k ich ďalšiemu osudu. Je zrejmé, že tieto požiadavky sú prezentované ako dilemy spravodlivosti. Avšak zdá sa, že slobodná voľba je v protiklade s osudom prekliatia nad celým rodom, ktorý je v pozadí. Ani jeden z hrdinov nie je slobodný vo význame, v akom chápeme slobodné ľudské činy, pretože každý hrdina trilógie a jeho činy sa javia ako ďalšie ohnivko reťaze kliatby. V absolútnej rovine sú všetci determinovaní a len aktualizujú potenciál prekliatia.³³ Je táto determinácia poľahčujúcou okolnosťou, ktorá zmierňuje ich vinu? Takto však Aischylos neuvažuje a nekladie túto otázku.

Prvým kritickým bodom je ambícia riešiť neriešiteľné. Aischylos si uvedomuje determináciu kliatbou, ktorá visí nad jeho hrdinami a hrdinkami. Prekliatie rodu je mu synonymom tragickosti ako východiska ľudskej existencie. Je však úplne jedno, aký je osud aktérov, kľúčové je ich rozhodnutie v okamihu, ktorý takpovediac nemá riešenie.

Druhým kritickým bodom je kritika samotného spôsobu, akým konajú a akú pozíciu zastávajú po vzniku tohto konfliktu. V rovine ich životov je síce vidieť rozpor medzi ich konaním, ktoré je určované okolnosťami, no tiež tým, čo možno označiť intuitívne chápanou ideou spravodlivosti, ktorá je v rozpore s tým, čo vnímajú ako povinnosť voči bohom. Napriek tomu vedome prekračujú určitý typ mravných imperatívov, spravodlivých príkazov (nezabiť si dcéru, nezabiť si manžela, nezabiť si matku) a tragickosť vyplýva práve z toho, že volia domnelé riešenie pred neriešiteľnosťou tragickosti.

Každý z hrdinov: Agamemnón, Klytáiméstra a ich syn Orestés, konajú s vedomím, že budú trpieť, pretože každý z nich si intuitívne uvedomuje dilemu medzi objektívnymi normami a subjektívnym chcením, nech už je ich voľba akokoľvek podporená božskou vôľou. Agamemnón zabíja

32 „Buď za jazyk zlý zas jazykom zlým vždy splaceno! Tak, když vymáhá dluh, tak hlásá bohyně práva. A prolitou krev ať splatí zas krev! Kdo způsobil zlo, ať vytrpí trest! Tak velí prastarý zákon.“ AISCHYLOS: Oběť na hrobě, in: *Oresteia*, AISCHYLOS, Praha: Artur, 2014, s. 95–96.

33 Tento metanaratív v pozadí trilógie je zároveň impulzom k viktimizácii aktérov. Nussbaum, opierajúca sa o analýzu, ktorú ponúkajú napr. Dodds, Lesky či Lloyd-Jones, ilustruje konflikt medzi osudom Agamemnóna, ktorý zabíja svoju dcéru Ifigéniu na príkaz Dia, ale tiež jeho osobnou voľbou – takpovediac jeho alibistickým odovzdaním sa, ktoré ho činí vinným. NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 109–126.

svoju dcéru, a to len preto, aby mohol tiahnuť s vojskom do Tróje. Vie, že tak nemá činiť, ale koná tak.³⁴ Jeho manželka Klytaiméstra z pomsty zabíja navráťivšieho sa tyrana, svojho zákonitého manžela a právoplatného vládcu, a svojím aktom pomsty zakrýva svoju vlastnú neveru.³⁵ Pomsta za dcérinu smrť a subjektívne motivácie – žiarlivosť a nevera – sú silnejšie ako strach z usmrtenia manžela a kráľa. Aj ženská hrdinka sa uistuje, že jej právo na pomstu je spravodlivé a po jej vykonaní, čeliac pomste syna, sa nezdráha obhajovať determináciou rodovej kľatby. Jedna vražda stíha ďalšiu a trilógiu pomsty završuje syn Agamemnóna a Klytaiméstry – Orestés, ktorý nechtiac zabíja svoju matku a chcúc trestá vrahyňu.

Agamemnón ospravedlňuje svoje rozhodnutie obetovať svoju dcéru tým, že zdôrazňuje poslušnosť veštbe, ktorá umožňuje naplniť požiadavku pomsty a trestu.³⁶ Príčinou obetovania dcéry však nie je veštba samotná, tá je len prostriedkom na uzmierenie bohyne a teda jedného typu spravodlivosti. Príčinou je poslušnosť vládcu svojmu ľudu, povinnosť potrestať zradu jedného trójskeho princa a pod. Jarmo nevyhnutnej poslušnosti zákonom kmeňa a rodu však Agamemnón prijíma fanaticky a odovzdane, ako dokazuje spev zboru.³⁷ To, čo panovníka stavia do pozície viny, je takpovediac alibistická zhoda jeho voľby obetovať dcéru s imperatívom zákona. Kráľ roztína neriešiteľný uzol tragického konfliktu cynickým uvažovaním, že keď sú rôzne možnosti voľby akokoľvek tragické, prečo napokon nevoliť tú, z ktorej je vyšší prospech.³⁸ Smrť dcéry je menšia strata než strata možnosti dobyť Tróju a splniť povinnosť potrestať zneuctenie. Príčinou jeho voľby nie je napokon nič iné ako to, čo väčšinou určuje jeho konanie – vášeň a pýcha. Vnútorne zdôvodnenie poslušnosti príkazu tak nevychádza zo zbožnosti, ktorá by aj tak nič nevyriešila, pretože poslušnosťou sa vzdáva úcta obom typom zákonov, ktoré sú svojou podstatou božského pôvodu. To, čím Agamemnón zdôvodňuje poslušnosť, je naopak karikatúra zbožnosti, ktorou zakrýva svoju vášnivú neracionálnu odovzdanosť. Bez ohľadu na mravné posúdenie, ktoré je predmetom neustálej debaty, dilema dvoch požiadaviek spravodlivosti (*diké*) je stále rámcom tragédie.

Na rozdiel od svojho otca je Orestés v ešte komplikovanejšej situácii. Práve týmto hrdinom podľa Marthy C. Nussbaum podčiarkuje dramatik východiskovú hypotézu o neriešiteľnosti *praktického konfliktu*.³⁹ Orestés si uvedomuje dilemu zákonov rodu a prirodzených pochybností, kam táto zákonná povinnosť smeruje. Podobne ako jeho otec, aj syn si je vedomý *praktického konfliktu*, avšak v jeho prípade nejde o žiadne postranné motivácie, akými boli v prípade jeho otca povinnosť potrestať zradu a získať slávu dobytím Tróje. Neženie ho ctižiadostivosť ani pýcha (*hybris*). Vyriešenie *praktického konfliktu* u Agamemnóna viedlo k aktualizácii kľatby, no i k hrdinskému osudu dobyvateľa Tróje. V prípade syna je konflikt rámcovaný pomstou otca a vraždou matky. Tragédia zachytáva, ako syn váha medzi rozhodnutím pomstiť sa vraždou vlastnej matky.⁴⁰ Vníma vraždu ako korisť, no tá ho nečiní slávnym víťazom ako jeho otca, ale naopak.⁴¹ Už od začiatku druhej časti trilógie si uvedomuje, že je vyslaný konať v mene boha,

34 Porov. AISCHYLOS, Agamemnón, in: *Oresteia*, AISCHYLOS, Praha: Artur, 2014, s. 15.

35 K nuansám i debate o pokrvnej kľatbe a Aischylovmu spracovaniu pozri STIEBITZ, Aischylova..., s. 207.

36 „A když se pak sklonil pod nutností jářma, když nastal v jeho duši hříšný obrat, tak bezbožný a zločinný, byl odhodlán v mysli odvážit se všeho. Nám vnuká smělost bídná, slepá vášeň, zlo osnující, hlavní pramen strastí. I neváhal za zdar výpravy, konané ze msty za ženu, na smírnou oběť loďstva usmrtil vlastní dceru.“ AISCHYLOS, Agamemnón..., s. 15.

37 Tamtiež, s. 15.

38 Tamtiež, s. 15.

39 Porov. NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 140.

40 Porov. AISCHYLOS, *Oběť...*, s. 120–129. V dramatickom dialógu medzi synom a matkou leží kľúčová pointa sporu zákonov rodu a prirodzených pochybností a výčitiek z usmrtenia matky. Jednou z predĺžených rúk božskej, no zároveň chybnéj vôle je Orestésov priateľ Pylades, ktorý poukazuje na nespochybniteľnosť pôvodcu príkazu pomsty, ktorým je božský Apollón.

41 Orestés v okamihu reflexie v závere hry konštatuje: „... vražda matčina! A teď jsem zde, a hned ji schvaluji, hned nad ní lkám. A když tak promlouvám zde k rouchu, které otce zničilo, mých činů, běd a rodu celého je mi teď líto. Kořist neslavnou mám z vítězství: jsem krví poskvrněn!“ AISCHYLOS, *Oběť...*, s. 126.

a konať vo veľmi ťažkej úlohe – byť vrahom svojej matky.⁴² Tento čin ho privádza k tomu, čo po jeho vykonaní a uvedomení si deklaruje aj zbor: nikto z nás nemôže žiť bez toho, aby sa ho tragický konflikt nedotkol. V každom okamihu tragického rozhodnutia však Aischylos akcentuje autonómnosť voľby, no tiež určitú neistotu v rozhodnutí. Vina a trest, ktoré si každý z hrdinov trilógie uvedomuje, sú však konzekvenciami, ktoré prijímajú v mene subjektívnych požiadaviek. Slobodne sa rozhodujú byť determinovaní, a tak na nich pokračuje preklatie vyslovené pred generáciou. Vedia a poznajú preklatie, ktoré vyplýva z prekročenia zákonov, a napriek tomu sa preň nepriamo rozhodujú.⁴³

Identita, z ktorej každý z aktérov tragédie vychádza, je zviazaná s krvou a kmeňom.⁴⁴ Je to predispozícia, ktorú jednotlivci so sebou nesú. Sú determinovaní kľatbou, no ich činy sú vždy ich voľbou. Je to teda ich voľba, ktorá im umožní ostať v tomto preklatí. Ich slobodné rozhodnutie potvrdzuje ich mýtický genetický kód, ich krvavý pôvod pri prameni kľatby. To, ako sa rozhodnú, ich vlastne pričlení do radu preklatého spoločenstva. Jednotlivé postavy si dokonca uvedomujú, kam siaha ich identita a ako ju naplňujú. Presne proti takémuto uvažovaniu, slobode, ktorá sa rozhodne a je zaslepená osobnými pohnútkami či starobylými zákonmi rodu, ktoré sa snaží nová *polis* zmeniť, presne proti takémuto uvažovaniu stavia Aischylos pointu svojej trilógie, ktorá sa završuje v *Eumenidách*.⁴⁵

Tragédia preklatia rodu, ktorá je posilňovaná voľbou každého zúčastneného, je prelomená až božským zásahom, a to na konci celej drámy.⁴⁶ Proti identite a prirodzenosti človeka podliehajúceho kľatbe stojí nová možnosť – identita občana *polis*. V *Eumenidách*, zasahuje Pallas Aténa a ustanovuje nového arbitra spravodlivosti, a to súd v rámci obce, a svojím hlasom sa zasadzuje za pozbavenie trestu posledného hrdinu trilógie.⁴⁷ Vstup Atény je však viac než len symbolickým vstupom múdrosti.

Bohovia v dráme vystupujú aj predtým. Je to Apollón, ktorý radí Orestésovi, aby zabil matku, a sú to Erínye, staršia generácia bohov, ktoré prenasledujú hrdinu, no paradoxne, neprenasledovali jeho matku za vraždu manžela a jeho otca. Obidve božské strany v spore o Orestésa – jeho inšpirátor a tiež bohyne pomsty – sa však mýlia. Práve preto je vstup ďalšej božskej entity odlišný a odkazuje k inej koncepcii spravodlivosti. Aischylos, akcentujúci zbožnosť, hovorí o vstupe bohyne, ktorá symbolizuje niečo viac než len to, čo bolo dovtedy chápané ako božské.⁴⁸ Pallas Aténa nesymbolizuje len múdrosť, ale svojím konaním poukazuje na to, ako má pravá zbožnosť vyzeráť v praxi, a to byť spravodlivosťou múdrosti. Postava bohyne v tejto tragédii symbolizuje „princíp *polis*“⁴⁹. Aténa totiž nerieši konflikt v rovine podpory jednej zo strán sporu. Nedáva za pravdu ani Apollónovi, ktorý je symbolom Dia, Aténinho otca. Nedáva za pravdu ani Erínyam, ktoré volajú po dodržaní zákona, ktorý sanuje životaschopnosť obce. Aténa ustanovuje súd zložený z ľudí, nie bohov. *Praktický konflikt*, v ktorom sú hrdinovia, viedol k tragickým konzekvenciám a je to práve Aténa, ktorá svojou pozíciou tento konflikt moderuje tak, že zdôrazňuje to, čo doteraz chýbalo všetkým a čo všetkých priviedlo k osudovým tragédiám. Tým je umiernenosť ako taká (*sófrsyné*).⁵⁰

Aischylovi nejde o zrušenie zákona odplaty, o tradíciu ako takú. Ide mu o jeho formálne

42 Tamtiež, s. 81.

43 Tamtiež, s. 126.

44 Porov. FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, s. 19–20.

45 Porov. GOLDHILL, *Aeschylus...*, s. 24–33.

46 Porov. THOMSON, *Aischylos...*, s. 286–308.

47 Porov. THOMSON, *Aischylos...*, s. 288.

48 Porov. FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, s. 26–30. Pozri tiež THOMSON, *Aischylos...*, s. 288–289.

49 FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, s. 26.

50 Porov. THOMSON, *Aischylos...*, s. 292.

ukotvenie trestu v procese súdu, ktorý už trest nechápe ako svojhlavý čin odplaty, ale dáva jej právne objektívnu legitimitu. Objektivita sa rodí zo zbožnosti, umiernenosti a zdržanlivosti, pretože tam, kde niekto vidí riešenie, Aischylos badá neriešiteľný tragický konflikt. Bohyňou ustanovený súd je tak symbolom právneho odmietnutia náhlosti pomsty. Tá je svojhlavým trestom, ktorý sa vykonáva akoby v mene spravodlivosti, ale nie je legitímna. Legitímnym je trest, ktorý je ustanovený súdom. Je to súd a súdna moc, teda tretia strana, ktorá rozhoduje spravodlivo. Aj tu Aischylos prekvapuje postupným budovaním napätia. Pre posledného hrdinu tragédie dopadne dobre, ale nie preto, že by ho *aeropág* – súdna moc – oslobodila spod viny.⁵¹ Demokraticky je rozhodované o jeho vine a nevine a iba božská intervencia Atény napomôže sňať preklatie trestu, pretože jej hlas je tým, ktorý preváži v prospech neviny.

Samozrejme, natíska sa otázka, či možno hovoriť o spravodlivosti, keď je Orestés ospravedlnený o jeden jediný hlas? Je súd, ktorý je výsledkom demokratického hlasovania, zároveň aj tým spravodlivejším? Erínye už počas samotného procesu s Orestésom obviňujú obžalovaného i boha Apollóna, ktorý ho na základe veštby poslal zavraždiť matku. Vo svojej reči pred súdnym tribunálom zdôrazňujú, aký by to malo na obec dopad, keby takýto človek ušiel trestu. Pustiť vraha na slobodu je proti božským zákonom. Aischylos si uvedomoval význam tohto symbolu. Ak boli Erínye bohyne, ktoré trestali krvavé vraždy, krivé prisahy a pod., ako možno proti nim niečo namietat? Samotné Erínye poukazujú na to podstatné, na spravodlivosť božských zákonov, ktoré musia byť zdrojom akéhokoľvek písaného či nepísaného ľudského zákona. Lenže tento spor medzi zákonom či vôľou Apollóna a jeho veštbou a Erínymi nemožno spravodlivo vyriešiť v prospech jednej alebo druhej strany. To je tá podstatná myšlienka či podtrhnutie pointy. Spravodlivosť medzi možnosťou *A* alebo *B* sa nedá ustanoviť. Nie preto, že by existovala tretia možnosť, ale preto, že morálka božských konfliktov a de facto chybných božských rozhodnutí (nedokonalé veštenie jedného boha a selektívna aktivita trestania Eríní, ktoré trestajú syna, ale už nie matku) nie je morálkou spravodlivou, a teda skutočne božskou. Bohyňa ako symbol múdrosti legitimizuje zákon obce a súdneho tribunálu, a to nad staršie tradície i svojvôľu boha. Je to *aeropág*, ktorý má právo trestať, ale aj odpúšťať, a jeho božské ustanovenie je zrodom takej morálky, ktorej ideál spravodlivosti stojí nad chaosom krvi a rodových väzieb.⁵² Samotná bohyňa napokon uzmieruje aj trestajúce bohyne, ktoré sú síce oprávnené trestať, no dramatik vykresľuje ich spravodlivosť ako selektívnu a vlastne nespravodlivú. Trestajú a domáhajú sa trestu pre syna, no netrestali matku, ktorá vraždila rovnako. Pallas Aténa, ako symbol múdrosti a objektivity, prekračuje aj Apollónovu božskú moc a kladie medzi dve božské mocnosti (Apollón a Erínye) nový syntetizujúci prvok – *polis* a jeho inštitúciu *aeropág*.

Záver

Tragický údel antických hrdinov nie je iba literárna vzdialená spomienka, ale v diele Aischyla, Sofokla a Euripida získava tento problém svoje špecifické formálne vyjadrenie, ktoré je inšpirujúce nielen pre filozofiu, ale tiež pre výchovu a vzdelávanie. Nejde ani tak o konkrétny osud antických hrdinov, ale ich praktický konflikt, ktorý ich vedie k tragédii, rezonuje aj v každodenných osobných tragédiách súčasného človeka.

Aischylov človek sa javí ako poddaný osudnosti kľatby alebo poddaný povinnostiam rodu a božstvám. Frustrujúca situácia, v ktorej sa nachádzajú antickí hrdinovia či hrdinky (nielen Aischylove),

51 Porov. FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, s. 30.

52 Porov. THOMSON, *Aischylos...*, s. 297–298.

je príčinou volieb, ktoré vedú k tragickej situácii. Tragickosť životnej situácie však nemožno vnímať ako absurdnú. Hrdina totiž nestojí pred tragédiou ako niečím, čo nemá zmysel. Táto otázka v antickej tragédii absentuje. Hrdina stojí pred tragédiou ako niečím, čoho zmysel nemôže byť poznaný. Nemôže byť jasný ani nám, no o to viac sme povinní čeliť tragickosti najlepšie ako vieme. Výzva čeliť tragickým následkom svojich činov je spojená aj s reflexiou ich pôvodu, ich príčiny. Tu je načrtnutá druhá perspektíva myslenia, ktorú si Aischylos uvedomuje. Síce sú jeho hrdinovia prekliati a ich rozhodnutia sú nalinajkované kliatbou či inou heteronómnou príčinou, ale je to viac či menej ich autonómne rozhodnutie, ktoré aktualizuje ich potenciál prekliatia.

Aischylos predstavuje vo svojej trilógii paradigmatický antropologický postreh – *praktický tragický konflikt*. Ako uvádza Martha C. Nussbaum, nielen v antickej dráme, ale tiež v každodennej skúsenosti „nachádzame spektrum prípadov, ktoré sú navzájom späté a prekrývajú sa natolko, že ich nemôže zachytiť žiadna dichotomická taxonómia“⁵³. Myšlienka *praktického konfliktu*, ktorý vedie k tragédii, je typom skúsenosti, univerzálnym a nadčasovým. Oná tragickosť ľudskej existencie, naša empatia s druhým v jeho vlastnej tragickej situácii a s tým súvisiaci súcitiť, zblížujú navzájom naprieč časom, a to možno považovať za inšpiráciu nielen pre vzdelávanie, ale tiež pre výchovu.

Aischylova odpoveď na tragédiu nie je filozofická v zmysle hľadania istoty a prostriedkov, ako prekročiť tragédiu. Nie je však ani náboženská, ktorá vníma skúsenosť tragédie s nádejou. Svet tragického umenia je ďaleko skeptickejšim a – možno povedať – aj realistickejšim prístupom. Literárne dielo v sebe nesie inštrumentálnu hodnotu, pretože nás na jednej strane poučuje o tragickosti bytia, ale na strane druhej ukazuje Aischylov postoj, ako v tragickom osude nachádzať priestor rastu. Tragédia má potenciál imunizovať našu racionálnu reflexiu tragickosti z bežného života, a to bez perspektívy viery a nádeje.

Natíska sa otázka: čím imunizuje ľudskú existenciu pred dosahom tragického? Paradoxne je to úvaha o existencii človeka ako osoby, ktorá je obdarená rozumovou prirodzenosťou a prosociálnosťou, ktorú rozvíja v komunite. Práve v prirodzenosti človeka ako sociálnej a racionálnej bytosti nachádza Aischylov antický hrdina zdroj sily čeliť neprekonateľnej prekážke, čeliť dôsledkom tragickosti svojho bytia. Tragickosť síce ostáva, žiaľ hrdinov i divákov, ktorí v každodenných životoch predstavujú aktérov vlastných tragédií, sa nijako neumenšuje, ale príklad hrdinov zreteľne ukazuje, ako tragickú existenciu prijať do svojho života, počítať s ňou a vďaka nej filtrovať hodnoty, ktorými sa riadi. Tragickosť je racionalizovaná a jej dôsledky napomáha niesť celá *polis*. Záverečná časť tragédie zároveň odhaľuje význam spoločnosti a kultúry zákona. Tak dochádza k ovplyvneniu ľudskej povahy a kultivácii jej prirodzených vlôh.

Aischylova trilógia ukazuje obsahové previazanie dvoch oblastí, ktorých problematizáciu nachádzame v antickej filozofii človeka a nemenej v súčasných debatách. Otázku ľudskej prirodzenosti a jej racionálnosti (racionálnej u Aischyla a Sofokla, podliehajúcej vášni u Eurípida) nemožno oddeliť od problému spravodlivosti, pretože práve v hľadaní spravodlivosti a podriadení sa zákonu sa zračí oná ľudská dôstojnosť. Ľudská schopnosť čeliť tragédii dôstojne a nepodľahnúť víru vášní pramení v racionálnej prirodzenosti, ktorá rozoznáva k tragédii smerujúci *praktický konflikt* a reflektuje ho. Nech je osud človeka akýkoľvek, zmiernenie dopadu je možné jedine v spoločenstve, pretože je to nakoniec obec, ktorá je postihnutá nešťastím jednotlivca. *Polis*, ktorá sa riadi zákonom (*nomos*) a hľadaním spravodlivosti (*diké*) je pre Aischyla i Sofokla priestorom, v ktorom individuum môže zmierniť, nie však negovať následky *praktického konfliktu*. Akcent na *polis* ako priestor zákona a spravodlivosti, ktorá je do Aischylových drám

53 NUSSBAUM, *Křehkost...*, s. 101.

inkorporovaná vedome, zaznieva neskôr explicitne v Platónovej a Aristotelovej politickej filozofii a etike; a dobre spravovaná *polis* sa stáva médiom, v ktorom je jednotlivcovi umožnené siahnuť na blaženosť.

Kontakt:**Mgr. et Mgr. Lukáš Jeník, PhD.**

Trnavská univerzita v Trnave

Teologická fakulta

Katedra kresťanskej filozofie

Kostolná 1, 814 99 Bratislava

lukas.jenik@truni.sk

Aeschylus' *Oresteia* and the Problem of the Tragic Nature of Man

Lukáš Jeník

Abstract: The significance of the ancient tragedies is still relevant. Their constant inspiration for education lies, among other things, in their contribution to the issue of finding the essence of human nature. Aeschylus' work is one of the key milestones in literature, but it is also an example of the formation of specific (non-philosophical) answers to the question of man and his essence. The aim of the analysis of the trilogy *Oresteia* is to present selected aspects of this thinking which reflects and foreshadows problems in the philosophy of the 5th century BC. The study also focuses on the instrumental value of tragedy. Tragedy (not systematically, but more effectively and suggestively) represents one aspect of human nature – homo tragicus. Aeschylus' answer to the question of human nature is also related to his emphasis on the importance of law and justice which should be the only ruler in the community.

Keywords: Aeschylus, tragedy, human nature, *polis*

Even in Classical Antiquity, theatre and drama were instruments and ideological spaces, as specific ethical ideas and political ideals were introduced through them to the audience. Thanks to the theatrical performance and its suggestive effect on the audience, the members of the *polis* were effectively formed and inspired.¹ However, the question of justice was present in Greek culture before the creation of works of classical tragedies. Even ancient myths, such as those written by Homer and Hesiod, reflect forms of pre-philosophical legal reasoning on the issues of law, justice, and virtue.² However, in the period after the Greco-Persian wars, there was a significant political transformation of Greek society, and this ideological and political turn influenced and used the art of theatre and drama in state propaganda. The art of poetry, drama, and theatre not only responded to this social transformation, but also catalysed the mentioned processes of transformation and aided their social acceptance.³

Theatre and drama, in tragedies or comedies, have been and often are a projection screen of social

1 Representatives of classical ancient theatre (tragedy and comedy) are characterised by the penetration of social and political themes into their work, and thus by the education of virtue. This old-fashioned ideal disappeared in the 4th century BC. This also led to conservative theoretical reflections which were exemplified by Aristotle. Cf. also Nurit YAARI, Greek Tragedy in Theory and Praxis: Aristotle's Theory of Tragedy in the Perspective of Aristophanes' Theatre Practice, *Maske und Kothurn* 1/1989, pp. 7–19. Cf. also Jaroslav DANEŠ, *Politické aspekty řecké tragédie*, Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012, pp. 13–29.

2 Cf. Rastislav NEMEC, *Filozofia práva I. Od Homéra po Augustína*, Trnava: Dobrá kniha, 2017, p. 12.

3 Cf. Thomas A. SZLEZÁK, *Za co vděčí Evropa Řekům*, Praha: Oikoymenh, 2014, pp. 151–162.

change and social criticism.⁴ However, an equally important aspect of Greek tragedy is the existence of a tragic hero – an individual whose identity and nature is determined by a tragic context. Regardless of the anthropological significance of theatre, ancient drama itself presents to us the general contribution of the culture of tragedy and drama to the debate on human nature even before philosophy. For prosaic reasons, this aspect of the view of human nature is not something that appears automatically in drama theory. The first systematic thinking theorist of tragedy and theatre, Aristotle, stopped understanding theatre as a performance in the modern anthropological sense, an echo of the ritual world, a world where the profane and the sacred meet. He sees tragedy as an effective tool that cleanses the excess of the passions. This trap, into which Aristotle draws all his followers due to his authority, influenced the understanding of theatre theory and tragedy until the postmodern theatre period.⁵ Jean-Pierre Vernant emphasises that

tragedy emerged in Greece at the end of the sixth century. Within a hundred years the tragic seam had already been exhausted and when Aristotle in the fourth century set out, in his *Poetics*, to establish the theory of tragedy, he no longer understood tragic man who had, so to speak, become a stranger.⁶

It is precisely the tragic nature of human existence that ancient drama teaches us and for which it continues to be relevant today. The tragedies that stem from interpersonal relationships are no different from the problems of today's man. As Alessandro D'Avenia points out, the essence of tragedy is the current presence of tragic choices only. We cannot escape them, and we have to choose.⁷ This aspect goes beyond the perspective of Aristotle's thinking about tragedy as an activity that mediates only catharsis. At the same time, Vernant implicitly emphasises the present conflict of ancient theatre and drama as one paradigm of the education of and discussion about human nature with the advent of the philosophy of Socrates, Plato, and finally Aristotle.⁸ In the ancient playwrights, the authors of tragedies and comedies, we reflect on those concepts and problems that we encounter in the works of contemporary and later philosophers, but also in the whole spectrum of humanistically oriented psychology and pedagogy.⁹

But why should we focus on the work of ancient playwrights, when problems that are only hinted at in tragedies are solved in the field of philosophy more systematically and more precisely? After all, it is philosophy which gives us answers to the question about man. An analysis of Aeschylus'

4 Cf. Charles SEGAL, *Divák a posluchač*, in: Řecký člověk a jeho svět, ed. Jean-Pierre VERNANT, Praha: Vyšehrad, 2005, pp. 183–185. According to Segal, several socially critical problems can be clearly identified in tragedies. We can mention a few: gender issues (examples are Aeschylus' *Oresteia*, Euripides' female heroines like Medea or the Bacchae), the idealisation of a rational ruler (King Oedipus by Sophocles), criticism of tyrannical and wayward ways of governing or violent politics (*The Trojan Women* by Euripides). The ancient tragedy, the text of the drama or comedy as well as the theatrical performance are a reflection of the problems of the *polis*. Segal emphasises that it was a tragedy that 'was able to symbolically develop contemporary debates on major moral and political issues on stage' (p. 183).

5 Cf. Florence DUPONT, *Aristoteles alebo upír západného divadla*, Bratislava: Divadelný ústav, 2016. For a more detailed analysis of the concept of *catharsis* and, implicitly, on the controversy with Dupont's opinion, see Martin ŠARKAN, On the issue of the concept of catharsis in Aristotle's theories of tragedy and drama, *Studia Aloisiana* 4/2016, pp. 63–78.

6 Jean-Pierre VERNANT, Tensions and Ambiguities in Greek Tragedy, in: *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, eds. Jean-Pierre VERNANT and Pierre VIDAL-NAQUET, New York: Zone Books, 1990, p. 29.

7 Cf. © Alessandro D'AVENIA, *Oreste o del futuro*, in: *Corriere della sera / Ultimo banco* (on-line), available at: https://www.corriere.it/alessandro-d-avenia-ultimo-banco/19_settembre_16/2-oreste-o-futuro-315cab68-d791-11e9-9016-c6193fcbf5c4.shtml, cited 8th June 2020.

8 Cf. VERNANT, Tensions ..., pp. 32–48. Martha C. Nussbaum explicitly addresses this issue. She points to the relationship between ethical concepts in tragedies that deal with randomness and thus with the tragedy of human destinies. Cf. Martha C. NUSSBAUM, *Křehkost dobra : Náhoda a etika v řecké tragédii a filosofii*, Praha: Oikoymenh, 2003, pp. 56–90.

9 Cf. Martin ŠARKAN and Rastislav NEMEC, Humanistic Paradigms of Education in the Postmodern Vision, in: *Journal of Pedagogy* 2/2010, pp. 99–119.

selected work reveals that, in addition to myth, the world of ancient drama and theatre has the ambition to answer such a question. Contrary to philosophy, however, the world of drama is much more effective. The reach of art, doubted by Plato, was and still is much greater than the words of a philosopher. Regardless of this tension, art and philosophy are united by the effort to reflect on reality. The subject of the following parts of the text is an analysis of Aeschylus' trilogy *Oresteia*. This work – albeit a tragedy framed by ancient myth – shows the artist's ambition to answer questions which are typical of philosophy: what causes human misery – tragedy – and what is the key to the ability to face it.

The fate of its heroes illustrates the playwright's pre-philosophical examination of the existential situation of man (free/unfree), his nature (rational/irrational), and the meaning of his existence (social creature).¹⁰ These selected areas represent a context that frames the question of human nature not only for Aeschylus, but for Sophocles and Euripides as well.¹¹

1. Aeschylus and the Freedom of Subjects

Regardless of the debate on the development of tragedy and the comparison of individual works, their content, and formal specifics in the classics of ancient tragedy, it can be said that Aeschylus is the first of the great playwrights whose work contains *practical conflict*. The term was coined by Martha C. Nussbaum, and she defines it as follows: 'Greek tragedy shows good people being ruined because of things that just happen to them, things that they do not control. This is certainly sad; but it is an ordinary fact of human life, and no one would deny that it happens.'¹² Since Aeschylus, the Greek tragedy has taught us to deal with this fact which cannot be solved by faith, nor by intellectual analysis.

This *practical conflict* is the already mentioned essential motif of tragedy which is not defined so suggestively in any ancient culture. For comparison, there is the exclamation of the Jewish prophet Jeremiah (Jer 17:5-8) which is an example of contrast thinking. The Greek tragedies and the prophetic exclamation of Jeremiah are a reflection of two different cultures and religious beliefs. Jeremiah emphasises the direct causality between human will, human free choice, and subsequent action and the will of God who lets these tragic trials happen. For a believing Jew and later a Christian, however, this situation of letting something happen is linked to purpose. Unhappiness is always interpreted with regard to providence and justice, and thus hope.¹³ The purpose of the misfortune encountered by biblical figures such as Job or Jeremiah is to convert the sinner, respectively the demonstration of providence. God blesses or punishes according to the situation, that is, an individual either behaves or not in accordance with the covenant. However, there is no trace of such an intended purpose in ancient drama and tragedy. There are simply tragedies. They have no purpose; they do not lead to any knowledge of transcendence which overlaps tragedy and gives it meaning. In addition to the banality of evil, we have the banality of tragedy. However, this

10 Discussing human nature at the moment of the turning point in Greek culture is not only a broader philosophical-literary problem, but also a living philosophical problem to this day. The problem of nature is framed by the extreme positions of essentialism with the postulate of unchanging nature and the opposite position of extreme social constructivism. Between these two positions, there is room for discussion about, so to speak, the hard core of immutable characteristics and the coverage that forms the variable and cultivable characteristics. On this issue, see Miroslav KARABA and Rastislav NEMEC, *Človek medzi prírodou, kultúrou a technikou: vybrané reflexie problému ľudskej prirodzenosti*, Trnava: Dobrá kniha, 2018.

11 I would like to thank the reviewers for their inspiring and constructive comments. These helped me to improve the work, outline other perspectives for research, and point out the absence of serious titles on the topic.

12 NUSSBAUM, *Křehkost...*, p. 93.

13 Cf. George STEINER, *Smrt' tragédie*, Bratislava: Divadelný ústav Bratislava, 2011, pp. 7–10. Cf. also NUSSBAUM, *Křehkost...*, pp. 139–141.

motif, which is fully expressed especially in Sophocles' work, can be seen in Aeschylus' and Euripides' work. It characterises their thinking about human nature, about man as a *homo tragicus*. The tragedy of human existence is not something distant in a historical point of view. On the contrary, tragicism and related positions such as Kafkaesque absurdity or bizarreness are, as D'Avenia suggests, a natural part of everyday life.¹⁴ This is the core of suggestiveness and the effect of tragedies depicting *practical conflict*.¹⁵ Classical works, such as tragedies, are as close to existential questions as works of modern literature, because the author and the reader are the same subject – man. They depict experience in the form of works of art which cannot be paraphrased. The effectiveness of these works not only supports our imagination. The dramas show the story of one type of generalisable human experience to the performance viewer or the text reader. Subjective experience becomes a part of the whole spectrum of one set of experience – the experience of man and his existence. The range of historical answers to this existential starting point (whether we understand tragic *practical conflict* as a way-out without the end or, vice versa, as something that has a solution) can be found in various philosophical-anthropological, religious-spiritual, and ethical theories.

According to Erika Fischer-Lichte, Aeschylus (525/524–456/455 BC, the first of the classical ancient playwrights) and his work present the birth of what can be described as a dramatic expression of the ideal of emerging and future *polis* and related circumstances. In the case of Aeschylus' tragedies, the *practical conflict* of tragic heroes, who decide between different tragic choices, is set in the context of thinking about justice. Naturally, this leads to questions: what does justice have to do with the character of human nature, and in what sense can art teach us about this *practical conflict*?

1.1. The Hero as a Free and Fair 'Slave' of the *Polis*

Tragedy originates in the fate of the human being. Despite this burden of slavery and the lack of freedom, Aeschylus uses the space of his drama to build the ideal of a being who faces the slavery of predestination, curses, and destiny. Such a being acts with tragic consequences, but his actions are typically human. At the same time, Aeschylus outlines a space in which it is possible to moderate and partially eliminate the impact of tragedy. It is a justly administered *polis*.

Oresteia is an example of the connection between the subject of tragic conflict and the context of the debate on justice.¹⁶ It is a trilogy that consists of several separate dramatic units. They contain

14 'L'essenza della tragedia è infatti dover decidere tra opzioni ugualmente senza speranza, come in uno degli scatti più drammatici dell'11 settembre, nel quale vediamo un uomo lanciarsi nel vuoto pur di non bruciare vivo: *The falling man*. Anche noi, a volte, ci sentiamo così e scegliamo ciò che in quel momento ci sembra il male minore.' © D'AVENIA, Oreste...

15 Cf. NUSSBAUM, *Křehkost...*, p. 138. Like Steiner, Nussbaum works with the intuitive assumption that *practical conflict* is present not only in ancient tragedies, but also in everyday life. But why is this phenomenon becoming the subject of direct and indirect criticism which ultimately leads to the death of tragedy? The difference between Hellenic, Semitic and later Christian culture is a hypothesis which is too general, and, according to Nussbaum, the death of tragedy stems in Greek culture itself – in philosophy. The beginning of the death of tragedy is the gradual birth of the intellectual dominance of philosophy and the emphasis on systematic solutions. *Practical conflict* without a solution is the exact opposite of the thinking of Socrates, Plato, or Aristotle and its direction. Such thinking seeks and offers noetic values: truth and certainty. The philosophical search carries within itself an optimistic assumption of hope. It allows one to hope that the tragic circumstances of human existence can be overcome, or avoided. However, this is not a hope in the sense of faith. This hope springs from a philosophical consideration of assumptions related to human nature. Cf. Rastislav NEMEC, *O nádeji z filozofického hlediska*, *Viera a život* 3/2013, pp. 75–79.

16 Cf. Erika FISCHER-LICHTE, *Dejiny drámy*, Bratislava: Divadelný ústav, 2003, pp. 19–30. *Oresteia* was performed in 458 BC. Like Fischer-Lichte, Goldhill emphasises that the understanding of Athenian democracy, the phenomenon of public holidays, and the role of theatre (as a medium which shapes the citizens and their community) is the context and lens through which *Oresteia* should be interpreted. Aeschylus' dramatic work supports and at the same time uses all the above factors. Theatre becomes a source of promotion of the ideal of the polis as a democratic community in which the institutions of law guard justice. The village and its unifying rituals are

one specific myth, namely the genesis and history of the curse of Atreus' house or family.¹⁷ The trilogy consists of *Agamemnon*, *The Libation Bearers*, and *Eumenides*.¹⁸

Concerning form and content, Aeschylus bases his work on traditional epics and the art of poetry. However, his elaboration of older mythological stories is, in many ways, paradigmatic. The search for the nature of law (*nomos*) and the ideal of justice (*diké*), which one already finds in Hesiod or Homer, is clearly present in Aeschylus' tragedies as well. However, unlike older myths, his work is enriched with specific details which are not only for formal decoration, but, on the contrary, serve to explicitly point out what the playwright wants to emphasise. Regardless of the interpretation itself, these details can be recognised and reflected upon. Details concerning, in particular, the spread of the Atreus myth divert the mythical story (as presented in the older literature) and promote new political social solutions to conflicts.¹⁹ His work is characterised by original formal elements such as dramatic dialogue, a noble type of recital, and the introduction of the character of the second actor. This brings a radical formal novelty into the theatre performance.²⁰ However, something more important than form is reflected in his work. To understand the Greek culture of the late 6th and 5th centuries BC, but also to understand the already mentioned problems of human nature, the *political context* seems to be the key factor.

Aeschylus wrote his work at a time when one era of political and social development of Greek culture was coming to an end and another was just beginning. With the end of the Greco-Persian wars, trade flourished. As a financial aristocracy had been arising, finances no longer accumulated in the hands of the families. With his tragedies, the playwright reflects Heraclitus' view that life is a struggle in which there is a constant transformation of opposites.²¹ The monarchical and oligarchical establishments based on the families ended their development at that time.²² The value of equality and the rule of equals also characterise the aristocratic-oligarchic elite, but the democratically oriented current is dominated by a more general and horizontal understanding of the ideal of equality (*isonomy*). Vernant points out that in the 6th century BC, there is a radical change in the understanding of the ideal of equality. Before that time, it was understood in the narrower political context of the ruling aristocracy. The change consists in the fact that the ideal of equality was not reflected in the idea of equality of 'more equal' only, that is, aristocracy, but it shows itself in the equality of all, more widely understood free people. This change is the result of complex social and cultural relationships. One of them, though, is prosaic and symbolically reflects the radicality of change. It is about democratising the military and transforming military strategy.

During the 8th and 7th centuries BC, there was a strategic economic and social transformation of the army and the associated demanding capital expenditures for the cavalry, a significant component of the military strategy of the monarchy and aristocracy. While in the older way of leading

also a social space in which the individual fulfils his freedom, meaning, and political identity in the best way. Cf. Simon GOLDHILL, *Aeschylus – The Oresteia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2012, pp. 7–11.

17 Cf. *Encyklopedie antiky*, ed. Ludvík SVOBODA, Praha: Academia, 1973, pp. 90–91.

18 Cf. *Encyklopedie antiky*, p. 176.

19 Cf. George THOMSON, *Aischylos a Athény*, Praha: Nakladatelství Rovnost, 1952, pp. 255–256. Thus, Aeschylus' elaboration does not only mention the motif of the conflict of laws and justice, which also frames older myths as a theme, his change also concerns what he sees as a means of finding justice and law. The theatre plays with a mythical theme, thus reflects quite natural political and philosophical views on how to seek justice and laws. 'In der Orestie hat Aischylos aufgezeigt, dass das menschliche Urverlangen nach individueller Gerechtigkeit, wenn irgendwo in der Geschichte, so nur in einem wohlgeordneten Staatswesen realisierbar ist.' Walter NICOLAI, *Zum doppelten Wirkungsziel der aischyleischen Orestie*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 1988, p. 54.

20 For the key importance of Aeschylus' dramatic techniques, cf. Eva STEHLÍKOVÁ, *Antické divadlo*, Praha: Karolinum, 2005, pp. 55–58.

21 On this issue, cf. Ferdinand STIEBITZ, *Aischylova Oresteia*, in: *Oresteia*, AISCHYLOS, Praha: Artur, 2014, pp. 196–236.

22 Cf. THOMSON, *Aischylos...*, pp. 211–229.

armed conflicts, horses and chariots dominated as a symbol of political power, in the period of the 7th and especially the 6th century BC, there was a significant transformation of combat strategy, namely a strategic emphasis on infantry and more effective phalanx manoeuvres. During the Greco-Persian conflicts, this type of fighting proved to be an effective response to the demands of both defence and attack. An economically cheaper and militarily more effective way of fighting, which was tested not only in regional conflicts but also in the clashes of the Greco-Persian wars, became a source of equality not only on the battlefield and during the war, but also within the village in peacetime.²³

According to Vernant, Homer's Achilles, dragging Hector's corpse around the walls of Troy, was a hero whose actions were no longer valuable in the time of Aeschylus. This way of military heroism ended not only at the moment of the transformation of military strategy, but also hand in hand with the transformation of ancient Greek society in the 6th century BC. The new ideal of heroism and the virtuous warrior was a man in heavy armour bravely fighting for the survival or glory of the *polis*. This is the opposite of the individualistic heroism of mythical warriors who were subject to greed and pride (*hybris*). The hoplite, who did not come from an aristocratic family, was recruited from the free citizens of the city, and was the owner of his own armour, was the exact opposite of the mythical hero, whose aristocratic origin itself bore the mark of nobility. The hero of the real battlefield rejected individualism, and his survival and victory were the victory of the whole phalanx. He was aristocratic – noble and courageous – not by his origin, but by the nobility of ideals that transcend individuality. What was desirable in the new warrior was no longer stubborn passion (*thymos*) or the pride (*hybris*) which springs from it. The preferable elements were moderation and deliberation (*sóphrosyné*). The new hero was characterised by 'perfect self-control, the ability to submit to a common discipline, coolness suppressing instinctive tensions that could disrupt the order of formation'.²⁴

The heroes of the trilogy, by their will to act justly or unjustly, are subject to or resist pride. They become part of the set of consequences which have an impact not only on them, but on the whole community, and the situation can be solved in the context of the *polis* itself only.

Aeschylus was the first of the great playwrights dealing with the ideology of the *polis*. He promoted those ideals of equality. The sanctity of such ideals guaranteed the survival and prosperity of any community. The context of the conflict of different ideas about the form of justice, which results in a *practical conflict*, provided him with a space for thoughts. In it, he corrected and moderated the consequences of bad decisions, and, at the same time, he emphasised the ideals that define tragic human nature.

Man in any of his tragic moods, chooses and acts within his community. This is his nature and it is only thanks to community and being within it that he is destined to be free, and at the same time he really is.²⁵

23 The formation of hoplites armed with relatively unified armament, which consisted of a large shield (*hoplon*) and a spear, was effective precisely because of its ability to close up and manoeuvre as a whole. The heavy armament of soldiers limited individualism on the battlefield and naturally led to an emphasis on the effectiveness of collective manoeuvring. The combat unit, armed with long spears, marching while protected by a wall of shields, represented a developmental leap of the military art. On the mentioned issues of the origin of the Greek phalanx and its significance in the context of building a Greek *polis*, cf. Jon E. LENDON, *Soldiers and Ghosts: A History of Battle in Classical Antiquity*, New Haven; London: Yale University Press, 2005, pp. 39–90. For a comprehensive overview of the current state of the discussion on the hoplite reform, cf. also Gregory F. VIGGIANO, *The Hoplite Revolution and the Rise of the Polis*, in: *Men of Bronze: Hoplite Warfare in Ancient Greece*, eds. Donald KAGAN and Gregory F. VIGGIANO, Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2013, pp. 112–133.

24 Jean-Pierre VERNANT, *Počátky řeckého myšlení*, Praha: Oikoymenth, 1993, pp. 44–45. On this issue, cf. also LENDON, *Soldiers...*, p. 62.

25 Cf. Miroslav KARABA, *Sme slobodní alebo neslobodní?*, in: *Viera a kultúra cestou človeka*, ed. Miloš LICHNER, Trnava: Dobrá kniha, 2017, pp. 301–324. Ancient man is not a kind of *causa sui* that is freed from other determining causes, but quite the opposite. A curse

1.2. Curse of Fate or Choice of Curse?

The key idea of Aeschylus' trilogy is that the consequences of some kind of choice and action not only affect the actor himself, but change the order of things and disrupt the justice of the community. The actions of the heroes are not separated from the existence of the community. This is why the *polis* is able to correct the tragic nature of human existence.²⁶

But are the heroes free, or are they just pieces on the chessboard of destiny? If they are acting freely, what does the free choice that leads to the tragic event stem from? Aeschylus realises that the drama which his heroes rush into lies in their misjudgement, blindness, sinfulness, or simply it is the will of the gods. Each of them decides and chooses on the basis of external and internal circumstances. Although the idea that we are a toy in the hands of the gods is contrary to our idea of the relationship between freedom and justice, it is connected with the understanding of the relationship between the gods and man in ancient religion and also with the meaning of freedom.²⁷ The will of the gods, or any transcendent cause beyond our ability to explain and justify it, is, so to speak, synonymous with the inexplicable tragedy of human destinies. One can only resign oneself and accept the fact that a given destiny is something which one cannot break free from. However, this frustration of ancient man, who lives under the weight of destiny, does not diminish personal responsibility and the limits of human freedom within the restricted possibilities provided by curses or gods. In this tragic situation, which transcends the limits of our rationality or the idea of absolute freedom, Aeschylus – like Sophocles later – tries to illustrate the key idea to the spectator. This one stems from the connection between religion and morality.

According to Stiebitz, the tragic conflict and misfortune – sent by the gods to the individual heroes of the tragedies who are seen by us, the readers and the spectators – serve to educate the hero and man in general and to improve one's morality.²⁸ The will of the gods and the justice of this will are in many ways an incomprehensible secret to man, but it still gives direction. Considering the debate on piety, Aeschylus adds something that transcends the external form of religiosity.

Even though a person's destiny is unstable, and the gods often intervene in it with their motivations which we do not know, one must be able to make the right decision and accept destiny as a challenge. He must seek the most just decision and must act in accordance with divine justice. But how to know justice in the confusion of gods' desires and traditions that refer to gods' laws? What characterises Aeschylus' work on the outside is the conflict of the concepts of justice and obedience to the law. These are sometimes determined by tradition (duty of vow) and at other times by a specific god.²⁹ Are these justifications in conflict which will be resolved by rational reasoning? Is it a conflict between a better and a worse concept of justice? Contrary to the hypothesis that this is logically inconsistent internal conflict in which several conceptions of justice (*diké*) compete, and which for some interpreters of the trilogy is evidence of the imperfection of form or rather the beginnings of the development of dramatic literature), Martha C. Nussbaum offers an alternative interpretation.³⁰

or other formal form of the influence of destiny represents what we might call, using the modern Popperian term, metaphysical determinism. The relationship between determinism and freedom understood in this way, which, however, does not exclude the moral responsibility of a person for his actions, was already known in ancient philosophy.

26 Like Steibitz, Nussbaum emphasises the importance of the community as a tool that can purify or stabilise corrupt or tragic human nature. Cf. NUSSBAUM, *Křehkost...*, p. 127.

27 Cf. STIEBITZ, *Aischylova...*, p. 202. Cf. also Eric R. DODDS, *Řekové a iracionálně*, Praha: Oikoymenth, 2000, pp. 53–69.

28 Cf. STIEBITZ, *Aischylova...*, p. 204. Cf. also NUSSBAUM, *Křehkost...*, pp. 139–141.

29 Cf. NUSSBAUM, *Křehkost...*, pp. 93–103. Cf. also Jean-Pierre VERNANT, *The Historical Moment of Tragedy in Greece: Some of the Social and Psychological Conditions*, in: *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, eds. Jean-Pierre VERNANT and Pierre VIDAL-NAQUET, New York: Zone Books, 1990, pp. 23–28.

30 Cf. NUSSBAUM, *Křehkost...*, pp. 95–96.

Martha C. Nussbaum sees the supposed logical inconsistency as a positive motive, not a mistake. She sees this element, which others perceive as a formal imperfection, as an intuitive expression of a tragic *practical conflict*. Several controversial concepts are contradictory only if there is a dichotomous taxonomy on the basis of which one choice is clearly good and the other bad. In Sophocles' *Antigone*, for example, there is a relatively clear conflict of justice. Namely, it is the requirement of obedience to the law of the community governed by Creon and the requirement of piety and obedience to the divine law that Antigone chooses to follow.

Regardless of the in-depth analysis, the dichotomy of the demands of justice is clearer in Sophocles and is primarily seen as an interpretive key in the case of some of Aeschylus' heroes. Agamemnon's guilt for killing his daughter also seems clearer than the mitigating circumstances he is defending.³¹ But what about obedience to two laws which have divine origin and are explicitly required by a god? And how to act in a situation which his son Orestes is in? This is not a formally inconsistent literature, but a truly unsolvable problem of the conflict between the law of revenge and the law of 'conscience'. Orestes must decide between competing demands of which legitimacy is given by the gods themselves. The duty to a god and to the law or the murder of the mother. That is a dilemma!

1.2.1. Orestes – an Example of a Tragic Hero

For Aeschylus, it is the specific choices and subsequent actions of the hero that trigger the practical level of tragic *conflict*. In general, and from the point of view of the value of religiousness (eusebia), everyone who does evil must also suffer. The act of evil brings a natural need for reaction, and evil cannot remain without retribution.³² However, Aeschylus brings the theme of the moral dilemmas which the young hero must face at several levels. His problem begins with the murder of his father, his mother's husband and the king. This act seeks revenge. However, the murder of the king, father and husband, is only an imaginary beginning. The assassination of Agamemnon was brought about by a series of causes that make his killing not only a murder stemming from his wife's personal transgressions, but also the necessary updating of the curse on his family. Orestes faces the duty to avenge his father by punishing the murderers and the dilemma of murdering his own mother.

Aeschylus portrays the actors of the tragedy as beings facing more or less unsolvable dilemmas. They stand between the freedom not to obey an order or divination and the obligation to obey a request that stems from tradition, divination, etc. Their decisive obedience leads to another part of their fate. Clearly, these demands are presented as dilemmas of justice. However, free choice seems to be in contrast with the fate of the curse over the whole family which stands behind it. None of the heroes is free in the sense in which we understand free human actions, because every hero of the trilogy and his actions appear to be another link in the chain of curses. In absolute terms, everyone is determined, and he just updates the potential for a curse.³³ Is this determination

31 If we place Agamemnon's guilt in the broader context of the myth, his case also seems tragic and unsolvable in many ways. Dodds emphasises the religious reason for Agamemnon's defence and his choices and actions. Given this context, Agamemnon's *practical conflict* seems much more burning and unsolvable. Cf. DODDS, *Řekové...*, pp. 11–35.

32 'Justice turns the wheel. "Word for word, curse for curse be born now," Justice thunders, hungry for retribution, "stroke for bloody stroke be paid. The one who acts must suffer." Three generations strong the word resounds.' Robert FAGLES and William Bedell STANDFORD, *The Oresteia: Agamemnon, The Libation Bearers, The Eumenides*, Penguin Classics, 1984, p. 192. In Czech, AISCHYLOS: *Oběť na hrobě, in: Oresteia*, AISCHYLOS, Praha: Artur, 2014, pp. 95–96.

33 This meta-narrative in the background of the trilogy is also an impetus for the victimisation of actors. Nussbaum, using the analysis offered by, for example, Dodds, Lesky, and Lloyd-Jones, illustrates the conflict between the fate of Agamemnon, who kills his daughter Iphigenia at the behest of Zeus, and his personal choice – so to speak, by his alibi-like surrender which makes him guilty. NUSSBAUM,

an attenuating circumstance that mitigates their guilt? However, Aeschylus does not think in this way and does not ask this question. The first critical point is the ambition to solve the unsolvable. Aeschylus is aware of the determination of the curse that hangs over his heroes and heroines. The curse of the family is synonymous with tragic nature as the starting point of human existence. However, it does not matter what the fate of the actors is. The key is their decision at a time which, so to speak, has no solution.

The second critical point is the critique of the very way in which they act and the position they hold after the emergence of this conflict. At the level of their lives, there is a discrepancy between their actions, which are determined by the circumstances, but also by an intuitively understood idea of justice. This idea is contrary to what they perceive as an obligation to the gods. Nevertheless, they consciously violate a certain type of moral imperative, being orders that are just (not to kill a daughter, not to kill a husband, not to kill a mother). Tragic nature then results precisely from the fact that they choose the supposed solution over the insolvability of tragedy.

Each of the heroes, Agamemnon, Clytemnestra, and their son Orestes, act with the knowledge that they will suffer. Each of them is intuitively aware of the dilemma between objective norms and subjective desire. Even if their choice is supported by divine will, this still applies. In order to be able to march with his army to Troy, Agamemnon kills his daughter. He knows he should not do it, but he does it.³⁴ His wife Clytemnestra kills the returned tyrant, her lawful husband and rightful ruler. Using the act of revenge, she hides her own infidelity.³⁵ Revenge for the daughter's death and subjective motivations – jealousy and infidelity – are stronger than the fear of killing a husband and king. The female heroine also assures herself that her right to revenge is fair. After it, facing her son's revenge, she does not hesitate to defend herself using the fact of predetermination of ancestral curse. One murder follows another, and the trilogy of revenge is completed by the son of Agamemnon and the Clytemnestra – Orestes. He kills his mother without this intention and punishes the murderer which is the act he desires to do.

Agamemnon justifies his decision to sacrifice his daughter by emphasising obedience to the divination which makes it possible to fulfil the demand for revenge and punishment.³⁶ However, the cause of the sacrifice of the daughter is not the divination itself. This is only a means of making peace with the goddess and thus of one type of justice. The reason is the obedience of the ruler to his people, the obligation to punish the betrayal of one Trojan prince, etc. However, Agamemnon accepts the yoke of necessary obedience to the law of tribe and family fanatically and without any fight, as evidenced by the singing of the choir.³⁷ What makes the monarch guilty is, so to speak, that he avoids taking responsibility for his choice to sacrifice his daughter with the imperative of the law. The King solves the tragic conflict by cynical thinking, that is, he tells himself: when the various choices are all tragic, why not finally choose the one that is more beneficial?³⁸ The death of a daughter is less of a loss than the loss of the opportunity to conquer Troy and fulfil the obligation to punish disgrace. After all, the reasons for his choice are the ones which usually determine his actions – passion and pride. The internal justification for obedience to the command is thus not

Křehkost..., pp. 109–126.

34 Cf. AISCHYLOS, Agamemnón, in: *Oresteia*, AISCHYLOS, Praha: Artur, 2014, p. 15.

35 About the nuances and the debate on the blood curse and Aeschylus' work, cf. STIEBITZ, Aischylova..., p. 207.

36 'And once he slipped his neck in the strap of Fate, his spirit veering black, impure, unholy, once he turned he stooped at nothing, seized with the frenzy blinding driving to outrage – wretched frenzy, cause of all our grief! Yes, he had the heart To sacrifice his daughter, To bless the war that avenged a woman's loss, A bridal rite that sped the men-of-war.' FAGLES and STANDFORD, *The Oresteia*, p. 110. In Czech, AISCHYLOS, Agamemnón..., p. 15.

37 AISCHYLOS, *Oběť...*, p. 15.

38 *Ibid*, p. 15.

based on piety, which would not solve anything anyway, as obedience should respect both types of laws, which are inherently divine in origin. The way how Agamemnon justifies obedience, on the other hand, is a caricature of piety that obscures his passionate irrational surrender. Regardless of the moral assessment that is the subject of constant debate, the dilemma of the two demands of justice (*diké*) is still the framework of the tragedy.

Unlike his father, Orestes is in an even more complicated situation. According to Martha C. Nussbaum, the playwright underlines the basic hypothesis of the insolvability of *practical conflict* using Orestes and his situation.³⁹ Orestes is aware of the dilemma of the laws of the family and the natural doubts to which this legal obligation is directed. Like his father, he is aware of the *practical conflict*. Unlike his father, though, he has no lateral motivations, such as the obligation to punish treason and gain fame by conquering Troy. He is not driven by ambition or pride (*hybris*). The resolution of the *practical conflict* in the case of Agamemnon led to an update of the curse, but also to the heroic fate of the conqueror of Troy. In the case of the son, the conflict is framed by the avenging (his father) and the murder (his mother). The tragedy captures how the son ponders the decision to avenge his father through the murder of his own mother.⁴⁰ He perceives murder as a spoil. It does not make him a famous winner like in case of his father; it is just the opposite.⁴¹ From the beginning of the second part of the trilogy, he realises that he is sent to act in the name of a god, and to act in a very difficult task – to be the murderer of his mother.⁴² The execution and subsequent awareness of the act leads him to what the chorus declares: none of us can live without being affected by tragic conflict. At every moment of a tragic decision, however, Aeschylus emphasises the autonomy of choice, but also some uncertainty in the decision. However, the guilt and punishment, which each of the heroes of the trilogy is aware of, are the consequences which they accept in the name of subjective demands. They freely choose to be determined, and the curse, which was said a generation ago, continues. They know the curse that results from breaking the law. And yet, they make indirect decisions in favour of it.⁴³

The identity of each of the actors of the tragedy is tied to the blood and the tribe.⁴⁴ It is a predisposition that individuals carry with them. They are determined by a curse, but their actions are always their choice. So, it is their choice that will allow them to remain in this curse. Their free choice is confirmed by their mythical genetic code; their bloody origin is at the source of the curse. Their decision will actually bring them into a cursed community. Individual characters are even aware of their identity, where it goes, and how they fulfil it. It is freedom that is blinded by personal motives or ancient laws of the family which the new *polis* seeks to change. Against such thinking, Aeschylus sets the point of his trilogy which culminates in the *Eumenides*.⁴⁵

The tragedy of the curse of the family, which is reinforced by the choice of each participant, is broken by divine intervention at the end of the whole drama.⁴⁶ Against the identity and nature of

39 Cf. NUSSBAUM, *Křehkost...*, p. 140.

40 Cf. AISCHYLOS, *Obět...*, pp. 120–129. In the dramatic dialogue between son and mother lies the key point of the dispute between the laws of the family, the natural doubts, and remorse over the mother's death. One of the extended hands of the divine, and the embodiment of erroneous will at the same time, is Orestes' friend Pylades. He points out the unquestionability of the fact that the originator of the command of revenge is the divine Apollo.

41 Orestes states at the moment of reflection at the end of the game: 'Look, the blood ran here, conspired with time to blot the swirling dyes, the handsome old brocade. Now I can praise you, now I am here to mourn. You were my father's death, great robe, I hail you! Even if I must suffer the work and the agony And all the race of man – I embrace you ... you, My victory, are my guilt my curse, and still –' FAGLES and STANDFORD, *The Oresteia*, p. 223. In Czech, AISCHYLOS, *Obět...*, p. 126.

42 AISCHYLOS, *Obět...*, p. 81.

43 *Ibid.*, p. 126.

44 Cf. FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, pp. 19–20.

45 Cf. GOLDBILL, *Aeschylus...*, pp. 24–33.

46 Cf. THOMSON, *Aischylos...*, pp. 286–308.

the person who is subjected to the curse stands a new possibility – the identity of the citizen of the *polis*. In *Eumenides*, Athena intervenes and appoints a new arbitrator of justice, a court within the community. With her vote, she advocates for the last hero of the trilogy to be pardoned.⁴⁷ However, the entry of Athena is more than just a symbolic entry of wisdom.

Other gods appear in the drama as well. It is Apollo who advises Orestes to kill his mother. Paradoxically, Orestes' mother is not persecuted for the murder of her husband and his father, but Orestes is. It is the Erinyes, an older generation of gods, who persecutes the hero. However, both divine parties in the dispute over Orestes, that is, the god who inspired it and also the goddess of revenge, are wrong. This is why the input of another divine entity is different and refers to a different conception of justice. Aeschylus, emphasising piety, speaks of the entry of a goddess who symbolises something more than that which was previously considered divine.⁴⁸ Athena symbolises not just wisdom. By her actions she represents true piety in practice – the righteousness of wisdom. The figure of the goddess in this tragedy symbolises the '*principle of the polis*'.⁴⁹ Athena does not resolve the conflict in terms of support for one of the parties in the dispute. She does not even agree with Apollo, who is a symbol of Zeus, Athena's father. She does not agree with the Erinyes either. Those call for compliance with the law which restore the viability of the community. Athena establishes a court consisting of people, not gods. The *practical conflict* of heroes has led to tragic consequences, so Athena, using her position, moderates this conflict by emphasising missing elements, and by emphasising the elements which have led everyone to fateful tragedies. She emphasises moderation as such (*sófrosyné*).⁵⁰

Aeschylus is not concerned with repealing the law of retribution, with tradition as such. He wants the formal anchoring of punishment in the court process, which no longer understands punishment as a wayward act of retaliation, but gives it legally objective legitimacy. Objectivity is born of piety, moderation, and abstention, because where one sees a solution, Aeschylus sees an intractable tragic conflict. The court appointed by the goddess is thus a symbol of the legal rejection of the sudden revenge. It is a wayward punishment that is carried out as if in the name of justice, but it is not legitimate. A punishment imposed by a court is legitimate. It is the court and the judicial power, that is, the third party, that decides fairly. Here, too, Aeschylus surprises by gradually building tension. For the last hero, the tragedy turns out well. However, the *aeropagus* – the judiciary – does not free him from his guilt.⁵¹ He is democratically judged. The divine intervention of Athena then helps to lift the curse of punishment, as her voice is the one that prevails in favour of innocence.

Of course, the question arises as to whether it is possible to speak of justice when Orestes is justified by a single vote? Is the court, which is the result of a democratic vote, also fairer? During the trial, the Erinyes blamed the accused Orestes and the god Apollo who sent him to murder his mother on the basis of a divination. In their speech before the court, they emphasise the impact which release, that is, the avoidance of punishment, would have on the community. To set a murderer free is against divine laws. Aeschylus realised the meaning of this symbol. If the Erinyes were goddesses who punished bloody murders, perjured oaths, etc., how could one reject their opinion? The Erinyes themselves point to the essential, the justice of the divine laws. These must be the source of any written or unwritten human law. But this dispute between the law

47 Cf. THOMSON, *Aischylos...*, p. 288.

48 Cf. FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, pp. 26–30. Cf. also THOMSON, *Aischylos...*, pp. 288–289.

49 FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, p. 26.

50 Cf. THOMSON, *Aischylos...*, p. 292.

51 Cf. FISCHER-LICHTE, *Dejiny...*, p. 30.

or the will of Apollo and his prophecy and the Erinyes cannot be settled justly in favour of one party or the other. This is the essential idea or underlining point. Fairness between option A or B cannot be established. This is not because there is a third possibility, but because the morality of divine conflicts and de facto erroneous divine decisions (the imperfect divination of one god and selective activity of punishing done by the Erinyes, who punish just the son but not the mother) is not a righteous morality, and therefore it cannot be truly divine. The goddess, a symbol of wisdom, legitimises the law of the community and the judicial tribunal. They are both placed above older traditions and the will of the gods. It is an *aeropagus* that has the right to punish but also to forgive. Its divine establishment is the beginning of a morality of which the ideal of justice is above the chaos of blood and ancestral ties.⁵² After all, the goddess herself also appeases the punishing goddesses. They are entitled to punish, but the playwright portrays their justice as selective and in fact unjust. They punish and demand punishment for the son, but they did not punish the mother who had murdered as well. Athena, as a symbol of wisdom and objectivity, also transcends Apollo's divine power and places a new synthesising element between the two divine powers (Apollo and the Erinyes) – the *polis* and its institution of the *aeropagus*.

Conclusion

The tragic fate of ancient heroes is not only a distant literary memory. In the work of Aeschylus, Sophocles, and Euripides, this problem acquires its specific formal expression, which is inspiring not only for philosophy, but also for education. The specific fate of ancient heroes is not that important here, as it is more about the practical conflict which leads them to tragedy, and it resonates in the everyday personal tragedies of contemporary man as well.

Man in Aeschylus' work appears to be subject to the fate of a curse or to the duties of a family and deities. The frustrating situation in which ancient heroes (not only in Aeschylus' work) find themselves is the cause of the choices that lead to a tragic situation. However, the tragic nature of life cannot be perceived as absurd. The hero does not face tragedy as something that does not make sense. This question is absent in ancient tragedy. The hero faces tragedy as something with an unknown meaning. It cannot be clear to us either. This is why we are all obliged to face tragedy in the best possible way even more.

The challenge of facing the tragic consequences of one's actions is also linked to the reflection of their origins and their causes. Here is outlined the second perspective of thought that Aeschylus is aware of. Although his heroes are cursed and their decisions are given by a curse or other heteronomous cause, it is more or less their autonomous decision that updates their curse potential. In his trilogy, Aeschylus presents a paradigmatic anthropological observation – a *practical tragic conflict*. As Martha C. Nussbaum points out, not only in ancient drama but also in everyday experience, 'we find, instead, a complex spectrum of cases, interrelated and overlapping in ways not captured by any dichotomous taxonomy'.⁵³ The idea of a *practical conflict* that leads to tragedy is a type of experience, universal and timeless. That tragic nature of human existence, our empathy with others in their own tragic situation and the associated compassion, converge with each other over time. This can be seen as an inspiration not only for education but also for raising children. Aeschylus' response to the tragedy is not philosophical in the sense of seeking certainty and means to overcome the tragedy. However, it is not religious either. Otherwise, it would perceive the

52 Cf. THOMSON, *Aischylos...*, pp. 297–298.

53 NUSSBAUM, *Křehkost...*, p. 101.

experience of a tragedy with hope. The world of tragic art is a far more sceptical and – one might say – more realistic approach. The literary work carries an instrumental value. On the one hand, it teaches us about the tragic nature of being, but on the other hand it shows Aeschylus' specific attitude towards the situation as he wants to find space for growth in a tragic destiny. Tragedy has the potential to immunise our rational reflection on the tragedy of everyday life, without the prospect of faith and hope.

The question arises: how does it immunise human existence against the reach of tragedy? Paradoxically, it is a reflection upon the existence of man as a person who is endowed with the intellectual nature and pro-sociability which he develops in community. It is the nature of man as a social and rational being in which Aeschylus' ancient hero finds the source of strength to face an insurmountable obstacle, to face the consequences of the tragic nature of his being. Although the tragedy remains, and the grief of the heroes and spectators (who in everyday lives represent the actors of their own tragedies) does not diminish, the example of the heroes clearly shows the way how to accept a tragic existence into one's life, how to be prepared for it, and filter the values which one follows. Tragicism is rationalised and its consequences are eased and carried by the whole *polis*. The final part of the tragedy also reveals the importance of society and the culture of law. This influences human nature and cultivates its natural talents.

Aeschylus' trilogy shows the content connection of two areas, the problematisation of which we find in the ancient philosophy of man and no less in current debates. The question of human nature and its rationality (rational in Aeschylus and Sophocles, subject to the passion of Euripides) cannot be separated from the problem of justice. It is precisely in the search for justice and submission to the law where human dignity reflects itself. The human ability to face tragedy with dignity and not succumb to the passions stems from a rational nature that recognises and reflects upon the *practical conflict* leading to tragedy. Whatever the fate of man is, mitigation is possible only in the community, because it is ultimately a community that is affected by the misfortune of the individual. The *polis*, which is governed by the law (*nomos*) and by the search for justice (*diké*), is (for both Aeschylus and Sophocles) a space in which the individual can mitigate, but not negate, the consequences of *practical conflict*. The emphasis on the *polis* as a space of law and justice, which is consciously incorporated into Aeschylus' dramas, is later explicitly expressed in Plato's and Aristotle's political philosophy and ethics; and a well-managed *polis* becomes a medium in which the individual is allowed to reach for bliss.

Contact:**Dr Lukáš Jeník**

Trnava University in Trnava

Faculty of Theology

Department of Christian Philosophy

Kostolná 1, 814 99 Bratislava

lukas.jenik@truni.sk

Autorské čtení: akční výzkum v pedagogické realitě

Josef Nota

Abstrakt:

Článek narativním způsobem představuje pozadí událostí, které vedly k zařazení disciplíny *autorské čtení* do výuky konkrétní základní školy. Výchozím předpokladem je, že *autorské čtení* může být vedle nácviku slohových útvarů vhodnou alternativou pro rozvíjení klíčových kompetencí. Hlavním cílem je ze získaných dat zformulovat vlastní pedagogické zkušenosti, které škola s *autorským čtením* za dobu osmileté praxe učinila. Sekundárním cílem je za pomoci případových studií ilustrovat způsoby, jak konkrétní žáci (i rodiče) mohou k *autorskému čtení* přistupovat.

Klíčová slova: Narativní výzkum, pedagogika, autorství, osobnost, autorské čtení, dialog, škola

Výzkum experimentální dramatiky a *autorského čtení*

Autorské čtení vzniklo jako psychosomatická disciplína určená pro možnost osobnostního rozvoje posluchačů DAMU v Praze (spolu s integrující disciplínou dialogické jednání s vnitřním partnerem). V oblasti pedagogické přípravy budoucích učitelů se o specifickém přínosu psychosomatických disciplín ve svých pracích zmiňují např. V. Švec, S. Suda a M. Matějčková.¹

V letech 2005–2018 byla disciplína *autorské čtení* součástí osobnostní výchovy oboru učitelství pro národní školu na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Aktuálně je s dalšími předměty základem osobnostní výchovy oboru pedagogika volného času na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Data z výzkumu jsou průběžně publikována.²

Základními metodologickými východisky pro zkoumání *autorského čtení* je systematický, longitudinální výzkum tzv. experimentální dramatiky. Studium experimentální dramatiky vychází z předpokladu, že osobnost lze rozvíjet v dramatických herních situacích, které vyžadují (stejně jako situace pedagogické) uvědomělé, tvořivé, reflektované jednání v situaci „teď a tady“. Při sběru dat se osvědčily postupy kvalitativní metodologie. Jde zejména o postupné zapisování příběhu o nazírání na fenomény v experimentální dramatické situaci i mimo ni. K dispozici jsou prozatím příběhy, které jsou podloženy desítkami několikaletých případových studií, stovkami odborných

1 Srov. Milena MATĚJČKOVÁ, Josef NOTA, Stanislav SUDA, Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition, *The New Educational Review* 2/2011, s. 147–161.

2 Srov. Josef NOTA, Stanislav SUDA, Hledání společných znaků reflexí dialogického jednání, in: *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele*, ed. Jiří JOŠT – František MAN – Alena NOHAVOVÁ, Praha: Eduko, 2013.

kazuistik a tisíci psaných sebereflexí.³ Jádrem narativního přístupu je zaměření na dílčí, osobní, jedinečnou, osobní zkušenost participanta. Význam je generován tak, že participant propojuje různé aspekty svého života do podoby příběhu.⁴

Výzkumný problém a výzkumné otázky

Záměr vznikl na základě aktuální situace školní praxe. Autorské čtení v prostředí málotřídní školy prozatím nebylo zkoumáno: cílem tohoto článku je tedy reflexe pedagogické zkušenosti s *autorským čtením* v prostředí 1. stupně ZŠ.

S ohledem na cíl studie je hlavní otázkou: *Jaká je dosavadní pedagogická zkušenost s disciplínou autorské čtení v prostředí málotřídní školy?*

V souladu s běžnou praxí kvalitativního výzkumu⁵ je zformulovaná sekundární otázkou: *Jakým způsobem budou konkrétní žáci (i rodiče) k autorskému čtení přistupovat?*

Design a metoda výzkumu

Vstup do výzkumu je veden snahou získat integrovaný pohled na kontextovou logiku. Hlavní výzkumné otázky odpovídá kvalitativní přístup, neboť v položené otázce je usilováno o získání hloubkového vhledu popisem případů, rozkrytí některých ne zcela jasných jevů.⁶

Přístup je opřen o postupy: 1) akčního výzkumu, neboť jsou témata vztažena k pedagogické praxi, proces výzkumu je procesem učení a změny, navíc výzkum s praxí jde ruku v ruce; 2) narativního zkoumání: jedná se o způsob dotazování explorujícího problém jedince. Narativní zkoumání se stalo nedílnou součástí kvalitativního výzkumu. Výzkumník přitom buduje komplexní, holistický obraz, analyzuje slova i rozsáhlejší verbální i neverbální významové jednotky, zachycuje podrobné názory informantů a provádí studii v přirozených podmínkách. Čermák upozorňuje, že zatímco výzkumník při tomto typu výzkumu ztrácí expertní postavení, validitu, reprezentativnost, jednoduchost, objektivitu, determinismus apod., získává oproti tomu komplexnost, heterarchii, indeterminismus a další.⁷ Výzkum bude navíc obohacen o možnost sdílení, participativně-dialogickou interpretaci a důvěryhodnost zjištění. Narativní modus je založen na přesvědčivé reprezentaci životní zkušenosti.⁸ Za výzkumnou strategii byl vybrán také specifický typ případové studie, neboť se výzkum týká situací, ve kterých si klademe otázky „JAK“ a „PROČ“ se dějí určité jevy, nad kterými máme jen omezenou kontrolu.⁹ Jedná se o určité unikátní případy, které byly vybrány záměrně, aby reprezentovaly: a) vztah žáků k disciplíně *autorské čtení*; b) umožnily reflektovat konkrétní způsob pedagogické intervence. Postup při sběru bylo nutné několikrát revidovat (u případových studií konkrétních žáků bylo třeba ověřit platnost dat z pozorování pomocí dalších dat, např. získat výpovědi od rodičů žáků.)

Nevýhodou bylo, že data z případových studií bylo nutné (kvůli rozsáhlosti) pro potřeby tohoto článku zestručnit, což vzniklému obrazu ubírá na komplexnosti.

3 Srov. Stanislav SUDA, *Experimentální dramatika*, České Budějovice: Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2017, s. 227–238.

4 Srov. Ivo ČERMÁK, *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*, in: *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*, ed. Ivo ČERMÁK – Michal MIOVSKÝ, Brno: Psychologický ústav, 2002, s. 19–25.

5 Srov. Roman ŠVARČÍČEK, Klára ŠEDOŮVÁ, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*, Praha: Portál, 2007.

6 Tamtéž, s. 69–71.

7 Srov. ČERMÁK, *Myslet...*, s. 11–25.

8 Tamtéž, s. 16.

9 ŠVARČÍČEK, ŠEDOŮVÁ, *Kvalitativní...*, s. 105.

Jména dětí byla změněna, aby byla zachována etická stránka výzkumu. Průběh výzkumu se řídil podmínkami terénu a byl v základu participativní.

Data z výzkumu

Základem dat je narativní interview, zúčastněné pozorování (zejména terénní poznámky a pedagogický deník), nestrukturované rozhovory se žáky a s jejich rodiči, hromadné diskuze s žáky, obsahová analýza autorských textů a nestrukturované, hloubkové rozhovory s pedagogy školy (ředitel školy, 2 pedagogy) a případové studie.

Otázky kvality a interpretace výzkumu

Triangulace byla použita nikoliv v kontextu snah o posílení validity sebraných dat (postavením dvou rozdílných metod proti sobě), ale ve druhém pojetí, tedy jako strategie k podpoře poznatků získáním dalších informací.¹⁰ K podpoře poznatků bylo využito zúčastněné pozorování, narativní interview a interpretace získaných dat od kolegů.¹¹

Začátek příběhu

Málotřídní vesnická škola v jižních Čechách, ve které jsem pedagogem, má v současné době 35 dětí, 4 pedagogy na stálý pracovní poměr, díky rozsáhlé přestavbě 4 třídy a od roku 2020 je součástí budovy také mateřská škola. Avšak když jsem do ní nastoupil v roce 2010, situace byla poněkud odlišná: školu v té době navštěvovalo 12 dětí, měla 1 třídu a 2 pedagogické pracovníky (ředitele školy, který nastoupil rok přede mnou, a mne). Výchozí podmínky k mé první skutečné pedagogické praxi byly dramatické. Zmíněná (tehdy ještě) jednotřídní škola 1. stupně měla zoufalý nedostatek dětí (i místní obyvatelé posílali své děti raději do jiných škol v okolí), pověst školy byla v žalostném stavu a její Školní vzdělávací program byl formálně opsaný od jiné školy.

Naši vstupní situaci popsal ředitel školy takto: „*Sám jsem byl v této škole jen krátce, bojovali jsme proti zavření. Začínali jsme s malým počtem dětí. Vůbec jsme nevěděli, co pedagogicky děláme, ale dělali jsme, co nejvíce jsme mohli (ne uměli). Ohromně nám tehdy pomohlo, že naši školu objevili rodiče, kteří chtěli pro své děti nějakou alternativu v okolí, která by byla zdarma. A tou bylo málotřídní vzdělávání s možností nám do toho trochu mluvit. Prostě s fungující školskou radou. To, že máme nějakou prestiž, nám řekla až s velkým odstupem školní inspekce, do té doby jsem si myslel, že jenom diskutujeme s rodiči o jejich představách o vzdělávání (které byly totožné i s mými). Pozitivním hodnocením od školní inspekce mi došlo, že náš pedagogický postoj má zastání v českém školním systému.*

Příchodem nových dětí z okolí jsme začali pedagogicky růst. Zvláště ty bystřejší děti nás inspirovaly v utváření základních pedagogických postojů. Šlo o to, že jsme jim dali prostor k učení a možnost podpory. Poté bylo zajímavé sledovat, jak látku zvládají bez nás, a odhadnout, kde je jim zapotřebí pomoci, ovšem jen tak, aby se do jejich činnosti nezasahovalo násilím, např. podle tematických plánů, které nejsou v pedagogickém procesu úplně zavazující (je to jen klíčová osnova pro učitele, aby se on sám v pedagogické intervenci neztratil a orientoval se). Pro nás bylo naprosto zásadní sledovat, jak originálním, individuálním způsobem se konkrétní dítě blíží k očekávaným výstupům

10 Tamtéž, s. 203

11 Srov. Michal MIOVSKÝ, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada, 2006.

v 5. ročníku. Naší zásadou pedagogické intervence se stal individuální přístup ve smyslu: rozvíjet celého člověka, v oblasti školních výsledků ty slabší žáky podporovat a chránit před opakovaným zažíváním neúspěchu, talentované hlavně nikým a ničím nebrzdit. Ideou se stalo a zůstává šťastné dítě. Pro školu se staly zásadní otázky směřující k tomu, jak udělat žáka ve školním prostředí kompetentního do té míry, že nás pedagogy bude potřebovat čím dál tím méně v přímé intervenci (k výkladu, prikazování, poučování). Že budeme spolu spíše nacházet dialog.“

Při nestrukturovaných rozhovorech s ředitelem školy jsem si uvědomil, že v době pedagogických začátků jsme zřejmě poprvé okusili maximální pedagogickou svobodu i z toho plynoucí odpovědnost za důsledky pedagogických intervencí. Jen zmíním, že naprostá většina tehdejších žáků měla zpočátku téměř nulovou motivaci ke školní práci, někteří z nich navíc i snížené studijní předpoklady. Výchozí nehostinné podmínky se ukázaly jako velmi výhodné a mě s kolegou podnítily k bleskovému formulování základních idejí, které se do budoucna staly i kostrou formálních dokumentů (ŠVP).

Když jsem při nástupu do zmiňované školy v rámci úvazku dostal na starost (kromě dalších předmětů) i vedení „slohové výchovy“ u žáků 3., 4. a 5. ročníku (7 dětí), zkusil jsem v rámci vznikajících pedagogických idejí experiment s *autorským čtením*.

Problematika slohových prací

Při vstupu do praxe jsem se slohovou a komunikační výchovou žádnou reálnou pedagogickou zkušenost neměl, jen mlhavé tušení, že v RVP existuje vzdělávací oblast pojmenovaná „jazyk a jazyková komunikace“: cílem v této oblasti je, aby žák získal znalosti a dovednosti použitelné v praktických životních situacích (stal se jazykově kompetentním) – mluvnicky i písemně.

Při pročítání běžných metodik v učebnicích pro 1. stupeň jsem zjistil, že v mluveném i psaném projevu je důraz kladen spíše na zvládnutí základních slohových útvarů („vypravování“ a „popis“) než na rozvíjení zmíněných kompetencí. V metodických materiálech jde – zjednodušeně řečeno – prvotně o nácvik: nejprve si žák osvojí základní jazykové prostředky pro práci s osnovou a reprodukuje jednoduché texty. To, co je nazýváno „slohovým cvičením“, je v učebních textech spíše okrajová záležitost. Jejich realizace (nácvik) bývá většinou od 2. ročníku, a to právě prostřednictvím „slohových cvičení“ (slohová cvičení se dále různě dělí dle metodického cíle, např. na invenční, kompoziční, stylizační...).

Na 1. stupni se žáci nejčastěji setkávají s tzv. doplňovacími cvičeními, pro příklad: „Jaká byla Sněhurka? Vyber vhodná slova z nabídky a popis poté napiš (...) Sněhurka byla krásná jako... Vlasy měla černé jako... Pleť měla hebkou jako... Její oči byly... a ústa jako... Nabídka slov: hedvábí, víla, havran, uhel ...“¹².

V učebních textech staršího data vydání jsou slohová cvičení realizována různými „obměňovacími“ typy příkladů, např. převést text do času minulého. V současných metodických textech se již „obměňovací“ příklady neobjevují tak často, neboť jejich přínos pro kultivaci jazykových dovedností bývá – přinejmenším – sporný.

Můžeme zmínit i cvičení substituční: „Nahraď v textu tato slova synonymy: vkládají se, otáčí se, odstraní se, bledne, třeba, slouží“¹³ či tzv. cvičení modelová, tedy vysloveně dle nápodoby: „Podle vzorců utvoř cvičení o zimě: V1, ale V2, V1, protože V2, V1, protože V2 a V3“¹⁴.

12 Eva HOŠNOVÁ, *Český jazyk pro 2. ročník ZŠ*, Praha: SPN, 2006, s. 82.

13 Jaroslava KOSO VÁ, *Český jazyk – učebnice pro 3. ročník základní školy*, Plzeň: Fraus, 2009, s. 50.

14 Tamtéž, s. 75.

Na konci této metodické cesty (od 4. ročníku ZŠ) se tradičně probírají „stylizační cvičení“. Tato cvičení autoři materiálů definují jako prostor pro vlastní invenci žáků, neboť žák má možnost pracovat samostatně při tvorbě nejen vět, ale i celků. S úkolem je spojena tvorba osnovy, zařazování přímé řeči a respektování pravidel slohového útvaru, který se právě probírá. Osobně se domnívám, že určený prostor pro onu žákovskou invenci je poněkud přeceňován, neboť slohová stylizační cvičení jsou opět těsně spjata s nácvikem formálních slohotvorných náležitostí, například:

- 1) Které větné celky byste označili za úvod?
- 2) Které větné celky pokládáte za závěr?
- 3) Jak byste nazvali to, co je mezi úvodem a závěrem?
- 4) Dokážete tuto část ještě více rozčlenit?
- 5) Sestavte osnovu celého vyprávění.
- 6) Všimněte si v textu vět, za kterými jsou napsány vykřičníky – věty zvolací. Vyhledejte příklady takových vět a přečtěte je se správnou melodií.¹⁵

Na středních školách je poté zpravidla sledován stejný cíl: vyškolit studenta ve funkční stylistice, tedy ve tvorbě slohových útvarů (popis, výklad, úvaha, zpráva). Předpokládá se (někdy mylně), že student ovládá odpovídající slohové postupy i v praxi – tedy při psaní textů.¹⁶

Obečně: jakýkoliv nácvik rozvíjí vývojově nižší osobnostní struktury jedince než postupy vyžadující vlastní tvorbu, představivost a divergentní myšlení. Ovšem zmíněná metodická struktura nejenže může myšlení omezovat, ale zároveň poskytuje i bezpečí, zvláště u mladších žáků. Řídit se strukturovanou metodikou zmiňovaných učebnic je tedy bezpečné pro žáka i učitele, neboť žák tuší, co se po něm chce, a učitel nemá starost s tím, co po žácích chtít. Cíle k hodnocení má navíc v učebnicové předloze.

Stálo by ovšem za nějaký relevantní výzkum vysledovat, jaké mají pedagogové implicitní pojetí slohové výuky a co je pro učitele v textech tou tušenou „vyšší kvalitou“. Žák je totiž cvičen ve funkčním psaní a metodicky dostává „slohové nástroje“. Ve své podstatě předem (a někdy právem) předjímáme, že žák nemá (a zpočátku ani příliš nemůže mít) estetický cit. Ale „slohovku“ by měl umět napsat každý. Nácvik proto spočívá v osvojení základních orientačních bodů, kterými se jedinec při psaní od počátku řídí. Jelikož se tyto orientační body týkají struktury psaní, tato struktura vede i myšlení (hovoří se o konvergentním způsobu řešení problémů). Proto možná není úplně namístě se rozčilovat, když skupina žáků – nezávisle na sobě – napíše velmi podobnou práci. Dochází tak k jevu, který učitelé na 1. stupni velmi dobře znají (češtináři při opravování maturitních prací nepochybně také).

Je vcelku možné, že se žák nácvikem slohotvorných cvičení autorsky „najde“ a skrz tato cvičení originalita, osobitost a invence jaksi mimochodem probleskne. Do osvojených postupů žák může (měl by) „zasadit“ něco vlastního. Stane se autorem. Autorství může být onou kvalitou a prototypy „slohovek“ ze tříd zmizí. Domnívám se, že potencionální kritika přístupu si žádá obezřetnost: zřejmě nezáleží pouze na metodice, ale také na způsobu, jakým učitel s metodikou pracuje. Pro rozvoj tvořivosti je pak zásadní, kolik prostoru pro vlastní invenci učitel dovolí žákům, kteří mají potencionál k vlastní tvorbě.¹⁷

V ŠVP naší školy je vzdělávací obor český jazyk a literatura součástí vzdělávací oblasti „jazyk

15 Rudolf ČECHURA, Hana STAUDKOVÁ, Miroslava HORÁČKOVÁ, *Český jazyk pro 4. ročník*, Praha: Alter, 1996, s. 15.

16 Srov. Zbyněk FIŠER, *Tvůrčí psaní*, Brno: Paido, 2001, s. 29.

17 Srov. Josef NOTA, Experimentální dramatika: Autorské čtení u žáků na 1. stupni, in: *Perspektivy výchovy a vzdělávání v podmínkách současného světa*, ed. Miriam PROKEŠOVÁ, Ostrava: ČPDS, 2017, s. 89–94.

a jazyková komunikace“. Obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. Při tvorbě ŠVP byly základem (mimo jiných) i tyto výchovné a vzdělávací strategie směřující k rozvíjení klíčových kompetencí:

- samostatnost, organizace vlastní činnosti;
- vlastní úsudek, iniciativa, tvořivost, zodpovědnost;
- komunikační dovednosti, spolupráce, práce v týmu;
- poznávání vlastních možností;
- prezentace vlastních výsledků;
- osobní zkušenost;
- přechod od frontálního vyučování k aktivizujícím metodám;
- praktická cvičení;
- dodržování etiky komunikace (věcnost, naslouchání, prostor pro různé názory, respektování originálních, nezdařených aj. názorů);
- předpoklad poznávání sebe a vztahů k jiným.

Při tvorbě ŠVP jsem s ředitelem školy polemizoval nad tím, zda čas, který na 1. stupni strávíme nácvikem a osvojením slohotvorných útvarů, bude:

1. respektovat vytyčené výchovné a vzdělávací strategie;
2. směřovat skutečně k rozvíjení zejména a) kompetencí k učení; b) sociálních a personálních klíčových kompetencí (práce s textem; formulace vlastního názoru; kritické myšlení; čtení s porozuměním a práce s textem; využívání zájmu žáků; formování vlastních názorů a jejich prezentace; vhodná komunikace se spolužáky, s učiteli a ostatními dospělými ve škole i mimo školu; diskuze a naslouchání názorů druhých).

Z těchto důvodů jsme se rozhodli pro zařazení *autorského čtení* jako alternativního přístupu do komunikační a slohové výchovy.

V následující kapitole je z důvodu porozumění kontextu nutné tuto disciplínu teoreticky představit a specifikovat její dva hlavní rozdíly oproti tzv. „tvůrčímu psaní“.

Fenomén *autorského čtení*

V 90. letech se začíná i v Česku prosazovat jiný termín, který *autorské čtení* může evokovat: tzv. „tvůrčí psaní“, popřípadě „autorské psaní“. Jedná se ale o jinou disciplínu. S velkým zjednodušením můžeme konstatovat, že tvůrčí psaní je primárně zaměřeno na umělecký artefakt. Cesta k tomuto artefaktu je zvnějšku řízena aplikováním metod či technik: tedy přes podané pracovní postupy a návody pro tvoření textů v daných oblastech.¹⁸ Primárním cílem tvůrčího psaní je estetická kvalita textu, i když se počítá i s formativními vlivy na osobnost autora textu. Součástí tvůrčího psaní je i sebereflexe. Na rozdíl od *autorského čtení* je ovšem účelová a má předem daný cíl. Cílem sebereflexe je ve tvůrčím psaní zhodnotit proces. Ve filozofii tvůrčího psaní je tvořivostí vlastnost, kterou lze technicky rozvíjet, zejména tzv. heuristickými technikami zaměřenými na

18 Srov. FIŠER, *Tvůrčí...*, s. 25–35.

jednotlivá stadia řešení úloh a jejich vývoj.¹⁹ V přístupu je tvůrčí psaní v českém prostředí podobné dramatické výchově.²⁰ Tvůrčí psaní vzniká s dramatickou výchovou v podobné době a obě metody jsou ovlivněny stejnou behaviorální optikou v přístupu k jedinci (osobnost lze zvnějšku formovat metodicky a technicky).

Autorské čtení se liší od tradičně chápané slohové výchovy a od tzv. tvůrčího psaní v prvé řadě tím, že nepohlíží na žáka behaviorální optikou. Behaviorální pedagogické tendence vysvětlují dynamizaci vnitřní síly jedince mechanismem: úkol → úspěch → ocenění.²¹ Pedagog je v tomto pohledu chápán jako „strategický manager“, který zadává úkol: konkrétní (výchovní) cíl určený ke zhodnocení (dle různě zaměnitelných kritérií). Úspěch ve školní situaci je přitom brán za hlavní motivační faktor dávající žákům sebevědomí k opakování činnosti a podávání výkonu dle zadaných parametrů. Behaviorální pohled na problematiku pedagogického působení ovšem není dost široký v momentě, kdy akcentem není výkon jako takový (kvantitativní hodnota), ale pedagogickým akcentem je rozvíjení takových vloh žáka, které podléhají kvalitativním měřítkům. Typické (i když poněkud tematicky zprofanované a vágní) je deklarování pedagogického zaměření na žáky jako takové (na jejich osobnost), tedy nikoliv na jejich prospěch (viditelné, měřitelné chování). Zaměření na rozvíjení osobnosti žáků se stalo námětem mnoha přístupů zasahujících výrazně do pedagogické reality (např. formou dramatické výchovy či etické výchovy: disciplínami a metodami, které jsou vedené jako doplňující pro vzdělávací obor RVP).

Zmiňované behaviorální (pedagogické) přístupy mají velmi blízko k tzv. teorii rolí a jsou specifické tím, že svým pojetím obvykle redukuje osobnost jedince na způsoby chování a prožívání, v nichž jedinec vyjadřuje svou představu o tom, co odpovídá očekávání vztahovanému k určitým životním pozicím a situacím.²² Dle Drapely by v optice psychologie osobnosti šlo o tzv. vnější vztažný rámec pro studium chování: ten sice umožňuje měřit a hodnotit chování jako normální (kýžené) či abnormální (zralost osobnosti je takto chápána v pojmech jako je „sociální přizpůsobení“), osobní svoboda volby je ale výrazně omezena činiteli (vnějšími či vnitřními).²³

Autorské čtení je svým pojetím k výše zmíněnému protikladné: filozoficky má blízko k humanistickým teoriím osobnosti, ve kterých není hlášáno výrazné omezení osobní svobody a volby vnějšími či vnitřními činiteli. Osobností je ten, kdo je autorem svých činů: „osobností je člověk potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z něho samého, pokud vyjadřují jeho poznání, jeho zkušenost, jeho dovednost a nejsou jen mechanickým napodobením, kopií nějakého vzoru.“²⁴

Druhý hlavní rozdíl je v tom, že v autorském čtení nejde primárně o „hezký text“, ale o objevování sdělnosti „skrze text“ pro čtenáře i diváka v konkrétní situaci. Jde tedy v první řadě o vlastní možnost jedince objevovat (a v setkání s druhými uplatňovat) své tvůrčí potenciality a tematizovat vlastní sdělení.

Paradox autorského čtení vysvětluje V. Fryntová lapidárně: pouhé přečtení autorského textu samo o sobě nezaručí, že je autor k posluchačům sdělný. Nejde přitom v první řadě o žánrovou kvalitu textu, ani techniku čteného, ale o představu čteného: „*Jak podivné. Vždyť autor snad ví, co napsal, co řekl, kde to bylo. To je mu všechno jasné, ale my posluchači autorského čtení obvykle neslyšíme, že by mu to skutečně jasné bylo. Jak je to jenom možné? Možným vysvětlením je, že autor již text*

19 Pavla PAZDERNÍKOVÁ, *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Brno, 2009. Disertační práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí práce PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., str. 29.

20 Např. Eva MACHKOVÁ, *Metodika dramatické výchovy*, Praha: IPOS ARTAMA, 1999; Josef VALENTA, *Osobnostní a sociální výchova*, Kladno: Aisis, 2005.

21 Srov. Geoff PETTY, *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 1996, s. 40.

22 Srov. Vladimír SMÉKAL, *Pozvání do psychologie osobnosti*, Brno: Barrister & Principal, 2007, s. 33.

23 Srov. Victor J. DRAPELA, *Přehled teorií osobnosti*, Praha: Portál, 1998, s. 158.

24 SMÉKAL, *Pozvání...*, s. 33.

napsal. Jak by úplně všechno zahodil s vědomím, že má po šichtě a naprosto nemyslí na to, že když ten text psal ve své sluji s nohama nahoře, že toto všechno prožíval, dokonce intenzivněji, než jakýkoli herec! Vždyť on by to nemohl napsat, kdyby neměl onu představu. Jenom onu představu vůbec nepoužívá. (...) Paradox autorského čtení nám tak ukazuje, že ke čtení je třeba navíc ještě něco jiného než pochopení textu, než srozumění s autorem a pochopení smyslu sdělení.“²⁵

Disciplína *autorského čtení* je velmi podivuhodná. Podivuhodná tím, že artefakt vytvořený ze slohových struktur je až sekundárním jevem, primární kvalitou je sdělnost autora konkrétního textu. Jádrem *autorského čtení* tedy není psaní, ale čtení: autorem vytvořená situace mezi ním a posluchačem/posluchači, která je základem pro dialog (dia-logos, srozumění „skrz slovo, smysl“).

Ke kultivaci autorských textů je proto třeba texty ověřovat veřejně. Zatím se podařilo reflektovat dlouhodobou zkušenost s dospělými. Zejména se studenty pedagogických oborů (odkazují tímto na články S. Sudy, který shrnoval data získaná od studentů z Jihočeské univerzity v rámci dlouhodobého studia tzv. experimentální dramatiky).

Realizace *autorského čtení* u dospělých posluchačů má jednoduchá pravidla: skupina studujících si své texty vzájemně čte a komentuje nehodnotícím způsobem. Posluchači tak poskytují autorovi textu pozornost k tomu, aby na základě veřejného jednání objevoval skrze vlastní text osobní téma a hledal k němu potřebnou sdělnost. Počáteční zadání je v rámci kurzů pro studenty děsivě volné. „Pište, co chcete, délka textu, forma a žánr je na vaší chuti.“ Dospělí studenti vychovaní v pravidlech slohotvorných postupů bývají obvykle naprosto konsternováni svobodou, která se nabízí. Opakovaně se nám potvrzuje to, že určitá struktura dává bezpečí – někteří studenti raději volí klasickou „slohovku“ (úvod; stať; závěr) nebo se v řádcích vyjadřují k tíživému úkolu, že bez konkrétního zadání nemají o čem psát. V postojích se objevuje i podrážděnost z nejednoznačnosti.²⁶ Postupem času ale všeobjímající strach obvykle mizí, studenti objevují zájem: činnost samotná se stává hybnou silou k dalším pokusům.

Bylo jasné, že má-li být přenesení disciplíny *autorského čtení* do prostředí 1. stupně ZŠ úspěšné, žáci mladšího školního věku budou vyžadovat odlišný přístup, než jaký byl zatím zažitý u posluchačů vysokých škol.

V následujících kapitolách se proto budu snažit popsat, jak se základní principy zmiňované disciplíny dařilo přenést do prostředí 1. stupně ZŠ (jako určitá alternativa komunikační a slohové výchovy) a s jakými výsledky.

Objevování *autorského čtení* na 1. stupni ZŠ

Jak již bylo řečeno: základní instrukce *autorského čtení* je otevřená, nenařizuje se téma, rozsah textu, obsahové zaměření či způsob použití stylistických prostředků. Poté je text čten ostatním posluchačům a na základě pozornosti od ostatních se autor textu dozvídá, jaké kvality jeho text má. Na základě zážitku z tohoto veřejného čtení poté posluchači formulují písemné sebereflexe, kterými mapují svou studijní cestu.

Běžnou praxí základních škol je, že komunikační a slohová výchova je vyučována nahodile dle tematických plánů vyučujících, popřípadě blokově. Při tvorbě ŠVP jsme chtěli, aby *autorské čtení*

25 Vítězslava Ada FRYNTOVÁ, O paradoxu autorského čtení, in: *HIC SUNT LEONES (O autorském herectví)*, ed. Michal ČUNDRLÉ, Praha: AMU, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při katedře autorské tvorby a pedagogiky, 2003, s. 67.

26 V rámci kvalifikační práce (Josef NOTA, *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*. České Budějovice, 2014. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.) se ve výzkumu ukázalo, že strach z nejednoznačnosti v zadání úkolu byl v osobnostní přípravě na pedagogickou profesi typickým faktorem pro absolventy středních pedagogických škol.

bylo kondiční věcí, tedy aby se stalo nedílnou součástí týdenního rozvrhu.

Brzy jsem zjistil, že vývojová charakteristika žáků mladšího školního věku neumožňuje, aby byla základní instrukce naprosto otevřená. Autorské čtení proto v prostředí ZŠ realizujeme následujícím způsobem: ke konci výukového týdne mají žáci příležitost k vymýšlení témat, které je samotné fascinují. Má úloha spočívá v tom, aby náměty k textům: 1) byly tematicky dostatečně otevřené a probouzely fantazii a chuť ke psaní; 2) vznikaly výhradně z nápadů dětí; 3) procházely pedagogickou korekcí jen v případě, že jejich potenciál je eticky, mravně závadný.

První dva roky *autorského čtení* jsem děti nechával, aby si hlasováním zvolily jedno společné téma z nabízených sepsaných možností. Zjistil jsem ovšem na základě rozhovorů s rodiči, že děti, které hlasovaly pro téma jiné a musely se podřídít tématu s největším počtem hlasů, nepíší texty s radostí a se zájmem. Velmi se mi proto osvědčilo nechat výběr konkrétního tématu ze všech nabízených na jednotlivcích. Většina „pokročilých“ si již „jede“ téma vlastní bez ohledu na ta „oficiální“, která se zformulovala společně. Využívají nabízenou autorskou svobodu k pokračování příběhů, dětem tak vznikají celé kapitoly, které na sebe tematicky navazují.

I v prostředí ZŠ se klade důraz na ideu, že základem a samotným jádrem takto vedených setkání je nikoliv samotný napsaný artefakt určený ke zhodnocení učitelem, ale veřejné, hlasité čtení. Cílem je učit se poslouchat druhého, pokládat doplňující otázky. Autoři textů se učí na doplňující otázky reagovat. Činnost je sama o sobě zdrojem pro rozvíjení posluchačské a čtenářské sdělnosti.

Autorské čtení vyžaduje čas, v našem případě skupina 12 dětí potřebuje na soustředěné setkání nejméně dvě na sebe navazující vyučovací jednotky. I ty se ale dále rozdělují na „oddechový čas“ zpestřený jinými aktivitami (např. zpěvem autorských písní), protože je empiricky známo, že děti mladšího školního věku nejsou schopné udržet plnou pozornost celou formální vyučovací jednotku.

Když bylo dětí ve škole méně, motivoval jsem k prvním autorským pokusům i žáky, kteří ještě nebyli čtenářsky gramotní. O vybraném tématu hovořili ústně, přičemž si jako oporu pro své myšlenky kreslili obrázky do sešitu, popřípadě si vzali s sebou do školy nějaký artefakt (hračku, předmět). Vedl jsem je tedy již od 1. třídy k tomu, aby se pokoušeli v rámci svých možností vyjadřovat před ostatními a poslouchat druhé – aby měli již od 1. třídy základ k veřejnému, autorskému jednání. Autorské čtení jsem po 4 letech začal praktikovat pouze s dětmi 3.–5. ročníku, přičemž hlavním důvodem byl zvyšující se počet dětí ve skupině, jak se škola začala rozrůstat.

Jelikož se na tyto hodiny připravují doma, pro co největší smysluplnost těchto setkání jsem o pomoc požádal rodiče žáků otevřeným dopisem.²⁷

27 ... Děti za své texty nejsou ve své podstatě hodnoceny, neboť kritéria kvalitního textu se nedají vyjádřit známkou (např. Božena Němcová psala na jedničku, Alois Jirásek na dvojku). Dostanou-li známku, je myšlena pouze jako motivační věc ... Naším společným úkolem zde, na 1. stupni ZŠ, je vzbudit u dětí zájem a důvěru, že psát (a vůbec formulovat vlastní myšlenky před ostatními) mohou (dítě talentované se může stát spisovatelem, dítě bez zájmu a zklamané si může vztah k jazyku, literatuře a čtení vytvářet v bezpečném prostředí) ... Žák, který tuto důvěru ve své schopnosti nemá, zpočátku tento typ textu zřejmě vůbec nenapíše. Touto cestou prosím o velkou trpělivost s dítětem, kterou si i já sám na sobě při našich hodinách testuji. Pokud dítěti text napíšete a nadiktujete, zvládl jste zadání Vy, ale nikoliv dítě. Je to pro něj do budoucna jasná informace, že nedostačuje a Vás příště bude potřebovat. Ocítáte se pak v začarovaném kruhu, kdy (a nyní to berte s nadhledem) „kvůli učiteli, který si vymyslel nějakou blbost“ se každý čtvrtěční večer budete stresovat s tím, aby ratolest něco napsala, aby „učitel měl radost“ ... O to ale vůbec nejde. Nejde nám o to, aby text „byl pěkný“, ale aby ho dítě napsalo samo, protože ho to posunuje vpřed, pak to má cenu ... Jakkak na to? Zpočátku může být opravdu dítě nad papírem nešťastné, zvláště pokud si nevěří, že něco napsat samo může. Naším společným úkolem je ho povzbudit a dodat sebedůvěru. Zpočátku možná napíše tři věty, což je ohromné vzhledem k tomu, že dříve nenapsalo vůbec nic. Doporučuji důrazně dítě netrápit nad papírem, ale „rozmluvit ho“ otázkami směřovanými k tématu, pokud možno úplně přirozeně. Ono něco zformuluje – nedělejme si s tím zpočátku hlavu. Doporučuji dítěti nevkládat do hlavy, v případě těchto textů, vlastní myšlenky. Například pokud mu v tématu „Kdybych byl na Marsu“ řeknete, že mimozemšťani jsou pitomost, kterou si vymysleli šílenci, a neexistují, dítě Vaše slova do textu odpapouškuje, ale v rámci výše zmíněného mu to nic nedá, neboť jste mu téma uzavřeli. Důležité je naopak ho povzbudit, aby napsalo, co si myslí – klidně s opřením o Vaše názory – ovšem cílem není polemika na téma, jestli jsou mimozemšťané. Nám jde o literární, autorský, dítětem vymyšlený text, který nemusí odpovídat pravdě. Alois Jirásek také napsal O králi Ječmínkovi a J. R. R. Tolkien dokonce celý fiktivní svět. Je třeba zmínit k budoucím

Získání přízně rodičů pro tento typ experimentální výuky bylo naprosto klíčové: důležitý byl opakovaný dialog s rodiči o filozofickém zázemí autorského čtení a o celkových přínosech. Opakovaně mi ovšem někteří rodiče sdělují své obavy: „A nebude jim chybět to, že pořádně necvičí, co je „vyprávění“ a „charakteristika“...? Tak tomu ale není: to, že se primárně nevěnujeme nácviku slohotvorných útvarů, neznamená, že je úplně opomíjíme. Výhodné ale zpravidla je, když základem k výkladu bývá napřed nějaký autorský text, na kterém se poté dá konkrétní slohotvorný útvar snadno popsat.

V následujících kapitolách bude reflexe zkušenosti s *autorským čtením* (hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku) ilustrována za pomoci případových studií dětí.

Příklad č. 1: bystré, svérázné dítě s výborným prospěchem

Pedagogické pozorování: od 1. třídy naprosto samostatný, sám si iniciativně organizoval školní práci (v rámci málotřídní školy je nutné, aby část žáků vždy pracovala samostatně, zatímco pedagog se věnuje skupině druhé, např. podáváním výkladu nové látky). Výsledky excelentní.

V rámci naší málotřídní školy je akcent na podporu učení mladších dětí dětmi staršími (žáci 5. ročníků doučují např. žáky 2. tříd). Při této „výukové“ činnosti Martin postrádal potřebnou trpělivost. Aktivně ale vztahy s ostatními nebudoval, nebyl za každou cenu kontaktní. V kolektivu dětí velmi oblíben, v pedagogickém sboru také (výrok ředitele: „Spíš chybí asi víc on mě, než já jemu.“), obdivován za sportovní úspěchy. Maminka ho hodnotí jako zbytečně sebevědomého, málo pracovitého („Vy to ve škole možná nevidíte, ale doma neudělá nic, neučí se, nepřipravuje, fláká to.“). Disponovaný svérázným, ironickým humorem.

Málotřídní školu opustil před rokem s výborným hodnocením, pokračuje studiem na víceletém gymnáziu.

Pokud se dá považovat disciplína *autorské čtení* za specifickou možnost k vlastnímu experimentu, Martin této možnosti bezpochyby maximálně využíval.

Už od 3. třídy byl jedním z hlavních iniciátorů nových témat, jeho čtení téměř ihned získalo mezi spolužáky trvalou oblibu pro hravou teatrálnost. Veškeré své texty „posadil do hlasu“ (držel brániční hlasovou oporu) a poté četl absolutně bez stoupající či klesající intonace. (Ředitel: „Když jsem vás slyšel, jak čtete, byl jsem u vytržení, ale nad Martinem jsem žasl. Obsahově tak zajímavý text a čtený tak unyle a otráveně, že se jednalo o vrcholný komediální výstup. Martina poslouchali po celou dobu úplně všichni. Držel prostě svůj styl.“).

Přibližně po roce *autorského čtení* Martin zjistil, že ho jeho „běžné autorské texty“ (tematicky zaměřené, s jasnou dějovou linkou, dobře vypointované) přestávají uspokojovat a začal si svůj předchozí, před rokem objevený autorský styl plánovitě ničit. Například napsal tři dlouhé věty, přičemž u slov protáhnul samohlásky. Jednalo se vlastně o takové „textové a čtecí excesy“, ovšem s veškerou výrazností Martinova přednesu se stávaly nesmírně populární. A samozřejmě i ostatními spolužáky kopírované. Po měsících mi volala Martinova maminka s obavami, že Martinovo psaní už postrádá jakékoliv kvality jeho předchozí tvorby („Píše už jen kraviny, já ho asi za to zabiju.“). Navrhnul jsem vyčkávat. Po dalších dvou měsících zmizely prvoplánové teatrální výstřelky. Místo toho Martin zjistil, že civilnější texty i přednes mu dávají možnosti ve variování dramatiky a především v tom, že začal cítit potřebu psát příběhy se silnou pointou. To realizovat s kašpařením nejde.

Martin mi ukázal: 1) jakou výhodu má *autorské čtení* v momentě, kdy má „tahouna“: někoho, kdo ostatní iniciuje k diskuzi, sám je originální, sdělný a podněcuje tvůrčí skupinovou dynamiku; 2) možný prediktovatelný vývoj, který mohou autorské experimenty mít.

S Martinem jsem si uvědomil, že jádro *autorského čtení* není v instrukci, kterou děti splní. Jádrem je situace, kterou děti svým čtením ostatním vytvářejí. V tomto byl Martin ohromný: měl ke tvorbě vlohy, byl motivovaný, a když se mi dařilo ukočírovat i jeho přirozeně ironický smysl pro humor (který byl zejména pro mladší děti těžko stravitelný), spoluvytvářel vstřícnou atmosféru bez bariér z falešných emocí.

Příklad č. 2: zkušenost s dítětem, které má negativní zkušenost z předchozí školy

Evička (9 let) pochází z úplné rodiny, má další 4 sourozence. Ze sdělení rodičů: rodiče umístili Evičku do naší školy v 8 letech; nutnost změnit školu zdůvodňovali tím, že Evička byla na předchozí škole nešťastná – její bývalá třídní učitelka prý Evičku přetěžovala a vytýkala jí neopodstatněně marginalnosti. Zmíněné pedagogické apely v důsledku vedly k tomu, že Evička začala somatizovat (byla nemocná dokonce i každý měsíc). V naší škole je druhým rokem, autorské čtení má (dle jejího tvrzení) ráda, v současné době protipandemických opatření jí setkání s dětmi při čtení autorských textů moc chybí.

Evička je v projevu extrovertní, bez obtíží komunikuje s dospělými, při hře s dětmi iniciativní, vůdčí. Při školní práci velmi aktivní, výkonová motivace u ní ale nedominuje.

Když se Evička seznámila s *autorským čtením*, zpočátku se opakovaně potřebovala ujistit, že skutečně může psát sama za sebe („A co když to budu mít špatně?“). Její první texty byly vedeny konvenční strukturou (úvod, stať, závěr). Po třetím *autorském čtení* se v Eviččiných textech objevila hlavní postava Simony. Z ní postupně udělala hlavní hrdinku dalších textů, po roce psaní pokračuje v jakémsi typu „románového psaní“, ve kterém Simona zažívá nevšední dobrodružství. Kapitola o holčičce Simoně, kterou si Evička připravuje na setkání *autorského čtení*, má v současné době rozsah cca 3 strany A5 rukopisu.

Čtení velmi výrazné, hlasité, na každé setkání se těší. Když dává Evička zpětnou vazbu spolužákům, je přehnaně kritická a uvádí obsahové alternativy k obsahům přečtených textů („Já bych to napsala jinak...“). Přehnaně kritická i k vlastním textům.

Když jsem Evičku vyzval, aby mi povídala, jaký vztah má k *autorskému čtení*, ve výpovědi dominovalo srovnávání její bývalé a současné školy:

Evička: Jak jsem byla v minulej škole, psát slohovky mě nebavilo, protože jsme to (slohy) měli jen někdy. A pořád jsme slyšeli, že to neumíme a nemáme to psát moc dlouhý. A nemohli jsme vůbec říct, co chceme. Když jsem nastoupila do této školy, tak se to změnilo. A začalo bavit. O hodně víc.

Já: Co ale znamená to „nemohli jsme říct, co chceme“?

Evička: Prostě – když jsem něco psala, musela jsem to (zadání) splnit. Napsat to při hodině. A když jsme to neměli tak, jak to přesně učitelky chtěly, tak jsme prostě dostali pětky a bylo jim (učitelkám) jedno, co jsme chtěli my.

Já: A četli jste si své texty vzájemně?

Evička: Ne, jen to učitelka zkontrolovala a nechala to být.

Já: A co se kontrolovalo?

Evička: Zkontrolovala nám chyby – tedy pravopis – a potom kontrolovala, jestli jsme to udělali podle

jejích představ a tak vůbec.²⁸

Evička si příležitosti, kterou jí nabízí *autorské čtení*, užívá. Její případ mi pomohl v tom, abych si zformuloval, jak hodnotící prostředí a tlak na předem zformulovaný produkt mohou v součinnosti blokovat potenciality, které v sobě děti mohou mít.

Příklad č. 3: zkušenost se silně úzkostným dítětem

Od 1. třídy se Pavel projevoval silně introvertně, úzkostně. Podle maminky měl již od raného dětství komunikační obtíže, které začaly být zřetelnější nástupem do vzdělávacích institucí. Těžko snášel kritiku, na případný neúspěch okamžitě reagoval pláčem, popřípadě útekovou reakcí (schovávání pod stůl, útek ze třídy, vyhledávání úkrytů). Měl již od 1. třídy slabý výkon, podle ředitele školy byla příčinou nízká frustrační tolerance, zbytečně brzy se při řešení problémových úloh vzdával, plakal nad úlohami, nepracoval. S ohledem na evidentní studijní vlohy nebyl první dva roky ve své podstatě vůbec klasifikován, byl hodnocen pouze slovně.

Ředitel školy: „Já myslím, že je zázrak, že jsme ho neubili – špatnými známkami i reálně – hned v 1., 2. či 3. třídě. Byl chytrý, ale v zásadě zoufale emocionálně nevyzrálý. Pak ale ty svoje záchvaty pláče začal zvládat, bylo jich méně a méně. (...) Spouštěčem toho pláče bylo prakticky cokoliv. Volali mi i ze ZUŠ, jestli nemají s bráchou špatné rodinné zázemí.

V 5. ročníku Pavel začal mít spontánní zájem o výuku, ve školní práci byl iniciativní, začal mít nadprůměrné výsledky. Podle individuálního plánu vše zameškané dohnal. Jak glosoval ředitel: „Rodiče jsem první čtyři roky uklidňoval, že se to poddá. Naštěstí to klaplo.“

Do skupiny *autorského čtení* přišel ve 3. třídě. Je běžné, že zpočátku žáci 3. ročníků sami za sebe napíší maximálně 3–5 vět, než objeví jistotu ve vyjadřování a zjistí, že si mohou troufat, rozepsat se a při čtení své sdělení ověřovat. Pavel se svými třemi větami vydržel celý školní rok. Navíc: přemluvit Pavla k jejich přečtení bylo náročné, někdy se ještě před *autorským čtením* schoval pod stůl a celou vyučovací jednotku odmítal vylézt. Maminka z nás byla nejzoufalejší, vyprávěla, jak příprava těch pěti vět je pro něj celodenním utrpením a jak se bojí, že bude muset své texty číst před ostatními nahlas. Na konci 3. ročníku nebyl vidět žádný vývoj – ve čtení, ani v textech. Ve 4. ročníku Pavel jen objevil strategii vedoucí k tomu, aby nemusel číst nahlas: dával své texty k předčítání svým spolužákům. Interpretoval jsem to jako další z Pavlových únikových strategií, kterou jsem podporovat nechtěl. Pavla jsem do hlasitého čtení jeho textu před ostatními spolužáky nenutil, ale domluvil se s ním na alternativě: přečte text jen nám, učitelům. S tím problémem neměl, zřejmě tušil podporu. Kvalita textů zůstávala na nízké úrovni, Pavel vlastně jen formálně splnil požadavek: měl mít něco napsáno a měl to přečíst ostatním. Příliš jsem si s tímto stavem nevěděl rady – s rodiči jsem se domluvil, že to tak zatím necháme...

V 5. ročníku se s Pavlem něco velmi podstatného začalo dít. Přišel za mnou, zda může příště místo čtení textu ostatním spolužákům promítnout na plátně, co naprogramoval v jakési počítačové aplikaci. Jednalo se o triviální skeč: objevila se kreslená postavička, které se vytvořila u úst bublina s textem, zahrála hudba a obraz skončil. Otevřel jsem prostor pro diskuzi k Pavlovu autorství, jako kdyby se jednalo o přečtený text. A začaly se dít věci. Pavlovi spolužáci byli evidentně v šoku, že se Pavel aktivně projevil a nešetřili uznáním. Pavel nedal na sobě znát vůbec nic, ale na příští hodinu přinesl další, podobnou naprogramovanou črtu. Ale trochu delší, podle maminky nad ní strávil kolem 8 hodin svého času. Maminka měla hlavně obavu, co na to budu říkat, a zdalipak Pavel zase od zadání neutíká. Ve mně naopak rostla naděje, že snad jen Pavel objevuje, jak si

28 Citovaný úryvek s žákyní je z hloubkového nestrukturovaného rozhovoru ze dne 12. 6. 2020.

zadání přizpůsobit. Upřímně: ve své podstatě se nedalo nic ztratit – před zmíněným promítáním byl Pavel velmi vzdálen tomu, co je cílem i smyslem *autorského čtení*. Přibližně po měsíci pouštění naprogramovaných postaviček se objevil další milník: animované postavičky v programu dal Pavel svou hlavu, elegantní způsob, jak za sebe Pavel nechal v zastoupení jednat. Kolem pololetí 5. ročníku bylo posledním objevem Pavla natáčení vlastních videí z prostředí maloměsta, kde Pavel vyrůstá. Pavel se pasoval do role režiséra, někdy ve svých scénkách sám hrál. Získal pro svou tvorbu několik kamarádů, kteří mu dělali herce a komparz, natočený materiál sám sestříhal, poté pouštěl své rodině a nám ve škole na hodinách *autorského čtení*.

Do této doby jsem měl odpozorované, že *autorské čtení* v době mladšího školního věku má u dětí určitý vývoj: od prvních nestrukturovaných, plachých pokusů, přes konvenční texty s šablonovitou strukturou, až po texty experimentální, invenční, osobní. Vývoj měl i Pavel se svým typem autorské tvorby, který si sám pro sebe objevil a před ostatními ověřoval.

Pro mě jde o zjištění, že hledání způsobu vyjádření a vlastní tvorby nemusí jít přímou cestou a nemusí jít přes disciplínu *autorského čtení*. Jsou jedinci, kteří raději stojí za kamerou než před ní. Pavel opustil naši školu minulý rok. Rozhodl se, že na základě zkušenosti s jeho alternativním přístupem k *autorskému čtení* (kdy spíše autorsky natáčel filmy) je jeho cílem stát se kameramanem. Tak uvidíme. Pavla maminka nám v posledním rozhovoru jeho rozhodnutí potvrdila: „Našel si i školu a prostě chce.“

Příklad č. 4: zkušenost s dítětem, které má snížené studijní předpoklady

Z pozorování ředitele školy: Mareček je „vymodlený“ chlapec narozený do úplné rodiny, má sestru starší o 5 let. V rodině byl na úkor své starší sestry velmi protěžován.

Již u zápisu do 1. třídy vykazoval známky emoční nezralosti, rodičům byla citlivě sdělena predikce možných výukových obtíží, přáli si ovšem řádný nástup Marečka do školy v jeho 6 letech. U Marečka byly vždy zjevné logopedické vady, které škola téměř úplně odstranila v rámci zaplacené logopedické prevence v jeho 10 letech (do té doby s ním rodiče logopedii z vlastní vůle i přes doporučení školy nenavštívili). Od začátku školní docházky u Marečka dominovaly problémy dané emoční nevyzrálostí a sníženými studijními předpoklady. Obsahy učiva hlavních předmětů chápal pomalu nebo vůbec, komunikoval triviálně, při nácviku čtení trpěl oslabenou schopností analýzy/syntézy (v rámci školní družiny s ním pedagogové pracovali s materiály vhodnými pro prevenci dyslektických obtíží). Rodiče kvitovali navrhovanou možnost diagnostiky Marečkových studijních obtíží pedagogicko-psychologickou poradnou, návštěvu tohoto pracoviště ale nikdy nezrealizovali. Postupem času rodiče zmíněné přetrvávající obtíže začali bagatelizovat, popřípadě hledat příčiny v nerozvinutých motivačních strukturách („Von je chytřej, ale nechce.“).

V kolektivu reagoval vznětlivě, popudlivě, neuměl přijmout neúspěch. Za dobu povinné školní docházky na 1. stupni se nám, pedagogům, úplně nepodařilo odbourat jeho zlovyk tkvící v tom, že na každou položenou otázku otevřel ústa dokořán a získával čas na odpověď tím, že odvětil prodlouženým „Coooooooooo?“. Evidentně psychomotoricky nadaný, tatínek ho podporoval k hraní fotbalu, kde měl velkou příležitost zažívat úspěch. Zajímavostí bylo přenášení naučeného neetického jednání z tohoto kolektivního sportu do školního prostředí (simulování zranění při venkovních hrách, hysterické, verbálně agresivní hádky o správnosti/nesprávnosti počínání druhých apod.).

Školu opustil před dvěma lety s dostatečným prospěchem, školní rok na 2. stupni v současnosti opakuje.

Mareček nastoupil do skupiny *autorského čtení* od 3. třídy a okamžitě začal nosit „slohovky“, tedy

konvenčně strukturované práce ve stylu úvod/stat/závěr. Většinou se jednalo o vyprávění s jednoduchou pointou. I když byl text psán Marečkovým písmem, Mareček bojoval s vyluštěním sdělení skrývajícího se mu ve větách, minuty se vlekly, než Mareček konečně přečetl text, kterému i on sám vůbec nerozuměl. Ten rozpor mezi tím, jak se Mareček běžně ústně vyjadřoval a tím, co měl v textu, svědčilo o náročné rodičovské intervenci. Já: „Marečku, pomáhala mamka nebo tatka?“ Mareček: „Cooooo?“ Já: „Marečku, mluvím o tom textu, je napsán opravdu dobře, jen by bylo prima zlepšit čtení, abychom mu lépe rozuměli. Pomáhal Ti s ním tatka nebo mamka?“ Mareček: „Voba.“

I přes několik rozmluv s rodiči Marečka nad tím, že Mareček není ode mne žádným způsobem klasifikován a že smyslem *autorského čtení* není napsání pěkného textu, ale skutečně čtení, které je námětem k dialogu mezi dětmi, *autorské čtení* zůstalo pro Marečka chvílí, kdy nemohl jít ven, aby si kopal do míče. Protektivní rodičovská příprava textů pro Marečka byla analogická s přípravou jeho svačiny na pravidelné fotbalové tréninky. *Autorské čtení* tak pro Marečka nikdy nebylo ani autorské a vlastně se ani nejednalo o čtení s potřebnými kvalitami. Asi k tomu nejvíce chyběla trpělivost na straně všech zúčastněných.

Příklad č. 5: zkušenost s citově deprivovaným dítětem

Bertíkovi rodiče se rozhodli, že syna nesvěří do péče městské školy v místě jejich bydliště. Důvodem byla negativní zkušenost, kterou zažili, když do této městské školy chodil Bertíkův starší bratr (maminka: „Nechtěli jsme, aby i Bertík nosil domů jen poznámky.“).

Rozhodli se proto, že bude raději Bertík každý den 15 km dojíždět do naší školy a bude v menším kolektivu. Bertíkův bratr (v současnosti 17 let) byl do náhradní rodiny adoptován jako první ve věku cca 3 let, do té doby byl umístěn v dětském centru. Bertík byl těmito náhradními rodiči adoptován přibližně v době, kdy mu byl půlrok. Oba bratři (mají stejnou biologickou matku, různé biologické otce, věkově od sebe vzdáleni 5 let) vykazují i přes veškerou péči osvojitelů známky hluboké citové deprivace.

V kolektivu dominantní, manipulativní, neoblíbený, v případě slabé vnější kontroly pedagogického týmu měl sklony k asociálnímu chování (např. když byl pozván spolužákem na narozeninovou oslavu, oslavenci ukradl peníze, aby si koupil kofolu). Když jsem ostatní členy našeho pedagogického týmu požádal o volné vyprávění o Bertíkovi, nebylo to snadné (ředitel: V rozhovorech o Bertíkovi je náš pedagogický tým mlčenlivý.). „Je to chvíle, kdy má vychovatel pocit, že soustavně selhává. Vystřílíš veškeré výchovné prostředky, domlouváš, vysvětluješ, ale on Ti lže. Situace jako na policii u výslechu. Nakonec se rozpláče, tak zjihneš. A za pět minut jdeš zase řešit, komu ublížil.“

Bertíkovi rodiče měli z volnosti, kterou dává prostor autorského čtení velkou starost: „My bychom potřebovali konkrétní, nezávadná témata. Jestli by to nevadilo, budeme mu do toho mluvit. Hodně mluvit.“

Jako veškerá Bertíkova činnost, tak i Bertíkovi texty byly podrobovány silné rodičovské cenzuře z obav, že se artefakt morálně zvrhne. Na našich setkáních s autorským čtením je Bertík předčítal sice korektně, ale nezaujatě, odosobněně. Jen tu a tam v nich totiž obsahově vystupovaly jeho velké vášně: zbraně, válečné násilí a skrytá fascinace sexismem. V rodičovsky cenzurovaných textech plně neutrálně zabarvených obsahů toho vlastně nebylo moc, co by Bertík pro sebe mohl objevovat, jediné, co do textů prošlo, byl Bertíkův milovaný rybolov. V paměti mám tak spoustu Bertíkových textů, ve své podstatě všechny v šabloně: 1) šel jsem v sobotu na ryby; 2) chytil jsem kapra/lína/štiku/pstruha; 3) kapr/lín/štika/pstruh vážil a měřil tolik a tolik.

A poté se Bertík pravidelně obhajoval, že rybu opravdu chytil a že nelže. Domnívám se, že pro Bertíka by mohlo být *autorské čtení* velmi, velmi objevným polem možností k tomu, aby sám zjišťoval, co se to s ním vlastně dělo a děje, jaké síly ho vůbec dynamizují a která témata jsou pro něj aktuální. Velkou pedagogickou otázkou pro mě zároveň jsou možnosti, které nabízí běžná realita školní výuky a síla zpětné vazby, kterou poskytují děti mladšího školního věku. Je možné, že kdyby dostal Bertík autentický prostor a skutečně by sám za sebe autorsky psal a četl, asi bychom se všichni divili – nejvíce asi já sám. Tolik odvahy jsem ale nikdy nesebral.

Předběžné závěry

Článek je součástí dlouhodobého zkoumání fenoménu tzv. experimentální dramatiky. Záměrem článku bylo narativním způsobem zformulovat dosavadní pedagogickou zkušenost s disciplínou *autorské čtení* v prostředí málotřídní školy. Pedagogická reflexe v celém článku je prozatímním materiálem pro formulování povahy takto vedené, teprve vznikající alternativní výuky, kombinuje teoretická východiska a data z výzkumu.

Výzkum je stále v procesu a vzniká na základě dlouhodobé přímé interakce v pedagogické realitě. Nevýhody tohoto typu zkoumání a limity výzkumu jsou v samotné povaze kvalitativního zkoumání. Závěry není možné zobecňovat a generalizovat.

Odpověď na hlavní a vedlejší výzkumnou otázku: zmiňované případy dětských autorů textů ukazují, jak samotní aktéři k *autorskému čtení* přistupují. Při psaní tohoto článku se ukázalo, že formulovat zkušenosti s *autorským čtením* není možné bez přihlédnutí k osobnostním charakteristikám dětí a jejich konkrétních projevu. Ukázalo se, že do realizování *autorského čtení* v prostředí málotřídní školy svérázně intervnují i rodiče. Pedagogické zkušenosti z *autorského čtení* tedy nejdou studovat jako izolované jevy. Uvedené příklady také ilustrují, že *autorské čtení* nemusí být jediná (a zaručeně správná) cesta k rozvíjení vytyčených kompetencí. Na rozdíl od dospělých potřebují děti mladšího školního věku zpočátku určitou strukturu, např. zadání tématu. Ukazuje se dále, že téma, které je živé, provokativní a méně jednoznačné, vede k invenčním textům.

Ze získaných didaktických zkušeností je možné zmínit, že základem pedagogické práce s *autorským čtením* je postupné přenášení garance za tvůrčí proces na subjekt edukace (texty nejsou splněním vnějšího požadavku, ale radostnou možností k sebevyjádření žáků). Primárním cílem *autorského čtení* na 1. stupni se nesmí stát „hezký text“ jako konečný produkt určený k jednostrannému zhodnocení vyučujícím, ale společné objevování individuálních témat hodných ke zpracování, individuální ověřování osobitého autorského rukopisu bez „uměleckoidních“ naplavenin a rozvoj divergentního myšlení. Z pohledu pedagoga jde o sledování cesty spolu s žákem: „odkud–kam“ se žák v textech vyvíjí. Důraz je kladen na sdělné zveřejňování textu ostatním, tedy hlasité, civilní čtení s představou čteného.

Ze současného technologického pohledu na vzdělávání, ve kterém dominuje důraz na žákovský výkon a efektivitu, jde o protipól efektivního způsobu pedagogické práce. Problémem je metodická nejednoznačnost a nepostihnutelnost žádným z dostupných objektivních měřítek.

Kultivace autorství (tedy cesty k vlastnímu textu, k sebevyjádření) chce čas a především bezpečný prostor, jelikož starosti o předem daný výsledek určený k zhodnocení vše jaksi ztěžují. Pedagog garantuje vhodné podmínky pro tyto experimenty s autorskými texty: nehodnotící prostředí, respektování vývojových charakteristik žáků a individuálních zvláštností. Úlohou

pedagoga je dále probouzet vzájemný respekt k textům a postupně kultivovat zpětnou vazbu tak, aby směřovala k věcnosti. S tím souvisí potřebná pedagogická trpělivost a takt.

Kontakt**Mgr. Josef Nota, Ph.D.**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01

jnota@tf.jcu.cz

Authorial Reading: Action Research in Pedagogical Reality

Josef Nota

Abstract:

In a narrative way, the article presents the background of the events that led to the inclusion of the discipline of *authorial reading* in the teaching of a particular lower basic school. The initial assumption is that authorial reading can be a suitable alternative to the development of key competencies in addition to the practice of stylistic units. Based on the obtained data, the main goal is to formulate one's own pedagogical experience at the school during an eight-year practice with authorial reading. The secondary goal is to use case studies to illustrate the ways in which specific students (and parents) can approach authorial reading.

Keywords: narrative research, pedagogy, authorship, personality, authorial reading, dialogue, school

Research of Experimental Drama and Authorial Reading

Authorial reading was created as a psychosomatic discipline designed for the possibility of personal development of DAMU students in Prague (together with the integrating discipline of dialogical negotiations with an internal partner). In the field of pedagogical training of future teachers, V. Švec, S. Suda, and M. Matějčková, for example, mention the specific contribution of psychosomatic disciplines in their works.¹

In the years 2005–18, the discipline of *authorial reading* was a part of personal development in the study course *učitelství pro národní školu* (Teaching for National Schools) at the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice. Currently, with other subjects, it is the basis of personal education in the study course *Leisure Time Education* at the Department of Education, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice. Research data are continuously published.²

The basic methodological basis for the study of authorial reading is a systematic, longitudinal research of experimental drama. The study of experimental drama is based on the premise that personality can be developed in dramatic play situations. These require (just as pedagogical situa-

1 Cf. Milena MATĚJČKOVÁ, Josef NOTA and Stanislav SUDA, Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition, *The New Educational Review* 2/2011, pp. 147–161.

2 Cf. Josef NOTA and Stanislav SUDA, Hledání společných znaků reflexí dialogického jednání, in: *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele*, ed. Jiří JOŠT, František MAN and Alena NOHAVOVÁ, Praha: Eduko, 2013.

tions) conscious, creative, reflected action in a 'now and here' situation. Qualitative methodology procedures have proven successful in data collection. It is mainly the gradual writing of a story about looking at phenomena in the experimental dramatic situation and beyond it. Up until now, there are stories based on dozens of case studies which have been realised for several years, hundreds of professional case studies, and thousands of written self-reflections.³ The core of the narrative approach is the focus on the partial, personal, unique experience of the participant. Meaning is generated by the participant. He connects various aspects of his life into a story.⁴

Research Problem and Research Questions

The intention arose on the basis of the current situation of school practice. Authorial reading in the environment of a small school has not yet been studied: the aim of this article is to reflect upon the pedagogical experience with authorial reading in the environment of a lower basic school (6-11 year olds).

With regard to the aim of the study, the main question is: *What is the current pedagogical experience with the discipline of authorial reading in the environment of a small school with multiple year-group classes?*

In accordance with current practice of qualitative research⁵ the formulated secondary question is: *How will specific students (and parents) approach authorial reading?*

Design and Research Method

The approach to research is driven by an effort to gain an integrated view of contextual logic. The main research question is answered by a qualitative approach as the asked question seeks to gain in-depth insight. This is done by describing cases, and by revealing some not entirely clear phenomena.⁶

The approach is based on procedures: 1) action research, as the topics are related to pedagogical practice, the research process is a process of learning and change, and, in addition, research with practice goes hand in hand; and 2) narrative research, which is a way of the explorer's asking an individual about his problem. Narrative research has become an integral part of qualitative research. At the same time, the researcher builds a comprehensive, holistic picture, analyses words and more extensive verbal and nonverbal units of meaning, captures the detailed opinions of participants, and conducts studies in natural conditions. Čermák points out that while the researcher loses expert status, validity, representativeness, simplicity, objectivity, determinism, etc. in this type of research, he on the other hand acquires complexity, heterarchy, indeterminism, and others.⁷ In addition, the research will be enriched by the possibility of sharing, participatory-dialogical interpretation, and the credibility of the findings. The narrative mode is based on a convincing representation of life experience.⁸ A specific type of case study was also chosen to serve as the research strategy, as the research concerns situations in which we ask the questions 'How'

3 Cf. Stanislav SUDA, *Experimentální dramatika*, České Budějovice: Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2017, pp. 227–238.

4 Cf. Ivo ČERMÁK, *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*, in: *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*, ed. Ivo ČERMÁK and Michal MIOVSKÝ, Brno: Psychologický ústav, 2002, pp. 19–25.

5 Cf. Roman ŠVAŘÍČEK and Klára ŠEĐOVÁ, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*, Praha: Portál, 2007.

6 Ibid., pp. 69–71.

7 Cf. ČERMÁK, *Myslet...*, pp. 11–25.

8 Ibid., p. 16.

and ‘Why’ certain phenomena happen, and over which we have only limited control.⁹ These are certain unique cases that have been deliberately chosen to represent: a) the pupils’ relationship to the discipline of *authorial reading*; and b) the possibility to reflect on the specific method of pedagogical intervention. The collection procedure had to be revised several times (for case studies of specific pupils, it was necessary to verify the validity of the observational data by the process of using other data, for example, to obtain statements from the pupils’ parents.)

The disadvantage was that the data from the case studies (due to the scope) had to be abridged for the purposes of this article, which reduces the complexity of the resulting picture.

The names of the children were changed to preserve the ethical side of the research. The course of the research was governed by the conditions of the field and was, at its core, participatory.

Research Data

The data are based on narrative interviews, participatory observation (especially field notes and a pedagogical diary), unstructured interviews with pupils and their parents, mass discussions with pupils, content analysis of authorial texts, and unstructured, in-depth interviews with schoolteachers (school headteacher, two teachers), and case studies.

Research Quality and Interpretation Issues

Triangulation was used not in the context of efforts to strengthen the validity of the collected data (by placing two different methods against each other) but in the second sense, that is, as a strategy to support knowledge (by obtaining additional information).¹⁰ Participatory observation, narrative interview, and interpretation of data obtained from colleagues were used to support the findings.¹¹

The Beginning of the Story

The small village school in southern Bohemia where I am a teacher currently has (thanks to the extensive reconstruction of the fourth classroom) 35 children and four permanent teachers. Since 2020, the building has also included a kindergarten. However, when I joined in 2010, the situation was somewhat different. At that time, the school was attended by 12 children. There was only one class and two teaching staff (myself and the school headteacher who had joined the year before me). The starting conditions for my first real teaching practice were dramatic. The (then still) one-class basic school had a desperate shortage of children (even the local people preferred to send their children to other schools in the area). The reputation of the school was in a deplorable state and its school curriculum was formally copied from another school.

Our entry situation was described by the school headteacher as follows: *‘I was alone in this school and I had just started, we fought against closure. We started with a small number of children. We didn’t know at all what we were doing pedagogically, but we did what we were able to. It helped us tremendously then that our school was discovered by parents who wanted a free alternative in the area for their children. And that was small-class education with the opportunity to discuss decisions a little bit (simply, to have a school with a functioning school board). The fact that we have some*

9 SVAŘÍČEK and ŠEDOVI, *Kvalitativní...*, p. 105.

10 Ibid., p. 203.

11 Cf. Michal MIOVSKÝ, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada, 2006.

prestige was known to us with great delay (we got the information from the school inspection). Until then, I thought that we were just discussing ideas about education with parents (which were identical with mine). A positive evaluation from the school inspection revealed the fact that our pedagogical attitude has some support in the Czech school system.

With the arrival of new children from the surroundings, we began to grow pedagogically. Especially the smarter children inspired us to form basic pedagogical attitudes. The point was that we gave them space to learn and support. Then it was interesting to observe how they managed the study material without us and to estimate where they needed help. But we wanted to limit our help so that students' activities were not interfered with by adults. For example, we did not want them to work strictly according to thematic plans as these are not completely binding in the pedagogical process (it is only a key curriculum for teachers so that they do not get lost in pedagogical intervention and have some lead). It was absolutely crucial for us to watch a particular child approaching the expected outcomes in the 5th year in an original, individual way. Our principle of pedagogical intervention has become an individual approach in the sense of developing the whole person, supporting weaker students in the area of school results, and protecting them from repeated experiences of failure, not hindering talented students by anything and anyone. The idea has become and remains a happy child. For the school, fundamental questions were how to make the pupil competent in the school environment to such an extent that he will need teachers less and less in the sense of direct intervention (for interpretation, command, instruction). That we will rather find a dialogue together.'

During unstructured interviews with the school headteacher, I realised that we probably experienced the maximum of pedagogical freedom and the resulting responsibility for the consequences of pedagogical interventions for the first time at our pedagogical beginnings. It should be noted that the vast majority of pupils had almost zero motivation to do schoolwork at the beginning. Some of them had reduced study prerequisites as well. The initial inhospitable conditions proved to be very advantageous. They encouraged my colleague and I to formulate basic ideas in a flash. These ideas became the framework of formal documents (School Educational Programme – ŠVP). From the very beginning, I was in charge of (in addition to other subjects) the management of 'stylistic education' for pupils in the 3rd, 4th, and 5th classes (7 children, approximately 8-10 years old) at the mentioned school. Within the emerging pedagogical ideas, I tried an experiment with authorial reading.

Problems of Stylistic Works

When beginning this, I had no real pedagogical experience with style and communication education. I had a vague idea that there is an educational area in the RVP (Framework Education Programme) called 'language and language communication'. In this area, the student's goal is to acquire knowledge and skills applicable in practical life situations (he should become linguistically competent – grammatically and in writing).

When reading the common methodologies in textbooks for lower basic schools, I found the fact that in spoken and written expression, the emphasis is more on mastering the basic stylistic units ('narration' and 'description') than on the development of the aforementioned competencies. In the methodological materials, simply said, it is primarily an exercise at first. Pupils acquire the basic language resources for working with the curriculum and reproduce simple texts. What is called a 'style exercise' is a rather marginal issue in textbooks. Its realisation (rehearsal) usually starts in the 2nd grade, precisely through 'stylistic exercises' (stylistic exercises are further divided

according to the methodological goal into inventive, compositional, stylistic, etc.).

At lower basic schools, pupils most often encounter supplementary exercises, for example: 'What was Snow White like? Choose the appropriate words from the menu and then write (...) Snow White was as beautiful as... Her hair was as black as... Her skin was as soft as... Her eyes were... and her mouth was... Use these words: silk, fairy, raven, charcoal...'¹²

In the textbooks of the older date of publication, stylistic exercises are realised by various 'changing' types of examples, for example, to translate the text into the past. In current methodological texts, 'changing' examples no longer appear so often because their contribution to the cultivation of language skills is – at the very least – questionable.

We can also mention substitution exercises ('Replace the following words with synonyms in the text: they are inserted, rotated, removed, fade, maybe, serve')¹³ or model exercises, that is, explicitly, it is an imitation ('Create exercises about winter according to formulas: V1 but V2, V1 because V2, V1 because V2 and V3').¹⁴

At the end of this methodological journey (from the 4th year of lower basic school), 'stylistic exercises' are traditionally studied. These exercises are defined by the authors of the materials as a space for the pupils' own invention. Pupils have the opportunity to work independently in the creation of not only sentences but also whole units. The task is connected with the creation of the text outline, the inclusion of direct speech, and with respect for the rules of the stylistic unit that is being discussed. Personally, I think that the designated space for student invention is somewhat overestimated there as stylistic exercises are again closely connected with the practice of formal stylistic requirements, for example:

- 1) Which sentence units would you mark as the introduction?
- 2) Which sentence units do you consider to be the conclusion?
- 3) How would you call the part between the introduction and conclusion?
- 4) Can this part be more divided?
- 5) Build an outline of the entire narrative.
- 6) In the text, notice the sentences followed by exclamation marks – that is, exclamation sentences. Find examples of such sentences and read them with the right intonation.¹⁵

At middle schools (15-18 year olds), the same goal is usually pursued: to train the student in functional stylistics, that is, in the creation of stylistic units (description, interpretation, reflection, report). It is assumed (sometimes erroneously) that the student masters the appropriate stylistic procedures in practice – that is, when writing texts.¹⁶

In general, any training develops a developmentally lower personality structure of an individual than procedures requiring one's own creation, imagination, and divergent thinking. However, the aforementioned methodological structure can not only limit thinking, but also provide safety, especially for younger students. Following the structured methodology of the aforementioned textbooks is therefore safe for both the pupil and the teacher. The pupil knows what is expected, and the teacher is not worried about what he wants from the pupils. In addition, there are objectives for evaluation in the textbook template.

12 Eva HOŠNOVÁ, *Český jazyk pro 2. ročník ZŠ*, Praha: SPN, 2006, p. 82.

13 Jaroslava KOSOVÁ, *Český jazyk – učebnice pro 3. ročník základní školy*, Plzeň: Fraus, 2009, p. 50.

14 Ibid., p. 75.

15 Rudolf ČECHURA, Hana STAUDKOVÁ and Miroslava HORÁČKOVÁ, *Český jazyk pro 4. ročník*, Praha: Alter, 1996, p. 15.

16 Cf. Zbyněk FIŠER, *Tvůrčí psaní*, Brno: Paido, 2001, p. 29.

However, it would be worthwhile for some relevant research to trace the implicit concept of style teaching, and the perceived 'higher quality' in the texts seen by the teachers (as the student is trained in functional writing and receives 'style tools' methodically. In essence, we anticipate (and sometimes rightly) that a student does not have (and initially cannot have in a greater amount) an aesthetic feeling. But everyone should be able to write a 'style unit'. Therefore, training lies, in fact, in mastering the basic hints that the individual follows when writing from the beginning. Since these hints relate to the structure of writing, this structure also leads to thinking (this is a convergent way of solving problems). Therefore, it should not be entirely upsetting for anyone when a group of students – independently – write a very similar work. This leads to a phenomenon that teachers at basic school know very well (this concerns teachers of Czech language when they have to correct graduation theses as well).

It is quite possible that the student will 'find' himself when practicing stylistic exercises, and that originality, individuality, and invention will somehow pop out through these exercises. The pupil can (should) 'plant' something of his own in the acquired procedures. He will become the author. Authorship can be that quality, and prototypes of 'style units' will disappear from the classes. I believe that a potential critique of the approach requires caution: the process probably does not depend on the methodology only, but also on the way the teacher works with the methodology. The space given to students with creative potential by the teacher is crucial for the development of creativity.¹⁷

In the curriculum of our school, the study course of Czech language and literature is a part of the educational area 'language and language communication'. The content of the educational study course of Czech language and literature has a complex character. For clarity, it is divided into three components: communication and style education, language education, and literary education. In teaching, however, the educational content of the individual components is intertwined. In the process of creating the curriculum, the foundation (among other things) was the following educational strategies aimed at developing key competencies:

- independence, organisation of one's own activity;
- own judgment, initiative, creativity, responsibility;
- communication skills, cooperation, teamwork;
- learning about one's own possibilities;
- presentation one's own results;
- personal experience;
- transition from frontal teaching to activating methods;
- practical exercises;
- observance of communication ethics (objectivity, listening, space for different opinions, respect for original, unsuccessful, etc., opinions);
- the premise of coming to know oneself and relationships with others.

When creating ŠVP, I argued with the school headteacher about whether the time we spend practising and mastering stylistic units at the elementary school will:

- 1) respect the set educational strategies;

17 Cf. Josef NOTA, Experimentální dramatika: Autorské čtení u žáků na 1. stupni, in: *Perspektivy výchovy a vzdělávání v podmínkách současného světa*, ed. Miriam PROKEŠOVÁ, Ostrava: ČPDS, 2017, pp. 89–94.

- 2) be genuinely aimed at developing in particular (a) learning competencies, and b) social and personal key competencies (working with a text; formulating one's own opinion; critical thinking; reading comprehension and working with text; using pupils' interests; forming one's own opinions and their presentation; appropriate communication with classmates, teachers, and other adults at school and out of school; discussing and listening to the opinions of others).

For these reasons, we decided to include authorial reading as an alternative approach to communication and stylistic education.

In the following chapter, in order to understand the context, it is necessary to introduce this discipline theoretically, and specify its two main differences from 'creative writing'.

The Phenomenon of Authorial Reading

In the 1990s, 'creative writing' or 'authorial writing' began to be promoted in the Czech Republic. These terms can evoke *authorial reading* but they are different. With great simplification, we can say that creative writing is primarily focused on the artifacts in art. The path to this artifact is externally controlled by the application of methods or techniques: that is, through the work procedures and instructions for creating texts in the given areas.¹⁸ The primary goal of creative writing is the aesthetic quality of the text although formative influences on the personality of the author of the text are also taken into account. Part of creative writing is self-reflection. Unlike *authorial reading*, however, it is purposeful and has a predetermined goal. The aim of self-reflection is to evaluate the process in creative writing. In the philosophy of creative writing, creativity is a feature that can be technically developed especially by the heuristic techniques focused on individual stages of problem solving and their development.¹⁹ Concerning the approach, creative writing is similar to drama education in the Czech environment.²⁰ Creative writing was created with drama education at a similar time and both methods are influenced by the same behavioural approach to the individual (personality can be formed from the outside methodically and technically).

Authorial reading differs from traditionally understood stylistic education and from creative writing primarily due to the fact that it does not view students through the behavioural approach. Behavioural pedagogical tendencies explain the dynamisation of an individual's inner strength by a mechanism: task → success → appreciation.²¹ In this view, pedagogues are understood as 'strategic managers' who assign a task: a specific (educational) goal which should be evaluated (according to various interchangeable criteria). Success in school situations is taken as the main motivating factor. It gives students the confidence to repeat the activity and make a performance according to the specified parameters. However, the behavioural view of the issue of pedagogical activity is not broad enough at a time when the pedagogical emphasis is not on performance as such (quantitative value), but on the development of such talents of pupils which are subject to qualitative criteria. Typical (although somewhat thematically profaned and vague) is the declaration of a pedagogical focus on pupils as such (on their personality), that is, not on their progress

18 Cf. FIŠER, *Tvůrčí...*, pp. 25–35.

19 Pavla PAZDERNÍKOVÁ, *Tvůrčí psaní a vědecká práce*. Brno, 2009. Dissertation. Masaryk University. Faculty of Arts. Department of Information and Library Studies. Thesis supervisor PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., p. 29.

20 For example, Eva MACHKOVÁ, *Metodika dramatické výchovy*, Praha: IPOS ARTAMA, 1999; Josef VALENTA, *Osobnostní a sociální výchova*, Kladno: Aisis, 2005.

21 Cf. Geoff PETTY, *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 1996, p. 40.

(visible, measurable behaviour). The focus on the development of pupils' personalities has become the subject of many approaches that significantly affect the pedagogical reality (for example, in the form of drama education or ethical education: disciplines and methods that are conducted as complementary to the educational study course of RVP).

The aforementioned behavioural (pedagogical) approaches are very close to role theory. Their specific feature is that their concept usually reduces the individual's personality to ways of behaving and experiencing (in these ways, the individual expresses his idea of what corresponds to expectations related to certain life positions and situations).²² According to Drapela, in the view of personality psychology, it would be the external frame of reference for the study of behaviour. It allows the measurement and evaluation of behaviour as normal (coveted) or abnormal (personality maturity is understood in terms such as 'social adjustment'). However, personal freedom of the choice is significantly limited by factors (external or internal).²³

Authorial reading is contradictory in its conception to the abovementioned. Philosophically, it is close to humanistic theories of personality in which no significant restriction of personal freedom and choice by external or internal factors is proclaimed. A personality is the author of its deeds: 'a person is a personality (to a corresponding extent) if his actions are based on himself, if they express his knowledge, his experience, his skill and are not just mechanical imitations, copies of a model.'²⁴

The second main difference is that the authorial reading is not primarily about a 'nice text' but about discovering the message 'through the text' for the reader and the viewer in a specific situation. It is therefore primarily a matter of the individual's own ability to discover (and apply in a meeting with others) his creative potentials and to thematise his own message.

V. Fryntová explains the paradox of authorial reading accurately: the mere reading of an author's text does not guarantee that the author is communicative in relation to the listeners. This is not primarily about the genre quality of the text, nor the technique, but about the idea concerning the read text:

How strange. After all, perhaps the author knows what he wrote, what he said, where it was. It is all clear to him but we listeners of authorial reading usually do not hear that. How is that possible? A possible explanation is that the author has already written the text. It feels like he threw everything away, knowing that he is done. He does not think at all about the fact that when he was writing the text in his slum with his feet up, he was experiencing all this more intensely than any actor! After all, he could not write it if he did not have that idea. He just does not feel that idea right now. (...) The paradox of authorial reading thus shows us that reading requires more than understanding the text, understanding the author, or understanding the meaning of the message.²⁵

The discipline of authorial reading is quite wonderful. It is so in the fact that the artifact created from stylistic structures is a secondary phenomenon. The primary quality is the author's ability to give a message about a particular text. The core of *authorial reading* is therefore not writing but reading; the situation created by the author between him and the listener(s) which is the basis for dialogue (dia-logos, understanding 'through the word, meaning').

22 Cf. Vladimír SMĚKAL, *Pozvání do psychologie osobnosti*, Brno: Barrister a Principál, 2007, p. 33.

23 Cf. Victor J. DRAPELA, *Přehled teorií osobnosti*, Praha: Portál, 1998, p. 158.

24 SMĚKAL, *Pozvání...*, p. 33.

25 Vítězslava Ada FRYNTOVÁ, O paradoxu autorského čtení, in: *HIC SUNT LEONES (O autorském herectví)*, ed. Michal ČUNDRLÉ, Praha: AMU, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při katedře autorské tvorby a pedagogiky, 2003, p. 67.

To cultivate authorial texts, it is therefore necessary to verify the texts publicly. So far, we have managed to reflect upon the long-term experience with adults, especially with students of pedagogical disciplines (I hereby refer to the articles by S. Suda who summarised the data obtained from students from the University of South Bohemia within the long-term study of experimental drama).

The realisation of authorial reading with adult listeners has simple rules: a group of students read and comment on their texts in a non-evaluative way. The students thus pay attention to the author of the text. They help him discover a personal topic through his own text on the basis of public attention. In this way, he can look for the necessary aspect in it – the ability to tell a message. The initial assignment within the courses is absolutely without rules for students. ‘Write what you want, the length of the text, the form, and the genre is entirely up to you.’ Adult students brought up in the rules of stylistic procedures are usually completely dismayed by the freedom that is offered. It is repeatedly confirmed to us that a certain structure gives safety – some students prefer to choose the classic ‘stylistic work’ (introduction; body; conclusion) or say that without a specific assignment they have nothing to write about and that such a task is difficult for them. In their attitudes, they also express irritation due to ambiguity.²⁶ But over time, the all-encompassing fear usually disappears, and students discover interest: the activity itself becomes a driving force for further attempts.

It was clear that if one wanted the successful transfer of the discipline of authorial reading to the basic school environment, younger school-age pupils would require a different approach than the one which had been used for university students.

In the following chapters, I will therefore try to describe how the basic principles of the mentioned discipline were successfully transferred to the environment of a basic school (as a certain alternative to communication and style education). The results will also be introduced.

Discovering Authorial Reading at Basic School

As already stated, the basic instruction of authorial reading is open, that is, the topic, the scope of the text, the content focus, or the way of using stylistic means are not ordered. Then the text is read to other listeners. Based on the attention of others, the author of the text learns what qualities his text has. Based on the experience of this public reading, students then formulate written self-reflections. These then help them to map their study path.

The common practice of primary schools is that communication and style education is taught randomly according to the thematic plans of teachers, or in blocks. When creating ŠVP, we wanted authorial reading to become an integral part of the weekly schedule.

I soon found that the developmental characteristics of younger school-age pupils does not allow basic instruction to be completely open. Therefore, we carry out the authorial reading in the primary school environment as follows. At the end of the school week, students have the opportunity to come up with topics that fascinate them. My role is to make the ideas for the texts: 1) thematically open enough to awaken imagination and desire to write; 2) originate exclusively from children’s ideas; 3) undergo pedagogical correction only if their potential is ethically, morally defective.

26 As part of the qualification work, (Josef NOTA, *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*. České Budějovice, 2014. Dissertation. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education. Department of Pedagogy and Psychology. Thesis supervisor doc. MgrA. Stanislav Suda, Ph.D.) the research showed that the fear of ambiguity in the assignment was a typical factor in the personality preparation for the teaching profession for graduates of middle pedagogical schools (15–18 year olds).

For the first two years of authorial reading, I let the children vote for one common topic from the offered written options. However, based on interviews with parents, I found out that children who are voting for a different topic and then having to submit to the topic with the largest number of votes do not write texts with joy and interest. Therefore, it was very useful for me to leave the choice of a specific topic from the list to individuals. Most 'advanced' students already 'have their own way' and their own topic, regardless of the 'official' topics (which were formulated together). They use the offered authorial freedom to continue the stories. Thus, children create whole chapters which follow each other thematically.

Even in the primary school environment, emphasis is placed on the idea that the basis and the very core of such meetings is not the written artifact itself (intended for evaluation by the teacher) but a public reading out loud. The goal is to learn to listen to the other, to ask additional questions. The authors of the texts learn to respond to supplementary questions. The activity itself is a source of the development of the listener's and reader's ability to give a message, to express oneself.

Authorial reading takes time. In our case, a group of 12 children needs at least two consecutive teaching units for a concentrated meeting. However, these are also further divided into 'rest time' diversified by other activities (e.g., singing original songs) as it is empirically known that children of younger school age are not able to maintain full attention during the entire formal teaching unit.

When there were fewer children at school, I motivated students who have not yet read to try their first authorial work. They talked about the selected topic orally. They also drew pictures in a notebook (as support for their ideas), or took an artifact (toy, object) with them to school. I led these students and helped them to try to express themselves in front of others and listen to others within their possibilities – so that they would have a basis for public, authorial action from the 1st grade onwards. After 4 years, I started practising authorial reading only with children in the third to fifth grade. The main reason was the increasing number of children in the group as the school began to grow.

As they prepare for these lessons at home, for the greatest possible meaningfulness of these meetings, I asked the pupils' parents for help using an open letter.²⁷

27 ... Children are not evaluated for their texts as marks cannot express the quality of the texts (e.g., Božena Němcová got As, Alois Jirásek got Bs). If they get a mark, it is meant only as a motivational thing ... Our common task here, at primary school, is to arouse children's interest and confidence. We want to show them that they can write (and formulate their own ideas in front of others). A talented child can become a writer. A disappointed child, or a child without interest can create a relationship with language, literature, and reading in a safe environment. ... A student who does not have this confidence, i.e., who does not believe in his ability, will not be able to write such a text. In this way, I ask for great patience with children. I also test my patience during our classes. If you write and dictate a text to a child, it was you who have mastered the task, not the child. It is clear information for him in the future. He thinks that his work is insufficient and that he will need you next time. Then you find yourself in a vicious circle. You stress yourself every Thursday night because the teacher 'came up with some stupid nonsense' and your child has to write it right in order to 'make the teacher happy'. This should be, of course, taken with a detached view ... But that is not the point. We don't want the text to be 'nice'. We want children to write it themselves as this moves them forward. Then it is worth it... How to do it? At first, a child can be really unhappy about paper, especially if he does not believe that he can write something without help. Our common task is to encourage him and give him confidence. He may write three sentences at first which is great (given that he has not written anything at all before). I strongly recommend not to bother the child with blank paper. We should 'talk to him first' using questions which are aimed at the topic (completely naturally if possible). He will formulate something – let's not worry about it at first. In the case of these texts, we should not put our own thoughts into the child's head. For example, there is the topic 'If I were on Mars'. If we say that aliens is a nonsense invented by lunatics and that they do not exist, the child repeats our words and put them into the text. Within the above mentioned, though, it will not give him anything. We closed the topic for him. What we should do is encourage him. Children should write what they think. Their thoughts can be based on parents' views but the aim is not to argue about the existence of aliens. We are talking about a literary, authorial, child-invented text that may not correspond to the truth. Alois Jirásek also wrote *O králi Ječmínkovi* (King Barleycorn) and J. R. R. Tolkien invented a whole fictional world. For the future, it is necessary to mention that we are not satisfied with this 'free writing' only. In case of advanced students, we will continue the dialogue with you, the parents, and we will agree on how to develop your children's creativity in this area the best (...).

For this type of experimental teaching, it was absolutely crucial to gain the support of parents: the repeated dialogue with parents about the philosophical background of the authorial reading and about the overall benefits was important. However, some parents repeatedly tell me their concerns: ‘Will they not miss the practice if they do not practise “storytelling” and “characteristics”...?’ However, this is not the case: the fact that we do not engage in the training of stylistic units primarily does not mean that we completely neglect them. However, it is usually advantageous if the basis for the explanation is an authorial text. Using such a text, a specific stylistic formation can then be easily described.

In the following chapters, a reflection upon the experience of authorial reading (finding the answer to the main research question) will be illustrated with the help of case studies.

Example no. 1: a bright, quirky child with excellent school results

Pedagogical observation: He has been completely independent since the 1st year. During his years at our school, he has organised schoolwork on his own initiative (within a school with multi-year group classes, it is necessary that some pupils always work independently while the teacher concentrates on another group, for example, by giving an explanation of a new topic). He has had excellent results.

Within our school with multi-year group classes, there is an emphasis on supporting the learning of younger children by older children (5th year pupils tutor, for example, 2nd year pupils). During this ‘teaching’ activity, Martin lacked the necessary patience. However, he did not actively build relationships with others, he put no real effort into being sociable. He was very popular in the group of children, and with the pedagogical staff as well (statement of the headteacher: ‘I probably miss him more than he misses me.’). He was admired for his sports achievements. His mother evaluates him as unnecessarily confident, and not very hardworking (‘You may not see it at school, but he does not do anything at home, he does not learn, he does not prepare, he just hangs around.’) He has a quirky, ironic sense of humour.

He left the small-class school a year ago with excellent results. He continues his studies at a grammar school, entering it at the earliest opportunity.

If the discipline of authorial reading can be considered a specific possibility for one’s own experiment, Martin has undoubtedly made the most of this possibility.

He has been one of the main initiators of new topics since the 3rd year. At our school, his reading almost immediately gained lasting popularity among his classmates for his playful theatricality. He ‘seated’ all his texts in a specific voice (he used a particular breathing technique) and then read wholly without any rising or falling intonation. (The headteacher: ‘When I heard you reading, I was ecstatic. But when I heard Martin, I was amazed. It was the ultimate comedic performance as he read such interesting text so annoyingly. Everyone listened to him the whole time. He just kept his style.’)

After about a year of authorial reading, Martin found out that his ‘ordinary authorial texts’ (thematically focused, with a clear storyline, well-pointed) ceased to satisfy him and began to destroy his previous authorial style. For example, he wrote three long sentences, stretching the vowels of the words. These were in fact ‘textual and reading excesses’ but, with all the expressiveness of Martin’s performance, they became extremely popular. And, of course, it was copied by other classmates. After a few months, Martin’s mother called me. She was worried that Martin’s writing lacked any of the quality of his previous work (‘He only writes garbage, I’ll probably kill him for it.’). I suggested waiting. After another two months, the original theatrical fads disappeared.

Instead, Martin discovered that more decent texts and performances gave him more opportunities. He could make his drama more variable. In fact, he began to feel the need to write stories with a strong point. It is not possible to do this while being a clown.

Martin showed me: 1) what the advantage of authorial reading is in the moment when there is a 'dynamic presence': someone who inspires others to discussion, who is original, communicative, and encourages creative group dynamics; 2) possible predictable development that authorial experiments may have.

Thanks to Martin, I realised that the core of authorial reading is not in the instruction that children follow. The core is the situation that children create for others by their reading. Martin was excellent at this: he had a talent for creating, he was motivated, and when I was able to manage his naturally ironic sense of humour (which was difficult to digest, especially for younger children), he co-created a welcoming atmosphere without barriers of false emotions.

Example no. 2: experience with a child who has a negative experience from a previous school

Evička (9 years old) comes from a family with both parents and 4 other siblings. The parents' statement follows. The parents placed Evička in our school at the age of 8. They justified the need to change the school by saying that Evička was unhappy at the previous school – her former class teacher overloaded Evička and criticised her for unimportant things unjustifiably. As a result, these pedagogical demands led to the fact that Evička began to somatise (she was ill as often as every month). She has been in our school for two years; she likes authorial reading (according to her statement). Currently, due to anti-pandemic measures, she misses meeting children while reading authorial texts.

Evička is an extrovert in her speech, she communicates with adults without difficulty, she is proactive and a leader when playing with children. She is very active in schoolwork but she is not particularly motivated by her performance.

When Evička became acquainted with *authorial reading*, she initially (and repeatedly) needed to make sure that she could really write freely, in her way ('What if I get it wrong?'). Her first texts were guided by a conventional structure (introduction, body, conclusion). After the third authorial reading, the main character of Simona appeared in Evička's texts. Little by little, she made her the main heroine of other texts. After a year of writing, she continues with a kind of 'novel writing' in which Simona experiences an extraordinary adventure. Currently, the chapter about the little girl Simona (which has been prepared by Evička for the authorial reading meeting) has a length of about 3 pages of A5 manuscript.

Her reading is very expressive, loud. She is looking forward to every meeting. When Evička gives feedback to her classmates, she is overly critical and presents content alternatives to the content of the read texts ('I would write it differently...'). She is excessively critical of her own texts.

When I asked Evička to tell me about her relationship to authorial reading, her statement was dominated by a comparison of her former and current schools:

Evička: When I was in my last school, I did not enjoy writing stylistic works because we only had it (the subject) sometimes. And we always heard that we could not do it and that we wrote it too long. And we could not say what we wanted at all. When I started the new school, these things changed. And I started having fun. Much more.

Me: But what does 'we could not say what we wanted' mean?

Evička: Simply – when I wrote something, I had to complete it (assignment). I had to write it during

the class. And when we did not have it the way the teachers wanted it, we just got an F and they (teachers) did not care what we wanted.

Me: And did you read your texts to each other?

Evička: No, the teacher just checked it and let it go.

Me: And what was checked?

Evička: She checked it for mistakes, like spelling. And then she checked it to see if we had done it according to her assignment and so on.²⁸

Evička enjoys the opportunity offered by authorial reading. Her case helped me to formulate how the evaluation environment and pressure on pupils (to make a pre-formulated product) can work together in order to block out the potential that children may have.

Example no. 3: experience with a very anxious child

Since the 1st year, Pavel has shown anxiety, he has been strongly introvert. According to his mother, he has had communication difficulties since a young age. It became more apparent when he entered educational institutions. He found it difficult to tolerate criticism, and immediately responded to a possible failure by crying or escaping (hiding under a table, escaping from class, searching for shelters). He has had poor performance since the 1st year. According to the school headteacher, the cause was low frustration tolerance. He gave up unnecessarily early when solving problem tasks, cried over tasks, and did not work. With regard to his obvious study talents, he was not evaluated at all in the first two years, he was evaluated only verbally.

The headteacher of the school: 'I think it is a miracle that we did not kill him – with bad grades and generally – right in the 1st, 2nd, or 3rd year. He was smart but, in fact, desperately emotionally immature. But then he began to manage his bouts of crying, there were fewer and fewer of them. (...) The trigger for that cry was practically anything. They also called me from ZUŠ (Elementary Art School) as to whether he and his brother had a bad family background.

In the 5th year of school, Pavel began to have a spontaneous interest in learning. He was proactive in his schoolwork, he began to have above-average results. According to his individual plan, he caught up with everything he had missed. As the headmaster said: 'For the first four years, I was trying to reassure his parents that it would be alright. Fortunately, it went that way.'

He joined the authorial reading group in his 3rd year. It is common for first-year children to initially write a maximum of 3-5 sentences only before they discover certainty in their expression and find out that they can dare, get into writing practice, and verify their message while reading. Pavel lasted with his three sentences the whole school year. In addition, persuading Pavel to read them aloud was difficult. Sometimes even before the authorial reading he hid under the table and refused to come out the whole teaching unit. His mother was the most desperate of all of us. She was describing to us how the preparation of the five sentences was a day-long suffering for him and how he was afraid that he would have to read his texts aloud in front of others. At the end of the 3rd year, no development was seen – neither in the reading nor in the texts. In the 4th year of school, Pavel discovered a strategy which helped him to avoid reading aloud: he let his classmates read his texts. I interpreted it as another of Pavel's escape strategies that I did not want to support. I did not force Pavel to read his text aloud in front of his other classmates, but I agreed with him on an alternative: he would read the text only to us, the teachers. He had no problem with that as he probably presumed support. The quality of the texts remained at a low level. Pavel formally

²⁸ The quoted passage is from an in-depth unstructured interview with the student on 12th June 2020.

fulfilled the requirement only: he had something written and he had to read it to others. I did not know much about this condition – I agreed with his parents that we would leave it this way for now...

In the 5th year, something very significant began to happen with Pavel. He came to ask me if he could show something instead of reading. He had programmed something using a computer application and he wanted to show it to other classmates on a screen. It was a trivial sketch: a cartoon character. A text bubble was formed at his mouth, music played, and the image then ended. I opened a space for discussion about Pavel's authorship as if it was a read text. And things started to happen. Pavel's classmates were obviously shocked that Pavel was active and praised him for it. Pavel did not show anything at all. For the next class, though, he brought another, similarly programmed feature. It lasted a little longer. According to his mother, he spent about 8 hours of his time working on it. His mother was mainly worried about what I would say about it and whether Pavel was not running away from the assignment again. On the contrary, there was a growing hope in me that perhaps Pavel was discovering how to adapt the assignment. Honestly, in essence, nothing could be lost – before the mentioned screening, Pavel was very far from the goal and meaning of authorial reading. After about a month of using the programmed characters, another milestone appeared: the animated character in the program was given Pavel's head. It was an elegant way for Pavel to act on his own behalf. Around the first half of the 5th year, Pavel's last discovery was in filming his own videos from the environment of the small town where Pavel was growing up. Pavel played the role of director, sometimes playing himself in his scenes. He made several friends who helped him with his work (they acted as actors and extras for him). He edited the recorded material himself. Then he released it and showed it to his family and to us at school during the authorial reading classes.

I have noticed that authorial reading at a young school age has a certain development: from the first unstructured, shy attempts, through conventional texts with a template structure, to experimental, inventive, personal texts. Pavel has developed as well through his type of authorial work which he discovered for himself and verified in front of others.

For me, it is a finding that the search for a way of expression and one's own work does not have to go the direct way and does not have to go through the discipline of authorial reading. There are individuals who prefer to stand behind the camera than in front of it. Pavel left our school last year. He decided that based on his experience with his alternative approach to authorial reading (where he preferred to make films as an author), his goal is to become a cameraman. So, we will see. In our last interview, Pavel's mother confirmed his decision to us: 'He also found a school and he just wants to do it.'

Example no. 4: experience with a child who has reduced study prerequisites

From the observation of the school headteacher: Mareček is a 'prayed out' boy born into a family with both parents. He has a sister who is 5 years older than him. He has been greatly favoured in the family at the expense of his older sister.

At the school enrolment, he showed signs of emotional immaturity. His parents were sensitively told about the prediction of possible learning difficulties but they wished Mareček to start school properly at the age of 6. Mareček had obvious speech therapy defects which the school almost completely remedied as part of paid speech therapy prevention at the age of 10 (until then, his parents had not visited speech therapy with him despite the school's recommendations). Since the beginning of schooling,

the problems of the given emotional immaturity and reduced study preconditions have dominated. He understood the contents of the main subjects slowly or not at all, communicated trivially, and suffered from a weakened ability of analysis/synthesis during reading practice (within the school group, teachers worked with him using materials suitable for the prevention of dyslexic problems). The parents acknowledged the proposed possibility of diagnosing Mareček's study difficulties with a pedagogical-psychological counselling centre but they never paid a visit to this workplace. Over time, the parents began to downplay these persistent difficulties, or to look for causes in undeveloped motivational structures ('He is smart but he does not want to').

He reacted irritably and in the group of children; he could not accept failure. During the period of compulsory schooling at the elementary school, we educators did not completely break down his bad habit of opening his mouth wide to every question asked and gaining time to answer by saying an extended 'Whaaaat?' He has been evidently physically gifted, and his father encouraged him to play football where he has had a great opportunity to experience success. An interesting thing was the transferring of the learned unethical behaviour from this collective sport to the school environment (simulation of injuries during outdoor games, being hysterical, verbally aggressive arguments about the correctness/incorrectness of the actions of others, etc.).

He left school two years ago with E grades, he is currently repeating the school year at the first level of secondary school.

Mareček joined the group of authorial reading in his 3rd year and immediately began bringing 'stylistic units', that is, conventionally structured works in the style of introduction-body-conclusion. Mostly, it was a story with a simple point. Even though the text was written in Mareček's handwriting, Mareček struggled to decipher the message hidden in the sentences. It took him a long time to read his text which he himself did not understand at all. The discrepancy between Mareček's usual oral expression and what he had in the text testified to a strong parental intervention. Me: 'Mareček, did Mum or Dad help you?' Mareček: 'Whaaaat?' Me: 'Mareček, I am talking about the text, it is written really well, it would just be nice to improve the reading so that we can understand it better. Did Dad or Mum help you with it?' Mareček: 'Both of them.'

Despite several conversations with Mareček's parents about the fact that Mareček is not classified in any way by me and that the purpose of authorial reading is not to write a nice text but a real reading (which is the subject of dialogue between children), authorial reading remained a time when Mareček could not go out and kick the ball. The protective parental preparation of texts for Mareček was analogous to the preparation of his snack for regular football training. Authorial reading was never authorial for Mareček, and, in fact, it was not even reading with the necessary qualities. The most lacking quality was probably patience (on the part of all involved).

Example No. 5: experience with an emotionally deprived child

Bertík's parents decided not to enrol their son for studies in the town school in their place of residence. The reason was the negative experience which they had when Bertík's older brother went to this city school (mother: 'We did not want Bertík to bring home only reprimands').

They therefore decided that Bertík would rather commute 15 km to our school every day and would be in a smaller social group. Bertík's brother (currently 17 years old) was the first to be adopted into a foster family at the age of about 3 years. Until then, he was placed in a children's centre. Bertík was adopted by these parents when he was around six months old. Both brothers (they have the same biological mother, different biological fathers, and their age difference is 5 years) show signs of deep

emotional deprivation despite all the care of the adopters.

In the group of children, he was dominant, manipulative, unpopular. If there was a weak external control of the pedagogical team, he had a tendency to antisocial behaviour (for example, when Bertík was invited by a classmate to his birthday party, he stole money from him to buy a soft drink called Kofola). When I asked the other members of our pedagogical team to talk about Bertík, it was not easy (headteacher: In the conversations about Bertík, our pedagogical team is silent.). 'It is a time when the educator feels that he is constantly failing. You use all the means of education. You try to discuss, to explain, but he lies to you. Such a situation reminds me of the police during an interrogation. Eventually he cries so you become soft. And in five minutes, you are going to deal with someone who was hurt by him again.'

Bertík's parents were very worried about the freedom that the authorial reading space gives: 'We would need specific, harmless topics. If he does not mind, we will discuss it with him, a lot.'

Like all of Bertík's other activities, Bertík's texts were subjected to strong parental censorship. His parents feared that the artifact would be morally defective. At our meetings with authorial reading, Bertík read his texts correctly, but impartially, impersonally. Only here and there did his great passions appear in his content: weapons, war violence, and a hidden fascination with sexism. In the censored texts (full of neutral content), there was not much that Bertík could discover for himself. The only thing that went through the texts was Bertík's beloved fishing. I have a lot of Bertík's texts in my memory. In essence, all of them were of a template: 1) I went fishing on Saturday; 2) I caught carp/tench/pike/trout; 3) The carp/tench/pike/trout weighed and measured such and such. And then Bertík regularly defended himself that he really caught the fish and that he was not lying.

I think that *authorial reading* could be a extremely revealing field of possibilities for Bertík. He could find out for himself what is happening, what forces are dynamising him, and which topics are current for him. At the same time, the big pedagogical question for me is the possibilities offered by the common reality of school teaching and the power of feedback provided by younger school-age children. It is possible that if Bertík were given an authentic space and would actually write and read by himself as an author, we would probably all be surprised – myself the most. But I have never had that much courage.

Preliminary Conclusions

The article is a part of a long-term study concerning the phenomenon of experimental drama. The aim of the article was to formulate the current pedagogical experience with the discipline of authorial reading in a small-class school environment in a narrative way. The pedagogical reflection in the whole article is an interim material for formulating the nature of this emerging alternative teaching. It combines theoretical background and research data.

Research is still in the process and it is based on a long-term direct interaction in pedagogical reality. The disadvantages of this type of research and the limits of research are in the very nature of qualitative research. Conclusions cannot be generalised.

The answer to the main and minor research questions: the mentioned cases of children's authors of texts show how the actors themselves approach the authorial reading. When writing this article, it turned out that it is not possible to formulate experience with authorial reading without taking into account the personality characteristics of children and their specific manifestations. It turned out that parents also intervene in a unique way in the implementation of authorial reading in the

environment of a small school with multiple year-group classes. Thus, pedagogical experience from authorial reading cannot be studied as an isolated phenomenon. The above examples also illustrate that authorial reading may not be the only (and guaranteed correct) way to develop the set competencies. Unlike adults, younger school children initially need some structure, such as a topic assignment. It also turns out that a topic that is lively, provocative, and less unambiguous leads to inventive texts.

From the acquired didactic experience, it is possible to mention the fact that the basis of pedagogical work with authorial reading is the gradual transfer of responsibility for the creative process to the subjects of education (texts are not a fulfilment of an external requirement but a joyful opportunity for students to express themselves). The primary goal of authorial reading at the lower basic school level must not be a 'nice text' (as a final product intended for evaluation by teachers only) but the joint discovery of individual topics worth processing, individual verification of a distinctive author's style without 'artistic' uselessness, and the development of divergent thinking. From the pedagogue's point of view, it is a matter of following the path together with the pupil: 'from where to where' the pupil develops himself in the texts. Emphasis is placed on the communicative publication of the text to others, that is, an out-loud, natural reading with the idea of the read material.

From the current technological point of view of education, in which the emphasis on student performance and efficiency dominates, it is the opposite of an effective way of pedagogical work. The problem is methodological ambiguity and the inability to make it objective. It cannot be presented by any of the available objective measures.

The cultivating of authorship (that is, the path to one's own text, to self-expression) takes time and, above all, a safe space as there is wariness about a predetermined result intended for evaluation. This somehow makes everything difficult.

The pedagogue guarantees suitable conditions for these experiments with authorial texts: a non-evaluative environment, respect for the developmental characteristics of pupils, and individual peculiarities. The role of the teacher is to further awaken mutual respect for the texts and gradually cultivate feedback so that it leads to objectivity. Related to this is the necessary pedagogical patience and tact.

Contact

Dr Josef Nota

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Education

Kněžská 8, 370 01

jnota@tf.jcu.cz

Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy

Stanislav Suda

Abstrakt:

Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy – cílem článku je poukázat na širší pedagogické souvislosti psaní původně uměleckých autorských textů. Představí v širším pojetí dlouhodobý kvalitativní, participativní a partnerský výzkum experimentální dramatiky, jehož součástí je i autorské čtení. Dále ilustruje možnosti psaných sebereflexí jako kontrolní zpětné vazby pedagogického procesu z pohledu osobnostní výchovy. Nastiňuje možnosti kultivace seberefektování na základě zážitku fenoménu autorského čtení v rámci osobnostní výchovy.

Klíčová slova: pedagogika, osobnostní výchova, autorské čtení, dialog, sebereflexe

Úvodem

Experimentální tvorba na základě autorského čtení probíhá na Katedře autorské tvorby DAMU v Praze díky jejímu zakladateli Ivanu Vyskočilovi od roku 1994. V úvahách o výzkumném zhodnocení byla v rámci širšího výzkumu experimentální dramatiky¹ tato disciplína zařazena jako jedna z možností osobnostní výchovy na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Poslední dva roky je spolu s filosofií pro děti a experimentální dramatikou základem osobnostní výchovy oboru pedagogika volného času na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

První kapitola tohoto článku je narativní, autobiografická. Jejím cílem je poukázat na širší pedagogické souvislosti psaní původně uměleckých autorských textů.

Motivace ke studiu autorského čtení

Na základní škole jsme měli za třídní učitelku skutečnou paní kantorku. Zdůrazňuji paní kantorku. Byli jsme žáci třídy výběrové a naší paní učitelkou Laškovou honění. Kladla na nás nároky a my věděli, že to s námi „Lajda“ myslí dobře – jako češtinářka, jako angličtinářka, jako třídní, jako člověk. Do jejího úmrtí jsme se s ní pravidelně scházeli a jako její žáci se pravidelně scházíme dodnes. Nejčastěji na ni vzpomínám, když se řeč stočí na slohové práce. Psát slohové práce byla radost. Velmi nás podporovala k živé řeči, k tomu, abychom nebyli formální. Pamatuji na spoustu chvil, kdy jsme s nadšením poslouchali výtvořky spolužáků. Jak nás doslova nutila do dramatických

1 Srov. Stanislav SUDA, Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, in: *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů*, ed. Pavla VALACHOVÁ, Brno: Paido, 2008, s. 49.

situací, přímých řečí a dialogů ve vyprávění. Jakou radost jí udělal jeden spolužák perfektním popisem rozebraného televizoru, zároveň vyličením opraváře, včetně jím nedopitého piva vedle přístroje. Psát „slohovky“ byla vlastně výzva. A také radost. Když jsem se dostal na gymnázium, domníval jsem se, že tenhle prostor díky gymnaziálním kantorům rozšířím daleko víc.

První slohovou práci jsem celkem pochopitelně psal na téma vyprávění zážitků z prázdnin. I napsal jsem ji plnou přímých řečí, expresivní, dramatickou, o výletě kamarádů na kolech – úplně jsem jásal, jak se mi vydařila. A dostal jsem za tři mínus. Neuváženě jsem totiž použil slova jako – „přeletěl řídítka“. V přímé řeči jsem nadával slovy – „ty osle!“ A vůbec, na studenta prvního ročníku jsem byl nějak podezřele uvolněný a moc akční. Ve druhé práci jsme měli za úkol napsat příběh z černé kroniky. Psal jsem o bezstarostné jízdě mladíka, který se sám před sebou předvádí v novém autě. Na oleji dostane smyk a porazí děti. Ve čtrnácti letech jsem se vydal ze všeho – doma se to líbilo, ve škole jsem to o přestávkách s úspěchem předčítal. Jen paní kantorka mě po prvních větách zastavila a nesměl jsem práci dočíst. Nemůžu přece přednášet začátek s takovou lehkostí, když je na konci smrt. Nezmohl jsem se na slovo. Ve čtvrtáku jsem již psal o své rodné Plzni, kde v sadech na lavičkách sedí mladí lidé, kteří lásku budou teprve poznávat. A na ně se s pochopením dívají důchodci, babička s dědečkem, kteří se v záři zapadajícího slunce drží, taktéž sedíce na lavičce, za ruku. Jedna podtržená, maturita na výborně. Shodou okolností byl manžel mé třídní ze základní školy češtinářem na stejném gymnáziu. Při setkání jsme se moc pobavili. Vyprávěl, jak tajně napsal slohovou práci za svého syna a od téže paní profesorky dostal čtyřku. Paní vlastně nebyla zlá, jen žila samotářsky, některé její názory byly jaksi úzkoprsé a žila zkrátka svůj zvláštní život. Vždycky, když si na to vzpomenu, mi to již přijde úsměvné, roztomilé. A v té úsměvnosti a roztomilosti si uvědomuji, že jsem pak od maturity deset let nic nenapsal. A kdybych na DAMU nepotkal profesora Vyskočila, už bych pravděpodobně v životě nic napsat ani nezkusil. Na paní učitelku se vůbec nezlobím, chápu ji. A dokonce se sám sobě snažím vsugerovat, že mně to určitě k něčemu bylo. Ale takhle jsem si to skutečně nepředstavoval, takhle jsem to nechtěl a nikomu nepřál.

Nejzajímavější však bylo, že většině spolužáků na gymnáziu takové myšlenky vůbec neběžely hlavou. Byli zvyklí psát slohy na známky. Tušili, co „se má“ napsat. A už byli základní školou vycvičeni k tomuto způsobu výuky. Věděli přesně, že sloh je vlastně docela nezábavná povinnost, která se musí jen vydržet. Nikdy spolužákům nečetli svoje práce, a pokud ano, pak formálně. Téma vždy zadané, rozsah stanoven a k tomu osnova: úvod, stať a závěr (což téměř všichni konstruují až po napsání). Známkuje učitel, vy ani většinou nevíte, co a jak píše soused ve třídě. A ani vás to moc zajímat nemá. Takto uchopené vyučování vlastního psaní nám sděluje, že psaní slohových prací je prověřování formálního ovládnutí jazyka. A mělo by být standardizované z důvodu objektivizace hodnocení. Upřímně, když se někdo nějak vymyká průměru, nastane s hodnocením problém. A navíc – jak by to vypadalo, kdyby si každý psal, co chce! Pravda, chodil jsem na gymnázium v první polovině osmdesátých let, v době totalitního školství. Ale skutečně se od té doby tolik změnilo?

V rámci autorského psaní a čtení nejde o umění, ani o to, jestli umíme či neumíme dobře psát a číst. V tomto procesu jde o učení sdílet se skrze řeč. Jedná se spíše o takové zapisování toho, co nás baví, co nás zaujalo, zneklidnilo nebo jaké otázky si zrovna klademe. Při veřejném čtení pak jde o to, aby se autoři naučili naslouchat vlastním textům a následně jim mohli porozumět. K tomu je třeba být v kontaktu nejen se svým textem, ale také sám se sebou a s publikem².

Profesor Ivan Vyskočil nám tehdy v instrukcích říkal: „Pište, co chcete.“ Nehodnotil, nenařizoval obsah, téma, délku. Při veřejném čtení vlastního textu se člověk sám dozví, jestli je sdělný. Po úvodním šoku ze zadání a po zážitku nervozity z prvního čtení vlastních autorských pokusů jsme začali zjišťovat, že můžeme sdělovat za sebe. Že můžeme psát texty vážné, nevážné, delší, kratší, nezvyklé, absurdní a třeba i „blbě“. Nikdo je neznámkuje a nehodnotí kvalitu. O té se jako studenti dozvídáme z pozornosti posluchačů, spolužáků – a to velmi trefně a přesně. Někdo vás a vaše texty skutečně poslouchá a z vlastní zkušenosti komentuje, jak rozumí tomu, co se vám v textu vytvořilo – to vytváří atmosféru bezpečí, zbavuje obav, že se komentáře zvrhnou v kritické odsudky. A také víte, že vedle vás sedí nezpochybnitelná pedagogická autorita, která vás doprovází ve vašich pokusech, chybách i úspěších. Po čase ti nejodhodlanější z nás dokonce začali pravidelně veřejně vystupovat s vlastními pořady.

K filozofii a metodologii výzkumu

Pozitivisticky orientovaný pedagogický výzkum se zkoumání vlivu fenoménů hry, umění či autorství na osobní lidské poznání v současnosti nevěnuje. Současná grantová schémata totiž preferují většinou tříletá šetření. Nedostatek času, stejně jako zaměření na cíl, jeho objektivizaci a vytěžení či interpretaci dat představuje pro studium vlivu těchto fenoménů zásadní úskalí. Myšlenkové zázemí tedy musíme hledat v literatuře zahraniční, v tuzemské odborné literatuře pak spíše v oblasti psychologické či umělecko-výzkumné.

Ze zahraničních výzkumníků patří v současnosti k nejinspirativnějším Max van Manen a jeho studie věnující se výzkumu pedagogického taktu³ či smyslu fenomenologického výzkumu a psaní⁴. Velmi podnětné jsou Piagetovy studie, hojně vydávány i v bývalém Československu, týkající se vztahu vědy a filozofie⁵ či přímo osobnosti⁶. Následně se tento typ výzkumu a studia rozvíjel i v našich podmínkách, např. v díle expertů psychologického experimentálního výzkumu Františka Jiráňka⁷ (překlad Piagetovy Psychologie inteligence) či Evy Vyskočilové⁸ (překladatelka Piagetovy Psychologie dítěte). V posledních dvaceti letech byl aktivní zejména Ústav pro studium a výzkum autorského herectví DAMU v Praze, právě pod metodologickým vedením Evy Vyskočilové. V metodologickém aspektu tento dlouhodobý participativní výzkum vychází z předpokladů konstruktivistické teorie, které shrnuje F. Jiránek – 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*⁹. Na základě toho se ukazuje, že možnosti metodologie se otevírají teprve s praktickou činností (samotná experimentace autorského čtení), studiem samým (reflektováním činnosti) a schopností otevírat sebereflexi širšímu sociálnímu kontextu.

V souvislosti s tím fenomenolog Jiří Černý poukazuje na fakt, že bychom se neměli soustředit na

a studium autorského herectví AMU, 2006, s. 7.

3 Srov. Max van MANEN, *Pedagogical Tact*, New York: Routledge, 2016.

4 Srov. Max van MANEN, *Phenomenology of Practise*, New York: Routledge, 2014.

5 Srov. Jean PIAGET, *Múdrosť a ilúzie filozofie*, Bratislava: Nakladateľstvo Pravda, 1977.

6 Srov. Jean PIAGET, *Psychologie dítěte*, Praha: SPN, 1970.

7 Srov. František JIRÁNEK, *Pedagogická psychologie*, Praha: KPÚ, 1968.

8 Srov. Eva VYSKOČILOVÁ, *Cvičení z pedagogické praxe*, Praha: SPN, 1978.

9 František JIRÁNEK a kol., *Otázky psychologie učení*, Praha: SPN, 1970, s. 72.

to, co je fenomén hry (umění, autorství), nýbrž na to, jak s námi tento fenomén je¹⁰. Vzniká tak paradox kvalitativního pohledu na výzkum těchto fenoménů – konkrétně v případě autorského čtení nejde o výzkum „předmětu“ autorského čtení. Optika výzkumu se posouvá směrem k subjektu. Cílem tak není kategorizace předmětu výzkumu. Předmětem výzkumu je fenomén (jev) autorského čtení. Tedy – nikoli co autorské čtení je, nýbrž jak autorské čtení je s námi. Například jak a kdy cítíme ve zpětné vazbě pozornost diváků, jak zjišťujeme, který typ textů je nám vlastní. Jak adekvátní je konkrétní intenzita či rychlost čtení,¹¹ jak se zapojuje tělo a výraz¹². To jsou výzkumné otázky, které se týkají nás samých, nejsou tedy předmětné, nýbrž nepředmětné¹³. Potřebujeme zjistit, jak je fenomén autorského čtení vnímán experimentujícím subjektem. Subjekt je aktivním činitelem v syntéze zážitku v experimentaci a ve formulování sebereflexe na základě zpětné vazby od diváků (výše zmíněná spolupráce s druhými). V případě, že je student schopen formulovat písemnou sebereflexi na základě intenzivního zážitku vlastního autorského počínu, stává se nedocenitelným partnerem v participativním zkoumání tohoto fenoménu. Výzkum se tak ocitá na pomezí oborů psychologie, pedagogiky, dramatických umění a svojí participací se studujícími nastoluje i otázky etické.

Z tohoto úhlu pohledu jej Vladimír Chrz (Psychologický ústav Akademie věd ČR) nahlíží jako skutečně participativní zkoumání: *Jde o „výzkum s lidmi“ (spíše nežli výzkum „na lidech“ či „o lidech“). Zkoumání, ve kterém se jeho účastníci (ať již jsou v pozici výzkumníka, zkoumaných osob či těch, kterým je výzkum prezentován) společně dozvídají [studiem docházejí poznání].*¹⁴ Stejně tak i Eva Vyskočilová si byla vědoma nejen metodologické výzvy samé, ale i přesahu tohoto studia a výzkumu k etickým otázkám. Podstata dlouhodobého seberefektování nespočívá jen v popisu a analýze autorské činnosti, ale taktéž ve zvýšení zájmu o autorské jednání související se zvýšením sebedůvěry a samostatnosti. *Z hlediska životního stylu jde pak o jeho vyšší hodnotové zaměření související s větší mírou studentova pocitu odpovědnosti, ale i vnitřní vyrovnanosti*¹⁵. Změny jsou pozorovatelné díky rozložení v čase.

K cílům a smyslu výzkumu

Vzhledem k tomu, že v Ústavu pro studium a výzkum autorského herectví DAMU v Praze i na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích běží v rámci experimentální dramatiky dlouholetý výzkum fenoménu dialogického jednání s vnitřními partnery (určitý autorský způsob improvizování bez zadání situace, tématu či textu)¹⁶, můžeme se výsledky tohoto letitého zkoumání inspirovat na poli metodologickém¹⁷, umělecko-pedagogickém (patnáctiletá případová studie)¹⁸ či na

10 Srov. Jiří ČERNÝ, *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)*, Praha: Československý spisovatel, 1968, s. 11.

11 Srov. ČUNDERLE, SLAVÍKOVÁ (eds.), *Hlas...*, s. 7–120.

12 Srov. Eva VYSKOČILOVÁ, Eva SLAVÍKOVÁ (eds.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*, Praha: AMU, 2000.

13 Srov. Ladislav HEJDÁNEK, *Nepředmětnost v myšlení a ve skutečnosti*, Praha: Oikymen, 1997.

14 Vladimír CHRZ, Předmluva aneb Co je vlastně experimentální dramatika, in: *Experimentální dramatika*, Stanislav SUDA, České Budějovice: Epistémé, 2017, s. 13.

15 Eva VYSKOČILOVÁ, K některým metodologickým obtížím výzkumu autorského herectví, in: *Hic sunt leones*, ed. Michal ČUNDERLE, Praha: AMU, 2003, s. 129.

16 Srov. Ivan VYSKOČIL, *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, Brno: JAMU, 2005.

17 Srov. Josef NOTA, Zkušenosti ze studia disciplíny „dialogické jednání s vnitřním partnerem“, výpovědi pedagogů, in: *Diverzita v společenských vědách*, ed. Radomír MASARYK, Magda PETRÁNOŠOVÁ, Barbara LÁŠTICOVÁ, Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, 2012, s. 249.

18 Srov. Stanislav SUDA, Tělo a sebereflexe, in: *PhD existence 9 – Tělo a mysl*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ, Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2019, s. 42.

poli psychologicko-psychiatrickém (dvacetiletá kazuistika)¹⁹.

Cílem pedagogické (či terapeutické) práce i následného shromažďování výzkumných dat je získat svědectví o vnitřním prožívání konkrétních jednotlivých participantů tak, aby výpovědi mohly autenticky zachytit zkoumaný jev. Často to může být svědectví neoborné, naivní, metaforické, s osobním či uměleckým přesahem. Avšak z tohoto partnerského výzkumného pohledu se jakákoli autentická výpověď jeví jako velmi cenná a je nepřipustné ji jakkoli interpretovat a hodnotit. Participant by se tak stával objektem zkoumání „na lidech“, v lepším případě „o lidech“. Vzhledem k žádané kontinuitě činnosti a pokračování studia (rozložení v čase) by studenti mohli být interpretacemi a hodnotícím postojem výzkumníka ovlivněni nebo by mohli o studium ztrácet zájem. A výzkum může probíhat pouze za předpokladu, že sami participanté cítí vlastní zájem, chuť či dokonce potřebu experimentovat s autorským psaním a zejména díky autorskému čtení vnímají potřebu ujasňovat si vlastní postoj. Proto je autorské čtení vždy zařazováno jako předmět volitelný či povinně volitelný. Delší případové studie tak vznikají až v rámci studia ve volném čase, na kterém se podílejí zájemci z řad veřejnosti nebo absolventů řádného studia oborů, v jejichž studijní nabídce tato disciplína figurovala.

Z hlediska výzkumného zaměření a výše nastíněného metodologického a filozofického přístupu bude výhodnější mluvit spíše o smyslu zkoumání než o cílech výzkumu²⁰. Jestliže má jít o skutečný participativní a partnerský výzkum, pak dílčí cíle zkoumání vytvářejí jednotliví participanté, kteří jev popisují z úhlů, které zajímají je samé. Oni sami jevu a jeho interpretaci dodávají význam dle vlastního zájmu, zkušenosti a schopnosti formulovat reflexi s přesahem k sebereflexi²¹. Nejpodstatnější prací výzkumníka je tento prostor pro experiment a následnou reflexi otevřít a garantovat v tom ohledu, že jednotliví participanté nebudou hodnoceni, škálováni, kategorizováni podle efektivity nebo přínosu pro vědecké či umělecké cíle. Cíle můžeme stanovovat pro jednotlivá dílčí šetření.

Autorské čtení v pedagogických oborech JU

V roce 2008 bylo provedeno první šetření zaměřené na výzkum autorského čtení. Metodologicky byl zvolen experiment po vzoru výše zmíněného výzkumu fenoménu jevu dialogického jednání. Vzorek tvořilo 70 studentů pedagogických oborů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v denním studiu. Zkušenost s výzkumem jevu dialogického jednání²² ukázala, že v povinných kurzech se objevuje skupina výpovědí, z nichž je patrné, že u studentů přetrvávají obavy z veřejného autorského jednání. Jsou to výpovědi, ve kterých se objevuje vyšší míra úzkosti, participanté jev vytěsňují či odmítají. Je to sice u studentů pedagogických oborů s podivem, ale taková je skutečnost. Tito studenti se de-facto k sebereflektování nemohou dostat, a tím pádem nemohou o fenoménu podat svědectví. Abychom se studijním i výzkumným nedorozuměním u autorského čtení vyhnuli, byli pro šetření vybráni studenti pouze v rámci volitelných předmětů. Tím byl alespoň částečně naplněn požadavek partnerského přístupu a nezávislosti na hodnocení. Úspěšné absolvování předmětu spočívalo, stejně jako nadále i u dialogického jednání, v docházce, aktivitě

19 Srov. Stanislav SUDA, Psychiatrická kazuistika – 20 let s experimentální dramatikou, in: *PhD existence 10 – Člověk a čas*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ, Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2020, s. 168.

20 Srov. Viktor Emil FRANKL, *Vůle ke smyslu*, Brno: Cesta, 2006.

21 Josef NOTA, Proměny reflektování v čase: od reflexe disciplíny dialogického jednání k sebereflexi, in: *PhD existence 10 – Člověk a čas*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ, Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2020, s. 144.

22 Stanislav SUDA, Dialogické jednání – vyhodnocování reflexí, in: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Psychologica 37 Supplementum, Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI.*, Olomouc: UPOL, 2007, s. 168.

a pouze v odevzdání nehodnocené závěrečné práce, tedy sebereflexe²³. Po semestrální výuce, vytvoření a přečtení minimálně pěti autorských textů byli studenti vyzváni k napsání sebereflexe jako volného tvaru. Základní otázkou přitom byla snaha zjistit, zda vůbec a eventuálně v jakém počtu studenti registrují autorské čtení jako osobnostní disciplínu. Na základě těchto výpovědí byly vytvořeny dvě základní skupiny výpovědí, rozřazené podle schopnosti účastníků veřejně vystupovat s vlastním textem.

První skupina byla charakteristická vyjadřováním počátečních obav, které v rámci průběhu jednoho semestru ustupovaly, byly mírnější, stejně jako nervozita studentů. Takto reflektovalo zkušenost s autorským čtením 50 autorů, kteří zároveň kladně hodnotili svůj pokrok v rámci jednoho semestru.

Druhá skupina, tvořená 20 sebereflexemi, popisovala určitý přesah a byla zde snaha popsat, co konkrétně se v každém ze studentů při veřejném čtení odehrává. Tento poměr také koresponduje s tím, že 20 studentů našlo odvahu některý ze svých textů poskytnout ke zveřejnění do sborníku. Ukázka ze sebereflexe z roku 2007:

... Konečně tady byli posluchači, kteří mi řekli svůj názor na má „díla“, konečně jsem zjistila, že teda možná trochu psát umím, že to se mnou není zase tak hrozné a dokážu svou češtinou říci své myšlenky. A na druhou stranu jsem si mohla vyslechnout všechny ostatní a byla neskutečně překvapena jejich myšlenkami a nápady a říkala jsem si – „Ano, tohle je úplně skvělý, je to báječná myšlenka, super téma!“ Vlastně když to tak shrnu, obdivovala jsem všechny své spolužáky, jejich dialogy, povídky, komentáře, postřehy ze života a musím říct, že jsem obdivovala i sebe samu, bylo tolik nápadů, co napsat, tolik situací, problémů, myšlenek ... ale je také pravda, že bylo těžké je napsat, vzít papír a tužku a začít je všechny psát na papír a hlavně vyjadřovat je úplně nejpřesněji, jak bych si to představovala, a vím, že se mi to občas nepovedlo, ale alespoň jsem zjistila, že takhle je to teda špatně, že na to musím jít z druhé strany, nebo s úplně jiným tématem. Na druhou stranu ale také vím, že se mi to povedlo a těch povedených myšlenek bylo více než těch nepovedených, a z toho mám radost ... Trochu už vím, jak nám ta sebereflexe funguje, co od ní můžu očekávat, jak zareaguje v různých situacích, ale je úžasné pozorovat, co s námi dělá, a je vlastně pěkné, že ji máme.

K metodice

Toto šetření bylo prvním krokem v odkrývání možností metodologie podle Jiránkova schématu ohledně jevu autorského čtení. Tento jev existuje, studenti ho odkrývají svojí vlastní činností a pokouší se popsat její vliv. Tímto se ověřilo, že studium jevu v rámci umělecko-pedagogické disciplíny možné je. Po celou dobu dlouhodobého výzkumu experimentální dramatiky, jehož součástí je vedle šetření jevu dialogického jednání i studium a výzkum autorského čtení, jsou tyto výpovědi (svého druhu výzkumná data) ukládány do archivu. V současné době mluvíme o tisících uložených výpovědích, které jsou kdykoli přístupné ke zpětným srovnávacím šetřením²⁴. Jde zejména o průběžná zjištění, zda studium a výzkum běží pro studenty, kteří jsou tohoto studia schopni.

23 Stanislav SUDA, Nedirektivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery, in: *PhD existence III.*, ed. Aleš NEUSAR, Miroslav CHARVÁT, Martin DOLEJŠ, Denisa JANEČKOVÁ, Roman PROCHÁZKA, Olomouc: UPOL, 2013, s. 102.

24 Srov. Milena MATĚJÍČKOVÁ, Josef NOTA, Stanislav SUDA, Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition, *The New Educational Review* 24/2011, s. 147.

V současné době se taktéž rozbíhá dlouhodobý výzkum pro vychovatelský obor Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ohledně nedirektivity, studijního partnerství a participace se velmi osvědčuje studijní model volitelných metodických specializací. Studenti zkušebně absolvují jednotlivé specializace (osobnostně-sociální výchova, zážitková pedagogika, reflexe náboženských hodnot ve výchově) celý semestr a následně si vybranou specializaci s konkrétním vyučujícím zvolí pro třísemestrální cílené studium. Pro účely kontrolního šetření byly vybrány sebereflexe 15 studentek na základě semestrální výuky disciplíny autorského čtení z akademického roku 2019/2020.

Díky volitelnosti metodické specializace se ke studiu nedostávají studenti, které by autorské čtení zúzkostňovalo, nebo kteří by jej odmítali či vytěsňovali. Z odevzdaných výpovědí lze odečíst pro výše zmíněné dělení skupin poměr 2:3.

Do **první skupiny** byly zařazeny opět výpovědi, které vyjadřovaly více obav a nervozity.

... Posléze po prozkoumání terénu a okolích podmínek v podobě mých spolužaček jsem ale došla k závěru, že si opravdu nemusím připadat jak ve skleněné výloze, ale mám se zaměřit na sebe, na své pocity a zkusit se uvolnit před „davem“ lidí, které chci a možná musím zaujmout. Pocity uvolnění a méně se potíciho trička jsem začala cítit až koncem semestru a mám tak možnost a příslib do budoucna...

... Hodně se stydím. Dokonce jsem někdy až tak nervózní, že mám ledové ruce, nohy, ale hlava... ta mi hoří, jako kdybych měla teplotu, a srdce mi buší o sto šest. Ne, nepřeháním to. Se stresem bojuju už dlouho. Moje oblíbená věta je, vždyť jde o ho..., ale nikdy mi to tak úplně nepomůže. Pak je ještě dobré dýchání, ale funět ve třídě se mi taky moc nechce. Takže stejně musím zatnout zuby a zvládnout to, nic jiného mi nezbývá a pak v průběhu té situace, která pro mě byla tak stresující na začátku, si ji někdy i užiju. Například jako naše autorské čtení...

Velmi podobná míra obav jako ve výpovědích těchto dvou studentek byla zaznamenána i v dalších čtyřech výpovědích.

Do **druhé skupiny** bylo tentokrát zařazeno 9 výpovědí. U těchto studentek je znatelný studijní potenciál, uvádíme jako ilustraci pasáže ze sebereflexí 3 studentek:

... Chtěla jsem se na těchto hodinách posunout někam dál. Posunout sebe samu. A překvapilo mě, jak mi to ze začátku dělalo problém, když už bych měla mít praxi z táborů, kde mluvit před 90 lidmi mi nedělalo problém. Ale očividně je dost rozdíl, pokud tam člověk vysvětluje pravidla hry nebo mluví ke svému oddílu a když má člověk číst nahlas svůj vlastní autorský text. Takže bych asi takhle závěrem chtěla říct díky za nenásilné donucení pracovat se sebou a posouvat hranice své komfortní a sociální zóny zase o kousek dál a už teď se těším na další semestr a na to, co nám tenhle semestr přinese...

... Už od základky jsem neměla ráda psaní slohových prací a různých několikastránkových esejí. Vždy bylo přidělené téma nebo jsme si měli z několika vypsanych témat vybrat... Po dlouhé době mi dal někdo volnou ruku a otevřel mou fantazii. Tak nějak jsem začala vést sama sebe ve svých myšlenkách. Spoustu věcí jsem si přitom uvědomila a urovnala sama v sobě. Jednoduše když jsem

měla něco na srdci, tak se to většinou objevilo i v mých textech. Ať už to bylo, že lidé by měli trávit více času s rodinou a také, že každá malá laskavost a pomoc může udělat komukoliv lepší den. Nebyl tedy největší problém vymyslet o čem budu psát, dokonce i to samotné psaní, ale spíše to prezentování našeho vlastního textu...

... Ačkoliv to možná tak vůbec nepůsobí, nevím, sama na sobě pociťuju obrovský pokrok. Ostatní si toho ani nemusí všimnout, ale právě tohle vystoupení z komfortní zóny, vystrčení před zraky všech, vystavení kritice nebo trapasu mi konečně dovolilo nějakým způsobem růst. Když mám cokoli přednášet ve škole před ostatními, říci svůj názor nebo jen prezentovat své myšlenky, už se mi neděje to, co se vždycky dělo. Nepřemýšlím nad tím, co by se mohlo stát, co by se mohlo pokazit a jak to URČITĚ zkažím. Věřím tomu, že to zvládnou, protože už se tak jednou stalo. Jenom proto, že jsem to zkusila, nebála se toho CO KDYBY. Ale začala používat buď a nebo. Buď to vyjde a budu na sebe pyšná, anebo to nevyjde a nic se nestane, naopak začnu přemýšlet nad tím, co zlepšit, jak to udělat jinak. Teď koukám, že můj text vypadá trochu jako titulky v motivačním videu o hubnutí. Omluvte mě, ale potřebuji se trochu vyjádřit. Prostě jsem (omlouvám se za již tisícáté jsem, nevím, jak jinak větu složit) začala víc věřit sama sobě. Nikdy mě nenapadlo, jak čtení textů nebo stání před třídou může ovlivnit můj osobní život. A že můžu s jistotou říct, že ovlivnilo. A to hodně. Ovlivnilo tak, že jsem se postupně začala zbavovat toho, čeho se nejvíce bojím. „Strašáků“. A to jenom tím, že to, čeho se bojím, to prostě udělám. A kdo by si byl řek, že mi k tomuhle všemu pomůže ani ne minutová pozice ve stoje před třídou. A těším se na to, co bude dál. Co si troufnu? Třeba se sama rozhodnout mluvit, něco předvést? Kdo ví. Začínám si uvědomovat, jak moje sebevědomí a strach z toho, že něco pokazím, že nebudu tak dobrá, jak se ode mě očekává, tak šíleně omezovalo mojí svobodu. Proto se už přestávám snažit vypadat pořád tak, jak si myslím, že bych měla, ale snažím se jenom o to být zkrátka svá. Dělat co mě baví, říkat co si myslím a nepřemýšlet tolik nad tím, jak mě vidí ostatní. Jestli to nebylo trapný, divný nebo bůhví jak pošahaný. A vlastně mě to i začalo bavit. Zkoušet tu nejistotu, hrát si se svými pocity a emocemi.

Tato průběžná šetření slouží ke kontrole toho, aby byla zajištěna smysluplnost studia na základě metodické podmínky volitelnosti studia. Ověřuje se tím také Jiránekova teze²⁵, že v tvořivém studiu jde o zájem, potřebu a postoj daleko více než o dovednost, návyk (nacvičení) a zvyk (aplikaci).

Studie aspektů autorské tvorby

Tyto sebereflexe zároveň odkazují i na vhodnost propojení disciplíny autorského čtení s dialogickým jednáním (výše zmíněný určitý autorský způsob improvizování bez zadání situace, tématu či textu). Objevují možnost, kterou poskytuje studium dramatické situace a autorského herectví. Studenti si začínají uvědomovat, že v bezpečném prostoru si můžou troufnout vstoupit do nejistoty a můžou si emoce zkoušet hrát – a na základě zpětné vazby zjišťovat autenticitu vlastního vyjádření.

Vzhledem ke zmíněné specifičnosti nestandardizovaných výpovědí jsme metodologicky přistoupili v rámci bakalářské práce²⁶, diplomové práce²⁷ a připravovaného doktorského projektu

25 Srov. JIRÁNEK, *Pedagogická psychologie...*

26 Srov. Renáta MIKULOVÁ, *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby*. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce (Bc.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Stanislav Suda, Ph.D.

27 Srov. Renáta MIKULOVÁ, *Autorské čtení – studie osobnostních aspektů*. České Budějovice, 2018. Diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

ke kvalitativní studii²⁸, jejíž výsledky jsou na tomto místě zveřejňovány poprvé. V rámci těchto šetření byla snaha zjistit, jak se autoři cítí při psaní svých textů, jaké účinky na ně má veřejné čtení a co vše projektují do svých textů.

Výzkum byl rozdělen do dvou částí. V první části bylo pořízeno pět hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně analyzovány pomocí otevřeného kódování, na které navázala technika vyložení karet. V rámci této části byl zvolen prostý záměrný výběr vzorku. Podmínkou zde bylo absolvování alespoň dvou semestrů autorského čtení, neboť zhruba takovou dobu trvá, než opadne počáteční nervozita a než je autor schopen hlubší sebereflexe. Rozhovoru se zúčastnili čtyři ženy a jeden muž. Tento poměr odpovídal skutečnému genderovému rozložení účastníků autorského čtení. Druhou částí výzkumu pak byly studentské sebereflexe, které jsou zcela nestrukturované. Analyzovány byly sebereflexe z let 2007, 2008, 2010, 2011 a 2013. Nebylo zde žádné kritérium, takže se často objevovaly sebereflexe studentů, kteří absolvovali teprve první semestr autorského čtení. Způsob analýzy byl obdobný jako u rozhovorů a celkem bylo součástí výzkumu 178 sebereflexí, kde poměr mužů a žen opět odpovídal skutečnému rozložení v rámci předmětu. V rámci analýzy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů jsme získali celkem 11 kategorií, z analýzy nestrukturovaných sebereflexí jich vyvstalo 15.

Po třech letech byl výzkum zopakován. Na základě výše uvedených poznatků byla provedena kvalitativní studie, která je rozdělena na dvě hlavní části. První částí je analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Celkem jsme získali 7 rozhovorů ($n = 7$), přičemž se zúčastnilo 5 žen a 2 muži ve věku 22 až 35 let. Bylo zde zvoleno kritérium v podobě absolvování alespoň tří semestrů autorského čtení na PF JU. Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, kde jsme výsledné kategorie seřadili podle četnosti kódů a interpretovali pomocí techniky vyložení karet. Výsledkem se stalo celkem 22 kategorií. Druhou část výzkumu tvoří analýza písemných studentských sebereflexí. Celkem jsme vybrali 236 sebereflexí ($n = 236$), z toho 198 žen a 38 mužů. Reflexe byly shromážděny v letech 2012–2016 a při výběru nebylo zvoleno žádné kritérium. Výsledkem se stalo celkem 14 kategorií, které byly následně komparovány s kategoriemi, které jsme získali v rámci analýzy rozhovorů.

Právě díky nestrukturovanosti sebereflexí se objevily i kategorie, na které nebyl výzkum primárně zaměřený. Hlavním smyslem tohoto výzkumu bylo prozkoumat a zmapovat oblast autorského čtení, neboť poznatků z této oblasti není doposud mnoho. Zjistili jsme, že autoři vnímají psaní textů a jejich následné čtení na veřejnosti hlavně jako možný způsob sebevyjádření a příležitost k osobnostnímu rozvoji, který spočívá zejména v redukci nervozity a trémy, zdokonalování ústního i písemného projevu a v neposlední řadě navyšování sebedůvěry autora.

Na základě komparace obou výzkumných šetření jsme došli k následujícím 10 nejvýznamnějším kategoriím.

Výklad nejvýznamnějších kategorií

Projekce aktuálních stavů a obsahů. Tato kategorie se týká všeho, co autoři projektují do svých textů. Nejčastěji se setkáváme s aktuálními zážitky, myšlenkami, prožitky a událostmi z autorova života, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu. Není výjimkou, že autoři skrze své texty vyjadřují názory či pocity, které by jinak veřejně neprojevali. Užívají k tomu psaní ve 3. osobě, metafory či abstrakce.

28 Srov. Jan HENDL, *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, Praha: Portál, 2005.

Očekávání negativních reakcí. Kategorie s názvem „očekávání negativních reakcí“ je v přímém vztahu s kategorií předchozí. Protože jsou pro autory jejich texty osobní, často až intimní a nebyli doposud zvyklí na veřejnosti prezentovat cokoli svého, objevuje se u nich ve velké míře očekávání negativních reakcí na jejich tvorbu. Nejčastější negativní reakce, které autoři očekávají, jsou nepochopení, odmítnutí výsměch či odrovnání. S čím se zpočátku setkáváme téměř u všech autorů, je obava z toho, že jejich text nebude sdělný.

Svoboda a strach ze svobody. V rámci této disciplíny nejsou autoři ničím omezováni. Jejich jediným úkolem je napsat text. Nemají zadané žádné téma, útvar, minimální ani maximální délku textu. Většina autorů je touto svobodou zpočátku ochromena, ale později je to motivuje k dalšímu psaní. Autoři ji popisují jako možnost výběru vlastního tématu, nevázanost nebo svobodomyšlnost. V rámci písemných sebereflexí se ovšem našla i skupina autorů, která nepřekonala počáteční ochromení svobodou a projevuje z ní strach. Tento strach popisují jako určitý blok, který jim neumožňuje napsat text a vyvolává v nich nedůvěru, nejistotu, omezuje jejich pocit bezpečí a naopak posiluje očekávání negativních reakcí. Tito autoři vyjadřují potřebu nějakého vodítka či směru.

Téma nervozity. Téměř v každé sebereflexi i rozhovoru jsme se setkali s tématem nervozity. Ta provází zpravidla každého alespoň v začátcích, neboť autoři si zpočátku nebývají svými texty jistí a nemají moc odvahy na zkoušení či hledání nových forem. Nejčastěji se nervozita projevuje příliš rychlým tempem čtení.

Sebevyjádření a strach ze sebevyjádření. Tato kategorie úzce souvisí se svobodou. Mnoho autorů je motivováno k psaní a čtení svých textů právě proto, že dostávají možnost produkovat něco, co z nich vychází a co je jen jejich. Ve většině případů je možnost sebevyjádření chápána pozitivně, ovšem v rámci sebereflexí se opět našla skupina autorů, kteří projevují obavy ze sebevyjádření. Tito autoři mají strach z vlastního odhalení se před ostatními autory. Opět jsou pro ně takové obavy určitým blokem, který brání jejich tvorbě.

V rámci sebereflexí se objevilo několik podstatných kategorií, se kterými jsme se však nesetkali při rozhovorech. Vysvětlujeme si to tím, že u rozhovorů bylo zvolené určité kritérium pro výběr respondentů a byly polostrukturované, zatímco písemné sebereflexe jsou zcela nestrukturované a nebylo zde zvoleno žádné kritérium.

Zpětná vazba. Po přečtení textu mají posluchači možnost vyjádřit se k textu i k přednesu autora. Tato zpětná vazba je naprosto dobrovolná, pro autory ovšem velmi významná. Autoři často vyjadřují potřebu zpětné vazby, protože jim umožňuje další rozvoj a mnohdy hlubší sebereflexi. Často se stává motivací, neboť ze zpětné vazby se mimo jiné dozvídají, jestli směr, kterým jdou, je pro ně ten pravý, potvrzuje jim sdělnost jejich textů, což dodává na pocitu bezpečí, a pomáhá tak eliminovat autorova očekávání negativních reakcí.

Hra. Pokrok, který spočívá v mnoha letech experimentování, seberefektování a zveřejňování myšlenek, postupně vede k objevování hry jako takové²⁹. Skupina autorů popisuje v rámci sebereflexí fenomén hry jako takový nebo situace, kdy se přistihnou, že je to zkrátka baví jen kvůli činnosti samotné. Někteří z autorů dokonce bere hru jako nejdůležitější součást autorské tvorby.

Výzva. Část autorů chápe autorské čtení jako výzvu nebo stimul. Na začátku jsou si vědomi, že psaní nebo veřejné čtení či vystupování obecně nepatří k jejich silným stránkám nebo oblíbeným a vyhledávaným činnostem. Později však právě toto chtějí překonat a ve většině případů se jim to i podaří.

Sebepoznání – autoři po několika veřejných čteních popisují lepší sebepoznání, tedy všímají si

29 Srov. Stanislav SUDA, Sebereflexe – základ studia dialogického jednání, in: *ACORát*, 2 (1), Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013, s. 3–10.

více obsahů a projevů, které u sebe doposud nevnímali nebo jim nevěnovali takovou pozornost, a to celé jsou schopni reflektovat.

Řešení problému / terapie – jak jsme již popsali výše, autoři často skrze své texty hledají odpovědi, řeší svá dilemata, problémy či se snaží s něčím vyrovnat. Nejednou v těchto situacích volí techniku „vypsání se“ a následné přečtení textu jim pomáhá celou záležitost uzavřít.

Osobnostní přesah fenoménu autorského čtení

Kategorie ukazují na vhodnost zařazení autorského čtení mezi studijní disciplíny osobnostní výchovy. Dalším zjištěním bylo, že teprve u dlouhodobých studentů můžeme sledovat vývoj chápání pojmů a zároveň kvalitativní změnu ve vývoji psané sebereflexe na základě ověřované zkušenosti. A skutečně kvalitní výzkum vyžaduje dlouhodobé sledování. Na případových studiích výzkumu jevu dialogického jednání je tento vývoj zachycen u případových studií, které jsou výzkumně sledovány po dobu nejméně 10 let (studie Jana, Tomáš, Slávek, Zuzana, Pepíček)³⁰. Na základě opakované a reflektované zkušenosti s tímto jevem se vyvíjí způsob uvažování nad osobnostními obsahy či tématy. Čili vzrůstá význam vlastního seberefektování.

Dotýkáme-li se tématu sebereflexe a jejího vývoje či kultivace, dotýkáme se osobnostní a etické roviny způsobu přemýšlení každého jednotlivce³¹. A dosavadní výzkumná šetření poukazují na důležitost seberefektování. Záměrně zdůrazňuji seberefektování – jako svědectví kontinuálního procesu kultivace osobnostního zrání. Sebereflexe je totiž často v pozitivistickém způsobu uvažování interpretována jako uzavřený tvar, artefakt určený k hodnocení, poučení, efektivnímu využití: *Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*³² *To se na základě dlouhodobého výzkumu ukazuje jako nevýhodné. Cesta k autentickému povšimnutí si vnitřních pohnutek a reflektování sebe samotného na základě nečekaného zážitku je dlouhodobá. Vyžaduje bezpečnou atmosféru, samostatnou volbu disciplíny a zejména čas. Proto se jako bližší jeví pojetí významu sebereflexe jako uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já*³³.

Závěr

Výzkum fenoménu autorského čtení byl bohužel v letech 2018 a 2019 z personálních důvodů přerušeno, a tím byla nabourána kontinuita výzkumu sebereflexí pokročilejších studentů. Vzhledem ke koronavirové situaci v roce 2020 se zatím studenti nemohou k volnočasovému studiu vrátit, nicméně ve dvanácti případech opakovaně projevují o pokračování studia zájem.

Cílem této studie je nastínit možnosti skutečně participativního a partnerského způsobu studia osobnostních disciplín jako nedirektivního přístupu, jehož výsledkem je pouze výpověď a svědectví participantů. V tomto ohledu je studium fenoménu podmíněno zájmem participantů, a proto není možné výzkum stavět na interpretačních modelech či na posuzování efektivity jednotlivých složek výrazových prostředků. Podstatou dlouhodobého výzkumu je reflektované autorství ve zpětné vazbě posluchačů směřované k utváření seberefektování, nikoli interpretační dovednosti směřující k efektivnímu užití (cílům učebním, komerčním, uměleckým).

30 Srov. Stanislav SUDA, *Experimentální dramatika*, České Budějovice: Episteme, 2017.

31 Srov. Horst HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, Praha: Portál, 1997.

32 Jan PRŮCHA, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995, s. 196.

33 Vladimír SMĚKAL, *Pozvání do psychologie osobnosti*, Brno: Barrister & Principal, 2004, s. 353.

Autorské čtení má již také experimentální podobu na klinickém pracovišti v málotřídní škole. Josef Nota ve své dizertační práci³⁴ nastínil možnosti experimentální dramatiky ve výchově na prvním stupni základní školy. V současné době rozšiřuje v téže škole šetření i na oblast autorského čtení. Spolu s rozsáhlým archivem sebereflexí studentů pedagogických oborů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích tak vzniká ucelený obraz pedagogických možností této disciplíny.

Poděkování patří paní Mgr. Renátě Mikulové za spolupráci a analýzu dat z archivu sebereflexí a dále zejména pečlivým oponentům, kteří poctivou prací pomáhají ujasňovat výzkumnou linii dlouhodobého sledování tohoto jevu.

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

³⁴ Srov. Josef NOTA, *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*. České Budějovice, 2014. Disertační práce (Ph.D.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Authorial Reading as a Phenomenon of Personality Development

Stanislav Suda

Abstract

Authorial reading as a phenomenon of personality development – the aim of the article is to point out the broader pedagogical context of writing originally artistic authorial texts. It will present, in a broader sense, a long-term qualitative, participatory, and partner research of experimental drama which also includes authorial reading. It also illustrates the possibilities of written self-reflection as a control feedback of the pedagogical process from the point of view of personality development. It outlines the possibilities of self-reflection improvement which is based on the experience of the phenomenon of authorial reading within personality development.

Keywords: pedagogy, personality development, authorial reading, dialogue, self-reflection

Introduction

Thanks to its founder, Ivan Vyskočil, experimental work based on authorial reading has been taking place at the DAMU Department of Creative Writing and Pedagogy in Prague since 1994. When thinking about research evaluation, this discipline was, in the broader research of experimental drama,¹ included in the possibilities of personality development at the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice. For the last two years, together with philosophy for children and experimental drama, it has been the basis of personality development of the study course Leisure Time Education at the Department of Pedagogy, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice. The first chapter of this article is narrative, autobiographical. Its aim is to point out the broader pedagogical context of writing originally artistic authorial texts.

Motivation to Study Authorial Reading

In basic school (6-15 year olds), we had a real educator as a class teacher. I emphasise the word educator. We were students of a selected class and our teacher, Mrs Lašková, was very challenging.

¹ Cf. Stanislav SUDA, Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, in: *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů*, ed. Pavla Valachová, Brno: Paido, 2008, p. 49.

And even if she was demanding a lot, we knew that 'Lajda' meant it in a good way – as a teacher of Czech and English, as a class teacher, as a human being. Until her death, we met her regularly. As her students, we meet regularly to this day. I remember her most often when speech turns to essays. Writing essays was a joy. She supported us a lot in speaking, in informal, live speech. I remember a lot of moments when we enthusiastically listened to the creations of our classmates. How she literally forced us into dramatic situations, using direct speech, and dialogues in storytelling. One of my classmates made her very happy with a perfect description of a disassembled TV together with a description of a repairman and his unfinished beer next to the device. Writing 'essays' was actually a challenge and also a joy. When I entered grammar school, I thought that I would expand this space much more thanks to high school teachers.

Of course, I wrote my first essay, quite understandably, on the topic of holiday experiences. It was full of direct speech, expressive, dramatic, about a trip of friends on bikes – I was absolutely happy with it. And I was given a C minus. I recklessly used words like 'he flew over the handlebars'. In direct speech, I cursed – 'you ass!' And in general, according to the new teacher, I was somehow suspiciously relaxed and very action-packed when considering the fact that I was a first-year student. In the second essay, we had the task to write a story about some sad accident. I wrote about a carefree ride of a young man who was showing off in a new car. He skids in oil and runs over some children. At the age of fourteen, I had done my best – those at home liked it and I successfully read it during the breaks at school. Only my teacher stopped me after the first few sentences and I was not allowed to finish it. In her opinion, the beginning could not be recited with such ease when there was death at the end. I could not even speak. In the fourth year, I rather wrote about Pilsen, my home-town, where one can see young people sitting on benches without the first experience of love. And there are also some retired people, a grandmother and a grandfather, who look at them with understanding, holding hands in the glow of the setting sun, also sitting on a bench. I received A+, and my graduation result was excellent. Coincidentally, the husband of my primary school class teacher was a teacher of Czech at the same grammar school. We had a lot of fun during our meeting. He recounted how he had secretly written an essay for his son and received D from the same professor. The lady was not really bad, though. She just lived alone, some of her views were somewhat narrow-minded, and she simply lived her special life. Every time I think about it, I find it somehow a little funny, sweet. While feeling this way, I realise that, after that, I did not write a word for ten years. And if I hadn't met Professor Vyskočil at DAMU, I probably would not have written or tried anything in my life. I am not angry with the teacher at all, I understand her. And I even try to suggest to myself that it was definitely useful to me. But I did not really imagine it that way; I would not want it that way for anyone, including myself.

The most interesting thing was that the majority of my high school classmates did not have such thoughts at all. They were used to writing evaluated essays. They knew what should be 'written', and they were already trained during their elementary school years in this way of working. They knew exactly that writing was actually rather a duty with no fun, that it just had to be endured. They never read their work to their classmates, and if they did then it was in a formal way. These are the rules. The topic is always given and the scope is determined. You have to create the structure: introduction, body, and conclusion (which almost everyone constructs after writing). Essays are graded by the teacher, and you usually do not even know what and how your classmates write. In fact, you should not care much. Teaching of writing in this way tells us that writing essays is a test of formal language skills. And it should be standardised in order to objectify the evaluation. Honestly, when someone deviates from the average, there is a problem with the evaluation. Also,

what it would look like if everyone wrote what he wanted! It is true, I went to high school in the first half of the eighties, during totalitarian education. But has much of it really changed since then?

Authorial writing and reading is not about art, or whether we can write and read well or not. This process is about learning to share through speech. Rather, it is a matter of recording things we enjoy, things which interest us, disturb us, or questions which we ask. In public reading, it is about learning to listen to one's own texts and then be able to understand them. To do this, one needs to be in touch not only with one's own text, but also with oneself and the audience.²

Professor Ivan Vyskočil told us in the instructions at that time: 'Write what you want.' He did not evaluate, and did not order the content, topic, or length. When reading one's own text in public, one learns for oneself if the text is communicative. After the initial shock from the assignment and after the experience of nervousness from the first reading of our own authorial experiments, we began to find out that we can communicate for ourselves, that we can write serious, unserious, longer, shorter, unusual, absurd, and even 'stupid' texts. No one marks them and evaluates the quality. As students, we learn about it from the attention of listeners, classmates – very aptly and accurately. Someone really listens to you and your texts and comments on them using his own experience in order to describe how he understands your text and what has been created in it – this creates an atmosphere of security. It relieves the fear that the comments will turn into critical condemnations. And you also know that, next to you, there is an unquestionable pedagogical authority. He accompanies you in your attempts, mistakes, and successes. Over time, the most determined of us even began to perform regularly in public with our own shows.

On the Philosophy and Methodology of the Research

Positivist-oriented pedagogical research does not currently study the influence of the phenomena of play, art, or authorship on personal human knowledge. The current grant schemes usually prefer three-year projects. Lack of time (as well as focusing on the goal, its objectification, and extraction or interpretation of data) is a major challenge for studying the impact of these phenomena. Therefore, we have to look for ideas in foreign literature. In domestic professional literature, we should look more in the field of psychology or art research.

Among the foreign researchers, Max van Manen is currently one of the most inspiring. His studies are devoted to the research of pedagogical tact³ or the meaning of phenomenological research and writing.⁴ Piaget's studies are very inspiring. They were widely published even in the former Czechoslovakia and concern the relationship between science and philosophy⁵ or personality directly.⁶ Subsequently, this type of research and study started developing in our conditions, for example, in the work of experts in psychological experimental research František Jiránek⁷ (translator of Piaget's *Psychology of Intelligence*) or Eva Vyskočilová⁸ (translator of Piaget's *The Psychology of the*

2 Ivan VYSKOČIL, Autorské čtení, in: *Hlas, mluva, řeč*, ed. Michal ČUNDERLE and Eva SLAVÍKOVÁ, Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví AMU, 2006, p. 7.

3 Cf. Max van MANEN, *Pedagogical Tact*, New York: Routledge, 2016.

4 Cf. Max van MANEN, *Phenomenology of Practice*, New York: Routledge, 2014.

5 Cf. Jean PIAGET, *Múdrosť a ilúzie filozofie*, Bratislava: Nakladateľstvo Pravda, 1977.

6 Cf. Jean PIAGET, *Psychologie dítěte*, Praha: SPN, 1970.

7 Cf. František JIRÁNEK, *Pedagogická psychologie*, Praha: KPÚ, 1968.

8 Cf. Eva VYSKOČILOVÁ, *Cvičení z pedagogické praxe*, Praha: SPN, 1978.

Child). In the last twenty years, under the methodological guidance of Eva Vyskočilová, The Institute for Research into and Study of Authorial Acting at DAMU in Prague has been particularly active. Taking into account the methodological aspect, this long-term participatory research is based on the assumptions of constructivist theory which summarises F. Jiránek – relationships really exist, the individual reveals them by his activity, this activity develops from material to mental activity in connection with the development of abstraction, that is, the ability to have opinions about the world which are increasingly socially conditioned: ‘For working with language, this specifically means that the meaning of a word cannot be communicated by pointing to the meaning of the expression. The individual must work on it through his own activities, cooperation with others, especially with adults.’⁹ Based on this, it turns out that the possibilities of the methodology open up with practical activity (the experimenting with authorial reading itself), studying (reflecting on the activity), and the ability to open self-reflection to a wider social context.

In connection with this, the phenomenologist Jiří Černý points out the fact that we should not focus on what is the phenomenon of play (art, authorship), but on how this phenomenon is with us.¹⁰ This creates a paradox of a qualitative view of the research of these phenomena – specifically in the case of authorial reading, it is not a research of the ‘subject’ of authorial reading. The view of research shifts towards the subject. The aim is not to categorise the subject of research. The subject of the research is the phenomenon of authorial reading. So it is not what authorial reading is, but how authorial reading exists among us. For example, how and when do we feel the attention of the audience in the feedback? How do we find out which type of texts corresponds to our nature? How adequate is a particular intensity or speed of reading?¹¹ How are body and expression are involved?¹² These are research questions that concern ourselves, so they do not represent a subject type but a non-subject type.¹³ We need to find out how the phenomenon of authorial reading is perceived by the experimenting subject. The subject is an active factor in the synthesis of experience in experimentation and in the formulation of self-reflection based on feedback from viewers (the abovementioned cooperation with others). If the student is able to formulate a written self-reflection based on the intense experience of his own work, he becomes a priceless partner in the participatory research of this phenomenon. The research thus finds itself on the border of the fields of psychology, pedagogy, dramatic arts, and, through its participation with students, also raises ethical issues.

From this point of view, Vladimír Chrz (Institute of Psychology, Academy of Sciences of the Czech Republic) views it as truly participatory research: ‘It is “research with people” (rather than research “on people” or “about people”). It is research in which its participants (whether they are in the position of a researcher, the researched persons, or those to whom the research is presented) learn together [knowledge comes through studies].’¹⁴ Likewise, Eva Vyskočilová was aware not only of the methodological challenge itself but also of the overlap of this study and research on ethical issues. The essence of long-term self-reflection lies not only in the description and analysis of the author’s activity but also in the increase of interest in the author’s actions related to the increase of self-confidence and independence. ‘From the lifestyle point of view, it is about his

9 František JIRÁNEK et al., *Otázky psychologie učení*, Praha: SPN, 1970, p. 72.

10 Cf. Jiří ČERNÝ, *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)*, Praha: Československý spisovatel, 1968, p. 11.

11 Cf. ČUNDERLE and SLAVÍKOVÁ (eds.), *Hlas...*, pp. 7–120.

12 Cf. Eva VYSKOČILOVÁ and Eva SLAVÍKOVÁ (eds.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*, Praha: AMU, 2000.

13 Cf. Ladislav HEJDÁNEK, *Nepředmětnost v myšlení a ve skutečnosti*, Praha: Oikomenh, 1997.

14 Vladimír CHRZ, *Předmluva aneb Co je vlastně experimentální dramatika*, in: *Experimentální dramatika*, Stanislav SUDA, České Budějovice: Epistémé, 2017, p. 13.

higher value focus related to a greater degree of the student's sense of responsibility but also to the internal balance.¹⁵ Changes are observable due to the distribution over time.

On the Goals and Meaning of the Research

Given that the Institute for Research into and Study of Authorial Acting at DAMU in Prague and at the University of South Bohemia in České Budějovice runs a long-term research project into the phenomenon of dialogue with internal partners (a certain author's way of improvising without specifying a situation, topic, or text)¹⁶ we can be inspired by the results of these years of research in the field of methodology,¹⁷ art-pedagogy (a fifteen-year case study)¹⁸ or in the psychological-psychiatric field (a twenty-year case study).¹⁹

The aim of pedagogical (or therapeutic) work and the subsequent collection of research data is to obtain evidence of the inner experience of specific participants. In this way the statements can authentically capture the researched phenomenon. It can often be an unprofessional, naïve, or metaphorical testimony with personal or artistic overlap. However, from this partner research point of view, any authentic statement seems to be very valuable, and it is inadmissible to interpret and evaluate it in any way. Participants would thus become objects of research 'on people' or, in a better case, 'about people'. Due to the required continuity of activities and continuation of the study (distribution over time), students could be influenced by the researcher's interpretations and evaluation attitude or could lose interest in studying. And research can only take place if the participants themselves feel their own interest, desire, or even the need to experiment with authorial writing and, especially thanks to authorial reading, they perceive the need to clarify their own attitude. Therefore, authorial reading is always included as an optional subject or one chosen from a list of compulsory possible alternatives. Longer case studies thus arise only within the framework of study in free time. Participants from the public or graduates of full-time studies (in the study courses which offer this discipline) take part in it.

In terms of research focus and the methodological and philosophical approach outlined above, it will be more advantageous to talk about the meaning of research than about the goals of research.²⁰ If it is to be a real participatory and partner research, then the partial goals of the research are created by individual participants. They describe the phenomenon from angles that interest them. They themselves add meaning to the phenomenon and its interpretation according to their own interest, experience, and ability to formulate reflection with an overlap to self-reflection.²¹ The most important work of the researcher is to open this space for experiment and subsequent reflection. In this sense, he also guarantees that individual participants will not be evaluated, scaled, or categorised according to effectiveness or contribution to scientific or artistic goals. We can set goals for individual sub-surveys.

15 Eva VYSKOČILOVÁ, K některým metodologickým obtížím výzkumu autorského herectví, in: *Hic sunt leones*, ed. Michal ČUNDERLE, Praha: AMU, 2003, p. 129.

16 Cf. Ivan VYSKOČIL, *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, Brno: JAMU, 2005.

17 Cf. Josef NOTA, Zkušenosti ze studia disciplíny „dialogické jednání s vnitřním partnerem“, výpovědi pedagogů, in: *Diverzita v společenských vědách*, ed. Radomír MASARYK, Magda PETRÁNOŠOVÁ and Barbara LÁSTICOVÁ, Bratislava: Ústav výzkumu sociálnej komunikácie SAV, 2012, p. 249.

18 Cf. Stanislav SUDA, Tělo a sebereflexe, in: ed. *PhD existence 9 – Tělo a mysl*, Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ and Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2019, p. 42.

19 Cf. Stanislav SUDA, Psychiatrická kazuistika – 20 let s experimentální dramatikou, in: *PhD existence 10 – Člověk a čas*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ and Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2020, p. 168.

20 Cf. Viktor Emil FRANKL, *Vůle ke smyslu*, Brno: Cesta, 2006.

21 Josef NOTA, Proměny reflektování v čase: od reflexe disciplíny dialogického jednání k sebereflexi, in: *PhD existence 10 – Člověk a čas*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ and Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2020, p. 144.

Authorial Reading in Pedagogical Study Courses of the University of South Bohemia

In 2008, the first survey focused on authorial reading and its research was conducted. Methodologically, an experiment was chosen following the example of the abovementioned research into the phenomenon of dialogic acting. The sample consisted of 70 full-time students of pedagogical courses at the University of South Bohemia in České Budějovice. Experience with research into the phenomenon of dialogic acting²² has shown that a group of statements appear in compulsory courses expressing students' fear of public authorship or acting. These are statements in which a higher degree of anxiety appears, and the participants displace or reject the phenomenon. It is a strange situation considering the fact that these are students of pedagogical disciplines, but this is a fact.

These students cannot self-reflect themselves and thus cannot testify about the phenomenon. In order to avoid study and research misunderstandings in the authorial reading, students were selected for the survey within the optional subjects area only. This at least partially fulfilled the requirement of a partner approach and independence from evaluation. Successful completion of the course consisted, as in the case of dialogical acting, in attendance, activity, and the submission of a non-evaluated final written text, that is, a self-reflection.²³ After the semester's teaching, and the creation and reading of at least five authorial texts, students were invited to write a self-reflection as a free form. The basic question was the effort to find out whether and possibly in what number students understand authorial reading as a personality discipline. Based on these statements, two basic groups of statements were created. They were arranged according to the participants' ability to speak publicly using their own text.

The first group was characterised by the expression of initial fears. These, however, subsided within one semester and became, as did the nervousness of the students, milder. In this way, the experience with the authorial reading was reflected by 50 authors who also positively evaluated their progress within one semester.

The second group consisted of 20 self-reflections. Students described a certain overlap, and there was an attempt to describe what exactly happens in each of the students during public reading. This ratio also corresponds to the fact that 20 students found the courage to provide some of their texts for publication in the proceedings. An example of self-reflection from 2007:

... Finally, there were listeners who told me their opinion on my 'works'. I finally found out that maybe I am able to write a little, that it's not so bad with me, and that I can say my thoughts in Czech. And on the other hand, I could listen to everyone else. I was incredibly surprised by their thoughts and ideas, and I thought 'Yes, this is absolutely great, it is a great idea, a great topic!!' In fact, to sum it up, I admired all my classmates, their dialogues, short stories, comments, observations of life itself. I must say that I admired myself as well. There were so many ideas to write, so many situations, problems, thoughts... However, it is true that it was difficult to write them, to take a piece of paper and a pencil and start writing them all down on paper and, most importantly, to express them as

22 Stanislav SUDA, Dialogické jednání – vyhodnocování reflexí, in: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Psychologica 37 Supplementum, Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI.*, Olomouc: UPOL, 2007, p. 168.

23 Stanislav SUDA, Nedirektivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery, in: *PhD existence III.*, ed. Aleš NEUSAR, Miroslav CHARVÁT, Martin DOLEJŠ, Denisa JANEČKOVÁ and Roman PROCHÁZKA, Olomouc: UPOL, 2013, p. 102.

accurately as I would have imagined. I know that I didn't succeed at times, but at least I found out about my mistakes, i.e., I realised that I have to go for it from the other side or with a completely different topic. On the other hand, I also know that I succeeded. There were more successful ideas, and I am happy about that... I already know a little bit about self-reflection. I mean the way it works for us, what can be expected from it, and its reaction in different situations. It is amazing to see its influence on us. It is actually nice to have it.

On the Methodology

This investigation was the first step in discovering the possibilities of the methodology regarding the phenomenon of authorial reading according to Jiránek's scheme. This phenomenon exists, and students discover it with their own activities and try to describe its influence. This verified that the study of the phenomenon within the artistic-pedagogical discipline is possible. Throughout the long-term research of experimental drama, which includes (in addition to the investigated phenomenon of dialogical acting) the study and research of authorial reading, these statements (a kind of research data) are stored in the archive. We are currently talking about thousands of stored statements that are available for retrospective comparative investigations at any time.²⁴ In particular, it is an ongoing assessment of whether the study and research is running for students who are capable of this study.

At present, long-term research for the study course Assistant for Schools at the University of South Bohemia in České Budějovice is also underway. Regarding non-directivity, study partnership, and participation, the study model of optional methodological specialisations is very successful. Students pass individual specialisations (personal-social education, experiential pedagogy, reflection of religious values in education) throughout the semester and then choose a selected specialisation with a specific teacher for a three-semester targeted study. For the purposes of the control survey, self-reflections of 15 students were selected on the basis of semester teaching of the discipline of authorial reading in the academic year 2019–20.

Due to the optional character of the methodological specialisation, students who do not want to study authorial reading, that is, those who would feel anxiety or who would reject or displace it, do not enter this part of study. The ratio of 2:3 can be deducted from the submitted statements within the abovementioned division of groups.

The **first group** again included statements that expressed more anxiety and nervousness.

... After examining the terrain and surrounding conditions in the form of my classmates, I came to the conclusion that I really do not have to feel like in a glass shop window. I should focus on myself, my feelings, and try to relax in front of the 'crowd' of people which I want and maybe I have to get interested. Feelings of relaxation and a less sweaty T-shirt appeared at the end of the semester. I might have an opportunity and promise for the future...

... I am very shy. Sometimes I am so nervous that I have icy hands and feet. At the same time, my head burns as if I have a fever, and my heart is pounding like crazy. No, I am not exaggerating. I have been fighting stress for a long time. My favourite sentence is, it is nothing serious ... but it never helps

24 Cf. Milena MATĚJČKOVÁ, Josef NOTA, Stanislav SUDA, Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition, *The New Educational Review* 24/2011, p. 147.

me completely. Good deep breathing can help too, but I do not want to breathe heavily in the class either. So I still have to grit my teeth and handle it. I have no choice. And then, during the situation which was so stressful for me at the beginning, I sometimes enjoy it. For example, as our authorial reading...

A very similar level of concern as in these two testimonies was recorded in the other four testimonies.

This time, nine statements were included in the **second group**. There is a noticeable study potential of these students. By way of illustration, we present passages from the self-reflection of three students.

... I wanted to move somewhere further during these classes. I was surprised, though, as it was a problem for me at the beginning. It was strange considering the fact that I had had the practice of talking in front of 90 people at summer camps without any problems. But obviously there is quite a difference between explaining the rules of a game or speaking to a group of kids and reading aloud one's own authorial text. So, in conclusion, I would like to say: Thanks for the non-violent force which made me work with myself and push the boundaries of my comfort and social-zone a little further. I'm already looking forward to the next semester and its programme...

... Since basic school, I have not liked writing stylistic work and various multi-page essays. There was always an assigned topic, or we had to choose from several listed topics... After a long time, someone gave me a free hand and opened my imagination. Somehow, I started to guide myself in the area of my thoughts. I realised a lot of things and make them clear for myself. Simply, when I had something on my mind, it usually appeared in my writings as well. Whether it was the idea that people should spend more time with family, or that every little kindness and help can make a better day. It was not the biggest obstacle to figure out the best topic for myself, or the writing itself. The problem was, I would say, the presentation of our own text...

... Although it may not look that way at all, I feel a lot of progress on my own. The others may not even notice, but it was this step out of the comfort zone, the feeling of visibility in front of everyone, exposing oneself to criticism or embarrassment that finally allowed me to grow in some way. When I have to present anything in front of others at school, express my opinion, or just present my thoughts, the previous problems no longer happen. I don't think about things which could happen, which could go wrong, and that I will DEFINITELY ruin it. I believe I can do it, because it has happened before. Just because I tried it and was not afraid of WHAT IF. I started using either yes or no. Either it will work out and I will be proud of myself, or it will not work out and nothing will happen. In the latter case, I will start thinking about how to improve myself, how to do it differently. Now I see that my text looks a bit like the headlines in a weight-loss motivational video. Excuse me, but I need to comment on this a little. I just (I am sorry for the thousandth time, I don't know how to put the sentence together), I started to believe more in myself. It has never occurred to me how reading texts or standing in front of a class could affect my personal life. I can say for sure that it did. And a lot. It affected me so much that I gradually started to get rid of what I fear the most, the 'Scarecrows'. It was done simply by doing what I was afraid of. And who would have thought that not even a minute of standing in front of my classmates would help me with all of this. And I am looking forward to what

will come next. What do I dare? Maybe I will decide to talk, to show something. Who knows? I am beginning to realise how my self-confidence and fear that something could go wrong, that I would not be as good as expected restricted my freedom so madly. This is why I stop trying to look the way I am expected in front of others. I am just trying to be myself. I do what I enjoy, I say what I think, and I am not thinking so much about how others see me. Whether it was embarrassing, weird, or crazy. And in fact, I started to enjoy trying out the uncertainty, playing with feelings and emotions.

These ongoing surveys are used to control the usefulness of the study on the basis of the methodological condition concerning the optional character of studies. This also verifies Jiránek's thesis²⁵ that in creative study it is about interest, need, and attitude. These are far more important than skill, habit, and application.

Study of Aspects of Authorial Work

These self-reflections also refer to the suitability of connecting the discipline of authorial reading with dialogical acting (the abovementioned certain authorial way of improvising without specifying a situation, topic, or text). They discover the possibility provided by the study of dramatic situations and authorial acting. Students begin to realise that, in a safe space, they can dare to enter uncertainty and try to act out emotions. On the basis of feedback, they can find out the authenticity of their own expression.

Due to the mentioned specificity of non-standardised statements, we methodologically approached a qualitative study within the bachelor thesis,²⁶ masters thesis²⁷ and a prepared doctoral project.²⁸ Its results are published here for the first time. As part of these surveys, an effort was made to find out the authors' feelings during writing, the effects which public reading has on them, and the content which is projected into their texts.

The research was divided into two parts. In the first part, five in-depth semi-structured interviews were conducted. They were subsequently analysed using open coding. This process was then followed by the technique of card sorting. Within this part, a simple deliberate selection of the sample was chosen. The condition was the completion of at least two semesters of authorial reading, as it takes time before the initial nervousness subsides and the author is able to deepen his self-reflection. Four women and one man took part in the interview. This ratio corresponded to the actual gender distribution of the authorial reading participants. The second part of the research was formed by the students' self-reflections which were completely unstructured. Self-reflections from 2007, 2008, 2010, 2011, and 2013 were analysed. As there was no criterion, self-reflections of students who completed only the first semester of authorial reading appeared quite often. The method of analysis was similar to the interviews and a total of 178 self-reflections were part of the research, where the ratio of men and women again corresponded to the actual distribution within the subject. As part of the analysis of in-depth semi-structured interviews, we obtained a total of 11 categories. From the analysis of unstructured self-reflections, 15 categories emerged.

25 Cf. JIRÁNEK, *Pedagogická psychologie...*

26 Cf. Renáta MIKULOVÁ, *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby*. České Budějovice, 2015. Bachelor thesis (BA). University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education. Thesis supervisor Dr Stanislav Suda.

27 Cf. Renáta MIKULOVÁ, *Autorské čtení – studie osobnostních aspektů*. České Budějovice, 2018. Diploma thesis (MA). University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education. Thesis supervisors: Dr Alena Nohavová and Assoc. Prof. Stanislav Suda.

28 Cf. Jan HENDL, *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, Praha: Portál, 2005.

After three years, the research was repeated. Based on the abovementioned findings, a qualitative study was performed which was divided into two main parts. The first part represents the analysis of in-depth semi-structured interviews. We obtained a total of seven interviews ($n = 7$). There were five women and two men aged 22 to 35 years involved. A criterion was chosen in the form of completing at least three semesters of authorial reading at PF JU. The interviews were analysed using open coding. We sorted the resulting categories according to the frequency of the codes, and we interpreted them using the card sorting. The result was a total of 22 categories. The second part of the research is the analysis of written student self-reflections. We selected a total of 236 self-reflections ($n = 236$). They were written by 198 women and 38 men. Reflections were collected in 2012–16, and no criteria were selected for the selection. The result was a total of 14 categories. These were then compared with the categories which were obtained in the analysis of interviews.

Thanks to the unstructured character of self-reflections, we obtained some categories which were not in the area of our primary focus. The main purpose of this research was to explore and map the area of authorial reading, as there is not much knowledge of this area so far. We found that the authors mainly perceive writing texts and their subsequent reading in public as a possible way of self-expression and an opportunity for personal development. The latter mainly lies in reducing nervousness and fear, improving oral and written expression and, last but not least, in increasing the author's confidence.

Based on a comparison of both research surveys, we established ten important categories.

Interpretation of the Most Important Categories

Projection of current states and contents. This category applies to everything that authors project into their texts. We most often encounter current experiences, thoughts, feelings, and events from the author's life, both in a positive and negative sense. It is no exception that the authors, through their texts, express opinions or feelings that they would not express in public otherwise. They use writing in the 3rd person, metaphors, or abstractions.

Expectations of negative reactions. The category called 'expectations of negative reactions' is directly related to the previous category. Because the authors perceive their texts as personal, often intimate, and have not been accustomed to presenting anything of their own to the public, there is a great deal of expectation of negative reactions to their work. The most common negative reactions that the authors expect are misunderstanding, rejection, ridicule, or being cut off. What we initially encounter, in the case of almost all authors, is the fear that their text will not be communicative.

Freedom and fear of freedom. Within this discipline, the authors are not limited by anything. Their only task is to write a text. They have no topic, feature, or minimum or maximum text length specified. Most authors are initially paralyzed by this freedom, but later it motivates them to continue in their writing. The authors describe it as a choice of their own topic, non-binding, or open-mindedness. Within the written self-reflections, however, one group of authors could not overcome the initial paralysis caused by this freedom. Their fear is described as a certain block which does not allow them to write a text and causes them distrust, insecurity, limits their sense of security, and, on the contrary, strengthens the expectation of negative reactions. These authors express the need for some guidance or direction.

The theme of nervousness. In almost every self-reflection and conversation, we encountered the topic of nervousness. Authors are not initially sure of their texts and do not have much courage to

try or search for new forms. So, it usually accompanies everyone, at least in the beginning. Most often, nervousness manifests itself as an overly fast pace of reading.

Self-expression and fear of self-expression. This category is closely related to freedom. Many authors are motivated to write and read their texts precisely because they are given the opportunity to produce something that is based on their personality, that is only theirs. In most cases, the possibility of self-expression is understood positively. But even within the self-reflection, there is a group of authors who show concerns about self-expression. These authors are afraid of revealing themselves to other authors. Again, for them, such fears are a block that prevents their authorial work.

Within the framework of self-reflections, several important categories appeared which we did not encounter during the interviews. This can be explained by the fact that, in interviews, a certain criterion for the selection of respondents was chosen. They were semi-structured as well. The written self-reflections, on the other hand, were completely unstructured, and no criteria were chosen here.

Feedback. After reading the text, students have the opportunity to comment on the text and the author's presentation. This feedback is completely voluntary, but it is very important for the authors. Authors often express the need for feedback. It allows them to develop further and, quite often, deepen their self-reflection. It often becomes a motivation. Feedback can, among other things, confirm the rightness of their direction, prove the communicability of their texts, and assure the feeling of security. Thus, it helps to eliminate the author's expectations of negative reactions.

The game. The progress coming from many years of experimentation, self-reflection, and publication of ideas gradually leads to the discovery of the game as such.²⁹ Within the self-reflection, the group of authors describes the phenomenon of the game as such, or they talk about situations where they find themselves simply having fun just because of the activity itself. Some of the authors even understand the game as the most important part of the authorial work.

Challenge. Some authors understand authorial reading as a challenge or a stimulus. In the beginning, they are aware of the fact that writing, public reading, or performing generally do not belong to one of their strengths or favourite and sought-after activities. Later, however, they want to overcome this, and, in most cases, they succeed.

Self-knowledge. After several public readings, the authors describe better self-knowledge, that is, to a greater extent, they notice content and expressions that they have not yet perceived or paid such attention to, and they are able to reflect upon them all.

Problem solving / therapy. As we have already described above, authors often look for answers through their texts, solve their dilemmas and problems, or try to cope with something. More than once in these situations, they choose the technique of 'solving it by writing it down'. The subsequent reading of the text helps them to close the whole matter.

Personality Overlap of the Phenomenon of Authorial Reading

The categories indicate the suitability of including authorial reading among the study disciplines of personality development. Another finding was that only long-term students can observe the development of understanding of concepts and, at the same time, a qualitative change in the

29 Cf. Stanislav SUDA, *Sebereflexe – základ studia dialogického jednání*, in: *ACORát*, 2 (1), Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013, pp. 3–10.

development of written self-reflection based on verified experience. And really good research requires long-term monitoring. In the case studies within the research into the phenomenon of dialogic acting, this development is captured in those cases that are researched for at least 10 years (case studies Jana, Tomáš, Slávek, Zuzana, Pepíček).³⁰ Based on repeated and reflected experience with this phenomenon, a way of thinking about personality content or topics is evolving. In other words, the importance of self-reflection increases.

If we deal with the topic of self-reflection and its development or cultivation, we meet the personal and ethical level of the way of thinking of each individual.³¹ Existing research investigations point to the importance of self-reflection. I deliberately emphasise self-reflection – as a testimony of the continuous process of cultivation of personality maturation. Self-reflection is often interpreted, in a positivist way of thinking, as a closed form. It is an artifact intended for evaluation, instruction, effective use: ‘The goal is to evaluate oneself, decide what should be changed and how to do it, choose a strategy for the future.’³² Based on long-term research, this proves to be disadvantageous. The path to an authentic discovery of inner motives and self-reflection on the basis of an unexpected experience is a long-term one. It requires a safe atmosphere, an independent choice of discipline, and, especially, time. Therefore, the concept of the meaning of self-reflection as ‘an awareness of the contents of one’s consciousness, personality characteristics, as well as the results of background actions, respectively the results of actions in confrontation with moral norms or, at least, images of the ideal self’,³³ appears to be a more familiar one.

Conclusion

Unfortunately, research into the phenomenon of authorial reading was interrupted in 2018 and 2019 for personnel reasons, and thus the continuity of research of the self-reflection in the case of more advanced students was disrupted. Due to the coronavirus situation in 2020, students have not yet been able to return to leisure time studies, but, in twelve cases, they repeatedly show interest in continuing their studies.

The aim of this study is to outline the possibilities of a truly participatory and partnership way of studying personality disciplines as a non-directive approach, of which the result is only the testimony of participants. In this respect, the study of the phenomenon is conditioned by the interest of the participants, and therefore it is not possible to build the research on interpretive models or on assessing the effectiveness of individual components of the means of expression. The essence of long-term research is the authorship which is reflected in the feedback of listening students. It is aimed at the formation of self-reflection, not at interpretive skills which lead to an effective use (learning, commercial, artistic goals).

Authorial reading also has an experimental form at the clinical workplace in a small school: in his dissertation³⁴ Josef Nota outlined the possibilities of experimental drama in primary school education. At present, he is expanding his research in the same school in the area of authorial reading. Together with an extensive archive of self-reflection concerning students of pedagogical disciplines of the University of South Bohemia in České Budějovice, a comprehensive picture of

30 Cf. Stanislav SUDA, *Experimentální dramatika*, České Budějovice: Episteme, 2017.

31 Cf. Horst HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, Praha: Portál, 1997.

32 Jan PRŮCHA, Eliška WALTEROVÁ and Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995, p. 196.

33 Vladimír SMĚKAL, *Pozvání do psychologie osobnosti*, Brno: Barrister & Principal, 2004, p. 353.

34 Cf. Josef NOTA, *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*. České Budějovice, 2014. Dissertation (Ph.D.). University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education. Thesis supervisor Assoc. Prof. Stanislav Suda.

the pedagogical possibilities of this discipline is created.

Especially, I would like to thank Mgr. Renáta Mikulová for cooperation and analysis of data from the archive of self-reflections and to careful opponents who, with honest work, help to clarify the research line of long-term monitoring of this phenomenon.

Contact:

Assoc. Prof. Dr Stanislav Suda

University of South Bohemia in České Budějovice,

Faculty of Theology,

Department of Pedagogy

Kněžská 8, 370 01, České Budějovice.

suda@tf.jcu.cz

Studie Varia

Komunitní bydlení pro seniory jako zdroj sociální opory a prevence sociálního vyloučení¹

Adéla Mojžíšová, Dagmar Dvořáčková, Miroslav Barták

Abstrakt:

Od konce 80. let minulého století se v zahraničí etabluje koncept komunitního bydlení pro seniory. Výhody a nevýhody této alternativy bydlení stárnoucí generace jsou diskutovány v kontextu různých teoretických východisek i praktických přístupů. Cílem článku je nabídnout pohled na výhody a nevýhody tohoto konceptu z pohledu obyvatel těchto komunit v zahraničí. Bylo provedeno devět polostrukturovaných rozhovorů s obyvateli a správkyní komunitního bydlení v Rakousku, Německu, Dánsku a Švédsku. Rozhovory byly vyhodnoceny pomocí programu Atlas.ti 7. Ze strany informantů je komunitní bydlení seniorů hodnoceno převážně pozitivně, negativa podle jejich výpovědí vyplývají z problémů, které souvisí se socializací v rámci komunity. Poznatky z realizovaných rozhovorů jsou v souladu s dalšími již provedenými výzkumy a naplňují postuláty o výhodách komunitního bydlení seniorů, stejně tak potvrzují v odborné literatuře již formulované nevýhody. Při zvážení všech v rozhovorech verbalizovaných výhod a nevýhod komunitního bydlení pro seniory může být tento typ bydlení vítanou alternativou také pro určitou část populace seniorů České republiky.

Klíčová slova: komunita, bydlení, cohousing, stárnutí, senioři

Úvod

V České republice roste ve všech krajích počet obyvatel ve věku nad 65 let. Podle údajů ČSÚ představoval v roce 2001 podíl seniorů v populaci 13,1 %, v roce 2017 to bylo 19,2 % a odhad pro rok 2050 činí 28,6 %.² Nárůst počtu obyvatel v tomto věku je v zemích s vysokým příjmem dán růstem střední délky života v důsledku snižování úmrtnosti.³ Tato situace i její předpokládaný vývoj přináší celou řadu výzev. Jak ti, kteří sociální politiku tvoří, tak ti, kterým je určena, na tyto výzvy reagují. Vystávají nové problémy a rozvojové příležitosti, včetně diverzity v prožívání stáří, přetrvávajících sociálních nerovností a stereotypů i měnících se očekávání. Lze shrnout, že se

1 Tento článek je finančně podpořen programem TA ČR v rámci projektu Model péče o seniory v pobytových zařízeních v konceptu třístupňového bydlení (TL 01 0000 32).

2 © Český statistický úřad, Věková struktura populace se výrazně mění (on-line), dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/czso/vekova-struktura-populace-se-vyrazne-meni>, publikováno dne 29. 3. 2019, citováno dne 5. 9. 2020.

3 WHO, *World report on Ageing and Health*, Luxembourg: World Health Organization, 2015, s. 3.

mění celkový kontext, ve kterém stárnoucí populace žije.⁴

Jednou z významných otázek spojenou se stárnoucí generací je uspokojování potřeby bydlení – od nezávislého bydlení, přes bydlení mezigenerační až po bydlení, respektive ubytování v kontextu systému sociálních či služeb zdravotní péče. Podmínky bydlení a jeho umístění představují výrazný faktor kvality života seniorů, kdy se významným aspektem bydlení starší populace stává jeho udržitelnost v rámci procesu stárnutí.⁵ Důležitými prvky bydlení, které zohledňuje potřeby stárnoucí populace, jsou dostupnost ve fyzickém smyslu zajišťující komfort a bezpečnost bydlení, podpůrné služby zahrnující asistenci v oblasti každodenních a každodenních instrumentálních potřeb a v neposlední řadě socializace zprostředkovávající celé spektrum sociální interakcí, které umožňují emoční a praktickou podporu v životě starších.⁶ Významným konceptem, který lze uplatnit pro porozumění otázce bydlení stárnoucí generace, je rámec „cest bydlení“ (housing pathways)⁷, což je koncept, který ve srovnání s přístupem tzv. „kariéry bydlení“ nebo „trajektorie bydlení“ více implikuje nelineárnost variant bydlení a možnost hledání alternativních cest životního prostředí (bydlení), umožňujících prožívání smysluplnosti a štěstí v životě.⁸ Jednou z těchto cest je také bydlení v rámci komunity. Komunita jako taková a pocit komunity jsou dalšími koncepty, které implicitně nabízí možnost lepšího života v kontrastu s izolovaným a osamělým životem potenciálně souvisejícím s individuálním bydlením.⁹

Komunitní bydlení seniorů

Jednou z možností bydlení seniorů je takzvané komunitní bydlení, které v některých zemích představuje možnou a v našich podmínkách doposud méně známou alternativu bydlení stárnoucí generace. V tomto způsobu bydlení lidé organizují svůj život společně, sdílí společné prostory, jako je kuchyně, společenská místnost, jídelna, prádelna, tělocvična, kolárna nebo zahrada. Jednotlivé byty však zachovávají soukromí obyvatel. Klíčem k úspěchu je sociální zaměření cohousingu, nadšení a smysl spolumatelů pro komunitu a jejich velmi pozitivní postoj k sociální interakci.¹⁰ S problematikou cohousingu úzce souvisí i problematika moci, resp. fúze kontroly a péče v moderních institucích.¹¹ Autoři pracují s pojmem pečující architektura a ovládající architektura.¹² Dle těchto autorů je zřejmé, že cohousing poskytuje individualizovanou péči o seniory, kde je zjednáno soukromí, autonomie a důstojnost klientů. Jsou zde zřetelně oddělené soukromé prostory od veřejných v síti vztahů seniorů. Cohousing nabízí svým seniorům bezpečné bydlení v komunitě. Podle řady výzkumů¹³ je komunitní bydlení faktorem zlepšení kvality života většiny jeho obyvatel, a to právě díky komunitním aktivitám, blízkým sociálním kontaktům navozujícím pocit bezpečí, dále jednoduché dostupnosti praktické podpory a možnosti využít v případě zájmu společnost obdobně smýšlejících lidí. Důležitá je také skutečnost, že životem v rámci komunitního bydlení

4 WHO, *World...*, s. 12.

5 Stephen FROCHEN – Jon PYNOOS, Housing for the Elderly: Addressing Gaps in Knowledge Through the Lens of Age-Friendly Communities, *Journal of Housing For the Elderly* 2/2017, s. 160.

6 FROCHEN, *Housing...*, s. 161.

7 David CLAPHAM, Housing Pathways: A Post Modern Analytical Framework, *Housing, Theory and Society* 2/2002, s. 63.

8 Outi JOLANKI – Anni VILKKO, The Meaning of a “Sense of Community” in a Finnish Senior Co-Housing Community, *Journal of Housing For the Elderly* 1–2/2015, s. 111.

9 JOLANKI – VILKKO, *The...*, s. 121.

10 Henrik LARSEN, Three phases of Danish cohousing: tenure and the development of an alternative housing form, *Journal Housing Studies* 8/2019, s. 1364.

11 Ebba HÖGSTRÖM, *Caring Architecture Institutions and Relational Practice*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017, s. 116.

12 Tamtéž, s. 28–29.

13 JOLANKI – VILKKO, *The...*, s. 111.

dochází ke zmocnění starších lidí a naplnění dobrého či lepšího stáří.¹⁴ Studie ukazují,¹⁵ že komunitní bydlení seniorů má také potenciál z hlediska udržitelného urbánního plánování a podporují sociální soudržnost stejně jako participaci budoucích obyvatel (vlastníků, pokud jde o soukromé financování) při tvorbě projektů komunitního bydlení, které se však často neobejde bez určitých kompromisů.

Myšlenka komunitního bydlení byla poprvé uplatněna v Dánsku v roce 1987, kdy byl jako inspirace využit skandinávský model mezigeneračního komunitního bydlení.¹⁶ Idea komunitního bydlení pro stárnoucí populaci se následně rozšířila do dalších států, v Evropě například do Finska, Nizozemska, Rakouska, Německa, Polska nebo Francie, v zámoří pak do Spojených států amerických nebo Kanady, Austrálie či dalších zemí. V rámci komunitního bydlení seniorů je využíván mimo již výše popsáné také přístup gerontotranscendentální teorie stárnutí,¹⁷ která se zaměřuje na rovinu přesahu, sociální rovinu a rovinu osobní (osobnostní), kdy má komunitní bydlení přeneseně potenciál například pro omezení strachu ze smrti, zlepšení propojení mezi generacemi až po zvýšení vlastního sebepřijetí a altruismu. Rusovic a kolektiv uvádí jako výhodu komunitního bydlení seniorů, že představuje řešení pro starší, kteří nechtějí žít v institucích (například pobyto- vých sociálních službách), ale zároveň preferují společnost stejně starých lidí.¹⁸

Glass na základě longitudinální studie uvádí některé důvody vedoucí k dlouhodobému využívání tohoto typu bydlení. Zahrnují navázání přátelských vztahů – existence přátel v komunitním bydlení, umístění bydlení, již výše zmiňovaný pocit komunity a vzájemné podpory, ale také hrdost, která byla v konkrétním případě spojena s tím, že účastníci studie danou komunitu vytvořili.¹⁹ Naopak mezi důvody, které vedly k opuštění komunity, byla vyjma úmrtí jmenována potřeba zdravotní péče a podpory, která nebyla v rámci komunitního bydlení možná, dále přání být blíže rodině, finanční důvody (komunitní bydlení může být jak komerční, tak i veřejně podporované), ale také moment, kdy obyvatel komunity došel k závěru, že komunita pro něj není vhodný formát bydlení, příp. že život v komunitě byl zatěžující.

Cílem předkládaného článku je na základě polostrukturovaných rozhovorů s obyvateli a organizátory komunitního bydlení pro seniory v Rakousku, Německu, Švédsku a Dánsku poskytnout vhled do výhod a nevýhod tohoto typu bydlení pro potenciální zvážení uplatnění tohoto konceptu a vytvoření prostoru pro další výzkum potenciálu komunitního bydlení seniorů v kontextu České republiky.

Metody a data

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen zástupci obyvatel komunitního bydlení seniorů. Celkem bylo prostřednictvím elektronické komunikace osloveno přibližně 50 projektů komunitního bydlení Evropy, a to na základě dostupné databáze těchto projektů.²⁰ S účastí ve výzkumu souhlasilo sedm komunit.

14 JOLANKI – VILKKO, The..., s. 114.

15 Lidewij TUMMERS, The re-emergence of self-managed co-housing in Europe: A critical review of co-housing research, *Urban Studies* 10/2016, s. 2023.

16 Sheery CUMMINGGS – Nancy P. KROPE, *Forward for Active Older Adults*, London: Springer, s. 9.

17 Tamtéž, s. 15–16.

18 Katja RUSINOVIC et al., Senior Co-Housing in the Netherlands: Benefits and Drawbacks for Its Residents, *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16/2019, s. 9.

19 Anne GLASS, A longitudinal Study at an Elder Cohousing Community: after 10 Years, Who left and Who's left?, *Innovation in Aging* 1/2017, s. 305.

20 © Gemeenschappelijk Wonen voor gemeenschappelijk wonen in al haar vormen (on line), dostupné na: <http://www.gemeenschappelijkwonen.nl>

Informantky a setting

Celkem bylo uskutečněno 9 polostrukturovaných rozhovorů, a to v Rakousku, Německu, Švédsku a Dánsku. Rozhovory probíhaly face to face v uvedených státech s obyvatelkou (správkyní objektu) dané komunity. Základní charakteristiky informantek jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1. Základní charakteristika rozhovorů

Odkud	Pozice	Věk	Pohlaví	Délka rozhovoru
Rakousko I	správkyně	42	žena	cca 2 hodiny
Rakousko II	obyvatelka	69	žena	cca 2 hodiny
Německo	obyvatelka	67	žena	cca 1 hodinu
Švédsko I	obyvatelka	68	žena	cca 2 hodiny
Švédsko I	obyvatelka	67	žena	cca 2 hodiny
Švédsko II	obyvatelka	70	žena	cca 2 hodiny
Švédsko II	obyvatelka	65	žena	cca 2 hodiny
Dánsko I	obyvatelka	48	žena	cca 2 hodiny
Dánsko II	obyvatelka	71	žena	cca 1 hodinu

Metody

Byla použita kvalitativní výzkumná strategie, technika polostrukturovaného rozhovoru s délkou rozhovorů od jedné do dvou hodin.

Scénář rozhovorů

Scénář rozhovoru zahrnoval kromě otázek týkajících se výhod a nevýhod komunitního bydlení také otázky, které se vztahovaly k faktorům stárnutí v rámci komunitního bydlení a k vnímání filosofie komunitního bydlení, a otázky, které se věnovaly hodnocení silných, slabých stránek, ohrožení a příležitostí komunitního bydlení z pohledu informantů.

Zpracování dat

Získaná data byla zpracována metodou otevřeného, axiálního a selektivního kódování, dále pak za použití dílčí metody zachycení vzorců a kontrastování, a to v programu Atlas.ti 7.²¹ Postupem otevřeného kódování byly vytvořeny základní kódy, které byly následně na základě souvislosti kategorizovány v rámci rodin kódů. Klasické axiální kódování v rámci kategorií však nebylo vyhovující pro interpretaci dat, proto došlo při vizualizaci kódů k postupu hledání vztahů mezi quotations. K tomuto postupu byla využita data separátně podle jednotlivých zařízení, které byly vzájemně spojeny, a až posléze došlo k axiálnímu kódování quotations a kódů mezi sebou. Po provedení těchto kroků axiálního kódování pro jednotlivé oblasti bylo přistoupeno k následnému

²¹ gemeenschappelijkwonen.nl/community-addresses, citováno dne 5. 9. 2020.

21 © ATLAS.ti 7 Windows English (on-line), dostupné na: <https://atlasti.com/video-tutorials/atlas-ti-7-windows-english/>, publikováno dne 28. 7. 2015, citováno dne 5. 9. 2020.

rekódování, při němž vznikly nové kódy konkretizující významy sdělení a tyto kódy byly doplňkově axiálně kódovány jako dílčí kategorie. Konkrétně se jednalo o metody s prvky vyložení karet, metody zachycení vzorců a kontrastování.

Etické aspekty práce

Projekt výzkumu byl projednán a odsouhlasen k realizaci Etickou komisí Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

3. Výsledky

Vnímané výhody komunitního bydlení

Jako výhody a silné stránky komunitního bydlení informantky uvádí zejména vzájemnou toleranci a úctu; pestrou nabídku dobrovolných aktivit; spolupodílení se na finančních provozních nákladech; moderní bydlení s důrazem na společenské sdílené prostory; komunitní život – společné rozhodování, spolupráce v péči o dům, zahradu; usnadnění života – společné vaření, nakupování, sdílení některých věcí – kola, sekačky, auta, zahradní náčiní aj.; skupinové řešení případných problémů a prevence osamění. Z pohledu uspokojování individuálních potřeb v komunitním bydlení verbalizují informantky jako zásadní pocity bezpečí a přátelství a možnost sdílet s ostatními lidmi podobné věkové skupiny své radosti a trápení. Vyzdvihovaly možnost podpory v případě potřeby – sousedskou výpomoc při nákupech, v nemoci i při řešení různých životních událostí.

Výše uvedené dokládá jedna z informantek: „Velká výhoda je v sociální oblasti. Je to možnost sdílet komunitní život, a tak netrpět ve stáří nebo v nemoci samotou. Zdůraznila bych náš ‚komunitní pocit‘. Řekla bych, že se cítím méně osamocená. Že se mi snáze snášejí zdravotní problémy, když nejsem deprimovaná nebo osamělá. Pokud je v našem komunitním životě nějaký problém, přiměje mě to přemýšlet, jak ho řešit. Mohu se učit.“ Dále lze výhody komunitního bydlení doložit například tímto tvrzením: „Řekla bych, že se mohu účastnit, ale nemusím. Mohu mít dveře celý den zavřené nebo otevřené a mohu si například někoho pozvat na skleničku, když mám narozeniny.“ Další vnímané výhody dobře ilustruje následující odpověď: „Mezi hlavní výhody bych uvedla sdílení. Sdílení nápadů, věcí a také, že máte dobrý sociální život. A ten sociální život, např. když nejste dostatečně mobilní, máte možnost žít bohatý sociální život uvnitř komunity. To je největší výhoda. Za další výhodu považuji společná jídla, půjčování si věcí navzájem, sdílení auta, vlastně sdílení čehokoliv (spacáky, nářadí atd.). Nemusíte všechno kupovat. To je velká výhoda. Máme zde místnost s věcmi, které se sdílejí. Jsou tam věci, které někdo nepotřebuje a můžete si je vzít. Je to velmi výhodné. Je to takový rozšířený rodinný systém. Je to mix přátelství a rodiny.“ Verbalizována je rovněž možnost klidného soužití. „... Hlavně klidné soužití s ostatními obyvateli podobné filozofie a zájmů, že zde lidé nejsou nikdy sami a mají podporu ostatních.“

Vnímané nevýhody komunitního bydlení

Jako nevýhody a slabé stránky uvádí informantky především určitou ztrátu anonymity, nutnost participace na společných aktivitách a jejich velké množství, nutnost přizpůsobovat se, ale také rozdíly ve sdílených hodnotách.

Toto dokládají odpovědi informantek: „Spolupracovat v komunitě není vždy snadné. Ne každý je určen pro tento druh života. Je třeba hodně tolerance a trpělivosti.“ Množství aktivit verbalizuje jedna z informantek následovně: „Určitá nevýhoda může být to, že lidé říkají, že je příliš aktivit, hodně akcí. A oni se cítí unavení a nechtějí se těch akcí účastnit.“ Další vnímanou nevýhodou ze

strany informantek je zajištění důvěryhodných osob do správy komunitního bydlení, což dokládá například tento výrok jedné z informantek: „Někdy může nastat problém, když potřebujete najít důvěryhodné lidi pro zajištění správy.“

Mezi další požadavky, které je podle informantek někdy těžké naplnit, patří, „... že obyvatelky musí být ochotné ‚pracovat‘ na sobě, účastnit se práce v komunitě, protože se mohou vyskytnout i lidé, kteří se snaží komunitního ducha narušit. Proto je nutná neustálá připravenost probírat a řešit problémy, což může být někdy stresující a frustrující.“ Verbalizována byla také otázka rozdílů v hodnotách: „Příliš velké rozdíly v hodnotách mohou vést ke konfliktům. Pokud se někdo přestěhuje a z nějakého důvodu se nezajímá o komunitu, může to být problém.“

Zhodnocení

Ve výpovědích převažují pozitivní zkušenosti s komunitním bydlením (cohousingem). Informantkami je vyzdvihována zejména vzájemná podpora, spolupráce, sdílení, možnost netrpět osaměním, tolerance a úcta k druhým. Informantky uvádí společnou realizaci různých činností, ve kterých se vzájemně podporují. Na druhou stranu citlivě vnímají potřebu soukromí a respektování specifických potřeb každého jednotlivce, který si zvolil život v tomto typu bydlení. Významně je hodnocena vzájemná sousedská výpomoc a mezigenerační solidarita. Informantky za nejvýznamnější silnou stránku tohoto typu bydlení v seniorském věku považují sociální interakci mezi obyvateli a nižší riziko vzniku pocitu osamělosti, uvádějí však i pociťované nevýhody a slabé stránky, které vyplývají z určité ztráty soukromí či nutnosti stále se adaptovat na život v komunitě.

Tabulka č. 2: Hodnocení slabých a silných stránek komunitního bydlení

Silné stránky	Slabé stránky
vzájemná tolerance a úcta	ztráta anonymity
pestrá nabídka volnočasových aktivit	nutnost aktivní participace na společných akcích
spolupodílení se na finančních provozních nákladech	obtíže při navazování vztahů
moderní bydlení s důrazem na společenské sdílené prostory	neshoda, pokud má někdo jiný životní styl
komunitní život – společné rozhodování	neschopnost přizpůsobit se většině
spolupráce v péči o dům, zahradu	příliš mnoho různých aktivit
usnadnění života – společné vaření, nakupování	neochota pracovat na sobě
sdílení některých věcí – kola, sekačky, auta, zahradní náčiní aj.	nutnost neustálé připravenosti řešit problémy
skupinové řešení případných problémů	nezájem o komunitní způsob života
prevence osamění	velké rozdíly v hodnotách
pocit bezpečí	
přátelství	
sdílení radostí i trápení ve společenství svých vrstevníků	

Diskuse

Informantky uvádí jako výhody a silné stránky komunitního bydlení naplnění potřeb kvalitního bydlení, bezpečí, mezilidských vztahů a život v komunitě lidí se stejnými hodnotami a ve stejné etapě života. Život v rámci komunity jim však přináší také určitá omezení, která vnímají jako problémy a slabé stránky. Jde především o určitou ztrátu anonymity, nutnost participace na společných aktivitách a v některých případech také problémy v soužití s ostatními členy komunity. Kladná hodnocení komunitního bydlení však jasně převažují nad vnímanými nevýhodami.

Poznatky z provedených rozhovorů jsou v zásadě v souladu s dalšími již provedenými výzkumy a naplňují postuláty o výhodách komunitního bydlení seniorů tak, jak je uvádí i současná odborná literatura. Co se týče výhod komunitního bydlení pro seniory, výsledky rozhovorů se shodují s aktuálními poznatky Cummingsové a Kropfové²² či se staršími pracemi Jolankiové a Vilkkové²³. Stejně nevýhody a slabé stránky komunitního bydlení seniorů, které uváděly respondentky výzkumu, jsou zmiňovány v práci Glassové²⁴.

Ačkoliv jak v rozhovorech, tak i dostupné literatuře převládá pozitivní hodnocení komunitního bydlení seniorek a seniorů, je třeba vzít v úvahu, že není možné zvolit do budoucna jen jeden nejlepší způsob bydlení pro seniory, jak uvádí například Tummers s doporučením, aby byl vždy brán ohled na individuální potřeby seniora, jeho rodiny, stejně jako na udržitelnost zvoleného způsobu soužití ve stáří i kontext prostředí.²⁵ Model komunitního bydlení pro seniory, jak je uplatňován v zahraničí, nabízí možný a zajímavý přístup k bydlení pro tuto věkovou skupinu založený na sdílené vizi a hodnotách, které mají potenciál pro naplnění řady potřeb seniorů odvozených či souvisejících s bydlením. Cohousing se jeví jako populárnější a udržitelnější než jiné formy komunitního bydlení, které však nejsou v tomto článku popisovány ani analyzovány. Rozhovory byly realizovány v zemích s do určité míry odlišnou historickou a kulturní tradicí, stejně jako s různými modely financování realizace projektů komunitního bydlení seniorů s tím, že v některých komunitách, kde rozhovory probíhaly, se nejedná o bydlení výlučně starší populace, ale o mezigenerační komunitní bydlení, což mohlo ovlivnit odpovědi některých informantek. Pro případné využití zahraničních zkušeností u nás je třeba zahraniční poznatky adaptovat na naše domácí podmínky a jim odpovídající potřeby seniorů. Výzvou je také aktivní zapojení seniorů do plánování a realizace projektu komunitního bydlení, které jej činí vhodným a atraktivním pouze po určitou část seniorské populace. Platí, že vzhledem ke svým charakteristikám bude tento typ bydlení vhodný a atraktivní pouze po část populace seniorů, a to jak v zahraničí, tak i u nás. Jeho případná realizace nicméně bude záviset nejen na přání občanů – seniorů, ale také na finanční dostupnosti této v zahraničí využívané alternativy seniorského bydlení.

Předložený článek má některá omezení. Jde především o nemožnost generalizace výsledků rozhovorů s jednotlivými informantkami, a to jak obecně, tak i mezi jednotlivými zeměmi, kde rozhovory probíhaly. Rozhovory byly sbírány v daném časovém momentu a scénář rozhovoru neobsahoval explicitně všechny možné relevantní otázky. Další omezení souvisí také se zvolenými způsoby analýzy a prezentace výsledků.

22 Srov. CUMMINGS – KROPF, Senior..., s. 1–79.

23 Srov. JOLANKI – VILKKO, The..., s. 11–125.

24 Srov. GLASS, A longitudinal..., s. 305.

25 Srov. TUMMERS, The re-emergence..., s. 2023.

Závěr

Komunitní bydlení (cohousing) seniorů představuje jednu z možných alternativ bydlení této významné společenské skupiny. Mezi výhody vnímané informantkami šetření lze uvést pocit bezpečí, vzájemné podpory a spolupráce, pestrou nabídku aktivit a činnosti a možnost sdílet prostor lidmi ve stejné etapě života, kteří zastávají obdobné hodnoty, a předcházet tak pocitům osamělosti a pocitu vyloučení ze společnosti. Mezi pociťované nevýhody patří nutnost přizpůsobovat se, ztráta anonymity, stejně jako potíže v oblasti mezilidských vztahů a nutnost si na život v komunitě zvyknout. Při zvážení všech v rozhovorech verbalizovaných výhod a nevýhod může být tento typ bydlení vítanou alternativou také pro seniory v České republice. Další výzkum by měl ukázat, jaký by byl o daný typ bydlení mezi současnými a budoucími seniory v České republice zájem.

Kontakt

doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd
Jírovцова 24, 370 04 České Budějovice
mojzis@zsf.jcu.cz

Mgr. Dagmar Dvořáčková, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd
Jírovцова 24, 370 04 České Budějovice
dvoracko@zsf.jcu.cz

PhDr. Miroslav Barták, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd
Jírovцова 24, 370 04 České Budějovice
mbartak00@zsf.jcu.cz

Community Housing for the Elderly as a Source of Social Support and Prevention of Social Exclusion¹

Adéla Mojžíšová, Dagmar Dvořáčková and Miroslav Barták

Abstract:

Since the end of the 1980s, the concept of community housing for the elderly has been established abroad. The advantages and disadvantages of this alternative housing for the aging generation are discussed in the context of various theoretical backgrounds and practical approaches. The aim of the article is to offer a view of the advantages and disadvantages of this concept from the perspective of the inhabitants of these communities abroad. Nine semi-structured interviews were conducted with residents and one community housing manager in Austria, Germany, Denmark, and Sweden. The interviews were evaluated with the help of the Atlas.ti 7 program. On the part of the participants, community housing for seniors is evaluated mostly positively; according to their statements, the negatives result from problems related to socialisation within the community. The findings obtained during the interviews are in line with other previously conducted research. They fulfil the postulates about the advantages of community housing for seniors, and they also confirm the disadvantages already formulated in the literature. Considering all the verbalised advantages and disadvantages of community housing for the elderly in conversations, this type of housing can also be a welcome alternative for a certain part of the senior population in the Czech Republic.

Keywords: community, housing, co-housing, aging, seniors

Introduction

In the Czech Republic, the number of people over the age of 65 is growing in all regions. According to the Czech Statistical Office, the share of seniors in the population was 13.1% in 2001, in 2017 it was 19.2%, and the estimate for 2050 is 28.6%.² The increase in the population at this age in high-income countries is a consequence of an increase in life expectancy. The higher life expectancy is caused by a reduction in mortality.³ This situation and its expected development bring

1 This article is financially supported by the TA ČR program within the project *Model péče o seniory v pobytových zařízeních v konceptu třístupňového bydlení* (Model of Care for the Elderly in Residential Facilities in the Concept of Three-level Housing), TL 01 0000 32.

2 © Český statistický úřad, Věková struktura populace se výrazně mění (on-line), available at: <https://www.czso.cz/csu/czso/vekova-struktura-populace-se-vyrazne-meni>, published 29th March 2019, cited 5th May 2020.

3 WHO, *World report on Ageing and Health*, Luxembourg: World Health Organization, 2015, p. 3.

a number of challenges. Both those who shape social policy and those to whom it is addressed respond to these challenges. New challenges and development opportunities arise, including diversity in experiencing old age, persistent social inequalities and stereotypes, and changing expectations. In summary, the overall context in which the aging population lives is changing.⁴ One of the important issues associated with the aging generation is meeting the needs of housing – from independent housing (through inter-generational housing) to housing (or accommodation) in the context of the system of social or health care services. Housing conditions and the location represent a significant factor in the quality of life of seniors as an important aspect of housing for the elderly population is its sustainability in the aging process.⁵ Important elements of housing that take into account the needs of an aging population are accessibility in the physical sense of housing comfort and safety, support services including assistance in everyday instrumental needs and, last but not least, socialisation mediating the full spectrum of social interactions in life of the elderly.⁶ An important concept that can be used to understand the issue of housing of the aging generation is the framework of ‘housing pathways’.⁷ This concept, in comparison with the approach of ‘housing career’ or ‘housing trajectory’, implies non-linearity of housing options more. It also involves the possibility of finding alternative ways of the living environment (housing) which enable one to experience meaningfulness and happiness in life.⁸ One of these ways is also living within the community. Community as such and the feeling of community are other concepts that implicitly offer the possibility of a better life (this way of life is seen as better when compared to an isolated and lonely life, which is potentially related to individual living).⁹

Community Housing for Seniors

One of the housing options for seniors is community housing which, in some countries, represents a possible alternative of housing for the aging generation (less known in the Czech Republic). In this way of living, people organise their lives together, sharing common spaces such as a kitchen, lounge, dining room, laundry, gym, bike shed, or garden. However, the individual apartments preserve the privacy of the inhabitants. The key to success is the social focus of co-housing, the enthusiasm and sense of the co-owners for the community, and a very positive attitude towards social interaction.¹⁰ The issue of co-housing is closely related to the issue of power, respectively the fusion of control and care in modern institutions.¹¹ The authors work with the concept of caring architecture and controlling architecture.¹² According to these authors, it is clear that co-housing provides individualised care for the elderly where the privacy, autonomy, and dignity of clients are agreed. There are clearly separated private spaces from public ones in a network of seniors’ relationships. Co-housing offers its seniors safe living in the community.

4 WHO, *World...*, p. 12.

5 Stephen FROCHEN and Jon PYNOOS, Housing for the Elderly: Addressing Gaps in Knowledge Through the Lens of Age-Friendly Communities, *Journal of Housing For the Elderly* 2/2017, p. 160.

6 FROCHEN, *Housing...*, p. 161.

7 David CLAPHAM, Housing Pathways: A Post Modern Analytical Framework, *Housing, Theory and Society* 2/2002, p. 63.

8 Outi JOLANKI and Anni VILKKO, The Meaning of a “Sense of Community” in a Finnish Senior Co-Housing Community, *Journal of Housing For the Elderly* 1–2/2015, p. 111.

9 JOLANKI and VILKKO, *The...*, p. 121.

10 Henrik LARSEN, Three phases of Danish cohousing: tenure and the development of an alternative housing form, *Journal Housing Studies* 8/2019, p. 1364.

11 Ebba HÖGSTRÖM, *Caring Architecture Institutions and Relational Practice*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017, p. 116.

12 *Ibid.*, pp. 28–29.

According to a number of studies,¹³ community housing is a factor in improving the quality of life of most of its inhabitants. This is through community activities, close social contacts evoking a sense of security, easy access to practical support, and the opportunity to participate in like-minded society. It is also important that life in community housing empowers older people, and makes old age better.¹⁴ Studies show¹⁵ that community housing for the elderly also has the potential for sustainable urban planning and it promotes social cohesion as well as the participation of future residents (owners in terms of private funding) in creating community housing projects (which often cannot be done without compromises).

The idea of community housing was applied in Denmark in 1987 for the first time. In this case, the Scandinavian model of inter-generational community housing was used as inspiration.¹⁶ The idea of community housing for an aging population spread to other countries subsequently. In Europe, for example, it came to Finland, the Netherlands, Austria, Germany, Poland, and France. Overseas, it expanded in the United States, Canada, Australia, and other countries. Within the community housing of seniors, The Gerotranscendence Theory of Aging¹⁷ is used in addition to the abovementioned. It focuses on the level of overlap, the social level, and the personal (personality) level. There, community housing has a figurative potential, for example, to reduce the fear of death, improve inter-generational connections, and increase self-acceptance and altruism. Rusovic and the team say that an advantage of community housing for seniors is the fact that it represents a solution for older people who do not want to live in institutions (such as residential social services) but who, at the same time, prefer the company of people of the same age.¹⁸

Based on a longitudinal study, Glass gives some reasons leading to the long-term use of this type of housing. They include establishing friendly relationships – the existence of friends in community housing, housing location, the aforementioned sense of community and mutual support, but also pride. Pride was associated, in one particular case, with the study participants who created the community.¹⁹ On the contrary, among the reasons that led to the act of leaving the community (apart from death) were the need for health care and support (which was not possible in community housing), the desire to be closer to family, and financial reasons (community housing can be both commercial and publicly supported). Another reason was the moment when the inhabitants of the community came to the conclusion that the community is not a suitable format of housing for them, and that life in the community was burdensome.

The aim of this article is to provide insight into the advantages and disadvantages of this type of housing on the basis of semi-structured interviews with residents and organisers of community housing for seniors in Austria, Germany, Sweden, and Denmark. This should provide a basis for potential consideration and application of this type of housing and the creation of space for further research in the context of the Czech Republic.

13 JOLANKI and VILKKO, The..., p. 111.

14 Ibid., p. 114.

15 Lidewij TUMMERS, The re-emergence of self-managed co-housing in Europe: A critical review of co-housing research, *Urban Studies* 10/2016, p. 2023.

16 Sherry CUMMINGS and Nancy P. KROPE, *Forward for Active Older Adults*, London: Springer, p. 9.

17 Ibid., pp. 15–16.

18 Katja RUSINOVIC et al., Senior Co-Housing in the Netherlands: Benefits and Drawbacks for Its Residents, *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16/2019, p. 9.

19 Anne GLASS, A longitudinal Study at an Elder Cohousing Community: after 10 Years, Who left and Who's left?, *Innovation in Aging* 1/2017, p. 305.

Methods and Data

Research file

The research group consisted of representatives of residents of community housing for the elderly. In total, approximately 50 community housing projects in Europe were addressed through electronic communication (based on an available database of these projects).²⁰ Seven communities agreed to participate in the research.

Participants and settings

A total of nine semi-structured interviews were conducted in Austria, Germany, Sweden, and Denmark. The conversations took place face to face. We spoke to the inhabitant or caretaker of the building in the given community in the mentioned states. The basic characteristics of the participants are given in Table 1.

Table No. 1. Basic characteristics of interviews

Location	Position	Age	Gender	Length of conversation
Austria I	caretaker	42	woman	approx. 2 hours
Austria II	inhabitant	69	woman	approx. 2 hours
Germany	inhabitant	67	woman	approx. 1 hour
Sweden I	inhabitant	68	woman	approx. 2 hours
Sweden I	inhabitant	67	woman	approx. 2 hours
Sweden II	inhabitant	70	woman	approx. 2 hours
Sweden II	inhabitant	65	woman	approx. 2 hours
Denmark I	inhabitant	48	woman	approx. 2 hours
Denmark II	inhabitant	71	woman	approx. 1 hour

Methods

A qualitative research strategy, with a semi-structured interview technique with interview lengths from one to two hours, was used.

Interview scenario

In addition to questions about the advantages and disadvantages of community housing, the interview scenario included questions related to the factors of aging in community housing, to the perception of the philosophy of community housing, and questions assessing the strengths, weaknesses, threats, and opportunities of community housing (from the point of view of the participants).

20 © Gemeenschappelijk Wonen voor gemeenschappelijk wonen in al haar vormen (on line), available at: <http://www.gemeenschappelijkwonen.nl/community-addresses>, cited 5th May 2020.

Data processing

The obtained data were processed by the method of open, axial, and selective coding, then by using the partial method of pattern recognition and contrasting, in the program Atlas.ti 7.²¹ Using open coding, basic codes were created. These were then categorised within code families based on context. However, classical axial coding within categories was not suitable for data interpretation, so the process of finding relationships between quotations was performed during code visualisation. For this procedure, the data were used separately according to the individual facilities which were then interconnected. Only later was the axial coding of quotations and codes between each other performed. After performing these axial coding steps for the individual areas, a subsequent re-coding was performed. During the latter, new codes were created specifying the meanings of the messages. These codes were additionally axially coded as subcategories. Specifically, these were methods with elements of card layout, methods of pattern recognition, and contrasting.

Ethical aspects of work

The research project was discussed and approved for implementation by the Ethics Committee of the Faculty of Health and Social Sciences of the University of South Bohemia in České Budějovice.

Results

Perceived benefits of community housing

As advantages and strengths of community living, the participants speak of: mutual tolerance and respect; a wide range of free time activities; financial operating costs sharing; modern living with an emphasis on social shared spaces; community life – joint decision-making, cooperation in the care of the house, garden; making life easier – cooking and shopping together, sharing some things – bicycles, lawn mowers, cars, garden tools, etc.; a group solution of possible problems; and prevention of loneliness. From the point of view of satisfying individual needs in community housing, the participants perceive feelings of security and friendship, and the opportunity to share their joys and sorrows with other people of similar age groups as essential. They highlighted the possibility of support if needed – neighbourhood assistance during shopping, illness, and when dealing with various life events.

The above is evidenced by one of the participants: *'A great advantage is in the social field. It is an opportunity to share community life and thus not suffer from old age or illness alone. I would emphasise our "community feeling". I would say I feel less lonely. It is easier to tolerate health problems when I am not depressed or lonely. If there is a problem in our community life, it will make me think about how to solve it. I can learn.'* Furthermore, the benefits of community housing can be evidenced, for example, by the following statement: *'I would say that I can participate but I don't have to. I can keep the door closed or open all day and, for example, I can invite someone over for a drink when it's my birthday.'* Other perceived benefits are well illustrated by the following answer: *'Among the main benefits I would mention sharing. We can share ideas, things. Also, one has a good social life. For example, when you are not mobile enough, you have the opportunity to live a rich social life within the community. This is the biggest advantage. Another advantage is the common meals, borrowing things from each other, sharing a car. Actually, we share everything*

21 © ATLAS.ti 7 Windows English, available at: <https://atlasti.com/video-tutorials/atlas-ti-7-windows-english/>, published 28th July 2015, cited 5th September 2020.

(sleeping bags, tools, etc.). You don't have to buy all these things. This is a big advantage. We have a room here with things to share. There are things that someone doesn't need and you can take them. It is very convenient. It is something like an extended family system. It is a mix of friendship and family.' The possibility of peaceful coexistence is also mentioned. '... especially the peaceful coexistence with other inhabitants of a similar philosophy and interest. People here are never alone and have the support of others.'

Perceived disadvantages of community housing

The disadvantages and weaknesses mentioned by the participants are a certain loss of anonymity, the obligation to participate in joint activities and their large number, the obligation to adapt, but also differences in shared values.

This is evidenced by the answers of the participants: *'Collaborating in the community is not always easy. Not everyone is destined for this kind of life. It takes a lot of tolerance and patience.'*

One of the participants commented on a lot of activities as follows: *'A certain disadvantage may be that, according to some people, there are too many activities, a lot of actions. And they feel tired and don't want to take part in those events.'* Another perceived disadvantage on the part of participants is securing trusted people in the administration of community housing. This is evidenced, for example, by the statement of one of the participants: *'Sometimes a problem can arise when you need to find trusted people to ensure administration.'*

Other requirements that participants sometimes see as difficult to meet are: *'that residents must be willing to "work" on themselves, to participate in community work as there may be people who try to disrupt the community spirit. This is why we need constant readiness to discuss and solve problems. This can be stressful and frustrating sometimes.'* The issue of the difference in values was also mentioned: *'Too large differences in values can lead to conflicts. If someone moves and for some reason is not interested in the community, it can be a problem.'*

Evaluation

Most of the answers contain positive experiences with community housing (co-housing). In particular, the participants emphasised mutual support, cooperation, sharing, the opportunity not to suffer from loneliness, tolerance, and respect for others. The participants presented the joint implementation of various activities in which they support each other. On the other hand, they sensitively perceive the need for privacy and respect. This includes attentiveness to the specific needs of each individual who has chosen to live in this type of housing. Mutual neighbourhood assistance and inter-generational solidarity are appreciated significantly. The participants consider social interaction between the inhabitants and a lower risk of loneliness to be the most important strengths of this type of housing at senior age. On the other hand, they also mentioned perceived disadvantages and weaknesses connected to a certain loss of privacy or the need to constantly adapt to community life.

Table No. 2: Evaluation of strengths and weaknesses of community housing

Strengths	Weaknesses
mutual tolerance and respect	loss of anonymity
diverse range of free time activities	the need for active participation in joint events
sharing of financial operating costs	difficulties in establishing relationships
modern living with an emphasis on shared social space	disagreement if someone has a different lifestyle
community life – joint decision making	inability to adapt to the majority
cooperation in the care of the house, garden	too many different activities
making life easier – cooking together, shopping	reluctance to work on oneself
sharing of some things – bikes, mowers, cars, garden tools, etc.	the need for constant readiness to solve problems
group solutions of possible problems	lack of interest in the community way of life
prevention of loneliness	large differences in values
feeling of safety	
friendship	
sharing of joy and sorrow in the community of one's peers	

Discussion

The participants state that the advantages and strengths of community housing are the fulfilment of the needs of quality housing, safety, interpersonal relationships, and life in a community of people with the same values and at the same stage of life. However, life within the community also brings them certain limitations which they perceive as problems and weaknesses. It is mainly a certain loss of anonymity, the need to participate in joint activities, and, in some cases, also problems concerning living with other members of the community. However, positive evaluations of community housing clearly outweigh the perceived disadvantages.

The findings obtained from the interviews are, in principle, in line with previous research, and fulfil the postulates about the benefits of community housing for seniors (as stated in current professional literature). Regarding the benefits of community housing for the elderly, the results of the interviews are in line with the current findings of Cummings and Kropf,²² or with the older works of Jolanki and Vilkkö.²³ The same disadvantages and weaknesses of community housing for seniors (which were mentioned by the respondents) are in the work of Glass.²⁴

Even though the positive evaluations of community housing for seniors predominate (both in interviews and in the available literature), it should be kept in mind that it is not possible to choose one best way of living for seniors in the future only.²⁵ Tummers also recommends that the individual needs of the senior and his family should be always taken into account. Also, the

22 Cf. CUMMINGS and KROPF, Senior..., pp. 1–79.

23 Cf. JOLANKI and VILKKO, The..., pp. 11–125.

24 Cf. GLASS, A longitudinal..., p. 305.

25 Cf. TUMMERS, The re-emergence..., p. 2023.

sustainability of the chosen way of cohabitation in old age, and the context of the environment should be considered. The model of community housing for seniors, as applied abroad, offers a possible and interesting approach to housing for this age group. It is based on a shared vision and values that have the potential to meet a number of needs of seniors in the area of housing. Co-housing appears to be more popular and sustainable than other forms of community housing. These are not described or analysed in this article. The interviews were conducted in countries with somewhat different historical and cultural traditions, as well as with different funding models for the implementation of community housing projects for seniors. Some communities (where the interviews took place) were not exclusively for the elderly population. Some of them represented an inter-generational community housing. This fact may have affected the responses of some participants. For the possible use of foreign experience in our country, it is necessary to adapt foreign knowledge to our domestic conditions and the corresponding needs of seniors. The challenge is also the active involvement of seniors in the planning and implementation of a community housing project. These matters make it suitable and attractive only for a certain part of the senior population. It is true that, due to its characteristics, this type of housing will be suitable and attractive for a part of the population of seniors only, both abroad and in our country. However, its eventual implementation will depend not only on the wishes of elderly citizens but also on the financial availability of this alternative used for senior housing abroad. The presented article has some limitations. It is mainly the fact that the results of interviews with individual participants cannot be generalised (both in general and between the individual countries where the interviews took place). The interviews were collected at a given point in time, and the interview scenario did not explicitly include all possible relevant questions. Other limitations are also related to the chosen methods of analysis and presentation of results.

Conclusion

Community housing (co-housing) of seniors is one of the possible housing alternatives for this important social group. The benefits perceived by the survey participants include a sense of security, mutual support and cooperation, a wide range of activities, the opportunity to share space with people at the same stage of life who recognise similar values, and thus to prevent feelings of loneliness and social exclusion. Perceived disadvantages include the need to adapt, the loss of anonymity, difficulties in interpersonal relationships, and the need to become used to life in the community. Considering all the advantages and disadvantages verbalised in the interviews, this type of housing can also be a welcome alternative for seniors in the Czech Republic. Further research should show interest in the given type of housing among current and future seniors in the Czech Republic.

Contact

Assoc. Prof. Dr Adéla Mojžíšová

University of South Bohemia in České Budějovice,
Faculty of Health and Social Studies
Institute of Social and Special-pedagogical Sciences
Jírovčova 24, 370 04 České Budějovice
mojzis@zsf.jcu.cz

Dr Dagmar Dvořáčková

University of South Bohemia in České Budějovice,
Faculty of Health and Social Studies
Institute of Social and Special-pedagogical Sciences
Jírovцова 24, 370 04 České Budějovice
dvoracko@zsf.jcu.cz

Dr Miroslav Barták

University of South Bohemia in České Budějovice,
Faculty of Health and Social Studies
Institute of Social and Special-pedagogical Sciences
Jírovцова 24, 370 04 České Budějovice
mbartak00@zsf.jcu.cz

Godforsakenness: Is Christian Unbelief Possible?

Yuliia Vintoniv

Abstract:

The article is dedicated to the phenomenon of Godforsakenness viewed from philosophical and theological perspectives. The article presents the conception of the experience of Godforsakenness as a key element in finding spiritual reconciliation. Attention is focused on the fact that belief is impossible without (the despair of) Godforsakenness, the collapse of meaning, and the cry to God for help. Having compared the thoughts of A. Camus and C. S. Lewis, we will argue that the suffering of a human being appears in the centre of comprehension for both. The combination of critical positions of Albert Camus and C. S. Lewis provides the ground for asserting that both theology and philosophy, when it comes to the experience of Godforsakenness, mean the same thing but conceptualise it differently. Reflections pivot around the fact that every person is constantly in search of God, and that most often this path is a sinuous curve: from unbelief to belief, etc. We call these transitions within the state of Godforsakenness the experience of being 'without God'. Awareness of this makes it possible to regard atheism not only as a secular phenomenon but also as a theological problem that signals a disturbed balance in the faith in its quest for the living God, rather than for attractive theological formulas.

Keywords: Godforsakenness, kenosis, Crucifixion, belief and unbelief, Albert Camus, C. S. Lewis.

Introduction

Fergus Kerr called our era the era of Godforsakenness. It is characterised by despair, crisis, murder, hatred, irresponsibility, indifference, and loneliness.¹ It has inherited the mutilated humanity which had been affected by two world wars and revolution, the 'killing of God' and party atheism, rationalism and technology. Gabriel Vahanian says that the main problem with post-Christianity is the loss of a sense of sacredness,² a doubt in the fact that we each have dignity and value before the eyes of God. But in the darkness of Godforsakenness, miraculously, many people also managed to find God. In 1944, a Greek-Catholic priest, Omelyan Kovch, was executed in the Maidanek concentration camp. In his last letter from the concentration camp to his family, he wrote: 'Thank God for His kindness to me. Apart from Heaven, this is the only place I would like

1 Cf. Fergus KERR, *Theology in a Godforsaken Epoch*, *New Blackfriars* 543/1965, pp. 665–672.

2 Cf. Gabriel VAHANIAN, *The Death Of God The Culture Of Our Post Christian Era*, New York: George Braziller, 1961, pp. 148–149.

to be.³ Almost half a century later, Igor Kozlovsky, coming out of DPR captivity,⁴ said: 'Is God at war? Is God there in the basements where the human spirit is tested? We can claim that He is – only after going through this. I am the eternal debtor of love.'⁵ In order to understand the meaning and purpose of these trials, it is necessary to understand the meaning of this despair, for it too can be filled with the energy of holiness.⁶ Godforsakenness can be the place where we can meet God. In this article, we propose to consider the dualism of belief and unbelief, not as a confrontation, but as two sides of the same experience. Based on the doctrine of the Godforsakenness of Christ, we will demonstrate that the experience of the Godforsakenness of God is a crucial part of the soteriological dimension. The article does not purport to exhaustively cover the problem of belief and unbelief. The focus of the study is a philosophical and theological understanding of belief and unbelief through the experience of Godforsakenness in the writings of Albert Camus and Clive Staples Lewis.

Godforsakenness: Is Belief in God Axiomatic?

At the beginning of the twenty-first century, Charles Taylor voiced a very simple question: How is it to live as a believer or as a non-believer?⁷ In his understanding, the secular era not only divided people into believers and atheists, as in the parable about goats and sheep (Matt 25:31-46); but it also produced a hybrid, equivalent of faith, which relies not on facts but on experience. For believers it is an experience of communion with God, and for non-believers it is an experience of 'the silence of God', which is to say, His absence. Experience itself can speak of both the presence and the absence of God, but only 'here and now', and not in general. Moreover, the absence of God or Godforsakenness is not some kind of taboo within the Christian realm: we have seen it experienced in the life of John of the Cross, Teresa of Avila, Therese of Lisieux, Simone Weil, and many others. In the end, even Christ shouted on the cross: 'My God, my God, why have you forsaken me?' (Matt 27:46; Mk 15:34).

Charles Taylor asserts that 'belief in God is no longer axiomatic'.⁸ From the perspective of theological anthropology, this process began in the Garden of Eden. Judaism and Christianity look at the history of the fall of man as the source of the explanation for evil in the world, as well as the ability to choose to believe or not to believe in God. The Jewish-religious philosopher Pinchas Polonsky emphasises that the story of Adam and Eve tells us not only about the knowledge of good and evil. It is also about the inseparability of good and evil in the submission of man, which may mean that man does not have the ability to distinguish between good and evil, without going beyond himself.⁹ Christian tradition tells us the same and emphasises the rising of man to the greatness of God, like a set of 'stairs' that we ascend by cutting off our passions and sins. However, this ascension is not a purely human act of will, but is rather a synergy (συνεργός, meaning 'working

3 Blazhennyj svyashchennomuchenik Omelyan Kovch [Blessed Holy Martyr Omelyan Kovch] Archive of the postulation centre UGKC, 3.

4 The Donetsk People's Republic (DPR) is a proto-state in the Donetsk Oblast of Ukraine recognised only by the partially recognised South Ossetia and Luhansk People's Republic.

5 © Igor KOZLOVSKY, Open lecture *Svoboda i polon* [Freedom and Captivity] (on-line), available from: <https://zbruc.eu/node/92129?fbclid=IwAR1IqbU2t5-m41XJjgCfM4sIxMLT-EsDS1SL92e4GSyxsX779XO29HKMiOE>, updated 16th September 2019. Igor Kozlovsky is Senior Researcher, Department of Religious Studies, Institute of Philosophy, named after G.S. Skovoroda of the National Academy of Sciences of Ukraine. On 27th January 2016, he was captured by militants of the so-called 'Donetsk Peoples Republic' and was in captivity for almost 2 years (700 days) until 27th December 2017.

6 Cf. Sofronij SAKHAROV, *Taynstvo khrystyanskoj zhizny* [The Sacrament of the Christian Life], Svyato-Troyckaya Sergyeva Lavra, 2012, p. 35.

7 Cf. Charles TAYLOR, *A Secular Age*, The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, 2007, pp.4–5.

8 TAYLOR, *A Secular Age*, p. 4.

9 Cf. Pinchas POLONSKY, *Biblejskaya dinamika sovremennyj kommentarij k Pyatiknizhiyu* [Biblical Dynamics Contemporary Commentary on the Pentateuch], Kyiv: Duh i Litera, 2014, p. 147.

together') of God and man. God brings man to himself through economy, the descending relation of God to man, the sign of which is the Incarnation of Christ. Therefore, when Christian theologians reflect about the human being, their starting point is always Christ who embodies God's original conception of man (1 Cor 15:45).

The Apostle Paul in his letter to the Hebrews says that we are in the person of Jesus Christ, that we have a high priest who 'has been tempted in every way, just as we are – yet he did not sin' (Heb 4:15). Therefore, Godforsakenness is not a sin, it is an experience of the absence of God, it is an experience of fierce anxiety for God. We see this in the trial of the Godforsakenness of Jesus Christ on the cross who goes to the very end of His kenosis (κένωσις) the sign of which is the Incarnation of Christ. If kenosis explains how Christ could be God, the second hypostasis of the Trinity, and at the same time human, then economy (οἰκονομία) explains how Christ was able to pass the experience of Godforsakenness.¹⁰ The forsakenness of the God-Son is the highest expression of love for each person. It also gives eschatological hope in the perspective of the Resurrection.

The concept of Godforsakenness is synthetically inferred from the New Testament according to Matthew and Mark about the crucifixion of Christ: 'From noon until three in the afternoon darkness came over all the land. About three in the afternoon Jesus cried out in a loud voice, "Eli, Eli, lama sabachthani?" which means "My God, my God, why have you forsaken me?"' (Mt 27:46). The words spoken by Christ are from the twenty-second psalm, traditionally used by Jews to mourn suffering and death. All interpretations about why these words are exclaimed by Christ can be reduced to the one by the Apostle Paul in his words about the last Adam: 'For since death came through a man, the resurrection of the dead comes also through a man. For as in Adam all die, so in Christ, all will be made alive' (1 Cor 15:21-22). It would seem that even here there is a confrontation that Adam sinned, and Christ delivered from sin. But this is not the case – this opposition was united in Christ himself. Christ, as the last Adam, had to enter the experience of the first Adam, who fell, had to be expelled from paradise, had to depart from communication with God face to face. It was the time when God was hidden and communication between man and God took place indirectly: God comes in a burning bush (Ex 3:2), in a thick cloud (Ex 19:9), speaks through a storm (Job 38:1), etc. This is the greatest stumbling block for unbelievers, expressed in the words of the apostle Thomas: 'Unless I see I will not believe' (John 20:25), but it also remains the greatest internal conflict for believers because 'blessed are those who have not seen and yet have believed' (John 20:29). That's why the experience of Godforsakenness is the space where the incompatibility of faith and unbelief is combined. It is an experience that can be conveyed as the 'presence of absence' of God.

Experience of Godforsakenness also reminds us that God becomes absent or dead only in the person in whom he was present and living. This is exactly what atheism tries to express because one who does not have God cannot feel his absence. After all, Christ himself is the embodiment of this paradox: the God who incarnated and became man is also the fullness of being, which he expresses through the statement 'I am' in the Gospel of John: 'I am the bread of life' (6:35), 'I am the light of the world' (8:12), 'I am the gate' (10:9), 'I am the good shepherd' (10:11), 'I am the resurrection and the life' (11:25), 'I am the way and the truth and the life' (14:6), 'I am the true vine, and my Father is the gardener' (15:1), which all means 'I am everything'. Godforsakenness is a constant state of crying out for God, by communication with Him, to which man has been called since the beginning of the world (Gen 1-2). Godforsakenness is an expression of the emptiness

10 Cf. Sergey BULGAKOV, *Sofyologyya Smerty [Sophiology of Death]*, *Vesnyk russkogo xrystyanskogo dvizheniya Le messenger* Paris, New York, Moscow 4/1978, p. 26.

that cannot be filled with anything other than God. As St Augustine writes, that God madest us for Thyself, and our heart is restless, until it reposes in Him.¹¹ The intent of Godforsakenness is to express complaint to God, namely, He is the permanent recipient of this experience: crying out, complaint, anger, supplication, even denial of the existence of God.

While speaking about the experience of Godforsakenness one should note the following: firstly, this experience is inseparable from the human experience of life as well as the experience of pain, love, fear, or anything else that occurs in human life; secondly, as with any experience, it is subjective, but at the same time authentic and helps to reveal the whole range of similar religious experiences; thirdly, the experience of Godforsakenness is not equal to committing infidelity, but it is the experience of a hidden God, it is a mystery.

Albert Camus and C. S. Lewis: In the Beginning There Was Darkness

After the proclamation of the 'death of God' in the 1960s by the journal 'Time', Thomas Merton pointed out that the God whose live existence this famous periodical questioned was no God at all but was rather a caricature whose image had been corrupted over the centuries.¹² He is one of the few people in the Christian world who discerned behind the position of Albert Camus not just a rebel and atheist, but a prophet. Merton said that if Christians want to hear what the secular world really expects of them, they should invite Albert Camus to the dialogue, as the publishing house of Dominicans Le Cert did in France.¹³ But what can be in common between the Oxford professor and Christian apologist C. S. Lewis and the French-Algerian philosopher and rebel A. Camus?

In the twentieth century, when the world was divided by the Berlin Wall and the invisible wall of the Soviet Union's 'paradise', there were not many thinkers who dared to oppose the dichotomy of Nazism-Communism and at the same time take a critical Christian stance toward the 'dead God'. C. S. Lewis and A. Camus were in opposition to these ideas and opinions. They were not 'dedicated' scholars of morality or theology and philosophy, but they contributed the most to its formation. The key issues that unite Camus and Lewis are human suffering and the experience of Godforsakenness. The main question of Camus and Lewis's work was whether life is worth living.¹⁴ This question was pervasive in all spheres of life of these authors. Everyone was looking for an answer in their own way. The figure of Albert Camus is defined by two seemingly mutually-exclusive characteristics: the non-Christian with a 'conscience of the West', but not anti-Christian¹⁵ philosopher. Merton saw Camus as a post-Christian thinker 'who combined an obscure sense of certain Christian values – the lucidity and solidarity of men in their struggle against evil with an accusatory, satirical analysis of the Christian establishment and the faithful'.¹⁶ For Camus, the phenomenon of Godforsakenness is the fundamental basis of rebellion. In the essay *The Rebel* Camus tries to identify the main causes and mechanisms of rebellion, amongst which Godforsakenness is key. The philosopher writes that Christ came to solve two problems of mankind – evil and death, because there are all forms of rebellion, but instead, Christ falls into the despair of Godforsakenness:

The night on Golgotha is so important in human history only because in this darkness the deity, having

11 *The Confessions of Augustine*, Boston: Draper and Halliday, 1867, First book, I.

12 Cf. Ross LABRIE and Angus STUART, *Thomas Merton: Monk on the Edge* North Vancouver, 2012, p. 170.

13 Cf. Thomas MERTON, *The Literary Essays*, New Directions, 1985, p. 264.

14 Cf. Clyde S. KILBY, *The Christian World of C. S. Lewis*, Michigan: Grand Rapids, 1964, p. 183.

15 Cf. Thomas L. HANNA, Albert Camus and Christian Faith, *The Journal of Religion* 4/1956, pp. 224–225.

16 MERTON, *The Literary...*, p. 211.

become disenfranchised and having lost its traditional privileges, experiences despair and, in addition, fear of death. This is how 'Lama sabachtani' and the terrible doubt of Christ, who was in agony, is explained. An agony would have been easy if he had the support of hope in eternity. For God to become a real man, he must feel despair.¹⁷

Camus thinks that despair and the feeling of forsakenness of the Father is a sign of the complete incarnation of Christ, of his true humanity. Camus argues that the denial of the Godforsakenness of Christ and, consequently, the solidarity of Christ with people who also experience Godforsakenness, is in fact the hidden modern Gnosticism that divides God and man. Camus denies the Old Testament view that the cause of suffering is sin, because Christ also suffered, and He is sinless, but Camus forgets that to suffer for mankind is a voluntary choice of Christ (cf. Luke 22: 39-42, 45-23:1). Nevertheless, Camus claims these thoughts of God's suffering unwittingly take away injustice from suffering. This was not Christ's purpose, but rather it was another interpretation of society, when the idea of suffering and rewards in eternity is a way of justifying social inequality.¹⁸ Suffering as a condition of salvation becomes another pseudo-religion, which in postmodern times turns into the idea of 'dead God', because even He cannot stop suffering. Therefore, the idea of rebellion becomes a necessity for the existence of man as Camus emphasises:

Since Christ had suffered this, and willingly, no suffering was no longer unfair, every pain was necessary. In a certain sense, the bitter intuition of Christianity and its legitimate pessimism as for the human heart, is that the generalised injustice is as satisfactory for the man as the total justice. Only the sacrifice of innocent God could justify the long and universal torture of innocence. Only God's suffering, and that of the most miserable, could alleviate the agony of men. If everything, without exception, from heaven to earth, is delivered to the pain, a strange happiness is then possible.¹⁹

Thus, the one important thing that we should learn from the experience of Godforsakenness is that, according to Camus, if we cannot understand the meaning of the suffering of Christ we will form our image of the God-Father as an 'evil Demiurge', an 'evil god who made his Son suffer'. Thomas Merton calls these considerations of Camus 'the theology of evil',²⁰ mainly a caricature of God conceived in Camus through misreading St Augustine's theology of sin and grace when he was still a university student. Moreover, Camus observes that, based on the injustice of the universe of which God is supposedly guilty, mankind is trying to justify murder. If God does not exist or is evil, then any attempt by man to establish his own justice is only justified by the struggle against evil. Unfortunately, rebellion against injustice is still murder. Camus is also aware of this, so he involuntarily starts to protect the existence of a loving God necessarily required as a guarantor for the preservation of man.

While Camus chooses rebellion as the starting point for explaining Godforsakenness, C. S. Lewis chooses suffering. He speaks substantially on this in his work *The Problem of Pain* (1940), his first apologetical text. Lewis demonstrates in this book that the problem of Godforsakenness can be reduced either to the existence of an unfair God, or to the non-existence of God. His most popular thesis from this book is that God uses suffering as a megaphone into which God cries in order to

17 Albert CAMUS, *L'homme Révolté*, Paris: Gallimard, 1951, p. 41.

18 Cf. Niceta M. VARGAS, *Word and Witness: an Introduction to the Gospel of John*, Ateneo De Manila Univ. Press, 2014, pp. 285–303.

19 CAMUS, *L'homme ...*, p. 43.

20 Cf. MERTON, *The Literary...*, p. 263.

lift the deaf world to its feet.²¹ John Beversluis calls this statement a ‘shattering thesis’ because it completely destroys the basic principle of true love – unconditionality.²² This is also completely contrary to Camus’s view of the cause of suffering. If suffering is an instrument of God, it cannot be stopped and stopping it would be equal to injustice.

Lewis, like Camus, emphasises that the concepts of ‘justice’ and ‘injustice’ are false because they mean that each person proclaims what is good and evil just for them. Moreover, Lewis is convinced that the world is just and the proof of this is in the fact that at any stage of our existence we can rebel²³ and may choose to love ‘the loving God more than our self or to love ourself more than God’.²⁴ If Lewis perceives the freedom of choice as a gift, Camus locks himself in the struggle against suffering so much that he does not notice the beauty of that gift. Lewis wrote: ‘Try to exclude the possibility of suffering which the order of nature and the existence of free-wills involves, and you find that you have excluded life itself’.²⁵

But how then to integrate suffering into believing in a loving God? First, Lewis emphasises that suffering is not good in itself.²⁶ Second, Lewis wrote that suffering destroys our self-sufficiency, and only then do we enter into the power of God, become united with Him, and He begins to act in us; it is a manifestation of human kenosis – to lay down arms, to acknowledge powerlessness, and to give God’s place to God. And lastly, Lewis emphasises that Jesus Christ, the Son of God, is sinless, but He suffered for the sake of others, all of us. And if we want to follow Christ, it means that it is just to accept suffering for others and from others, to enter into the experience of suffering, Godforsakenness, and loneliness in Christ because He has already been there.

Twenty years after the publication of *The Problem of Pain*, Lewis wrote another book, or, rather, a journal of agony: *A Grief Observed*. If the first is rather a theoretical introduction to the problem of suffering, the second is a practical guide to experiencing personal grief. In it, Lewis takes the reader on a ‘bereaved and as it were halved – journey on, through this Vale of Tears, alone’.²⁷ This book was first published under the pseudonym N. W. Clerk with the dedication to H. (Helen) – the second name of his wife, and only three years later, in 1964, the book came out under the name of Lewis.²⁸ The reason for this was the atypical content of the book for a Christian apologist:

If God’s goodness is inconsistent with hurting us, then either God is not good or there is no God: for in the only life we know He hurts us beyond our worst fears and beyond all we can imagine. If He is consistent with hurting us, then He may hurt us after death as unendurably as before it. Sometimes it is hard not to say, ‘God forgive God.’ Sometimes it is hard to say so much. But if our faith is true, He didn’t. He crucified Him (...). No, my real fear is not of materialism. I am more afraid that we are really rats in a trap. Or, worse still, rats in a laboratory. Someone said, I believe, ‘God always geometrises’. Supposing the truth were ‘God always vivisects?’ What reason have we, except our own desperate wishes, to believe that God is, by any standard we can conceive, ‘good’? Doesn’t all the prima facie evidence suggest exactly the opposite? What have we to set against it? We set Christ against it. But how if He were mistaken? His last words may have a perfectly clear meaning. He had found that the Being He called Father was horribly and infinitely different from what He had supposed. The trap, so long and carefully prepared and so subtly baited, was at last sprung, on the cross.²⁹

21 Cf. C. S. LEWIS, *The Problem of Pain*, Samizdat University Press Québec, 2016, pp. 57–58.

22 Cf. John BEVERSLUIS, *C. S. Lewis and the Search for Rational Religion*, Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1985, p. 114.

23 Cf. LEWIS, *The Problem...*, p. 9.

24 Ibid., p. 13.

25 Ibid., p. 16.

26 Ibid., p. 69.

27 C. S. LEWIS and Giovanni CALABRIA, *Letters: C. S. Lewis [and] Don Giovanni Calabria: a study in friendship*, Servant Books 1988, pp. 106–107.

28 Calvin TRILLIN, *Companionship in Grief: Love and Loss in the Memoirs of C. S. Lewis*, University of Massachusetts Press, 2010, p. 61.

29 C. S. LEWIS, *A Grief Observed*, Faber & Faber, 1964, pp. 13–14.

Certainly, these quotations show us only experiencing a huge and painful loss, where the feeling of Godforsakenness is quite natural: shock, denial, pain, anger, and acceptance.³⁰ If the book *The Problem of Pain* was born due to an apologetic need to respond to the meaning of suffering in times of war, *A Grief Observed* is written as a chronicle of the experience of a personal inner war. Alister McGrath calls *A Grief Observed* a book without self-censorship which is Lewis's true feelings. Moreover, according to McGrath, it was this book in which Lewis allowed himself to deflect any expectations of friends and the public and to be honest. Thus, in order not to embarrass anyone, he published it under a pseudonym.³¹ No rational or orderly reasoning can match or surpass the grief itself. Lewis's faith crumbles. He experiences naked Godforsakenness. He demonstrates to us the Edenic archetype of Adam and Eve, who doubted the love of God and tasted the forbidden fruit to become like God (Gen 3:1-13). Lewis himself fell into the rationale trap he had formed many years before: 'If God were good, He would wish to make His creatures perfectly happy, and if God were almighty, He would be able to do what He wished. But the creatures are not happy. Therefore, God lacks either goodness, or power, or both.'³²

At a different period in his life, Lewis associated God with ecclesiastics, with rigoristic morality, which divides everything into black and white. Then God was the 'Cosmic Sadist', the supreme mentor who decides who will be happy and who will suffer: a god who is just waiting to hit the most vulnerable place. Such an image of God is not Christian, it is an image of a fictional deity. However, it is important for us to note the same pattern as in the thoughts of Camus: if I suffer unjustly, the God-Father is not loving.

The Purpose of Godforsakenness: To Reconcile With the Immensity of God and Human Limitations

The post-war period was a challenge for both Lewis and Camus: how to speak in ordinary language about the pain of mass murder in crematoria and how to explain why the world had become a torture chamber. Camus and Lewis understood that there was a demand for the restoration of sacredness in human relations. And although each chose his own path and form, the goal unites them. They have become a personification of post-Christian thinking, which understands the religious significance of atheism as an attempt to deny and shatter everyday religiosity and simplified theology that does not respond to the demand of a ruined society. Camus and Lewis tried to destroy the image of a false god who tortures people for fun with free will and turns a blind eye to the suffering of the innocent. In this sense, Camus and Lewis were post-Christians trying to form their own apophatic theology that protects the Mystery of God.

C. S. Lewis understood the request of the atheistic world and had the courage to say that if previous generations treated God as a judge, then in the twentieth century God is on the dock and man himself plays the role of prosecutor, judge, and executioner. As heirs of such a world, we are still waiting for a sentence for God, but, in general, God has become so unnecessary that he is not even worthy of judgment. The post-war period also seemed difficult for Lewis; he was tired of apologetics, publicity, and lectures, because none of the truths of the faith could be defended in public debate.³³ The crisis forced Lewis to seek a new way of writing, and it became myth and symbol, namely, the art world of *The Chronicles of Narnia*, the *Space Trilogy*, and *Till We Have Faces* that became the means by which

30 Cf. Elisabeth KÜBLER-ROSS, *On death and dying*, Scribner, 1969.

31 Cf. Alister MCGRATH, *C. S. Lewis – A Life: Eccentric Genius, Reluctant Prophet*, pp. 342–343.

32 LEWIS, *The Problem...*, p. 11.

33 Cf. LEWIS and CALABRIA, *Letters...*, p. 98.

Lewis conveys the same philosophical and theological ideas he embodied in apologetics.

Lewis's mythology is one of the ways of living the transcendent, the eternal, and the divine, it is thinking and language that allows sharing faith without evidence, but through experience. Lewis was convinced that in order to become a true Christian, one should not be ashamed of mythical enlightenment based on theology. Likewise, worries about 'pagan's Christ' should not be rejected as their absence would be more dangerous. In addition, Lewis insists that God himself becomes mythopoetic, and therefore we should be like him.³⁴ He also providentially understood that the basis for dialogue with the Other could be mythology as a path to a concrete experience when abstraction becomes reality and God becomes man.

Myth has enabled Lewis to move from cataphatic to apophatic theology when he understands faith more existentially than rationally, and *reason* itself becomes a tool to try to delineate what cannot really be delineated.³⁵ For Lewis, his faith had always been an act of choice, but now that choice no longer required proof, only evidence. His book, *Letters to Malcolm: Chiefly on Prayer*, also confirms this as in it he asks many questions but gives not so many answers. Instead, he calls himself 'Job's comforter', who is unable to comfort anyone.³⁶ Thus, the darkness of Godforsakenness, sorrow, and loss becomes a sacred space for Lewis, where he, like Moses, can only be silent and contemplate 'for the place where you are standing is holy ground' (Ex 3:5). The crisis of faith begins when God becomes too human and man too divine. A meeting of belief and unbelief starts at the crossroads of the realisation of the inability to know God fully. Experiences of the silence of God and Godforsakenness are about forcing oneself to reject one's own universality (admit one's own superficiality) of knowledge of God. They make people speak of their own authentic experiences, even if they are the experiences of not knowing God or misunderstanding all that He offers, and even at the extreme, the denying of His existence, as Lewis did a few times.

Camus's new form of understanding of the human soul becomes a confession. His texts *The Fall*, *The First Man*, *Exile and the Kingdom*, and even the philosophical essay *The Rebel* are united by a single thread – repentance. In the context of understanding the post-war period, special attention should be paid to the novel *The Fall*, which he had a double motive to write. On the one hand, it is a life of personal repentance before the war and a personal conflict with Sartre and Beauvoir. On the other hand, *The Fall* is a demand for the metaphysical renewal of all mankind and a rethinking of its faith in God after the calamities of the twentieth century.³⁷

Camus often turned to biblical images, but after his personal crisis, this is especially characteristic of his work. *The Fall* is a novel-confession about the fall of the 'judge-penitent' Jean-Baptiste Clamence. Camus gradually shifts the focus of his questions from the problem of suffering and God to the problem of human freedom. If in *The Stranger* the loud hero opposes the absurd world, although he slowly becomes a part of it, in *The Plague* Dr Rie and all the inhabitants of Oran fight the unknown bacillus of plague. Then, in *The Fall* Camus finally, like Lewis, begins to see the real cause of suffering in the world – human sin. Not amorphous, but a real sin of indifference, pride, vanity, envy, lies, lust, thirst, and anger.

Camus chose Amsterdam for the events in the novel, he himself saying that this city, which is covered with river canals, resembles the circles of hell. *The Fall* is a novel from the very bottom of hell, in which the soul of the protagonist Jean-Baptiste Clamence is John the Baptist, the 'voice of one calling' (cf. Is 40:3). The whole novel is written in the first person and it is the confession of

34 C. S. LEWIS, *Myth Became Fact*, New York: Inspirational Press 1996, 343.

35 Cf. Kallistos WARE, C. S. Lewis: An 'Anonymous Orthodox?', *Sobornost* 2/1995, pp. 9–27.

36 C. S. LEWIS, *Letters to Malcolm: chiefly on prayer*, New York, Harcourt, Brace & World, 1964, pp. 44–45.

37 Olivier TODD, *Albert Camus: a life* New York: Carroll & Graf Publishers 2000, p. 341.

Jean-Baptiste Clamence. He is the embodiment of a faithful God who adheres to the entire Old Testament Decalogue. He is a lawyer, a defender of widows and orphans, and he does not take bribes and does not take payments from the poor. This continued until he witnessed the suicide of a young woman. Fleeing from the voice of her laughter, he found himself in Amsterdam but he had no peace. He wants to be tried, so he deceitfully lures out Jan van Eyck's stolen painting *The Just Judges*, which was part of the iconostasis. He asks at least one of his interlocutors to become a policeman and cut off his head: 'Above the gathered crowd, you would hold up my still warm head, so that they could recognize themselves in it and I could again dominate—an exemplar. All would be consummated; I should have brought to a close, unseen and unknown, my career as a false prophet crying in the wilderness and refusing to come forth.'³⁸

Although Camus refers to John's call to be baptised: 'Prepare the way for the Lord, make straight paths for him' (Matt 3:2), in fact, his image is far from that of John the Baptist, for he intended to pave the way for the gospel of Christ, and Camus for the cynical conclusion of the novel. He only wanted to tell his story, which, although reminiscent of confession, has no repentant character.

Concerning metaphysical renewal, Camus agreed that the problem of suffering and murder of the innocent stems not from the problem of the existence/non-existence of God, but from the existence of man himself and his free will. Camus, like Kohelet, underlines the hastily crafted theological answers and rebukes all, especially Christians, who judge and condemn all around in the name of God:

In the name of the Lord, here is what you deserve. Lord? He, my friend, didn't expect so much. He simply wanted to be loved, nothing more. Of course, there are those who love him, even among Christians. But they are not numerous (...) And then he left forever, leaving them to judge and condemn, with pardon on their lips and the sentence in their hearts.³⁹

At the end of the novel, it becomes known that his confession to himself is reminiscent of the story of Job, who requires the coming of God to clarify Job's suffering. The difference is that Jean-Baptiste Clamence is not ready to meet God; his last desire for a second chance to change his life is more of a mockery of himself because he knows that by his own power he is not able to change: 'O young woman, throw yourself into the water again so that I may a second time have the chance of saving both of us! It's too late now. It will always be too late. Fortunately!'⁴⁰

Camus, as with Lewis, wanted to debunk the mask of decency that is on the faces of the righteous, but which in essence are not righteous and turn a blind eye to the murder of the innocent. It is the court of the world, which condemned millions of people to suffer in concentration camps. *The Fall* not only informs about nihilism, but also about the world and human dead souls who do not know how to love and suffer from it: souls, thirsty for faith and incapable of it.

This recalls apophatic thinking about God: the more you believe, the less you understand and thus the more you believe. It is an opportunity to know God as He reveals Himself to us. It is an endless journey. Another reason why this practice is justified in our time – omissible of understanding God is that if God becomes so simplified and familiarised to man, He becomes devalued. Apophatic theology would rather say who God is not, than who He is. This practice is necessary for our time, when God becomes too simplified, and devalued, desacralised.

In the prayer of Godforsakenness, 'My God, my God, why have you forsaken me?' (Matt 27:46;

38 Albert CAMUS, *The Fall* New York: Knopf 1958, pp. 146–147.

39 Ibid., p. 115.

40 Ibid., p. 148.

Mk 15:34), God's presence is never separated from His absence and vice versa. All of this emphasises the importance of not turning God into the 'God of my imagination', but instead constantly looking for His true face to say, as Job, 'My ears had heard of you but now my eyes have seen you' (Job 42:5).

Conclusions

Lewis and Camus can be considered as apostles of 'healthy scepticism'. They were disappointed with the principles of modern Christianity and tried to overcome this crisis. Both thinkers enhance the 'space of unbelief' and the desperate search for God. At the same time, there are many paradoxes in their ideas: Camus rejects God but is constantly seeking a guarantor of morality as a supporter who can interfere in the world order; Lewis is also experiencing his own crises related to the image of God, while defending God, then accusing Him. This, above all, speaks of their living need to seek the truth, ask, deny, and sometimes even destroy their own previous stages of faith.

Albert Camus and C. S. Lewis tried to show the drama of the relationship between man and God when belief and unbelief are not unambiguous categories, but the way to God. Albert Camus and C. S. Lewis affirm that both theology and philosophy have more questions than answers when they try to understand the experience of Godforsakenness. And any unambiguity about belief and unbelief is a way of separating and marginalising some people from others. Godforsakenness in Christian theology is the experience of the hidden God, which is expressed in the experience of being with the God that is 'present and absent' at the same time, and as a result, it can be the cause of unbelief. On the one hand, it can be a complete rejection of God, and on the other hand, it can be a way to cleanse God's Image from the shell of inanimate formalities and schemes, dead traditions, and primitive theology. In this case Christian unbelief sometimes is a necessity.

However, the most difficult challenge which is revealed by Camus and Lewis facing modern theology is whether it will be able to release God to nonbelievers? Will post-Christianity be able to jump over the secular line that separates God from man and have the courage to talk about the Incarnate Christ? Camus's and Lewis's experience confirms that this is possible if Christians are persuaded to doubt that they have fully recognised God. It may be a call to postmodern man if he dares to reject contemporary religious nihilism and simplification and will seek a new meaning of life, which can open a way to a living faith in the living God.

Contact

Yuliia Vintoniv MA

Ukrainian Catholic University

Faculty of Philosophy and Theology

Department of Pastoral Theology

Khutorivka 35a, Lviv, 79070

vintonivyu@ucu.edu.ua

Recenze články

Patrick J. DENEEN, Proč selhal liberalismus, Praha: Academia, 2019, 176 s., překl. P. Šustrová, ISBN 978-80-200-3050-4.

Téma liberalismus je předmětem diskuzí a ostrých polemik nejen mezi profesními politiky všech stupňů a druhů, ale i mezi politiky, sociology a ekonomy a dimenze těchto sporů se táhne od vřelého přijetí jako nezbytného předpokladu kapitalistického společenského zřízení až po jeho vášnivě odmítání coby pro život společnosti zhoubného činitele („odporný demoliberalismus“ nacistických ideologů). Zásadní problém je ovšem v tom, že existují různé druhy a různá vymezení pojmu liberalismu a jeho vztahu k pojetí demokracie (nezbytná jednota demokracie a ekonomického liberalismu s rozhodným odmítáním zásahů státu do hospodářského dění společnosti, to je maximální ekonomický liberalismus).

Již samotný název knihy amerického profesora teologie na katolické University of Notre Dame P. J. Deneena, která je předmětem naší recenze o důvodech selhání liberalismu, naznačuje, že přinese nový pohled na výše uvedené spory již proto, že její autor je renomovaný politolog se zaměřením – kromě jiného – na problematiku politologických teorií, zejména demokracie.

V úvodu ke své tezi, že nastal konec liberalismu, náš autor uvádí, že politická legitimita liberalismu byla založena na „společenské smlouvě“, ke které se mohla přihlásit („ratifikovat ji“) naprostá většina politických vůdců zvolená ve svobodných volbách, neboť: „*Pojímala lidi jako nositele práv, kteří si mohou navrhnout a vést vlastní podobu dobrého života*“ (s. 19), tzn. sice „omezená, ale účinná vláda“ zaručující osobní svobody, právní stát, odpovědnost veřejných činitelů, svobodné a spravedlivé volby atd. Avšak: „*Dnes se asi 70 procent Američanů domnívá, že se jejich země ubírá špatným směrem, a polovina země si myslí, že nejlepší časy už mají za sebou ... Úroveň veřejné důvěry občanů ve všechny vládní instituce klesá a hluboký cynismus vůči politice se odráží v tom, že na všech stranách politického spektra se pozvedají hlasy proti politickým a ekonomickým elitám. Volby vnímané kdysi jako dobře sladěné představení, jehož cílem je dodat liberální demokracii legitimitu, se čím dál tím víc pokládají za důkaz beznadějně zmanipulovaného a zkorumpovaného systému. Všem je zřejmé, že politický systém je narušen a společenská struktura se rozpadá, zvláště když roste náskok bohatých, kteří nechávají nemajetné daleko za sebou, zvětšuje se propast a nepřátelství mezi věřícími a sekulárně zaměřenými lidmi a přetrvává hluboký nesoulad ohledně role Ameriky ve světě ... Byl porušen téměř každý slib, který architekti a tvůrci liberalismu dali. Liberální stát se rozšiřuje, aby kontroloval takřka každý aspekt života, a občané vnímají vládu jako vzdálenou a nekontrolovatelnou moc, která jen dále rozšiřuje jejich bezmoc, když neúnavně postupuje v projektu globalizace*“ (s. 19 a násl.). Autor k tomu mimo jiné dodává, že „*Jediná práva, která se zdají být dnes zajištěna*“ jsou práva bohatých a mocných.

Patrick Deneen podává pochmurný obraz úpadku a marasmu Západu, neboť to, co v předmětné

knize píše o Americe, platí pro celý Západ a pro poměry v České republice zvláště. A také jinde je konstatován a popisován úpadek liberalismu, resp. demokracie: státy jsou řízeny politiky, kteří jsou v podstatě lobbisté průmyslových koncernů a bank, lháři nabízející svým voličům nesplněné a nesplnitelné sliby, takže demokracie je dnes jen odporné divadlo, jehož dramatiky a režiséry jsou sdružení světových oligarchů (plutokratů). Dnešní demokracie na Západě je proto trefně nazývána „demokracií teatrální“, „demokraturou“ a jinými pejorativními označeními.

Co je to vlastně ta liberální demokracie? A. Heywood (1992, s. 264 – *Politické ideologie*) ji charakterizuje jako: teorii, která „věnovala velkou pozornost zásadám, kterými se řídí volby, s cílem zajistit jejich ‚demokratičnost‘“, tzn., aby zajistily politickou vůli většiny občanů při respektování legitimních práv menšin. Avšak co všechno patří k výsledkům svobodných voleb? Např. za omezení práv poslanců, která byla na úrovni práv feudálů, bojovaly partaje v českém parlamentu 13 let, než se to jakž takž podařilo; senát byl naprostou většinou českých voličů odmítán, a přesto existuje; právo lidu odůvodněně odvolat poslance a senátory neexistuje dodnes. Existuje dvojí demokracie, metaforicky řečeno: ta na papíře a ta v praxi.

Náš autor, důsledný myslitel Deneen (s. 20) tak dochází k tomuto paradoxnímu závěru: „*Liberalismus selhal – ne proto, že by zklamal, ale protože se naplnil. Selhal, protože byl úspěšný. Když se liberalismus ‚stal více sám sebou‘ ... vytvořil patologie, jež deformují jak jeho vlastní tvrzení, tak ovšem i realizaci liberální ideologie ... [tato politická filosofie] rozšířila svobodu člověka, vytváří v praxi obrovitou nerovnost, postihuje uniformitu a homogennost, rozšiřuje hmotnou i duchovní degradaci a podkopává svobodu*“. Jsou to příliš abstraktně formulované důvody konce liberalismu, zdá se, že jde spíše o jeho zneužití vládci tohoto světa: ti bohatí si vzali liberalismus jako nástroj ovládnutí těch chudších (např. v oblasti veřejně prezentovaného sexu dnes neexistují téměř žádné zábrany), a také svoboda podnikání je neomezená a vše, co ji omezuje, a dokonce i to, co by ji mělo řídit v zájmu státu, je blokováno nejen zákony, ale všemi prostředky. Takže liberalismus se stal paradoxní v tom, že posloužil oligarchii k ovládnutí státu, který nesmí do jejích zájmů zasahovat, a dále posloužil degradaci západní kultury, když otevřel dveře všemu patologickému, počínaje hospodami a reality show. Většině lidu se dostalo „chleba a her“, zvykli si na politické tanečky kolem zjevných a skrytých „opozičních smluv“ – tou nejnovější je „demokratický blok“ partají, které měly v minulosti nejvíce korupčních afér a byly ovládány „bossy“ a lobbisty. Takže liberalismus se někomu osvědčil a současně jiné přivedl k politické závislosti a lhostejnosti. Avšak morálně zklamal, neboť svobody slova a smýšlení v „teatrálních demoraciích“ je stále méně.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

**Saul SMILANSKY, *Desatero morálních paradoxů*,
Praha: Academia, 2019, 204 s., překl. D. Černý, ISBN
978-80-200-3017-7.**

Knihu, která vyšla 2007 anglicky a je pokládána za pozoruhodnou, napsal profesor filosofie na izraelské univerzitě v Haifě a do češtiny ji přeložil známý filosof a představitel bioetiky. Prof. Smilansky knihu opatřil také zajímavým úvodem k českému překladu, v němž – kromě hezkých vzpomínek na své návštěvy v kouzelné Praze – uvedl také následující důležitou poznámku, která je jedním z klíčů k pochopení záměrů, proč tuto knihu napsal, a idejí, které v ní uložil. *„Jednou z idejí mé knihy je ‚existenciální paradox‘, u kterého není absurdita nutně znamením nějakého omylu jako při standardním chápání paradoxů. Právě naopak: absurdita závěrů paradoxů může představovat objev něčeho reálného, zachycovat absurdnost určitých aspektů našich životů. Možná ukazuje, že se nacházíme v blízkosti toho, co nazývám ‚černé díry‘ v našem morálním vesmíru.“* To je nepochybně pozoruhodná myšlenka srovnávající kosmologický koncept se systémem morálky. Jenže: „černá díra“ je název kosmologické, resp. astronomické skutečnosti, tedy toho, co kosmologicky vzato je, kdežto každý morální systém je to, co býti má podle určitého kritéria. A dále – určení tohoto kritéria se na Západě hledá déle než dva tisíce let, kdežto „černá díra“ je v rámci vědeckého kritéria kosmologie již nalezena. Paradoxy jsou absurdní a bizarní a těmto třem pojmům je společné to, že jsou neobvyklé a nesmyslné. Je tomu proto, že jsou obrazem či odrazem příběhů, kterým nerozumíme, neboť náš obraz světa je konstrukt v naší mysli. V předmětné knize je uvedena celá řada takových existenciálních paradoxů, např.: „šťastné v neštěstí“, „spravedlnosti a přisnosti trestání“, a další, obzvláště zajímavé jsou paradoxy morální, jimž autor knihy, uvažující o „existenci dvou možných morálních světů“, věnoval hodně pozornosti. Tím jedním je „dobře uspořádaný možný svět minimální morálky“ (to by byl případ, kdyby si lidé vzájemně nekladli velké nároky na morální normy – nebyli by příliš omezováni, a tak by se naučili žít slušně). Ten druhý je „špatně uspořádaný svět zbytečné morálky“, který by vyžadoval „extrémně morální úsilí“, a byl by tak psychologicky méně snesitelný, způsoboval by více strádání, utrpení a nespravedlnosti, bylo by to zlo, proti kterému by lidé byli nuceni bojovat. Žádá-li se příliš mnoho morálních obětí, narůstá zlo. Tak trochu zjednodušeně řečeno, onen základní morální paradox by spočíval v tom, že méně morálních imperativů by patrně vedlo k větší morálce.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Petr GALLUS, *Pravda, univerzita a akademické svobody*, Praha: Sociologické nakladatelství, 2020, 116 s., ISBN 978-80-7419-288-3

Aktuální debaty o rasismu a cancel culture, o střetu názorů a o posunu v liberálních denících, např. v New York Times, jsou symptomy určité rozjitřenosti euroamerického civilizačního okruhu. Na tomto pozadí se stává aktuální i otázka role univerzit a akademického bádání jako společného úsilí o poznání skutečnosti. V českém prostředí se v poslední době objevilo několik knih, které se věnují (sebe)reflexi univerzity (např. J. Jirsa [ed.], *Idea univerzity*, Praha 2015 nebo J. Chotaš, A. Prázný, T. Hejduk a kol., *Moderní univerzita. Ideál a realita*, Praha 2016). Čím je univerzita a čím chce být? Je výspou věcné a otevřené debaty mezi různými názory? Útlá, ale hutná kniha Petra Galluse se na jedné straně řadí k výše zmíněným publikacím, ale na straně druhé zároveň přidává k zamyšlení o roli univerzity něco navíc. Gallus totiž nepřemýšlí výhradně nad tím, co je akademická svoboda a jak má vypadat univerzitní prostor, který tuto svobodu garantuje a na jehož půdě se odehrává. Kniha se věnuje především zkoumání toho, co vůbec podmiňuje naše hledání pravdy: horizont pravdy a naše vztahování se ke skutečnosti skrze naše perspektivní myšlení a vnímání. Zasazení debaty o univerzitní akademické svobodě do rámce zásadních filosofických úvah o povaze pravdy jako takové a našeho poznání pravdy dělá z knihy velmi inspirativní čtení a je její silnou stránkou. Právě tuto dimenzi knihy je třeba vyzdvihnout.

Petr Gallus nabízí čtenáři zajímavou kombinaci několika náhledů. Nejdříve se věnuje otázce po pravdě na základě představení několika filosofických pozic (Platón, Kant, Peirce, Putnam, Habermas). Sám autor zastává tzv. realismus, tedy „že naší komunikaci nějak odpovídá vnější svět a naše komunikace jemu“. Pravda není tedy jen záležitostí výroků, nýbrž je „ukotvena ve věcech samých“. Zároveň je ovšem naše hledání pravdy vždy perspektivní. Kniha se snaží o skloubení transcendentní a imanentní roviny pravdy. Pravda je horizontem, je korespondencí s vnějším světem, zároveň je ale pravda zakusitelná jako soulad naší zkušenosti a její interpretace, jako soulad různých interpretací mezi sebou. V druhém kroku autor představuje důležitost sémiotiky pro společné hledání pravdy, neboť naše poznání se vždy děje „prostřednictvím společného kulturního kódování (především řeči)“. Kniha vychází z názoru, že i komunikace a interpretace potřebují hledisko pravdy jako své zacílení a k získání kritérií. Ačkoliv i univerzity podléhají společenským či ekonomickým tlakům, je nutno neustále a stále znovu opakovat: „Jediným přípustným kritériem na akademické půdě by měla být síla argumentů, tj. přesvědčivost dané perspektivy v kritickém diskursu. Jakkoli jsou si na počátku totiž jednotlivé perspektivy rovny, ještě to neznamena, že jsou všechny stejně oprávněné, trefné a promyšlené.“ V závěrečné části knihy hovoří Gallus o akademické svobodě, o institucionálním rámci univerzity, o úzkém spojení svobody a odpovědnosti. Kniha je mimo jiné objevná i výstižnými náhledy, které mají platnost všeobecnou: „Lze mnoho vědět, a přesto nebýt moudrý. Lze vědět, a přesto nebýt vzdělán. Lze vědět, a přesto nemít pravdu.“ Skutečnost, že akademické prostředí přináší zkušenost jiných pozic a vede tvář tvář této jinakosti k vypracování vlastní pozice, lze opět přenést i na další oblasti lidského života.

Facit celé knihy zní takto: „Univerzita má svůj základ i svůj poslední smysl ve společném hledání pravdy a blížení se pravdě. Toto hledání a přibližování se formou argumentačního kritického diskursu, jehož integrální součástí je rovněž průběžné vypracování a reformulování kritérií racionality a pravdivosti, je setrvalý a nikdy nekončící úkol.“ Nezbyvá než s tímto závěrem souhlasit. Zároveň však Gallus svou knihou velmi názorně ukazuje, že ačkoliv je univerzita jistě prostředím

specifickým, není nějakým izolovaným ostrůvkem a že systematické, metodické hledání pravdy má bytostně co do činění s naším existenciálním vztahem k pravdě a poznání.

Jakub Sirovátka
(TF JU, jsirovatka@tf.jcu.cz)

Zpráva ze čtvrtého ročníku islamologické konference v Českých Budějovicích

Ve čtvrtek 12. 11. a v pátek 13. 11. 2020 uspořádala Katedra filosofie a religionistiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen Kfi TF JU) již čtvrtý ročník odborné konference s mezinárodní účastí „Česká a slovenská islamologie 2020: současná témata a budoucí výzvy“. S ohledem na pandemickou situaci byli pořadatelé nuceni přesunout akci na online platformu ZOOM. Virtuálního setkání se zúčastnili akademici a další odborníci z Prahy, Plzně, Brna, Olomouce, Pardubic, Hradce Králové, Českých Budějovic, Košic a Bratislavy. Oproti předchozím ročníkům se opět rozšířil počet přednášejících a z části se proměnila jejich skladba.

Ve čtvrtek odpoledne akci tradičně otevřel děkan TF JU doc. Rudolf Svoboda. Původně mělo následovat vystoupení hlavního řečníka letošního ročníku prof. Luboše Kropáčka z Katedry religionistiky HTF UK v Praze. S ohledem na komplikace spojené s aktuální situací byla s pořadatelem konference domluvena publikace tohoto příspěvku. Cílem textu je „ukázat na současný stav naší islamologie rozrůstající se do řady odborných specializací, výzkumných kombinací se souvisejícími obory i různých aplikací zjišťovaných v praktickém životě.“

V první čtvrteční sekci vystoupil doc. Attila Kovács (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) se svým referátem „Na cestě do nové Mekky: islám a muslimové v sci-fi filmech“. Doc. Přemysl Rosůlek (Katedra politologie a mezinárodních vztahů FF ZČU) hovořil obecně o problematice pojmu islamofobie v sociálních vědách. Na něj pak navázala dr. Zora Hesová (Filozofický ústav AV ČR) svou konkrétní komparací české a slovenské islamofobie. Všimla si zejména jejího využití v populistických politických diskurzech. Přednášející měli k dispozici vždy dvacet minut, po nichž následovala předsedajícím moderovaná diskuze. Se svými dotazy a komentáři se mohli zapojit také vyučující a studenti z JU či veřejnost.

Dva příspěvky další sekce se zaměřily na Česko. Mgr. Karel Černý (Pracoviště historické sociologie FHS UK v Praze) zúročil výsledky svého dlouhodobého výzkumu, když hovořil o džihádu v pojetí reprezentantů českých muslimů. Následovalo vystoupení dr. Veroniky Kramárekové (Integrační centrum Praha), která představila současnou integraci arabské komunity žijící v Praze a výzvy, jež před ní staví budoucnost. První konferenční den byl uzavřen referátem dr. Martina Klapetky (Kfi TF JU) na téma „Oddělení určená pro muslimy na Ústředním hřbitově ve Vídni“.

V pátek ráno konference pokračovala svou třetí sekcí. Dr. Jaroslav Franc (Katedra komunikačních studií CMTF UPOL) hovořil o postojích alexandrijského patriarchy Šenuta III. ve sporu o theosis, který probíhal v Koptské pravoslavné církvi od poloviny 20. století. Zdůraznil, že v argumentaci proti zastáncům nauky o zbožštění člověka se patriarcha nevyhýbal terminologii vycházející z tradice islámu. Dr. Lukáš E. Nosek (Katedra religionistiky HTF UK v Praze) přednesl příspěvek na téma „Chalq al-Qur‘án (stvoření Koránu) jako stále živé téma islámské teologie ve 20. století?“. Po něm následoval Mgr. Lukáš Větrovec (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě), který posluchačům prezentoval svůj úvod k pramenné literatuře pro islámsko-právní nauku v menšinovém kontextu.

Referáty čtvrté sekce si všímaly historie a současnosti Jižní Asie a Předního východu. Doc. Dušan Deák (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) přednesl příspěvek na téma „Fakír na zlatém tróne a monologické dialogy priaznivcov štandardizovaných náboženských kolektivů“. Jednalo se o historickou sondu do procesu sakralizace jednoho z nejpůvodnějších světců současné Indie Sái Báby ze Širdí, která podnítila zajímavou diskusi mezi účastníky konference.

Dr. Christopher Helton pokračoval referátem na téma „Agehananda Bharati and the Hindu-Muslim Interface“. Sekci uzavřel Mgr. Ehsan Arzroomchilar (Kfi TF JU) s příspěvkem „Approaches to Islam in the Contemporary Iran“. Představil hlavní iránské intelektuální proudy a jejich pohledy na islám v současné době. Příspěvek vyvolal hned několik pozitivních ohlasů v řadách posluchačů.

Poslední dopolední sekce se nesla v politologickém duchu a zaměřila se na aktuální témata. Doc. Marek Čejka (Ústav teritoriálních studií FRRMS MENDELU) shrnul klíčové momenty izraelsko-palestinského konfliktu v roce 2020. Podařilo se mu celou problematiku představit z širšího kontextu arabského světa. Dr. Josef Kraus (Katedra politologie FSS MU) poukázal na omezení náboženských aktivit v Íránu jako prevence šíření nákazy COVID-19 a reakce šíitského kléru. Příspěvek dr. Tomáše Šmída, Ph.D. (Academia Rerum Civilium – VŠPSV; Ambis – VŠ), který naznačil dynamiku vývoje džihádistického salafismu na Severním Kavkaze, bude publikován.

V poslední páteční sekci se Mgr. Tadeáš Vala (Katedra filosofie a religionistiky FF UPa; Katedra politologie FF UHK) zaměřil na muslimský pogrom granadských židů provedený roku 1066 a jeho interpretaci ze strany autorů prosazujících teorii convivencie. Mgr. Karel Pikeš (Katedra religionistiky FF UPa) se věnoval orientalistickému přístupu k sufismu. Stejně jako v minulém roce i letos následovala zajímavá diskuze. Poslední referát přednesl jeho katedrový kolega Mgr. Ivo Mach, který prezentoval pohled jezuitského kněze Paola Dall'Oglio na syrskou revoluci a z ní vycházející válečný konflikt.

Přednášející mají možnost upravit své texty do podoby časopiseckých studií, které projdou tradičním recenzním řízením. Rádi bychom poděkovali vedení TF JU za veškerou podporu, která napomohla k úspěšnému průběhu odborného setkání. V neposlední řadě chceme poděkovat Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích za finanční podporu konference na základě schválené „Žádosti o přidělení RVO financí na mimořádné aktivity spojené s vědou a výzkumem“.

*Za pořadatele **Martin Klapetek**
(TF JU, klapetek@tf.jcu.cz)*

Caritas et veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

Cílem časopisu je publikovat původní odborné a populární články specialistů pracujících v těchto oblastech a představovat důstojnou platformu pro komunikaci o interakci v uvedených směrech. Časopis je zařazen do databáze Scopus a do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice.

Časopis Caritas et veritas se v rámci svého zaměření na křesťanské souvislosti v humanitních a sociálních oborech věnuje zejména praktickým otázkám spojeným s etikou, pomáhajícími profesemi a pedagogikou. Proto je záměrem redakce zachovat celý časopis dobře přístupný pro odborníky z praxe v Česku a na Slovensku. Odborné a popularizační části časopisu, stejně jako recenze na česky a slovensky vydané publikace, proto vycházejí v češtině. Zároveň redakce usiluje o to, aby odborné studie publikované v časopise zohledňovaly mezinárodní diskurz a byly pro něj přístupné. Editorial a vědecké studie proto vycházejí také v anglickém překladu, resp. odborné studie napsané původně v angličtině nebo jiném světovém jazyce jsou takto i publikovány.

vydavatel:

Teologická fakulta
Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
číslo a ročník: 2 (2020)
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: stastl00@tf.jcu.cz
www.caritasetveritas.cz

objednávky pro zasílání mailem:

stastl00@tf.jcu.cz

design a layout:

Ing. František Ettler
info@ettler.net

ISSN 1805-0948

redakční rada

doc. PhDr. Zuzana Havrdová, CSc., FHS UK, Máchova 7, 120 00, Praha 2, havrdova@fhs.cuni.cz

prof. Dr. Stephanie Klein, Faculty of Theology, University of Lucerne, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Švýcarsko, Stephanie.Klein@unilu.ch

Michael Martinek, Th.D., ETF UK, Černá 9, 115 55 Praha 1, martinek@jabok.cz

prof. Dr. Hans Mendl, Faculty of Arts and Humanities, University of Passau, Innstraße 41, 94030 Passau, Německo, Hans.Mendl@t-online.de

PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D., FSS MU, Joštova 10, 602 00 Brno, necasova@fss.muni.cz

doc. Michal Opatrný, Dr. theol., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, mopatrný@tf.jcu.cz

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, hzbudilova@tf.jcu.cz

PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, svobodz@tf.jcu.cz

Mgr. Karel Šimr, Ph.D., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, simr@tf.jcu.cz

Mgr. Bc. Jan Kaňák, Ph.D., HTF UK, Pacovská 4, 140 01 Praha 4, jan.kanak@htf.cuni.cz

ThLic. Petr František Burda, Th.D., PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, frantisek.burda@uhk.cz

ThLic. David Bouma, Th.D., PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, david.bouma@uhk.cz

doc. Jozef Žuffa, Ph.D., TF TU, Kostolná 1, P.O.BOX 173, 814 99 Bratislava, Slovensko, jozef@zuffa.eu

prof. Dr. Rainer Gerig, UCAM, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Campus de Los Jerónimos s/n 30107 Guadalupe Murcia, Španělsko, gehrig@ucam.edu

Dr. Daniela Blank, TF ALU, D-79085 Freiburg im Breisgau, Německo, daniela.blank@theol.uni-freiburg.de

redakce**výkonný redaktor, editor**

Mgr. Pavel Kilberg

Katedra filosofie a religionistiky TF JU

kilbep00@tf.jcu.cz

č. dv. 216 c

koeditorka

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Katedra pedagogiky TF JU

hzbudilova@tf.jcu.cz

předseda redakční rady

doc. Michal Opatrný, Dr. theol.

Katedra etiky, psychologie a charitativní práce TF JU

mopatrný@tf.jcu.cz

+420 389033542

č. dv. 206 b

překlady z českého jazyka a do anglického jazyka

Mgr. Helena Lustová, Stuart Nicolson MA

Caritas et veritas

A journal for Christian reflections in the context of the social sciences and humanities

The aim of the journal is to publish original scholarly and popular articles written by specialists working in these areas and to provide a quality platform for communication about the interaction between these fields of study. The journal is listed in the database Scopus and is on the list of peer-reviewed non-impacted periodicals published in the Czech Republic.

Within its orientation on Christian reflections in the context of the social sciences and humanities the journal Caritas et veritas is devoted primarily to practical matters related to ethics, the assisting professions, and pedagogy. This is why it is the editorial board's aim to keep the entire journal easily accessible for practitioners in the Czech Republic and Slovakia. The scholarly and popular sections of the journal as well as reviews of publications in the Czech and Slovak languages are therefore published in Czech. At the same time the editorial board strives to ensure that the scholarly studies published in the journal take account of international discourse and are accessible to it. The editorial and scholarly studies are therefore published also in English translation, and scholarly studies written originally in English or another world language are also published in this way.

publisher:

Faculty of Theology
University of South Bohemia
České Budějovice
issue & year: 2 (2020)
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: stastl00@tf.jcu.cz
www.caritasetveritas.cz

orders for email delivery:

stastl00@tf.jcu.cz

design and layout:

František Ettler, MSc.
info@ettler.net

ISSN 1805-0948

editorial board:

Assoc. Prof. Dr Zuzana Havrdová, Faculty of Humanities, Charles University, Máchova 7, 120 00, Praha 2, Czech Republic, havrdova@fhs.cuni.cz

Prof. Dr Stephanie Klein, Faculty of Theology, University of Lucerne, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Switzerland, Stephanie.Klein@unilu.ch

Dr Michael Martinek, Protestant Theological Faculty, Charles University, Černá 9, 115 55 Praha 1, Czech Republic, martinek@jabok.cz

Prof. Dr Hans Mendl, Faculty of Arts and Humanities, University of Passau, Innstraße 41, 94030 Passau, Germany, Hans.Mendl@t-online.de

Dr Mirka Nečasová, Faculty of Social Studies, Masaryk University, Joštova 10, 602 00 Brno, Czech Republic, necasova@fss.muni.cz

Assoc. Prof. Dr Michal Opatrný, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, mopatrný@tf.jcu.cz

Assoc. Prof. Dr Helena Zbudilová, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, hzbudilova@tf.jcu.cz

Dr Zuzana Svobodová, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, svobodz@tf.jcu.cz

Dr Karel Šimr, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, simr@tf.jcu.cz

Dr Jan Kaňák, Hussite Theological Faculty, Charles University, Pacovská 4, 140 01 Praha 4, Czech Republic, jan.kanak@htf.cuni.cz

Dr Petr František Burda, Faculty of Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Czech Republic, frantisek.burda@uhk.cz

Dr David Bouma, Faculty of Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Czech Republic, david.bouma@uhk.cz

Assoc. Prof. Dr Jozef Žuffa, Faculty of Theology, Trnava University in Trnava, Kostolná 1, P.O.BOX 173, 814 99 Bratislava, Slovakia, jozef@zuffa.eu

Prof. Dr Rainer Gerig, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Campus de Los Jerónimos s/n 30107 Guadalupe MURCIA, Spain, gerig@ucam.edu

Dr Daniela Blank, Faculty of Theology, University of Freiburg, D-79085 Freiburg im Breisgau, Germany, daniela.blank@theol.uni-freiburg.de

executive editor

Pavel Kilbergr MA
University of South Bohemia in České Budějovice,
Faculty of Theology
Department of Philosophy and Religious Studies
kilbep00@tf.jcu.cz

co-editor

Assoc. Prof. Dr Helena Zbudilová
University of South Bohemia in České Budějovice,
Faculty of Theology
Department of Pedagogy
hzbudilova@tf.jcu.cz

chairman of the editorial board

Assoc. Prof. Dr Michal Opatrný
University of South Bohemia in České Budějovice,
Faculty of Theology
Department of Ethics, Psychology and Charity Work
mopatrný@tf.jcu.cz
+420 389033542

translations from and to the English language

Helena Lustová MA, Stuart Nicolson MA