

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Křesťanský učitel v sekulární škole
(habilitační práce)

Anotace práce

Konfesijní náboženská výchova je v současné sekulární škole spíše okrajovou záležitostí a ve zcela sekularizovaných oblastech ČR se již často vůbec nerealizuje. Jestli se tedy žáci dozvědí relevantní informace o křesťanských východiscích, záleží často pouze na případné přítomnosti křesťanského učitele. Cílem práce je analyzovat, jaké je postavení (sociální pozice) a jaké jsou postoje (hodnoty) současného křesťanského učitele učícího v sekulárním školství a jak se tento učitel v sekulární škole názorově profiluje, konkrétně jaká je jeho křesťanská praxe a jaké jsou jeho postoje k sekulárnímu pojetí humanismu. Dále budou demonstrována ta klíčová témata křesťanské spirituality, která korespondují s očekávanými výstupy výchovně-vzdělávacích cílů a korespondují s ideovou neutralitou a názorovou pluralitou současného vzdělávacího kurikula v ČR.

At present, denominational religious education is a rather marginal phenomenon, which is often not offered at all in some thoroughly secularized areas of the Czech Republic. Thus, it frequently depends only on the coincidental presence of a Christian teacher if pupils gain any relevant knowledge about the foundations of Christianity. Therefore, the aims of this study are to analyze the status (social position) and the attitudes (values) of contemporary Christian teachers working in the secularized school system, and how their opinions are shaped by the secular school setting. More specifically, it tries to map what their Christian practice is like, and what attitudes they have towards secular humanism. In addition, the dissertation draws attention to those key issues of Christian spirituality which correspond to the goals and aims defined by the present educational curriculum of the Czech Republic, and resonate with the ideological neutrality and plurality of opinions promoted by the same curriculum.

Obsah

Úvod	8
Cíle práce	8
Proč si kandidát zvolil právě toto téma?	9
Tematické vymezení práce	10
Metody práce a její osnova	12
1 Sekulární škola	15
1.1 Sekulární humanismus	17
1.2 Geneze sekulárního humanismu	20
1.3 Objektivizace světa – pevná moderna	26
1.4 Perspektivismus – tekutá moderna, postmoderna	34
1.5 Pedagogické principy vzdělávání v sekulárním humanismu	44
1.5.1 Vědeckost v edukaci – v sekulární škole	45
1.5.2 Demokratický přístup a názorová pluralita v sekulární škole	48
1.5.3 Relevance sekulárních pedagogických principů s ortodoxií	51
2 Křesťanský učitel v sekulární škole	53
2.1 Vymezení křesťanského učitele v populaci	57
2.2 Křesťanský humanismus	60
2.3 Problém heteronomie	71
2.4 Theofil	79
2.5 Theonomní způsob myšlení	84
2.6 Sociologický výzkum	95
2.6.1 Výzkumný problém	95
2.6.2 Formulace hypotézy a výzkumných otázek	97
2.6.3 Dotazníkové šetření	99
2.6.4 Respondenti	105

2.6.5	Zpracování dat a ověření hypotézy.....	109
2.6.6	Učitelé ve vztahu k ortodoxii	114
2.6.7	Učitel a jeho ortopraxe	118
3	Aktéři výuky.....	127
3.1	Žák sekulární školy.....	129
3.1.1	Determinanty výchovy žáka	129
3.1.2	Fenotyp žáka.....	144
3.1.3	Žákova motivace.....	152
3.2	Učitel v sekulární škole.....	156
3.2.1	Profesní kvality učitele	156
3.2.2	Učitel a didaktická analýza.....	161
3.3	Výchovně-vzdělávací obsahy sekulární školy	171
4	Křesťanská témata v sekulární škole	175
4.1	Biomoc – subreligiozita – subhumanita.....	175
4.2	Společná témata křesťanského a sekulárního humanismu.....	186
4.3	Náboženství v kurikulárních dokumentech a učebnicích	193
4.4	Sdílené zkušenosti ve společenství praxe	198
	Závěr.....	201
	Použitá literatura.....	203
	Církevní dokumenty	215
	Dokumenty koncilů a sbírky.....	215
	Papežské dokumenty, encykliky, exhortace	216
	Kongregační dokumenty.....	218
	Dokumenty mezinárodní teologické komise	218
	Internetové portály.....	218
	Přílohy	220
	Příloha číslo 1	220

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma sfér.....	22
Obrázek 2: Didaktický trojúhelník	47
Obrázek 3: Mapa libereckého kraje s počty respondentů.....	107
Obrázek 4: Didaktická analýza.....	127
Obrázek 5: Schéma fenotypu.....	130

Seznam tabulek

Tabulka 1: Procentuální škála.....	97
Tabulka 2: Křížové ověření odpovědí respondentů.....	103
Tabulka 3: Identifikace respondentů 1	108
Tabulka 4: Identifikace respondentů 2	108
Tabulka 5: Identifikace učitele s věroučnými tezemi.....	110

Seznam zkratek

AAS – Akta apoštolské stolice

apod. – a podobně

AS – Apoštolská stolice

ASS – Akta svaté stolice

CCEO – Kodex kanonického práva
východních církví

CDK – Centrum demokracie a kultury

CIC – Kodex kanonického práva

č. – číslo

čl. – článek

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

DNA – deoxyribinukleová kyselina

Dr. – doktor

DS, Denz. – Denzinger

Ed. – edice

FB – Facebook

H – hypotéza

In: – obsaženo v literatuře

JČU – Jihočeská univerzita

Kán. – kánon (v CIC nebo CCEO)

KU – Katolická univerzita v Ružomberku

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a
tělovýchovy

MTK – Mezinárodní teologická komise

MU – Masarykova univerzita

O – obsah

odst. – odstavec

OSN – Organizace spojených národů

OV – výchova k občanství

p.; pp. – strana, strany

PedF – pedagogická fakulta

publ. – publikováno

RVP ZV – Rámcově vzdělávací plány pro
základní vzdělávání

RVP ZŠ – Rámcově vzdělávací program
pro základní školy

řec. – řecky

s. (str.) – strana, strany

Sb. – sbírky

SJ – Tovaryšstvo Ježíšovo

srov. – srovnej

SŠ – střední škola

sv. – svazek

TUL – Technická univerzita v Liberci

tzn. – to znamená

U – učitel

UK – Univerzita Karlova

VŠ – vysoká škola

vyd. – vydání, vydavatelství

ZŠ – základní škola

Ž – žák

Úvod

Úvodní pasáž je poněkud netradičně rozdělena do samostatných celků osvětlujících cíle, metodologii, uvedení do tématu a základní osnovu předkládané práce. Ačkoliv práce není souborem publikovaných autorových studií, autor zde některé své teologické a pedagogické vědecké práce zhodnocuje. Jde především o ty, které se týkají s tématem souvisejících metafyzických otázek¹ nebo s fenomény postmodernity.² Proto je také na příslušných místech právě především z těchto prací citováno, nebo jsou uváděny do vzájemných širších souvislostí.

Cíle práce

Primárním cílem práce je analyzovat *postoj* a *postavení* křesťanských učitelů, pracujících v sekularizovaných oblastech ČR,³ konkrétně jejich vztah k sekulárním pedagogickým principům vědeckosti, ideové neutrality⁴ a názorové plurality, které jsou vlastní současnému sekulárnímu věku.⁵

Sekundárním cílem je na obsahové analýze humanitních témat (inkorporovaných do rámcově vzdělávacích plánů pro základní vzdělávání)⁶ ukázat, jak lze křesťanské humanistické *poselství inkarnace* vyučovat i v rámci vzdělávací soustavy České republiky tak, aby byla zachována ideová neutralita a názorová pluralita české školy.

¹ Výčtem: PODZIMEK, Michal. *Základy filosofického myšlení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. Dále PODZIMEK, Michal. *Principy morality: studijní texty*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. Dále PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. Dále PODZIMEK, Michal. Holistický přístup k pacientovi skrze theonomii; In: *Psychosom: psychosomatická medicína* 1/2018 str. 42–53 [online]. Liberec: Institut rodinné terapie a psychosomatické medicíny v Liberci. Dále PODZIMEK, M. Problematická smrt boha v reflexi Vítězslava Gardavského, In: *Filosofický časopis*, ročník 67, číslo 3/2019 str. 421–439 a další.

² Výčtem: PODZIMEK, Michal. Narcismus ve výchově a vzdělávání. In: *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti* 1/2018 str. 5–24 [online]. Brno: Česká pedagogická společnost. Dále PODZIMEK, M.: *Symptomatické potíže a výchova ke smyslu*, In: *Psychosom: psychosomatická medicína* 3/2016 str. 166–167 [online]. Liberec: Institut rodinné terapie a psychosomatické medicíny v Liberci, 2003. Dále PODZIMEK, M.: *The crisis of Effectiveness of Education in postmodern age*, In 3rd International Multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts – SGEM 2016, Education and Educational Research, Sofia, Bulgaria 2016, str. 1069–1074 a další.

³ Konkrétně bude analyzována komunita křesťanských učitelů na území Libereckého kraje.

⁴ Listina základních práv a svobod, implementovaná do našeho právního režimu 23/1991 Sb., uvádí v článku 2 (1) o ideové neutralitě toto: „*Stát je založen na demokratických hodnotách a nesmí se vázat na výlučnou ideologii ani na náboženské vyznání.*“

⁵ Paradigma sekulárního věku je komplexně pojato například v díle: TAYLOR, Ch. *A Secular Age*, Harvard University Press 2007.

⁶ Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání tzv. RVP ZV, [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

Proč si kandidát zvolil právě toto téma?

Autor jakožto akademický pracovník,⁷ připravující již téměř 15 let do praxe budoucí učitele aprobovaného vzdělávacího předmětu *Výchova k občanství*,⁸ úzce spolupracuje s mnoha učiteli fakultních a spolupracujících veřejných základních škol, a to v sekularizovaných⁹ oblastech *Semilská, Jablonecka, Liberecka a Českolipska*,¹⁰ tedy na území celého *Libereckého kraje*. A právě zde, a potažmo pravděpodobně i v podobně sekularizovaných oblastech, dochází k tomu, že:

1. Ve školách již neexistuje žádná konfesijní výuka, respektive zde *neexistuje žádná výuka náboženství*,¹¹ realizovaná formou volitelného školního předmětu přímo ve škole.¹² To znamená, že například v celé litoměřické diecézi (zahrnující území téměř celého Libereckého, Ústeckého a částečně Středočeského kraje) není nikdo z žáků základních či středních škol v prostorách veřejných škol nábožensky vyučován. Pokud tedy například v roce 2017 bylo římskokatolickou církví v celé litoměřické diecézi konfesně vyučováno v rámci školní docházky 50 žáků,¹³ pak to bylo pouze ve čtyřech *školách církevních*,¹⁴ nikoliv světských.
2. V takto sekularizované oblasti se pak často stává, že žákům nejsou ve vyučovacích *předmětech povinného školního základu* (Výchova k občanství, Etická výchova apod.) za celou dobu povinné školní docházky křesťanská hodnotová východiska vůbec představena. Čím je to dáno, je zřejmé: *Rámcově vzdělávací plány pro základní vzdělávání* (tzv. RVP ZV) s výukou náboženské tematiky explicitně, kromě dějepisu, nepočítají.¹⁵ A pokud tedy církve či registrované náboženské společnosti v takto sekularizovaném prostoru již ani veřejně nepůsobí (nebo na občanskou společnost

⁷ KFL FP TUL, Katedra filosofie – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci; Department of Philosophy – Teacher of Didactics Faculty of Science, Humanities and Education, Technical University of Liberec.

⁸ Oborový didaktik výchovy k občanství a základů společenských věd.

⁹ Za zcela sekularizovanou oblast zde považujeme území, kde náboženské společnosti nemají či mají pouze marginální vliv na občanskou společnost.

¹⁰ O míře sekularizace v bývalém okrese Česká Lípa viz sociologický průzkum, publikovaný In: LUŽNÝ, Dušan a kol. *Náboženství v menšině: religiozita a spiritualita v současné české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2008. 206 s. ISBN 978-80-87580-08-0.

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb. §15 odst. 2: „V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět...“

¹² Pokud zde přece jen výuka náboženství probíhá, pak již pouze uvnitř křesťanských komunit (fary, sbory apod.).

¹³ Podle údajů, poskytnutých autorovi práce *Sekcí církevního školství ČBK* v 11/2018 bylo z těchto 50 žáků vyučováno 36 na 2. stupni ZŠ a na středních školách (biskupská gymnázia Varnsdorf a Bohosudov) pouze 14 dětí.

¹⁴ Konkrétně v Jablonci nad Nisou (ZŠ), Varnsdorfu (SŠ, víceleté gymnázium), Děčíně (2. stupeň základní školy) a Bohosudově (SŠ, víceleté gymnázium).

¹⁵ Viz dále v poslední kapitole v části o obsahové analýze RVP ZV.

nepůsobí viditelně), žáci se nemají možnost o křesťanském poselství cokoliv relevantního dozvědět ani ve škole, natož pak mimo prostředí své školy.

Tato práce chce ukázat, že i v takto zcela sekularizovaných oblastech, kde již neprobíhá konfesní výuka, lze v rámci výuky *občansko-vědních předmětů* na ZŠ, či *společensko-vědního základu* na SŠ, určitá křesťanská témata poměrně dobře učit a výchovně uchopit, protože stojí v průsečíku moderního, tedy *sekulárního* i předmoderního, tedy *křesťanského* humanismu. Styčná témata pro *sekulární* i *křesťanský* humanismus, budou demonstrována právě v závěrečné části práce.

Tematické vymezení práce

Z *liberálně-demokratického* politického (tedy nekonfesijního) ustrojení západní společnosti je zřejmé, že sekulární stát nemůže ze své podstaty zaručit, aby se všichni školou povinní žáci také *povinně* seznámili s *obsahy křesťanské spirituality*. Zákaz vyučovat konfesi jakožto jednotící ideu celé společnosti (ve smyslu *zvěstování Božího slova*)¹⁶ je pro všechny typy moderních společností principiální. Sekulární společnost totiž stojí na pozicích, které budou dále analyzovány, ale které lze při nutné míře zjednodušení shrnout do termínu *sekulární humanismus*. To tedy znamená, že všichni, bez ohledu na své (soukromé – svobodné a nezczitelné) *vyznání* a z něho vyplývající světonázory, žijí ve společnosti *ideově pluralitní*, a tedy vzhledem k náboženským východiskům přísně neutrální. Tato neutralita je pak explicitně zakotvena v právních úpravách veřejného, státem garantovaného, *vzdělávacího systému*, který zde pracovně nazýváme termínem *sekulární škola*. Pedagogické působení na žáka tak vychází ze *vzdělávací politiky*,¹⁷ ve vztahu k sekulárním *pedagogickým principům*, kterými jsou mimo jiné také *vědeckost* a *demokratičnost*, o nichž bude samostatně pojednáno v příslušných kapitolách. Sekulární škola proto neumožňuje nikomu plošně vyučovat svůj náboženský světonázor, protože toto vyučování vždy již v principu implikuje nějakou formu indoktrinace, totiž *zvěstování jediné* (často i v principu neměnné) *pravdy*. Již nyní je tedy ukázáno, že tématem této práce bude pojednání o sekulárním požadavku *ideové neutrality* a jeho kolizi

¹⁶ Zvěstování Božího Slova upravuje současný *Kodex kanonického práva*, CIC 1983, především v třetí knize *De Ecclesiae munere docendi* a analogicky i *Kodex kánonů východních církví*, CCEO 1990, v titulu XIV – *O evangelizaci národů* a v titulu XI – *O učitelském úřadu církve*.

¹⁷ Základní postuláty vzdělávací politiky jsou vyjádřeny v tzv. *Bílé knize – národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol, MŠMT ČR, [online]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniharodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

s *misijním charakterem* křesťanství jakožto náboženství, protože církve toto *misijní působení* od svých členů, především právě učitelů, očekávají¹⁸ a například v římskokatolické církvi takto výslovně požadují:

„ ...Povolání učitele má specifickou charakteristiku, která získává ještě hlubší smysl u katolického pedagoga: předávání pravdy. Z toho plyne, že pro katolického pedagoga jakákoliv pravda bude vždy participovat na jediné Pravdě a sdělování pravdy jako realizace vlastního odborného zaměření získává základní známky osobní účasti na Kristově prorockém poslání, v němž svým vyučováním učitel pokračuje. “¹⁹

Sekulární škola se však takovými pokusy o tuto i podobné indoktrinace z principu brání tím, že v *povinném vzdělávacím základu* tuto výuku na *veřejných školách* zkrátka neumožňuje. Protože však moderní demokratická společnost zároveň chrání svobodu vyznání, nabízí církvím a obecně i jakýmkoliv státem registrovaným náboženským společnostem možnost svobodné výuky jejich konfese, a to dokonce i v prostorách samotných veřejných škol. Tato výuka je však pojata jakožto *zájmová*, tedy pro ty, kteří se jí chtějí svobodně účastnit, a proto probíhá vždy pouze formou *volitelného předmětu*. Pokud pak církve ani na tuto výuku právně či fakticky nedosáhnou, mohou svobodně realizovat konfesní výuku mimo školu, ve vlastních prostorách a ve vlastní režii.²⁰

Již výše uvedeným definováním cílů se zde otevírají *témata*, na které bude muset práce s nutnou mírou zjednodušení alespoň částečně odpovědět, a to nejprve analytickým a následně syntetizujícím uchopení problému:

1. Především jde o otázku relace křesťanské *ortodoxie*²¹ (v případě římskokatolického učitele jde o relaci s *magisteriem*)²² a demokratické, pluralitní a ideově neutrální

¹⁸ Srov. 2. Vatikánský koncil, deklarace *Gravissimum educationis*, čl. 6–8.

¹⁹ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982), čl. 16.

²⁰ Listina základních práv a svobod, o tomto hovoří především v čl. 16 (2) „*Církve a náboženské společnosti spravují své záležitosti... nezávisle na státních orgánech.*“

²¹ Termínu ortodoxie (řec. orthos, „pravý“, a doxa, původně „názor“, později „slavení“, nebo orthos a dokein, „pravý“ a „mínění“) zde budeme používat především k označení křesťanské nauky tak, jak ji chápe Římskokatolická církev a ustanovuje skrze řádné i mimořádné magisterium.

²² Magisterium: Podle své víry katolická církev předává svou závaznou nauku víry na základě Kristova pověření tzv. *učitelským úřadem*. *Řádný učitelský úřad* tvoří biskupové celého světa spolu s papežem a vykonávají ho především pravidelným hlásáním víry. Učitelský úřad uskutečňují biskupové v jednotě s papežem též na všeobecných koncilech, nebo papež sám, když slavnostně (ex cathedra) vyhláší dogmatické definice (*mimořádný učitelský úřad*).

koncepce sekulární školy. Zde se nevyhneme tématu napětí, které křesťanský učitel v sekulární škole prožívá, a to jak *interpersonálně* (v kolektivu ostatních učitelů), tak především *intrapersonálně* (ve svědomí). Jde o napětí mezi postuláty křesťanských humanistických a spirituálních hodnot, které vycházejí z jeho *ortopraxe*²³ (*fides qua*)²⁴ a *ortodoxií* (*fides quae*),²⁵ kterou zastává jeho církev, a která je pro tyto učitele často již svazující. Toto napětí, které ukážeme i na sociologickém výzkumu,²⁶ je pro křesťanského učitele často skutečným problémem. Dříve nežli však budeme moci pojednat o tomto napětí, bude třeba *strukturálně* definovat, co je zde chápáno jakožto *křesťanský* i *sekulární humanismus*. Dále pak musí být pojednáno o tom, jaké postoje musí křesťanský učitel zastávat k humanismu sekulárnímu, protože právě v sekulární škole učí. Učitel tedy musí pedagogické principy *sekulárního humanismu* nejen znát a respektovat je, ale musí je umět i *synchronizovat* (do míry, do jaké to umí) se svojí ortopraxí i ortodoxií, tedy s věroukou své konfese.

2. Dále bude třeba analyzovat, co podstatného musí v celém sekulárním vzdělávání splňovat nejen *učitel*, ale i *žák* a sekulární výukové *obsahy*, tedy všichni tito tři nutní *aktéři edukace*. Z tohoto pojednání pak organicky postupně vyvstanou ta křesťanská, humanistická témata, která je možné a vhodné v sekulární škole vyučovat. V této souvislosti bude také vypracována krátká analýza tzv. *očekávaných výstupů* z RVP ZV.

Metody práce a její osnova

Zdůvodněním *cílů* a nastíněním *témat* práce bylo také již naznačeno, jak budou probíhat *analýzy* a následné krátké *syntézy* této práce a jakou bude mít základní osnovu. Tu budou konkrétně tvořit čtyři organicky na sebe navazující kapitoly:

1. První kapitola se zastřešujícím názvem **Sekulární škola** se bude věnovat analýze principů *sekulárního paradigmatu*. Nezbytně krátce pojedná o genezi moderny a postmoderny, čímž se nevyhne nezbytně stručnému historickému exkurzu a ukáže tak diachronii dějin a jejímu přechodu z předmoderní do moderní fáze. Tím se vytvoří základ k uchopení pro další analýzu některých pedagogických principů, totiž *principu vědeckosti*, na kterém stojí moderna od počátku, a *principu demokratičnosti*, který je

²³ Jde o způsob života, který odpovídá hlásanému náboženství (řec. orthós, „pravý“, a práxis, „jednání“).

²⁴ V úkonu víry, chápaném jako duchovní čin, který se vztahuje ke zjevené pravdě, se výrazu *fides qua* používá pro označení činu víry, tedy „víra, kterou věříme“.

²⁵ Výrazu *fides quae* zde užíváme pro označení pravdy ve smyslu předmětu víry, tedy to, „čemu se věří“.

²⁶ Viz především kapitola (2.5).

jakýmsi historickým vyústěním modernity. Tyto fundamenty tzv. *sekulárního humanismu*, se pak projevují *hodnotami* a z nich plynoucími *postoji*, které má předávat sekulární škola a které musí být *respektovány*²⁷ každým učitelem, tedy křesťanským učitelem, který se podílí na výuce a výchově povinného učebního základu.

2. Na první kapitolu proto naváže kapitola druhá s názvem **Křesťanský učitel v sekulární škole**. Po nutném úvodu o vztahu ortodoxie k moderně bude rozvinuto téma *postavení křesťanského učitele v sekulární škole*, a to prostřednictvím klíčových církevních dokumentů, především těch, které se tematice výuky a výchovy výslovně věnují.²⁸ Tato kapitola se bude také zabývat výše nastíněnému napětí mezi *fides qua* a *fides quae* u zainteresovaných křesťanských učitelů, a následně bude pojednáno o jejich názorové *heterodoxnosti*, utvářené pod tlakem sekularizace. Zde však bude třeba vyslovené myšlenky potvrdit, a proto kapitola vyvrcholí sociologickým výzkumem, který na příkladu konkrétních učitelů v Libereckém kraji heterodoxní názory učitelů konkrétně ukáže. V úplném závěru bude možné nahlédnout i do *ortopraxe* některých těchto křesťanských učitelů – respondentů, kteří byli ochotni tento svůj vnitřní svět víry pro účely této práce podhalit.
3. Třetí kapitola, pod souhrnným názvem **Aktéři výuky**, bude věnována tomu, jak je v sekulární škole z *vědecko-pedagogického* pohledu pojímán *žák, učitel a výukový obsah*, jakožto nutní aktéři *edukace* (výuky a výchovy). Touto analýzou se tak práce nejlépe dostane k otázkám *výchovně-vzdělávacích cílů* sekulární školy. Tím bude také vytvořen úvod do legislativních rámců očekávaných vzdělávacích výstupů, které budou hlavním tématem poslední kapitoly.
4. Čtvrtá kapitola se souhrnným názvem **Křesťanská témata v sekulární škole** bude na svém počátku věnována problému *biomoci*, jakožto zdroji současné krize moderní společnosti. Následně bude analýzou spirituální nabídky k *moderně otevřenému*

²⁷ Na tomto místě je třeba definovat rozdíl mezi *tolerancí* a *respektem*, jak jej v této práci chápeme, protože oba termíny se budou v dalších textech často vyskytovat. *Tolerancí* chápeme postoj exkluzivistický, kdy je jeho nositel přesvědčen, že jedině on a jeho sociální skupina zastává jedinou (či úplnou) pravdu, ovšem protože ji nemůže aktuálně prosadit proti silnějším konkurentům, musí názory jiných strpět, tolerovat. *Respekt* je zde chápán jakožto východisko pluralistické, které vychází z přesvědčení, že vědění je v principu kontextuální a lokální a tedy v principu vždy neúplné. Respektující proto chápe své přesvědčení jakožto jednu z perspektiv a usiluje o dialog s jinými perspektivami. Více o tom především v kapitole 1.4 Perspektivismus – tekutá moderna.

²⁸ Především: 2. Vatikánský koncil, deklarace *Gravissimum educationis*; 2. Vatikánský koncil, konstituce *Lumen Gentium*; 2. Vatikánský koncil, dekret *Ad gentes*; 2. Vatikánský koncil, dekret *Apostolicam actuositatem*; Kongregace pro náboženskou výchovu, *Katolická škola* (19. 3. 1977); Kongregace pro náboženskou výchovu, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982); PAVEL VI., apoštolská exhortace *Evangelii nuntiandi* (8. 12. 1975); JAN PAVEL II., encyklika *Laborem exercens* (14. 9. 1981); JAN PAVEL II., apoštolská exhortace *Familiaris consortio* (22. 11. 1981) a další.

křesťanství křesťanských učitelů ukázána cesta možné synchronizace a řešení či alespoň zmírnění současných globálních problémů pozdní moderny.

Závěrečná část této kapitoly pak bude věnována *obsahové analýze* očekávaných výstupů RVP ZV, které se všeho výše uvedeného týkají. Tak bude naznačeno, jak konkrétně lze v sekulární škole zacházet s křesťanskými tématy, které se týkají především *humanitních* a *sociálních* otázek. Součástí tohoto závěru pak bude poukázáno na jeden právě realizovaný rozvojový projekt českých pedagogických fakult a bude odkázáno na některé didaktické materiály, které s meritem výuky spirituálních témat na sekulárních školách souvisejí.

1 Sekulární škola

Tato kapitola pojedná především o *sekularizaci* a vztazích křesťanského učitele k tomuto fenoménu moderního světa. Protože je problematika sekularizace velmi obsáhlá, je pro účely této práce (zaměřené výhradně na problém edukace), nutné určité zjednodušení celé problematiky. Práce se tedy omezí pouze na popis těch fenoménů sekularizace, které přímo souvisejí s edukační oblastí nebo je nutné o nich pojednat vzhledem k deklarovaným proměnám křesťanského pojetí humanity a humanity sekulární. Půjde tedy konkrétně o krátké analýzy proměn klíčových idejí pod vlivem sekularizace,²⁹ protože vztah idejí a jejich proměn je dějinně-diachronní a v dialektice dějin je v principu vždy přímo úměrný proměnám společnosti a jejich sociálních typů.³⁰

Dále bude třeba (především u této velké kapitoly práce) nutně redukovat i analýzu rozličných relací křesťanských denominací a jejich věrouk ke složitému fenoménu sekularizace. Jde tedy o problém jednoty křesťanské věrouky, která na Západě již nejpozději od 16. století neexistuje. Jakkoliv chce práce zahrnout i nekatolické relace k fenoménu sekularizace,³¹ bude pro zjednodušení celé problematiky *ortodoxie* odkazováno pouze na explicitní výroky *řádného* či *mimořádného* magisteria Římskokatolické církve. Ty pak budou buď přímo v textu či v poznámkách citovány. Toto zjednodušení problému ortodoxie vychází z předpokladu, že jakkoliv se ostatní západní křesťanské denominace vůči katolickému (magisternímu) konceptu předkládání pravd víry v mnohém vymezují, přesto se nejzákladnější křesťanské články víry jednotlivých denominací s římskokatolickou ortodoxií v zásadě shodují.³² Pokud tedy nebude uvedeno jinak, budou výroky magisteria (jakkoliv je to zjednodušující) postulovány jakožto obecně křesťanská nauka. Pokud se pak bude práce zabývat neortodoxními (heterodoxními – „nepravověrnými“) názory křesťanských učitelů v sekulárních školách, ty budou citovány z příslušných autorů, na které se tito konkrétní učitelé explicitně odkazují.³³

²⁹ Podrobněji autor zpracoval fenomény sekularizace ve své monografii: PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. 167 s. ISBN 978-80-7494-240-2.

³⁰ Jakkoliv by zde mohlo být oponováno, že toto metodické uchopení vychází z principů marxistické sociologie, nelze tvářit v tvář sociálně emancipačnímu procesu sekularizace popřít, že potvrzuje Marxovo tvrzení přímé souvislosti vládnoucí ideje s idejemi vládnoucí společenské skupiny (třídy). Srov. MARX, Karl et al. *Komunistický manifest: faksimile prvního českého vydání komunistického manifestu na české půdě*. Vydání první. Brno: Blok, 1973. 176 s. Plameny. Edice dokumenty; svazek 13, str. 39.

³¹ Velmi pěkné práce k tématu vztahu křesťanství a sekularizace vycházejí na straně nekatolických teologů. Jeden příklad za všechny mnohé: HOŠEK, Pavel. *A bohové se vracejí: proměny náboženství v postmoderní době*. Jihlava: Mlýn, 2012.

³² Jde především o Ježíše z Nazareta jakožto boho-lidského Krista a o ortodoxní koncept Boží trojjednosti.

³³ Například Taylor, Lasch, Lenaers, Teilhard de Chardin apod., viz kapitoly 2.2–2.5.

Podobně, jako bylo nutné již v úvodu práce vysvětlit, co je zde míněno termíny *ortodoxie* a *ortopraxe*, musí být na začátku této kapitoly ještě nutně definovány některé termíny a pozice, které jsou důležité pro téma proměn společenského paradigmatu v moderním světě, avšak v *interpretačních vědách* jsou používány v jiném smyslu slova nežli ve *vědách přírodních*.

Klíčovou dvojicí termínů, která odkazuje na jádro problematiky, je *imanence* versus *transcendence*. Ať už je tato problematika řešena jakkoliv, zde termín *imanence* užíváme vždy ve smyslu *autonomie* (viz dále odstavec *autonomní pozice*). Protipólem takto chápané *imanence* pak tedy není myšlena *transcendence*, ale tzv. *heteronomie*, tedy ontologická odlišnost duchovních entit (např. inteligibilního nehmotného bytí) od hmotně-energetického vesmíru (historicky nazývaného hmotný svět).

Heteronomní pozice

Termín *transcendentní* v této pozici znamená *duchový*, ve smyslu nemateriální, jednoduchý a tedy nesložený. *Imanentní* pak zde označuje *hmotné*, materiální, složené. Jedná se tedy o pozici ontologicky *dualistickou*. Duch je v tomto konceptu vůči světu ontologicky jinou (tzv. *heteronomní*) realitou a jako takový je vždy kvalitativně nadřazen hmotě, která se má k duchu jako věc k jejímu tvůrci, stvořené ke Stvořiteli. V této pozici je proto *Duch* vůči *hmotě* nadpřirozený (*supernaturální*) a je nejvyšší Ideou, je nutný a je nejvyšším principem veškerého bytí, ve smyslu *mono-eidos*. Takto definovaný Duch garantuje objektivní řád celému kontingentnímu bytí a je logicky garantem i jeho přirozených a v principu neměnných zákonů.

Autonomní pozice

Jedná se pozici autonomního holismu, magisteriem odsouzené jakožto *vitální imanence* (*immanentia vitali*):

„Ovšem v modernistickém učení je nutné tento agnosticismus pokládat pouze za zápornou část; kladná prý záleží ve vitální imanenci. Od první totiž postupují ke druhé takto...“³⁴

Jakožto holismus tato pozice tedy nepracuje ani s vizí ontologické duální rozdílnosti mezi *biosférou* a *noosférou*. Hmotně-energetický vesmír je v této pozici jen jedním z mnoha dalších projevů *autonomního bytí*, které je v principu dynamickým evolučním procesem. Pokud je pak

³⁴ Např. PIUS X., encyklika *Pascendi Dominici gregis*, AAS, vol. XL (1907), 593–650: „*Hic tamen agnosticismus, in disciplina modernistarum, non nisi ut pars negans habenda est: positiva, ut aiunt, in immanentia vitali constituitur. Harum nempe ad aliam ex altera sic procedunt...*“. Překlad autor.

tento dynamický evoluční proces chápán jakožto bezcílný,³⁵ pak je zde označován jakožto *evolucionismus*, vlastní vědeckému ateismu. Pokud je však tomuto autonomnímu vesmírnému projevu bytí přiznána také vitální *schopnost transcendovat*, pak zde hovoříme v terminologii Teilharda de Chardin o tzv. *komplexifikaci*.³⁶

„V každém svém činu čteme tajemství (evolučních) postupů; ale v jistém velice základním ohledu ji dokonce sami držíme v rukou: jsme odpovědní za její minulost před její budoucností. Je to pocta nebo otroctví? V tom je celý problém jednání.“³⁷

V tomto případě je pak evoluční proces pojímán také jakožto imanentní proces, avšak evolučně transcendingící, ve smyslu tzv. *theonomie*, o níž bude pojednáno na příslušném místě.³⁸

1.1 Sekulární humanismus

Výuka se dnes v ČR odehrává převážně v *sekulární škole*³⁹ a je tak společně se vzděláváním chápána jakožto „...proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů.“⁴⁰ Toto *vyvádění* (edukace ve smyslu latinského *e-ducere*) z neznalosti ke znalosti či z dětských do dospělých postojů se definuje jako tzv. *záměrná edukace*.⁴¹ *Záměrnost* pak v tomto případě znamená, že edukace je chápána jakožto *naplnění autonomních sekulárních cílů*,⁴² autonomního lidského sebe-řídícího se subjektu.

Avšak je to právě otázka autonomie lidského jednání, o které bude pojednáno níže, která vzhledem k *ortodoxii (fides quae)*, činí:

³⁵ Absentující konečnou příčinu ve smyslu *causa finalis*.

³⁶ Termín *komplexifikace* (uskutečňování) či *konvergence* (odpovědnosti za uskutečňování bytí).

³⁷ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990, str. 189.

³⁸ Kapitola 2.4.

³⁹ Pro příklad zde uvedme data z roku 2015. Ve školním roce 2015/16 bylo na sekulárních školách vzděláváno 868.000 dětí. Nábožensky pak bylo podle údajů poskytnutých *Sekcí církevního školství při ČBK* formou volitelného předmětu na školách vyučováno 38.843 žáků plus dalších 16.000 vzděláváno v katechismu mimo prostory sekulární školy. Zdroj: <http://www.ceskaskola.cz/2017/04/je-ceske-skolstvi-sekularni.html>

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, str. 17.

⁴¹ Tamtéž.

⁴² *Autonomní cíl* zde tedy definujeme jako cíl, který si člověk stanovuje nezávisle na jiném, tedy „sám ze sebe“ ve smyslu výše definované vitální imanence.

„...pomyslné propasti mezi předmoderním a moderním světem. Lidské bytosti najednou (v moderním světě – poznámka autora) v jistém smyslu obývají ‚odlišný vesmír‘ nežli jejich předkové...“⁴³

Abychom tedy mohli vstoupit do tématu sekulárního a křesťanského humanismu, musíme nejprve krátce přiblížit fundamenty *sekulárního paradigmatu*, a to z jeho ideových (deduktivních, teoretických), i sociálních (induktivních, praktických a společenských) východisek. Ke vstupu do této tematiky si zde vypomůžeme pregnančně formulovanou myšlenkou sekulárního humanisty Otokara A. Fundy. Jeho odborný článek s názvem *Náboženství a škola* byl sice vydán již v roce 1995, nicméně svým obsahem je nejen stále aktuální, ale dotýká se přímo zde sledovaného tématu.⁴⁴

„Jsme sekulární země v Evropě. Sekulární zde nemá přízvuk hanlivý, nýbrž znamená, že patříme do typu kultury, kde člověk nepočítá se zásahy nadpřirozené síly do sledu příčin a následků, byť často absurdních, a kde zjednává prostor svobodně kritickému myšlení, respektuje pluralitu a toleranci a brání se všem pokusům ideologizace, ať již rostou z vulgárně mocenských aspirací, nebo z jemného filosofického přediva platonské tradice, že idea může být jen jedna, ta jedině správná, ta *monoeidos*, tedy že není o čem diskutovat, je třeba nazřít; v konkrétu to pak nejednou znamená podříditi se.“⁴⁵

Toto je tedy hranice (a z ní se rodící napětí) mezi oficiální církevní ortodoxií a sekulární formou humanistické ortopraxe, tedy alespoň z pohledu sekulárních humanistů, mezi které se O. Funda v tomto článku počítá.⁴⁶ Jak však bude ukázáno při hlubší analýze různých pozic křesťanského humanismu (kterou Fundův text pochopitelně neobsahuje), je toto „*jemné předivo platonské tradice*“ diskutováno jakožto problematické, nekompatibilní se sekulárním paradigmatem. Ze základních kurikulárních dokumentů pro sekulární vzdělávání⁴⁷ je totiž zřejmé, že každý učitel v sekulární škole musí sekulární paradigma *respektovat* a učit pouze v jeho rámci:

⁴³ HART, David, Bentley. *The Experience of God: Being, Consciousness, Bliss*. New Haven, CT: Yale University Press, 2013, str. 58.

⁴⁴ FUNDA, Otokar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV. ISSN 0031-381, str. 220–223.

⁴⁵ Tamtéž, str. 223.

⁴⁶ „Že jsem zde do jisté míry poplatný pozitivistickému výměru religionistiky, netajím...“ Tamtéž, str. 223.

⁴⁷ Především tzv. *Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, která formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol.

„To znamená vybavit (žáky) jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi (...) a nebudou žádného z nich odrazovat ani limitovat při poznávání nových oblastí lidského vědění a nových aktivit.“⁴⁸

Od každého učitele v sekulární škole je tedy bez ohledu na jeho soukromý světonázor požadováno, aby se jeho pedagogická činnost pohybovala výhradně v režimu, který vychází z *autonomních pedagogických principů* tak, jak je to moderní společnosti vlastní. Těmito principy, ze své podstaty dynamickými a stále se měnícími, jsou mimo jiné *vědeckost* a *demokratická pluralita*.⁴⁹ Jak upozorňuje ve výše citovaném článku sám Funda, nutnost respektovat pluralitu sekulárního světa si již uvědomují i někteří členové řádného magisteria:

„Církev se v dnešním světě může ucházet o vážnost a respekt, pokud je ochotna přijmout roli jedné z pluralit moderní sekulární společnosti.“⁵⁰

Aby tedy mohl i křesťanský učitel v sekulární škole legitimně pracovat bez toho, že by svým jednáním porušoval sekulární principy a nerespektoval tak svobodný prostor autonomního kritického myšlení (a bránil se všem pokusům být dobře míněné ideologizace), je třeba, aby akceptoval dvojí:

1. Aby akceptoval postuláty sekulárního humanismu. Tedy aby dobře poznal genezi sekulárního humanismu a sekulární školy (kapitola 1.2, 1.3 a 1.4) a respektoval její pedagogické principy (kapitola 1.5).
2. Aby věděl, jak se má k sekulárnímu humanismu ortodoxie jeho vlastní konfese, v případě Římsko-katolické církve tedy učení magisteria (kapitoly 2.1 a 2.2), a dále aby byl osobně ideově zakotven v té z podob křesťanského humanismu, která se nepříčí jeho svědomí. Jak takový učitel dnes v praxi vypadá a jaké jsou jeho postoje vůči ortodoxii, bude ukázáno výzkumem v kapitolách (2.3 až 2.5).

⁴⁸ MŠMT. Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice, [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>, str. 48.

⁴⁹ Viz kapitoly 1.5.1 a 1.5.2.

⁵⁰ Výrok dr. Krätzela, vídeňského světicího biskupa římskokatolické církve, pronesený na půdě UK v Praze v roce 1991. Citováno z FUNDA, O. A., Náboženství a škola: In *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 223.

1.2 Geneze sekulárního humanismu

Nyní krátce popíšeme ideový přerod Západu do moderní sekulární společnosti, který nelze oddělit od představení klíčových sociálních změn, které byly těmito ideovým změnám příčinou. Protože se však zaměřujeme především na edukační problematiku, pak je třeba pojednat i o principech edukace,⁵¹ jak byly ideově uchopeny od patristického do scholastického období.

Základem této pozdně antické a především středověké edukace bylo pojetí tzv. *středověkého univerzalizmu*,⁵² stojící na specifickém pojetí reality (*realismu*), adekvátní tehdejšímu legitimně vědeckému pohledu na svět. Toto pojetí reality (krystalizovaného v období vleklého raně scholastického sporu o univerzálie) spočívalo původně v *platonsko-augustinovském* konceptu, totiž že každá věc se vztahuje k druhé skrze svoji „bytnost“ (*esenci*),⁵³ jejímž garantem je heteronomní Bůh. Na konci 13. století pak tento tzv. *umírněný realismus* dostal své *aristotelisko-tomistické* filosofické ustrojení.⁵⁴ V něm existují univerzálie ve věcech (*in re*) jako jejich druhové určení, tedy jejich společná přirozenost (*natura communis*). Základem této koncepce je Aristotelova noetika, ve které existují jednotliviny, které však obsahují i cosi obecného (ve středověku je to esence "in rebus"), což umožňuje, aby byly jednotliviny poznáním uchopeny pomocí obecných pojmů. Garantem jejich pravdivosti (*verum*) je pak mysl Boží, ve které jsou všechna inteligibilní jsoucna přítomna reálně (odtud název *realismus*).

V tomto vpravdě *univerzalistickém konceptu*, ve kterém se také odehrávala veškerá edukace, tedy výuka (vedoucí ke znalostem a dovednostem) i výchova (vedoucí k hodnotám a postojům). V tomto univerzálním systému pak má vše svoji *funkci*: Každé jsoucno se vztahuje k druhému prostřednictvím svého vztahu k Bohu, který existuje stejně reálně jako všechna ostatní poznávaná (ve smyslu poznatelná) jsoucna. Zároveň je však tento Bůh tzv. *metafyzický*, ve smyslu heteronomní, tedy jiný, zcela duchový⁵⁵ (protože nesložený), ve své podstatě od

⁵¹ Na rovině filosofie výchovy zpracováno např. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann & synové, 1995. 199 s. ISBN 80-238-0473-1.

⁵² Viz heslo „realismus“ In: HANÁČEK, Jan. 2014. *Encyklopedie lingvistiky*, ed. Kateřina Prokopová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [online]. Dostupné na: <http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/>.

⁵³ Ontologický realismus označuje platónskou nauku, podle níž jsou inteligibilní ideje skutečnější než vnímatelné jednotliviny. Jedná se o tzv. *realismus trimodiální*, dle něhož existují univerzálie trojím způsobem, a to (1) jako ideje v Bohu (předobrazy stvořených věcí), (2) jako esence ve věcech, (3) jako pojmy lidského myšlení, které uchopují esence věcí. Trimodiální realismus se objevuje nejprve v arabské filozofii u al-Farábiho a Avicenny a ve scholastice u Alberta Velikého a Tomáše Akvinského, který nauku o *triplex status essentiae* vypracoval.

⁵⁴ K tomuto konceptu vydal autor pro své studenty monografii, jakousi učebnici středověkého realismu s názvem: PODZIMEK, Michal. *Základy filosofického myšlení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. 140 s. ISBN 978-80-7372-440-5.

⁵⁵ Čirá duchovost Boha jakožto tzv. *substantia spiritualis*.

vesmíru oddělený. Tato heteronomní pozice, kterou jsme načrtli již na začátku této kapitoly jakožto protiklad autonomní pozice, byla věroučně zakotvena jakožto definitivní pravda do římskokatolického dogmatu v roce 1870 takto:

*„Svatá katolická, apoštolská, římská Církev věří a vyznává, že jest jeden Bůh pravý a živý, Stvořitel a Pán nebe i země, všemohoucí, věčný, nesmírný, neobsáhlý, rozumem a vůlí a všelikou dokonalostí nekonečný; a jelikož je samostatnou, zcela prostou a nezměnitelnou **bytostí duchovou**; Je třeba (o něm) předkládat, že je svou podstatou i bytím od světa rozdílný, v sobě a sám ze sebe nejblaženější, a nade všechno, co mimo něho jest a může být počato, nevyřčeně vyvýšený.“⁵⁶*

Takto definovaný Bůh je tedy v principu nejen „esencí všech esencí“, ale protože jsou v něm všechny potenciality aktualizovány, je zároveň i plnou existencí se všemi atributy dokonalosti a plnosti. Středověké kristianizované evropské obyvatelstvo (a potažmo i celý postupně misiemi kristianizovaný Starý i Nový svět) pak měl v tomto chápání reality prodlévat ve smysluplném a *neměnném univerzu*, ve kterém je pohyb věcí (růst, vývoj, rozvoj) vždy jen pouhým přechodem z *potence* do *aktu*.⁵⁷

To je tedy ve velké zkratce popis toho, co zde pojmenováváme jakožto tzv. *křesťanský univerzalizmus*. V tomto smyslu byla křesťanská společnost vrcholného středověku zcela obdivuhodné civilizační dílo,⁵⁸ protože v takto definovaném světě měla každá věc i každá událost svůj smysl právě a pouze proto, že se na něm podílela Stvořitelova moc:

„Každý konkrétní fakt či příběh se stal zajímavějším a přinášel větší poučení (i potěšení) tím, že plnil náležité (správné, Stvořitelem dané) místo, čímž přiváděl svoji mysl zpět k modelu jakožto celku – univerzu.“⁵⁹

⁵⁶ *Sancta Catholica Apostolica Romana Ecclesia credit et confitetur, unum esse Deum verum et vivum, Creatorem ac Dominum caeli et terrae, omnipotentem, aeternum, immensum, in comprehensibilem, intellectu ac voluntate omnique perfectione infinitum: qui cum sit una singularis, simplex omnino et incommutabilis substantia spiritualis, praedicandus est re et essentia a mundo distinctus, in se et ex se beatissimus, et super omnia quae praeter ipsum sunt et concipi possunt, ineffabiliter excelsus...*, 1. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce, *Dei Filius*, (24. 4. 1870), ASS, vol. V, pp. 481–493. Překlad autor.

⁵⁷ Takto byl chápán nejen fylogenetický růst, ale i intelektuální a sociální pokrok.

⁵⁸ PETRÁČEK, Tomáš. *Církev, tradice, reforma: odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016, str. 19.

⁵⁹ LEWIS, Clive, Staples. *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*. New York: Cambridge University Press, 2012, str. 203.

Lidé scholastického období (z pohledu moderny tedy lidé středověku) se pak dívali na sékulum, jakožto na Boží krásu (šperk – kosmos), „jako by se dívali na velkou stavbu“⁶⁰ stavěnou moudrým a odvčkým úradkem na nebesích dlícího Stvořitele. Proto byla také struktura veškeré reality chápána (díky existenci esencí) jakožto smysluplná a pravdivá a její poznání *neměnné*, navěky platné, i když v době před humanistickou renesancí a reformací byla tato společnost částečně nucena „přijímat impulzy zvenčí a tvůrčím způsobem se rozvíjet.“⁶¹

Univerzalistický model pak stál na samozřejmé *dichotomní provázanosti Království Božího* (nad nebeskými sférami) s *vezdejšíím životem*. Život veškerenstva se tak kosmologicky odehrával v prostoru astronomicky malého a ve tvaru koule (později elipsy) koncipovaného geocentrického vesmíru, lokalizovaného pod sférami. Toto vědecké schéma dobře demonstruje po staletí vyučovaný model sfér, kopírovaný a vědecky upřesňovaný od starověku (Ptolemaia) až do pozdně renesanční doby. Všimněme si zde především explicitního vyjádření heteronomie, tedy oddělení hmotného a duchového světa sférou zvířetníku (neboli sféry hvězd, tzv. nebeské klenby), která je definována jakožto „*Coelum empireum, Habitaculum Dei et omnium electorum*“.⁶²



Obrázek 1: Schéma sfér

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ PETRÁČEK, Tomáš. *Církev, tradice, reforma: odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016. str. 19.

⁶² *Empireum* jakožto starověká kosmologická představa fyzické lokalizace nebe, prostor nad nebeskou klenbou – „Nebeská říše, příbytek Boží a všech vyvolenců (jeho).“

Nutno mít v této věci stále na mysli, že takto pojímaný a takto vyučovaný kosmologický výklad světa byl legitimní nejenom filosoficky a teologicky, ale i *vědecky*, a to až do rozvoje moderní přírodovědy, tedy přibližně do poloviny 17. století.⁶³

Takto koncipovaný obraz světa byl pak strážěn, rozvíjen a vyučován propracovanou *soustavou věd*, pevně metafyzicky ukotvených právě v rámci výše představeného filosofického realismu. A právě toto Otakar Funda poněkud zkratkovitě, ale obsahově správně označuje za ono *jemné filosofické předivo platonské tradice*, přesněji tedy „předivo“ *aristotelsko-tomistického filosofického rozvrhu*.⁶⁴ Věřoučnou doktrínu (učení církve – ortodoxii), pro kterou je tento obraz světa a jeho principů dodnes fundamentem, pak svým *Učitelským úřadem církve* (magisteriem) fakticky strážila římská církev.

Je pochopitelné, že filosofická východiska, která tento obraz světa predikuje, vedl církev jakožto matku učitelku⁶⁵ a strážkyni věčně platných pravd k *exkluzivismu*, charakteristickému pro všechny uzavřené věroučné systémy. Nejotevřeněji byla tato exkluzivita hlášána v době, kdy byla tehdy ještě jednotná západní církev na vrcholu své politické a sociální moci. Pro krátkou demonstraci zde použijeme např. vyjádření *Ferrarsko-florentského koncilu* (1438–1445):

„(Církev) pevně věří, vyznává a hlásá, že nikdo z těch, kdo se nacházejí mimo katolickou církev, nejen pohané, ale také židé či heretici a schismatici, nemohou mít účast na věčném životě, ale přijdou do věčného ohně „připraveného pro ďábla a jeho anděly“ (Mt 25;41), pokud před smrtí nebudou k církvi připojeni...“⁶⁶

⁶³ Schéma sfér ptolemaiovského geocentrického kosmu z díla *Cosmographicus liber* Petra Apiana vydaného 1524.

⁶⁴ Mezi myslitele realismu scholastického období patří historicky především Albert Veliký, Tomáš Akvinský (a po něm většina tomistické tradice), J. Duns Scotus. V době moderního světa je pak držen tzv. novotomisty a mysliteli jako např. F. Brentano, J. Maritain, J. M. Bocheňski, R. Chisholm, S. A. Kripke a další.

⁶⁵ Např.: *„Matkou a Učitelkou všech národů je katolická církev. Je ustavena Kristem, aby všechny, kdo v průběhu dějin mají dospět do její náruče, dovedla k plnosti vyššího života a spásy. Tuto církev, „která je sloupem a pevnou oporou pravdy, pověřil její zakladatel dvojím úkolem: má mu darovat syny a dcery; učit je a vést. Přitom se církev má s mateřskou péčí ujímat života jednotlivců i celých národů. Velikost a vznešenost tohoto života měla vždy ve veliké úctě, bděla nad ním a ochraňovala ho.“* JAN XXIII., encyklika *Mater et Magistra*, 15. 5. 1961: AAS 53 (1961), čl. 1.

⁶⁶ *„Firmiter credit, profitetur et praedicat, nullos extra catholicam Ecclesiam existentes (intra cath. E. non exs.), non solum paganos, sed nec Judaeos aut haereticos atque schismaticos, aeternae vitae fieri posse participes; sed in ignem aeternum ituros, 'qui paratus est diabolo et angelis eius' (Mt 25;41), nisi ante finem vitae eidem fuerint aggregati...“* FLORENTSKÝ KONCIL, *Cantate Domino*, (4. 2. 1441 (1442)), 714, DS 1351. Překlad autor. Stejně ostře pak byla tato exkluzivita vyjádřena i dokumenty Tridentského koncilu apod.

Je pochopitelné, že z této exkluzivistické pozice pak církve neustoupila ani v době reformace, tedy v době vzniku nových ortodoxií luterské a kalvínské provenience, ba právě naopak. Stálost, neměnnost a věčná platnost jednou církví definovaných pravd víry, byla prosazována⁶⁷ proti všem konkurenčním konceptům, které se začínaly hlásit o slovo počínaje *renesancí*, přes *reformaci* až po nástup *moderny*.⁶⁸ Když se pak ukázalo, že tento koncept je již modernou ve svých principech smrtelně ohrožen, byl navěky dogmatizován takto:

„*Kdo by pravil, že je možno dát církevním dogmatům na základě rozvoje vědy jiný smysl, než ten, který minula a miní církev, buď proklet!*“⁶⁹

Pojetí exkluzivní moci církve, odvíjející se od zásady *extra ecclesiam nulla salus*,⁷⁰ bylo tak prosazováno proti všem ostatním světonázorům a myšlenkovým konceptům až do doby úplné ztráty politického a následně i sociálního vlivu⁷¹ na sekularizující moderní svět. Především se pak zdůrazňování vlastního exkluzivismu stalo problematickým i pro samotnou církev. V době deklarací sekulárních *lidských práv*,⁷² se k nim církve musela začít připojovat, pokud chtěla zachránit svoji samotnou existenci v moderním poválečném politickém uspořádání světa. Proto i exkluzivistické formulace římského magisteria pomalu slábly, což zde můžeme demonstrovat jedním z posledních – formulačně již nesmělých – explicitních pokusů⁷³ o vyjádření exkluzivity z roku 1953 v encyklice Pia XII., *Humani Generis*:

⁶⁷ Nemůžeme zde vyjmenovat všechny dokumenty řádného či mimořádného magisteria, které trvají na exkluzivitě římskokatolické církve a upírají spásu jinověrcům natož bezvěrcům. Nicméně zde zmíníme alespoň ty z posledních dvou století: papež Řehoř XVI. encyklika *Summo iugiter studio* (27. 5. 1832); dále papež Pius IX. *Allocution Singulari quadam* (9. 12. 1854); stejný papež pak ještě encyklika *Singulari quidem* (17. 3. 1856) a encyklika *Quanto conficamur moerore* (10. 8. 1863), explicitně pak v *Quanta cura* (9. 11. 1846). Dále pak papež Benedikt XI. Encyklika *Ad Beatissimi Apostolorum* a naposledy Pius XII. encyklika *Humani Generis* (12. 8. 1950).

⁶⁸ Politický nástup moderny je obecně periodizován od roku 1792 – Francouzské revoluce, jeho ideové kořeny však sahají minimálně až do počátku renesance.

⁶⁹ „*Si quis dixerit, fieri posse, ut dogmatibus ab Ecclesia propositis, aliquando secundum progressum scientiae sensus tribuendus sit alius ab eo, quem intellexit et intelligit Ecclesia; anathema sit!*“ 1. VATIKÁNSKÝ KONCIL, dogmatická konstituce, *Dei Filius*, (24. 4. 1870), ASS, vol. V, pp. 481–493.

⁷⁰ Explicitně tuto formulaci opakovaně používá sv. Augustin v *Sermo ad Caesariensis Ecclesia plebem*, ale v podobně hovoří o církvi již Cyprián z Kartága.

⁷¹ Ztráta politického a sociálního vlivu je vidět především na přístupu od církve se emancipujícího moderního člověka k institutu *testu komunikace* za apostavy. Tento trest přestal moderního člověka ohrožovat nejen na životě či na majetku, ale přestal mít i jakýkoliv vliv na jeho sociální postavení jakožto občana moderního státu.

⁷² Především nemohla církev neakceptovat nejsilnější lidskoprávní dokument *Všeobecnou deklaraci lidských práv*, přijatý valným shromážděním OSN 10. 12. 1948.

⁷³ Spolu s nařízením přísahy na Gregoriánské univerzitě, 17. 10. 1953.

„Někteří mají za nesmyslnou a prázdnou formuli, že by měli patřit k pravé církvi, aby získali věčnou spásu“.⁷⁴

Explicitní opuštění exkluzivistických formulací a přiznání účasti „na spáse“ jiným křesťanům a dokonce i upřímně věřícím jinověrcům či dokonce ateistům, učinila poprvé církev až v dokumentech⁷⁵ 2. vatikánského koncilu, z nichž zde pro demonstraci citujeme dogmatickou konstituci *Lumen gentium*:

„Ba i lidé, kteří ještě nepřijali evangelium, jsou různými způsoby zaměřeni k Božímu lidu. Patří sem na prvním místě národ, s nímž byla uzavřena smlouva, jemuž byla dána zaslíbení a z něhož se zrodil Kristus ... Plán spásy se však vztahuje i na ty, kteří uznávají Stvořitele, a mezi nimi především na muslimy ... Bůh není daleko ani od těch, kteří hledají neznámého Boha v mlhavých stopách a obrazech, vždyť všem dává život, dech a všechno a jako spasitel chce, aby všichni lidé byli spaseni. Věčné spásy mohou totiž dosáhnout všichni, kdo bez vlastní viny neznají Kristovo evangelium a jeho církev, avšak s upřímným srdcem hledají Boha a snaží se pod vlivem milosti skutečně plnit jeho vůli, jak ji poznávají z hlasu svědomí...“⁷⁶

Abychom však lépe pochopili příčiny proměny paradigmatu, vraťme se ke středověkému obrazu světa, tedy do doby, kdy církevní představitelé, jediní pro církev přípustní učitelé a vzdělavatelé společnosti, vytvářeli prostředí jakési *Christianitas*, ve smyslu formálně jednotné Evropy. Stalo se však, že tento koncept *Christianitas* přestával být udržitelný, a to především fakticky díky novým sociálním fenoménům, jako byl nástup městské kultury a s ní spojená emancipace vzdělávání.⁷⁷ Tyto nové fenomény a především neočekávaná a náhlá traumata pozdního středověku (stoletá válka a hlavně morové epidemie mezi 14. až 16. stoletím) otřáslly dosavadními středověkými jistotami a vyžádaly si postupně i nové ideové ukotvení⁷⁸ sékula:

⁷⁴ *Aliqui necessitatem pertinendi ad veram Ecclesiam, ut sempiterna attingatur salus, ad vanam formulam reducunt.* Papež Pius XII. encyklika *Humani generis*, 27. Překlad autor.

⁷⁵ Především se jedná o koncilový dekret o ekumenismu *Unitatis redintegratio*.

⁷⁶ 2. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce *Lumen Gentium*. čl. 16.

⁷⁷ Církev postupně ztrácela monopol na vzdělávání, jakkoliv si nad mnoha školami (především univerzitami) ještě dlouho do novověku udržovala supremaci. Příkladem reliktu takového supremacy je např. funkce *Velkého kancléře* na některých teologických fakultách historických, dnes již však sekulárních, univerzit.

⁷⁸ Respektive postupný vznik moderní kosmologie a hodnoty vezdejšího života člověka v intencích moderní antropologie.

„Středověk byl dobou intenzivní víry a spirituality, ale jak ukazuje umění a poezie 14. století, lidstvo začínalo obracet svůj pohled od nebes k tomuto světu.“⁷⁹

Na začátku tohoto období hledání nového paradigmatu světa stáli pak především učitelé.⁸⁰ Ti začali v rámci hledání funkčního obrazu světa „odhazovat“ metafyzickou zátěž, kterou jim „zanechal“ Aristoteles a jeho křesťanští interpretátoři, a započali zkoumat přírodní fenomény empiricky.⁸¹ Vyvozování svých vědeckých závěrů pak stavěli nikoliv na noetice umírněného realismu, ale především (nakonec i pouze) na pozorování věcí.

„Metafyzický realismus byl tak postupně opuštěn a vynořilo se nové uchopení subjektu (individualismus) se zaměřením na tento svět.“⁸²

Všimněme si tedy, že reakce na sociální i ideové příčiny rozpadu křesťanského univerzalizmu byly úzce spojeny, podobně jako dnes,⁸³ s prací tehdejších vzdělavců, tedy učitelů na středověkých univerzitách. Tito učitelé tak byli prvními, kteří byli konfrontováni s nefunkčností starého modelu sékula a byli nuceni na tuto změnu nějak reagovat. V jejich případě pak tato reakce spočívala často především v odklonu od realismu k nominalismu, který se stal později filosofickým základem pro moderně vědecký přístup ke světu, tzv. *kritický realismus*. Pod vlivem těchto zpočátku nenápadných změn pak došlo v 16. a především v 17. století k zásadnímu a zcela rozhodujícímu posunu intelektuálních (a tedy i edukačních) fundamentů, což způsobilo, že od té doby se již „učí jinak“, neboli v jiném *vědeckém paradigmatu*.⁸⁴

1.3 Objektivizace světa – pevná moderna

Počátky této proměny a následného odklonu od heteronomní pozice k autonomní začaly jak v oblasti sporu o povahu přírodních věd (např. proces s Galileem),⁸⁵ tak v oblasti politiky,

⁷⁹ LEWIS, Clive, Staples. *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*. New York: Cambridge University Press, 2012, str. 222.

⁸⁰ Konkrétně to byli nominalističtí scholastičtí univerzitní profesori (především pokračovatelé Viléma Ockhama), ale později i vysocí církevní politici, jako byl především kardinál Mikuláš Kusánský apod. Je pochopitelné, že tito univerzitní vzdělanci 2. pol. 13. až 15. století nechtěli hledat žádné nové proticírkevní paradigma, ale pokoušeli se tvářit v tvář rozpadajícímu středověkému obrazu světa o adaptabilitu a nutnou inovativnost.

⁸¹ LEWIS, Clive, Staples. *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*. New York: Cambridge University Press, 2012, str. 222.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Viz kapitoly 2.3 až 2.5.

⁸⁴ Jedná se právě o zde sledované nahrazení *heteronomního způsobu myšlení* za dynamické (evoluční) pojetí světa.

⁸⁵ Např. GILBERT, Philippe. *Le procès de Galilée d'après les documents contemporains*. Louvain: Ch. Peeters, 1869, str. 125 a mnoho další sekundární literatury k tomuto tématu.

postupně pak tvořící autonomní vědy o společnosti (sociologii a politologii). V souvislosti se zdiskreditováním církevní moci v době reformace a protireformace,⁸⁶ církve již totiž nebyly schopny vyřešit politické problémy a uvrhly tak svět do náboženských válek, vrcholících válkou třicetiletou. Tyto problémy proto začal řešit rodící se moderní stát. Církevní učení (po 16. století je tento termín již třeba chápat v plurálu) se však stávají vůči těmto revolučně nastupujícím sekularizačním trendům reakčními, kontrarevolučními. Nakonec se tento strach z modernismu

„...zvláště pak po francouzské revoluci stane záminkou k blokování zcela legitimních a nutných změn, čímž se problémy pochopitelně neřešily, ale akumulovaly a církev ztrácela na své kredibilitě a respektu ve společnosti, zvláště mezi vzdělanými elitami. Jedním z důsledků bylo například přesvědčení osvícenských státních elit, že takto imobilizovaná církev není schopna se reformovat na měnící se společnost 18. století a aby mohla sloužit státu a společnosti, musí potřebné reformy provést samotný stát.“⁸⁷

Tyto reformy proto provádí sekulární stát nejen tlakem na církve, ale především se ujímá society jako takové. Moderní člověk (občan) proto začíná deklarovat svoji nezávislost na této středověké představě věčně platného řádu a započiná utvářet sociální řád na principu společenské smlouvy.⁸⁸ Tento myšlenkový obrat proto v moderním školství spojujeme zpravidla se jmény *Hobbese* či *Lockea* a v období romantismu pak především *Rousseaua*, významné osobnosti pro *moderní pedagogiku*, sekulární vědu o autonomním vzdělávání.

Starý svět (před-moderna, později nazvaná středověkem) se svými statickými, metafyzickými pravdami a jistotami, formálními hierarchiemi a čistě duchovým zacílením tak postupně přestal poutat představivost moderního člověka – občana.⁸⁹ Tím pak přestal být společensky a pro

⁸⁶ Projevující se pak náboženskými válkami od 16. do 17. století.

⁸⁷ PETRÁČEK, Tomáš. *Církev, tradice, reforma: odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016, str. 32.

⁸⁸ Světskost světa však neožívá v oficiálních mocenských kruzích katolické či protikatolické vládnoucí elity, protože ta spolu v období 16. a 17. století krvavě bojuje. Rodí se a ožívá v prostředí humanistů typu *Erasma Rotterdamského*, osvícenských filozofů, encyklopedistů *Thomase Hobbese*, *Johna Locka*, tedy politicky angažovaných křesťanů, zejména reformovaných, jako *Hugo Grotius (1583–1645)*, *Johannes Althusius (okolo 1563–1638)* či amerických Otců ústavy. Jejich ustavení osvícenské „republiky vzdělavců“ nakonec vede k novému respektu osoby, ke vzniku nezadatelných lidských práv a k ustavení právního subjektu. Více k tomu: PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. 1. kapitola.

⁸⁹ Typickou ukázkou tohoto přechodu jsou aplikace sociálních teorií společenské smlouvy, především u *Johna Lockea*. Účelem společenské vlády člověka nad člověkem (státu) není péče o rozvoj ctností, ale ustanovení takového řádu, v němž bude moci každý jednotlivec uskutečňovat svoji svobodnou vůli v souladu se svým rozumem (svědomím). Vláda proto existuje pouze za účelem, aby zajistila právo jednotlivců na život, svobodu a majetek.

mnohého křesťana i *orto-prakticky* funkční. Pečlivé sepětí společenských symbolů a exkluzivistické ortodoxie (ortodoxií) se sofistickým provázáním ekonomické a sociálně-politické moci (tzv. sepětí „oltářů a trůnů“), se sice pro církve zpočátku „vyplatilo“ a jejich politický vliv posílilo, ale vzápětí (ve 20. století) se pak rychle a zcela rozpadlo. Náboženství se proto nakonec přesunulo z veřejné do soukromé sféry.

Abychom alespoň zkratkovitě shrnuli ideovou a dějovou linku proměny paradigmatu, konstatujme, že od konce středověku se aliance středověkého pojetí učitelského úřadu církve a politické nadvlády postupně rozpadala tím, jak byla posilována role papežství a centralizace církevní moci. V období reformace, tedy v období vzniku pro magisterium konkurenčních ortodoxií, se rozvrácený pokus o vybudování *christianitas* společnosti dostal do série krvavých náboženských válek. Ačkoliv se v těchto vojenských konfliktech jednalo primárně o mocenské zájmy, je nesporné, že tyto zájmy byly prosazovány na pozadí věroučných sporů. Tyto otřesy však měly zásadní význam pro zrod nového společenského paradigmatu: Vykořenily všechny, a tedy i mnohé zbožné křesťany, z jejich dosavadních jistot.⁹⁰ Tato *otřesená naděje*, provázená často právě i ztrátou víry v *odvěké, věčně platné a neměnné pravdy*, vyvolala především úzkost, a následně chaos a ztrátu pevného (referenčního) bodu. V tomto kontextu je proto třeba číst díla všech raně novověkých filosofů, především Reného Descarta, obecně uznávaného „duchovního otce“ celého moderního racionalismu:

„Mladý Descartes byl tehdy (po zavraždění Jindřicha IV. Navarského – poznámka autora) studentem školy, kde ostatky našly své konečné místo odpočinku. Podobně jako Jindřichova relikvie vyjadřuje otřesenou naději na nový evropský mír, tak byli ... otřeseni také Descartes a celá jeho generace, když hrozba společenského chaosu se stala realitou.“⁹¹

Alternativou ke ztrátě „domova“ či „matky“ (matky církve) vytvořil moderní karteziánský racionalismus nové, svébytné (*autonomní*), individuální vědomí. A právě ono je od té doby *subjektem veškeré výuky*. Toto vědomí mělo a dodnes má svůj nový referenční bod v sobě samém. Zde, právě v tomto *autonomním konceptu*, se zrodily ony počátky *sekulárního*

⁹⁰ O tomto tématu např. GAUCHET, Marcel. *Odkouzlení světa: dějiny náboženství jako věci veřejné*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2004. 259 s. Dějiny a kultura; sv. č. 7. ISBN 80-7325-037-3., dále pak kolektivní monografie *Církev a zrod moderní racionality: víra – pověra – vzdělanost – věda v raném novověku*. Praha: Historický ústav, 2008. 244 s. Folia historica Bohemica. Supplementum, II (2008). ISBN 978-80-7286-138-5.

⁹¹ BRUEGGEMANN, Walter. *Bible a postmoderní představivost: písmo jako scénář života*. Překlad Petr Sláma. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016, str. 29.

humanismu, který je možné, viděno z pozice ortodoxie, nazvat *člověka-středním humanismem*. Kartéziem nově definované⁹² lidské „já“, nezávislé na vůli kohokoliv jiného (heteronomního), žije svojí vlastní jistotou. Toto zcela autonomní a v počátcích moderny velmi sebejisté, nově uchopené „já“ pak hledalo pravdy o světě a člověku nejprve v *čistém rozumu*, prostém vši kontingence (nahodilosti) a toužícím po *čistém věděni*, které bude schopné odolávat všem ideologiím. Důsledkem takto tvořené *autonomní pozice* pak bylo, že veškerá vnější příroda, včetně tělesnosti, byla uchopena také jakožto autonomní, nicméně se také zároveň ocitla zcela vně duchového subjektu.⁹³ Takto byl tedy heteronomií konstruovaný *dualismus* (duch versus hmota) zcela dokonán a dopracován. V tomto konceptu je pak vnější svět nejen možné, ale vzhledem k jeho autonomii i zcela nutné *zpředmětnit* a následně ho využívat, dobývat, spravovat a opravovat⁹⁴ jakožto autonomní „věc“. Západní člověk tak vytvořil jakýsi sekulární „projekt objektivit“ s jasným a autonomním rozumem, podmaňujícím si celý svět, čím dál tím více bez ohledu na nějakého Boha:

„Karteziánská volba zní: vidět racionálně. Jde přitom o sílu myšlení, tedy schopnost konstruovat řád takovým způsobem, aby s dostatečnou jistotou odpovídal požadavkům rozumu a věděni... Dochází k tomu, že i Boží existence se stává stupněm na mé cestě vědeckého poznání, které spočívá v metodě třibení evidentních počitků. Boží existence je takto součástí mé teorie v rámci systému dokonalé vědy. Gravitační centrum se tak povážlivě vychýlilo.“⁹⁵

V tomto novém paradigmatu pak již bylo otázkou času, kdy se Bůh (definovaný vůči vesmíru jakožto heteronomní bytí) stane zbytečným a představy o něm mrtvé, respektive zabitě člověkem: „*A my jsme ho zabili, – vy i já.*“⁹⁶ Namísto Boha, konstruovaného v před-moderně na pozadí Platonovy *Ideje-Dobra* či Aristotelova *Prvního hybatele*, nastoupila nadvláda moderně pojaté *objektivit* a objektivních pravd. Tato pravdivost pak byla garantována

⁹² Dále pak rozpracované kontinentálními racionalisty *Spinozou* a *Leibnitzem* či na straně anglických empiriků *Locke*, *Berkeley* a především *Hume*.

⁹³ Ve středověkém platonsko-augustinovském či mladším aristotelsko-tomistické kosmologickém pojetí bylo zacházení se světem podřízeno vždy božským zákonům. V karteziánském dualismu je však svět již ontologicky autonomní věcí, od duchového principu v pozici *res extensa*.

⁹⁴ Moderní člověk tímto zpředmětněním mohl konečně začít řešit do té doby neřešitelné problémy empirického světa (epidemie, hladomory apod.), které už přestaly být vnímány jakožto důsledky hříchů lidí a následné tresty Boží.

⁹⁵ TAYLOR, Charles, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press; REP edition 1992, str. 143 a str. 158.

⁹⁶ NIETZSCHE, Fridrich. *Radostná věda*. Olomouc: Votobia, 1996, str. 121.

evidentním poznáním autonomního lidského rozumu a kontrolovatelná *objektivními postupy* na základě nikoliv již pouhého *pozorování*, nýbrž především *experimentů* s vnější přírodou. V tomto projektu objektivitu tedy existovaly pouze dvě *jistoty* – evidence:

1. Za prvé, veškeré vědění je záležitostí racionální, logické koherence, sídlící ve zcela nemateriální mysli.
2. Za druhé, svět je objektivní věcí, spolehlivě popsatelnou empirickou zkušeností, jistou, faktickou.

Tímto dualismem žila celá racionalistická moderna 17. a 18. století se svými charakteristickými fenomény:

- Spolehlivé je pouze to, co je dané, faktické, trvalé, bezčasé.
- Skutečná pravda o tomto daném musí být univerzální a obecná, platná vždy a všude.
- Principy vesmíru, jejichž poznání je garantované rozumem, musí platit nutně a všeobecně.

Ve světě takto *pevné objektivitu*, kterou zajišťuje vědění, tak neměl zůstat žádný prostor pro nejistotu či pochybnosti, natož pro tu náboženskou víru, která by vycházela z mínění o jevech, které nelze objektivně dokázat. Tato na vědě postavená „*pevná moderna*“⁹⁷ měla být objektivní a utvořit adekvátní náhradu za všechny *předvědecké* koncepty dějin spásy. Z pohledu strategie moci nad společností měla být moderna tzv. *biomocná*,⁹⁸ což znamená, že pod ochranou objektivitu vědy měla být moderní společnost schopna čelit všem ideologiím:

*„...Vědění produkuje moc...; neboť moc a vědění implikují přímo jedno druhé; neboť neexistuje vztah moci, aniž se v korelaci k němu konstituuje pole vědění, ani neexistuje vědění, které současně nepředpokládá a nekonstituuje vztahy moci.“*⁹⁹

⁹⁷ Termín *pevná moderna* užívá především Bauman Zygmund. Viz především: BAUMAN, Zygmund. *Tekutá modernita*. Překlad S. M. Blumfeld. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2002. 343 s. Myšlenky; sv. 10. ISBN 80-204-0966-1.

⁹⁸ K tématu strategie biomoci v moderně se bude věnovat především začátek 4. kapitole této práce. Více pak In: PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. str. 36–66.

⁹⁹ FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. Studie; sv. 10. ISBN 80-86019-96-9.

Fenoménu – biomoci, jakožto problému moderny, který výrazně oslabil ideový základ pro identitu postmoderního člověka, se budeme věnovat blíže ve čtvrté kapitole *Křesťanská témata v sekulární škole*.

Projekt objektivitě pak během dalších cca 200 let došel do *pozitivismu* a *naturalismu*, prostých vší duchovnosti a u mnoha myslitelů své doby (především v 19. století) pak i často *ateistický*, ve smyslu, že nejen že neexistuje heteronomní Bůh, ale neexistuje ani žádná transcendence, žádný přesah bytí. Legitimní pro vědu jsou pouze experimentálně poznatelné fenomény věcí.¹⁰⁰

Završením tohoto sekularizačního procesu směrem k autonomii sékula pak bylo na úrovni přírodních věd prosazení *evoluční teorie*, ve které je svět aktuálních živých forem chápán jakožto výslednice *endogenního vitalismu*¹⁰¹ (autoregulace). Tedy, použijeme-li opět výše uvedený citát Otakara Fundy, skutečně dnes:

„...patříme do typu kultury, kde člověk nepočítá se zásahy nadpřirozené síly do sledu příčin a následků, byť často absurdních.“

Aniž bychom chtěli předjímat téma další kapitoly o reakci magisteria na tuto změnu paradigmatu, je třeba říci, že z pozice výše uvedeného tzv. *předmoderní koncepty* (především samozřejmě učení magisteria), se pak k takto nově definovanému pojetí světa postavily především tvrdě, konfrontačně a nesmiřitelně. Avšak paradoxně se právě především magisterium vydalo také cestou „objektivizace“, totiž objektivizace své nauky, což se projevilo především dogmatizováním mystéria na *I. vatikánském koncilu* a konfrontační polemikou po *piánské období*.¹⁰² Teprve v posledních desetiletích se objevují snahy vést se sekulárním světem dialog a magisterium již bere na vědomí, že *endogenní vitalismus* je natolik ve vlastním smyslu slova vědeckým paradigmatem,¹⁰³ že je třeba jej nejen vnímat (a neodsuzovat ho jako hrozbu pro uzavřený dogmatický neo-scholastický systém), ale brát vážně jako fakt:

„Lidstvo přechází od statického pojetí řádu věcí k pojetí spíše dynamickému a evolučnímu.“¹⁰⁴

¹⁰⁰ Tento postoj zde bude označován jakožto tzv. *redukcionismus*.

¹⁰¹ *Endogenní vitalismus* znamená, že živé organismy jsou obdařeny výjimečnými vlastnostmi, které jim dodává zvláštní organizace hmoty, z níž jsou složeny.

¹⁰² Myslím tím zde období pontifikátů od papeže Pia VII. do Pia XII., tedy cca mezi lety 1775 až 1958.

¹⁰³ KUHN, Thomas S. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997. 206 s. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 64. Oikúmené. ISBN 80-86005-54-2.

¹⁰⁴ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*. čl. 5.

Koncepce *endogenního vitalismu*, ve které pracuje celá moderní věda, však měla pro svět víry v duchovost božství nedozírné následky:

1. Především se sama věda (přírodní i interpretační vědy) osvobodila z pout spekulativních věd, pro které byl transcendentní (ve smyslu heteronomní) Bůh a jeho „vůle“ v minulosti vždy nepochybným a apriorním východiskem, nepřekonatelným mantinelem.
2. V moderním světě s jeho moderně pojatou vědeckostí se stal jakýkoliv heteronomně pojatý Bůh pro zdůvodnění existence či cíle hmotně-energetického vesmíru nadbytečný. A co je nadbytečné, může být pochopitelně zcela (nikoliv však nutně) popřeno.¹⁰⁵
3. Pokud je popřeno, pak se otázka po celkovém smyslu vesmírného dění (jeho hodnotě) stává nepatřičnou, či je dokonce hodnocena jakožto vážný projev duševní nemoci. Tak to vyjádřil například *Sigmund Freud* ve svém dopise *Marii Bonaparte*, řecké a dánské princezně.

„*V okamžiku, kdy se člověk ptá po smyslu a hodnotě života, onemocněl.*“¹⁰⁶

Takto apriorně ateisticky fundamentální je pak dnes především tzv. *neo-darwinismus*).¹⁰⁷ Toto přesvědčení v neexistenci jakékoliv transcendence je pak často vyučováno, a to nejen na přírodovědných fakultách mnoha sekulárních univerzit.¹⁰⁸ Zde je veškeré bytí náhodným produktem náhodných vesmírných procesů zcela náhodného vesmíru.¹⁰⁹ Případné ustanovení smyslu života ze strany člověka (autonomně myslícího subjektu přírody), je sice možné, ale pro svět jako celek zcela bezvýznamné. Schopnost subjektu stanovovat smysl pak zde pochází z pouze evolučně náhodně vyvinuté schopnosti autonomní volby každého konkrétního autonomního subjektu. Takto uchopené evoluční paradigma je tedy vlastní vědeckému ateismu:

¹⁰⁵ Pokud byl pak heteronomní Bůh určitou částí moderní komunity opravdu popřen, hovoříme o *evolucionistické* a tedy *ateistické pozici*. V ní je svět chápán jako zcela, pouze a nutně soběstačný, který nikam netranscenduje a jakákoliv touha člověka po transcendenci nemá pro svět vůbec žádný význam.

¹⁰⁶ Citováno z: FRANKL, Viktor. *Logotherapie und Existenzanalyse*. Piper, München / Zürich 1987, ISBN 3-492-03113-7; Neuaufgabe: Psychologie Verlags Union, Weinheim 1998; Taschenbuchausgabe: Weinheim 2005, 312 pages. ISBN 3-407-22129-0.

¹⁰⁷ Pro valnou většinu přívrženců i odpůrců *teorie evoluce* bohužel znamená ztotožnění evolučního paradigmatu s neodarwinistickým pojetím jakožto samozřejmost.

¹⁰⁸ Je pochopitelné, že pokud tuto evolucionistickou polohu učitel na sekulární škole vyznává, pak ho nelze nikterak považovat za křesťanského učitele.

¹⁰⁹ Velmi stručně a výstižně můžeme toto paradigma charakterizovat takto: Organismy a jejich vznik představují náhodnou chybu v nukleotidovém řetězci, zachovanou při existenci přírodním výběrem, který je zodpovědný za veškerý řád živé přírody (někdy dokonce i za řád celého hmotně-energetického vesmíru).

„Moderní kultura víru v kosmický plán odmítá. Nejme už herci ve velkém dramatu... Na vesmír se díváme jako na netečné a bezcílné dění, kde sice všechno běsní, ale nic nemá žádný význam. Během našeho kratičkého pobytu na tomto nepatrném ostrůvku planetárního života se zbytečně rozčilujeme nebo vychloubáme, a po chvíli už nejsme slyšet.“¹¹⁰

Pro výchovu a výuku je však období tzv. *pevné moderny* důležité pro ještě jednu zásadní oblast života člověka, totiž pro oblast morality. Sekularismus moderny a odvrácení člověka od předmoderního realismu až k určitým formám moderního *antirealismu*¹¹¹ měl svůj zásadní vliv i na teoretické uchopení otázky po původu dobra a zla. Předmoderní moralita stála na jisté garanci dobra vzhledem k *transcendentálii*¹¹² dobra jakožto podstaty heteronomního Boha. To však již moderna nemohla akceptovat. Základy nové sekulární morality byly proto položeny již v osvícenecké fázi moderny tzv. *utilitaristicky*, tedy na principu užitečnosti. Teoretiky této tehdy nové a na tehdejší dobu skutečně moderní a dostatečně objektivní vědecké koncepce morality, byli angličtí empirici *Jeremy Bentham* a *John Stuart Mill*. Základní objektivně měřitelnou jednotkou (kalkulem) tohoto pojetí byl tzv. kalkul štěstí (tzv. *felicific calculus*), ve smyslu dosažitelné slasti a vize dosažení co největšího počtu takto „obšťastněných“. Kolem měřitelné míry štěstí (měřit však lze v principu až po činu) byl čin hodnocen jakožto dobrý (žádoucí) nebo naopak zlý (nežádoucí):

„Pokud by byly (činy, které někomu přinesly bolest) užívány v širokém měřítku, byly by obecně spíše k neprospěchu a to je základ pro povinnost se jim vyhnout.“¹¹³

V tomto rámci tedy člověk jakožto autonomní subjekt jednání svoji moralitu nemá, ale teprve ji sám „utváří.“ Morální dobro tedy není nijak předem dané ani nijak garantované. Navíc takto stanovené hodnoty jsou nejen zcela autonomní a zcela nezcizitelné, což dává základní rámec postupně moderně definovaným *obecným lidským právům*. To má pak zpětně zásadní dopad na

¹¹⁰ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017, str. 201.

¹¹¹ Zastánci *antirealismu* mohou v oblasti etiky prakticky zastávat tři názorové proudy. Buď nám praktická zkušenost nemůže přinášet a nepřináší žádné etické normativní soudy, nebo nám je přináší, ale nemohou být ověřitelné, a tudíž považovány za pravdivé, nebo jsou ověřitelné a pravdivé pouze ve smyslu našeho vlastního rozumu a naší vlastní zkušenosti. Antirealismus tedy po morální stránce vždy tíhne k nějaké formě mravního relativismu.

¹¹² Předmoderní scholastický koncept definoval transcendentálie jakožto bonum (dobro), verum (ontologickou pravdivost), unum (jednotu) a pulchrum (krásno), které jsou zároveň odrazem boží podstaty ve všech stvořených věcech.

¹¹³ MILL, John Stuart. *Utilitarismus*. Překlad Karel Šprunk. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2011, str. 19.

potvrzení konceptu člověka stojícího ve středu celého sékula. V tomto rámci pak je *člověka-středný humanismus* v podstatě dokončen. Jestliže je zde totiž koncepce heteronomně definovaného Boha již zcela opuštěna, pak již

„...nejde o to, abychom dávali Bohu, co je Boží, nýbrž o to, abychom člověku dali konečně to, co je člověka.“¹¹⁴

Tak to vyjádřil *Ludvík Feuerbach*, když se zamýšlel nad člověkem jakožto výlučným garantem morality v nadcházejícím moderním světě. Člověk jakožto autonomní zákonodárce a autonomní pán nad sékulem, které obývá, se tak stal základním fundamentem morálních hodnot celého moderního věku. Především v 19. století pak v sekularizujícím se světě vládne představa, že i věda o morálce (etika) musí být jakožto součást *pevné moderny* objektivní, nezpochybnitelná a vědecky ukotvená.¹¹⁵

A právě zde, v době vrcholné moderny na konci 19. století, a především pak v souvislosti s Velkou válkou (1914–1918) se začíná projekt pevné moderny problematizovat. Projekt pevných (věčných) objektivních pravd *pevné moderny* je totiž pod tlakem tragických událostí dvou světových válek především zklamáním. Proto *moderna* postupně přeroste do tzv. *postmoderny*, kdy se stane tzv. *tekutou modernitou*,¹¹⁶ se všemi specifickými fenomény současnosti.

1.4 Perspektivismus – tekutá moderna, postmoderna

Paradoxně to bylo právě „dítě objektivit“, totiž samotná *moderní věda*, stojící na kritickém realismu, která odhalila slabiny svého vlastního projektu. Nekritické cíle, které do projektu jasnosti a přesnosti (*clare et distincte*)¹¹⁷ novověk vložil, totiž nalezení jistoty a objektivní pravdy, nebylo možné naplnit, a to jak na sociální rovině (použitím výsledků vědy na účely dobovačných válek), tak především v podstatě: Nejdříve fyzika,¹¹⁸ následně chemie, biochemie

¹¹⁴ FEUERBACH, L.: *Přednášky o podstatě náboženství (Das Wesen der Religion.)* Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1953, str. 6.

¹¹⁵ Tomuto se věnuje především dílo Michela Foucaulta: FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I.: Vůle k vědění.* V Praze: Herrmann & synové, 1999. 189 s. ISBN 80-238-5090-3. Nebo FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení.* Praha: Dauphin, 2000. 427 s. Studie; sv. 10. ISBN 80-86019-96-9. A další.

¹¹⁶ Viz: BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita.* Překlad S. M. Blumfeld. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2002. 343 s. Myšlenky; sv. 10. ISBN 80-204-0966-1.

¹¹⁷ Původně Origenovo heslo *clare et distincte* je spojováno především s metodologií vědy Reného Descarta.

¹¹⁸ První vážnou trhlinou v pevné modernitě bylo prokázání relativních možností použití newtonovské fyziky a následně prosazená obecná a speciální teorie relativity, kvantová teorie, Planckova konstanta, Heisenbergův princip neurčitosti apod.

a v současnosti především samotná biologie plus ostatní přidružené vědy se totiž ve 20. století ocitly před stále většími a většími soubory nových otázek, na které neexistují žádné definitivní, natož objektivní odpovědi. Vědecká komunita totiž poznává, že člověk je ve své *bio-psycho-sociálně-spirituální* skutečnosti nejen mnohem „složitější“, než si osvícenečtí teoretici moderní vědy byli ochotni připustit, ale jeho přirozenost, stejně jako přirozenost celého autonomního sékula není mechanická, statická a tedy v principu neměnná. Naopak, věda započala čím dál tím více poznávat, že sékulum je nejen *autonomní*, ale v této své autonomii je především *vitální*, proměnné – dynamicky *evoluující*. Proto svět nelze uchopit a zpředměnit jakožto jednu provždy danou neměnnou „věc“ a následně ji *clare et distincte* objektivisticky ovládat. Na tuto slabinu, která byla součástí i předmoderního scholastického konceptu, pak na straně sociologů ukázali především významní sekulární myslitelé,¹¹⁹ o nichž bude pojednáno níže. A i sama ortodoxie, pracující stále v předmoderním paradigmatu, dobře rozumí těmto slabinám pevné moderny, protože je v principu s modernou sdílí. Proto ústy magisteria hodnotí tuto pevnou modernu jakožto nerovnováhu mezi moderním praktickým rozumem a teoretickými koncepty moderního myšlení:

*Tak rychlá přeměna, která jde kupředu často neuspořádaně, ba už samo ostřejší vědomí neshod existujících ve světě, působí nebo zvěstuje rozpory a leckdy narušuje rovnováhu. Už v jednotlivém člověku velmi často vzniká nerovnováha mezi moderním praktickým rozumem a mezi teoretickým myšlením, které není s to zvládat celé množství získaných poznatků a uspokojivě je syntetizovat. Vzniká též nerovnováha mezi úsilím o úspěch a požadavky svědomí, mnohdy i mezi podmínkami kolektivního života a předpoklady pro osobní myšlení, tím spíše pro kontemplaci. Vzniká nakonec i nerovnováha mezi specializací a mezi souhrnným viděním skutečnosti... Odtud pochází vzájemná nedůvěra, nepřátelství, roztržky a útrapy. Člověk je jejich příčinou a zároveň obětí.*¹²⁰

Člověk, jakožto příčina a zároveň oběť pevné moderny tedy postupně přechází do paradigmatu postmoderny, která vznikla z uvědomění, že sebelepší racionální vybavenost člověka (vědeckost) a z ní plynoucí technický rozvoj (technika) nejsou samy od sebe schopny zajistit

¹¹⁹ Kuhn, Lyotard, Polanyi, Baumann, Lipovetsky a mnoho dalších.

¹²⁰ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 5.

trvalou udržitelnost či dokonce vzrůstající *kvalitu života*¹²¹ subjektu v sékulu. V environmentálních souvislostech se tato *svět zpředměťující snaha* navíc ukázala i jako nebezpečná globální hrozba. Na to upozorňuje například jeden z novějších dokumentů současného papeže Františka, encyklika *Laudato Si*, když konstatuje, že současná (nejen environmentální) krize moderny má svůj kořen právě v antropocentrickém pojetí pevné moderny:

„V novověku došlo ke značnému antropocentrickému vybočení, které dnes v jiném hávu nadále podkopává každý odkaz na něco společného a každý pokus o posílení sociálních svazků. Nadešla proto chvíle věnovat opět pozornost realitě a omezením, která ukládá a která také představují možnost zdravějšího a plodného, lidského a sociálního rozvoje.“¹²²

Navíc i z politického hlediska nebyl příběh *pevné moderny* příliš úspěšný: Nejen že nezajistil to, co bylo jeho primárním cílem na začátku moderny (po náboženských válkách v 16. století), tedy trvalý politický mír. Naopak, svět se v moderně opakovaně dostal (díky kolonialismu dokonce i celý svět) do ideologických tyranií a mnoha světových konfliktů. Proč se tak stalo? Abychom alespoň částečně, pro potřeby této práce o edukaci v sekulární škole, na tuto otázku odpověděli, všimneme si krátce čtyř vybraných myslitelů, kteří jsou zároveň vědci a zároveň učitelé. Ti, podobně jako mnozí jiní analyzují, kde byl sekulární projekt *pevné moderny* ve svém objektivistickém základu nedostatečný, i když ve své době legitimní:

1. Na prvním místě zde představíme fyzika, který se svým výzkumem dějin vědy i kvantové teorie dobral až k postmoderní filosofii: *Thomas Kuhn* ukázal, že vědecká práce nikdy v principu nespočívá v pouhém sběru objektivních dat, které pak po zpracování vedou k objektivnímu poznání.¹²³ Data totiž věda sbírá a třídí pouze podle vlastní potřeby vědců a to tak, aby vyhovovala jejich zamýšleným výsledkům. Pokud pak nějaká v nejširším smyslu slova politická síla změní směr sběru a třídění dat, dostane se věda často do jiného a touto novou perspektivou ovlivněného paradigmatu. Kuhn ve své práci o takto vzniklých vědeckých revolucích tak ukazuje, že poznání

¹²¹ Více o tom například: PODZIMEK, M.: *Cesta k novému hledání smyslu*, In. Edukačné výzvy a úlohy vo svetle encykliky *Laudato Si*, Verbum, Ružomberok 2016, str. 190–203.

¹²² FRANTIŠEK, encyklika *Laudato si*, 24. 5. 2015. Citováno z: PAPEŽ FRANTIŠEK, *Laudato si': encyklika: o péči o společný domov*. Překlad Milan Glaser. Druhé, jazykově a odborně revidované vydání. Praha: Paulínky, 2018. čl. 116.

¹²³ KUHN, Thomas S. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997. Celá 3. kapitola.

(vědeckost) je v principu politické povahy a jako takové proto nemůže být nikdy zcela objektivní.

2. Další teoretickou trhlinu projektu objektivitě artikuloval maďarsko-rakouský historik a ekonom *Karl Paul Polanyi*. Ukázal, že slabina mýtu o spásonosné objektivitě spočívá v tom, že moderní poznání má z principu (stejně jako předmoderní víra v heteronomního Boha) *fiduciální charakter* a stojí tedy více méně na důvěře, nikoliv na prostých objektivních faktech. Pokud chce totiž kdokoliv dělat ve vědě pokroky, musí v důvěře přijmout za pravdivé ty poznatky, které poznali před ním jiní.¹²⁴ Musí tedy výsledkům věřit, přestože je již nelze zpětně ověřit. Tady a teď je totiž díky dynamice živé hmoty vždy poněkud jiné nežli tam a tehdy. Poznání je tak ve vlastním smyslu slova závislé na pozorujícím subjektu (a podle výše uvedeného Kuhna je navíc i sociální konstrukcí) a nemůže být v principu nikdy zcela objektivní.
3. Třetí trhlinu v projektu objektivitě spočívá v tom, že je dílem poměrně malé skupiny z celku lidstva. Tomuto tématu se mimo jiné věnuje kritik analytické filosofie, profesor humanitních věd na řadě amerických univerzit *Richard McKay Rorty*. Ozřejmuje, že výsledek vědy se rovná shodě těch, kdo jsou právě přítomni v pomyslné místnosti vědy.¹²⁵ Ale vzhledem k tomu, že na poli vědy a techniky se až do rozpadu západního kolonialismu pohybovali pouze „*bílí muži*“, kteří se drželi své politické a ekonomické nadvlády (a podle toho konstruovali vědu), je těžké tvrdit, že byli zcela objektivní.
4. Čtvrtou trhlinu v moderním projektu objektivitě artikuloval filosof *Jean-François Lyotard*, když analyzoval samotné principy současné postmoderní doby. Říká, že raná (osvícenská) moderna žila v představě vytvoření dokonale univerzálně platného příběhu člověka na pozadí popisu objektivně dané přírody.¹²⁶ Zkušenost pozdně moderního člověka však právě díky sociálním vědám, kam patří například i moderní pedagogika, ukazuje, že *víra v univerzálně platný velký příběh selhává*. Jinak řečeno žádný „velký příběh“ si nemůže nárokovat všeobecný souhlas navěky. Život society se totiž skládá pouze a jenom z partikulárních a tedy lokálních příběhů, vždy zcela závislých na

¹²⁴ POLANYI Michael. *Persona Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, Chicago: University of Chicago Press, 1974. 428 pages. ISBN: 978-0415-151-498.

¹²⁵ RORTY, Richard. *Filosofie a zrcadlo přírody*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 383 s. Europa; sv. 34. ISBN 978-80-200-2070-3.

¹²⁶ LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Překlad Jiří Pechar. Vyd. 1. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. 206 s. Základní filosofické texty; sv. 3. ISBN 80-7007-047-1.

kulturním kontextu. A teprve mozaika těchto příběhů, pokud nejsou opomíjeny, dává spíše tušit nežli *objektivně vědět*, jaký je pravý stav ovšem jen aktuálního světa.

Mohli bychom se zde rozepsat o mnoha dalších pohledech, zpochybňujících koncept novověkého projektu objektivnosti, ale tato práce nemůže být hloubkovou filosofickou analýzou krize pevné modernity.¹²⁷

Shrňme však nyní krátce dosud řečené: Objektivita a s ní související univerzální pravdivost ztratily věrohodnost, a to jak v pokusu předmoderním (nábožensky univerzalistickém), tak především v objektivistické *pevné modernitě*. Způsob, kterým za posledních cca 300 let mužský, bělošský, euro-americký vědec „vysvětloval svět“ a tvrdil, že toto jeho poznání je univerzální a obecné, objektivně pravdivé a jisté selhal. *Pevná moderna* tedy sice byla dějinně obdivuhodným projektem, ale ve skutečnosti se pro další běh světa ukázala jakožto neudržitelná, protože tento projekt objektivnosti se nakonec ocitl ve stejné pozici jako jeho dějinný předchůdce, totiž středověká syntéza – *křesťanský univerzalizmus*.

Pokud jsme tedy krátce popsali genezi projektu moderny a jeho slabiny, je nyní třeba (vzhledem k edukačnímu tématu, které sledujeme) říci, jaká je současná *postmoderní situace*, ve které učitel v sekulární škole učí. Tuto situaci lze charakterizovat těmito třemi spolu souvisejícími rysy:

1. Naše vědění je nutně *kontextuální*. Dnes je v přírodovědě, natož v interpretačních sociálních vědách zřejmé, že to, co se k tématu „ví“ a „vidí“, nutně závisí na tom, z jakého místa se pozorovatel dívá, s kým se dívá a proč se dívá. Subjekt vědění, tedy každý autonomní lidský jedinec, má sice skutečný (reálný) podíl na tom, „co se ví“, ale pro jeho konkrétní poznání a pochopení světa je rozhodující jeho konkrétní situace jakožto neopakovatelného bio-psycho-sociálně-spirituálního autonomního subjektu.
2. Kontexty jsou ze své povahy *lokální*. Čím více člověk generalizuje (abstrahuje), tím více ztrácí a přestává rozeznávat kontext. Nelze tedy formulovat to, po čem toužil jak křesťanský univerzalizmus, tak objektivita moderny (pevná moderna), totiž všeobecně platnou pravdu ve smyslu pravdivého a neměnného učení – navždy platného dogmatu. Člověk, který opustil ono „jemné předivo platonského realismu“ (jak by řekl Funda), proto dnes formuluje pravdu již vždy pouze a jenom vzhledem ke svému subjektu.

¹²⁷ Více např. PODZIMEK, Michal. Holistický přístup k pacientovi skrze theonomii; In.: *Psychosom: psychosomatická medicína* 1/2018 str. 42–53.

A protože je navíc evolučně nastaven na společenský život, tíhne především k tomu, aby svoji interpretaci světa mohl sdílet s jinými. Nicméně vědění je ze své povahy pouze lokální a tuto kulturně podmíněnou lokálnost není schopno překročit, ať je pronášeno či vnucováno sebehlasitěji či krutěji. Tuto zkušenost udělal již předmoderní pokus o implantování křesťanského universalismu do jiných kultur, jehož aktéři (misionáři) poznali, že přenesení již hotového křesťanského dogmatu do jiné kultury nefunguje. A pokud kdy bylo jinými kulturami cokoliv z křesťanství přijato, pak to nebyl konstrukt spekulativní (dogmatické) věrouky (*ortodoxie*), nýbrž *ortopraxe*, vycházející z univerzálního pojetí humanity. Jak uvidíme především ve třetí a čtvrté kapitole, pro aktéry výuky a výchovy (žák, učitel, výukový obsah) je pochopení a respektování této postmoderní situace klíčové.

3. Kontextuální a lokální vnímání reality vede k poznání, že vědění je principiálně *pluralistické*. Je to jakási kakofonie nároků, z nichž každý zní plně pravdivě právě jen svým vlastním zástupcům. Pluralismus, na kterém nakonec v principu stojí veškerá demokratičnost společnosti, tak brání snahám o interpretační monopoly, jak například upozorňuje známý postmoderní filosof a teolog *David Tracy*¹²⁸ a jiní.

Co je tedy ideou postmoderny? Spolu s Ritzerem a jeho slavnou analýzou proměn moderny do postmoderny můžeme obé odlišit především tím, že vývoj je pro postmoderního člověka ve své podstatě vždy dynamický proces, který je ve své celosti nepostižitelný:

„Modernismus je považován za vysoce racionální a nepružný, kdežto postmodernismus za iracionální ale pružný.“¹²⁹

Toto tvrzení je však pro předmoderní a moderní koncepty (metafyzické, ontologické, epistemologické) tvrdým oříškem. Objektivita a stálost versus subjektivita a proměnnost jsou totiž iritujícím tématem. Proto je toto pojetí *kontextuality*, *lokality* a *plurality* tak často obviňováno ze starobylého, předmodernou i modernou někdy až hystericky potíraného *relativismu*. Tento nový koncept myšlení je proto nařčen z *relativismu* nejen anti-modernistickými texty z pera tradicionalisticky smýšlejících křesťanů,¹³⁰ ale i ze strany magisteria, viz tato signifikantní ukázka z pera emeritního papeže Benedikta XVI.:

¹²⁸ Srov. VOKOUN, Jaroslav. *K rekonstrukci teologie po konci novověku: postkritický přístup*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008, str. 159.

¹²⁹ RITZER, George. *Mcdonaldizace společnosti: výzkum měnící se povahy soudobého společenského života*. Vyd. 1., dotisk [i.e. 2. vyd.]. Praha: Academia, 2003, str. 142.

¹³⁰ Tuto hysterii z relativismu lze i v současnosti vnímat až ve vulgárních polohách u obhájců středověkého relativismu. Viz např. CARDAL, Roman. *Myslet v diktatuře korektnosti: příručka pro nepřizpůsobivé*. Vydání

„Neustálé misionářské hlásání církve je dnes ohrožováno teoriemi relativistického druhu, které mají v úmyslu ospravedlnit náboženský pluralismus, a to nejen *de facto*, nýbrž i *de iure* (čili zásadně). V důsledku toho se považují za překonané takové pravdy jako například definitivní a úplný charakter zjevení Ježíše Krista, povaha křesťanské víry vzhledem k přesvědčení jiných náboženství... Kořeny těchto tvrzení je třeba hledat v některých předpokladech jak filozofické tak teologické povahy, které brání pochopení a přijetí zjevené pravdy. Můžeme některé jmenovat: přesvědčení, že božská pravda je nepostižitelná a nelze ji vyjádřit, ani ze strany křesťanského zjevení; relativistický postoj vůči pravdě, podle něhož to, co je pro některé pravda, pro jiné prý není; radikální rozpor mezi logickou mentalitou západní a symbolickou mentalitou východní...“¹³¹

Chceme-li tedy konečně vyjádřit nějakým přiléhavým pojmem to, co by mohlo být alternativou k dnes již zpochybněnému *objektivismu* i výše odsuzovanému *relativismu*, pak se nabízí termín *perspektiva* či *perspektivismus*. Tak ho například používá současný psycholog *Jerome Bruner*, když poukazuje skrze *perspektivismus* na lidskou mysl, jakožto na tvůrce významů, schopnou interakce s jinými tvůrci jiných významů.¹³² *Perspektivismus* lze tedy chápat jakožto *způsob pohledu*, ve kterém přijímáme to, že pravda (ve smyslu řecké *aletheia* – odkrývání) není relativní, ale zároveň ani není schopna nikdy plně odhalit celou skutečnost poznatelného jsoucna.¹³³ *Způsob pohledu* je tedy ceněn jakožto pravdivý, ale ze samé jeho povahy je vždy neúplný a částečný, viděný vždy a pouze z jedné perspektivy. K celkovějšímu pochopení vztahů ve světě by tedy bylo potřeba perspektiv co nejvíce, ke zcela celkovému pak všechny, což je v principu nemožné. Nikdy tedy jakožto lidé nepochopíme svět zcela, protože nikdy nebudeme mít k dispozici perspektivy všechny. To je sice na jedné straně pro člověka pozdní moderny poněkud skličující zjištění, nicméně na druhé straně to ponechává prostor pro *mystérium*, tajemství a s tím spojenou pokoru. V důsledku toho je pak zachována *transcendence* ve smyslu ontologicky pravdivého *odkrývání* (*aletheia*) božské dimenze světa. Touto perspektivou pak

první. Praha: Academia Bohemica, 2018. 253 s. ISBN 978-80-904469-8-4. Kapitola „Relativismus jako důvod tolerance“, str. 103–107.

¹³¹ BENEDIKT XVI. *Deklarace Dominus Iesus: o jedinečnosti a spásnosné univerzalitě Ježíše Krista a církve*. Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2000, str. 13.

Dominus Iesus čl. 4 podobně i Jan Pavel II.; encyklika *Fides et Ratio*, 5 AAS 91 (1999), 5-88.

¹³² BRUNER, Jerome S. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990. 181 pages. The Jerusalem-Harvard lectures. ISBN 0-674-00361-6.

¹³³ BRUEGGEMANN, Walter. *Bible a postmoderní představivost: písmo jako scénář života*. Překlad Petr Sláma. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016. str. 37–40.

ze syrového materiálu života, jak ho *autonomní* subjekty *autonomního světa* zakoušejí, může být vytvářen smysl života. Zároveň si však člověk v pokoře musí stále uvědomovat, že coby *kontingentní* bytost nemůže svůj smysl ustavit nikdy jakožto absolutní.¹³⁴

Obecně je pak zde do pozitivní roviny uveden i antropocentrický princip, protože pravděpodobně jedině lidstvo v celé nám známé přírodě zatím překročilo tzv. *práh reflexe*.¹³⁵ Takto je i každý jednotlivec nositelem jedinečného poslání, které je nejen důležité, ale v principu je zcela neopakovatelné a tedy nenahraditelné. Člověk se tak stal díky schopnosti sebereflexe (faktu *noogeneze*) nositelem a tvůrcem smyslu, což je pro něj výsada, ale i úkol.

*Psychogeneze nás dovedla až k člověku. Ted' se ztrácí, vystřídána či pohlcena funkcí ještě vyšší: předně zrozením a celým vývojem ducha – noogenezí. Když se instinkt živočicha poprvé spatřil v zrcadle sebe sama, postoupil o krok celý svět.*¹³⁶

Podržíme-li se zde terminologie právě citovaného Pierra Teilharda de Chardin, lze s každou novou perspektivou hovořit o tzv. *komplexifikaci stvoření* v tom smyslu, že vesmír *hic et nunc* ještě není kompletní, ale dokud mohou evolučně vznikat další a další perspektivy, svět se uskutečňuje:

„Od samého počátku se hmota svým způsobem řídí velkým biologickým zákonem zkomplexifikování...“¹³⁷

Tato možnost a povinnost překročit – *transcendovat* aktuální stav světa další perspektivou je pak ve vlastním smyslu slova radostnou zprávou, že Bůh (nikoliv však ve smyslu heteronomního božstva) není žádnou nedosažitelnou maximou ve smyslu *deus absconditus*, ale je přítomen (projevuje se, inkarnuje) v autonomii světa. A právě v tomto má postmoderna tak silný spirituální náboj. Postmoderní myslitelé, o nichž dále, si totiž uvědomují, že po historické etapě lidstva, která byla nesena vírou v heteronomní božstva, a následném období víry v objektivní (a spirituality prostou) modernu potřebuje současná *globální civilizace* ke své cestě z nihilistické skepse nějakou, vzhledem k současnému stavu poznání *dospělou spiritualitu*,

¹³⁴ Tamtéž s. 39.

¹³⁵ Termín „práh reflexe“ převzat z výše i níže citovaného díla: TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990. 264 s. ISBN 80-7021-043-5.

¹³⁶ Tamtéž s. 153.

¹³⁷ Tamtéž s. 42.

kteřá ukáže na transcendující dimenzi světa. Proto je *koncept perspektivismu* tak blízký vizi *zacílené evoluce*, která si však potřebuje toto své zacílení skřze člověk uvědomit:

Věda na vzestupu – a jak ukáží dokonce i celé lidstvo na postupu – v této chvíli přešlapují na místě, protože se lidé zdráhají uznat, že evoluce má svoji přesnou orientaci a privilegovanou osu. Tato základní pochybnost ochromuje bádání. Chtěl bych zde vysvětlit, proč se i s vyloučením antropocentrismu a antropomorfismu všeho druhu přece domnívám vidět, že postup života sleduje určitý smysl a určitou linii – dokonce tak výraznou, že ji budoucí věda, jak jsem přesvědčen, všeobecně přijme.¹³⁸

Teilhard de Chardin pak především ve svém výše i níže citovaném díle *Vesmír a lidstvo* ukazuje, že v člověku si evoluce uvědomila sebe sama a refleктоvala tak svůj růst k transcendenci. A právě toto je pro postmoderního člověka základem oné *dospělé křesťanské spirituality*.¹³⁹ Teprve v uvědomění si vnitřního smyslu komplexifikace bytí (zacílení evoluce) si může člověk také následně vytvořit vnitřní prostor svobody a smysluplné odpovědnosti:

„Když jsme tedy řekli, že evoluci, která si v nás uvědomila sebe samu, už zbývá jen shlížet se v zrcadle... nebylo to ještě všechno. Evoluce nadto ještě získala možnost svobodně nakládat se sebou samou – dávat se nebo odmítat. V každém svém činu čteme tajemství jejích postupů: ale v jistém velice základním ohledu ji dokonce sami držíme v rukou. Jsme odpovědni za její minulost a před její budoucností. Je to pocta nebo otroctví? V tom je celý problém jednání.“¹⁴⁰

A dodejme, že právě proto, aby člověk dokázal dobře uchopit problematiku svého jednání (moralitu), potřebuje k tomu vědeckému poznání (evolučnímu paradigmatu) neodporující a *transcendenci nepopírající spirituality*. V následující, druhé kapitole se proto ještě s těmito koncepty setkáme, a to u heterodoxních názorů současných křesťanských učitelů v sekulárních školách.

Podobně jako se racionalistické ideje a touhy po vytvoření *clare et distincte* projektu *pevné moderny* odrazily do praxe zrozením *objektivistické utilitaristické morálky*, i proměny a krize

¹³⁸ Tamtéž s. 121.

¹³⁹ K termínu *dospělé křesťanské spirituality* až ve 4. kapitole.

¹⁴⁰ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990, str. 121.

tohoto systému, který zde můžeme pracovně nazvat výše uvedeným Baumannovým termínem *tekutá modernita* (nebo již etablovaným termínem právě od také již výše vedeného J. F. Lyotarda¹⁴¹ *postmoderna*), přinesly do oblasti morality nový fenomén. Je to fenomén *konzumní společnosti* se svými konkrétními projevy, především *kulturním narcismem*. Tento životní styl, který v současnosti svým způsobem pravděpodobně vrcholí, má pak značný vliv především v oblasti výuky a výchovy, a proto se mu budeme věnovat na příslušném místě v kapitole o žákovi v sekulární škole.¹⁴² Zde pouze krátce nastíníme teoretické východisko kulturního narcismu:

V utilitaristickém prožívání slasti jakožto výsledku racionálního podřízení vůle rozumu, došlo k zásadnímu obratu, ve kterém *hédonistická slast* vychází nikoliv z racionální oblasti, ale primárně je plodem vůle a emocí. Jak v současnosti upozorňuje především Gilles Lipovetsky, tyto posuny v moralitě jsou nejen dobře analyzovatelné, ale především i měřitelné na svých typických *fenoménech*. Tyto jevy lze konkrétně definovat jakožto:

- svádění k hédonismu,
- líbivost,
- lhostejnost,
- narcismus (kulturní narcismus),
- humor a násilí.

„Konzumní společnost se vší svou záplavou výrobků, obrazů a služeb, s hédonismem, k němuž tato záplava vede a s euforickým ovzduším pokušení a blízkosti jasně ukazuje strategii svůdnosti v celé její šíři.“¹⁴³

Důvod, proč je tomu tak, má genezi ve vědecko-technickém pokroku moderny. Postmoderní jedinec je ve své možnosti autonomní svobody volby vystaven prakticky neomezeným možnostem výběru z produktů, které mu mohou zprostředkovat *kalkul štěstí*. Tak zvané *luxusní zážitky* již navíc v postmoderně nejsou záležitostmi společenských elit, ale jsou obecným standardem.

¹⁴¹ LYOTARD, Jean-François. *La Condition postmoderne Rapport sur le savoir, 1979*, Collection « Critique », 128 pages, ISBN 2707302767.

¹⁴² Viz kapitola 3.1.1 Determinanty výchovy žáka.

¹⁴³ LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 4. Praha: Prostor, 2008, str. 37.

„*Hédonismus, který byl na přelomu století (rozuměj přelomu 19. a 20. století – poznámka autora) výsadou omezeného počtu umělců zaměřených proti měšťáctví, se vlivem masové spotřeby stal ústřední hodnotou naší kultury.*“¹⁴⁴

K hédonismu svádivé prostředí reklamy se díky stále dostupnějším a sofistikovanějším on-line komunikačním technologiím dostalo do všech společenských *institucí*, ve kterých se postmoderní občan pohybuje, tedy i do prostoru *sekulární školy*. V této situaci je tak většina žáků *sváděna* k rozhodování se pro hédonistickou slast, vyjádřitelnou heslem *To be hot* („*být nažhavený*“). Toto je proces tzv. *druhé personalizace*, ve které již společenské požadavky nejsou „aplikovány na člověka“ vnějšími normami (nařizovány či zakazovány vnější autoritou), ale autonomní jedinec je „aplikuje sám na sebe“ a sám si určuje smysl svého habitusu ve světě. Toto *svádění* do narcistní zahleděnosti pak vede k *lhostejnosti* vůči všem jevům či faktům, které se individua nedotýkají (veřejný prostor, občanská společnost, potřeby školy apod.). Personalizovaný jedinec se tak stává dobrovolně závislým pouze na *pocitu slasti (hédonismus)* a to výhradně *ve vztahu k sobě (narcismus)*. Na situace, které nekorespondují s jeho viděním světa, reaguje pak nejen lhostejně či negativně, ale především cynicky. Tento cynismus se pak zrcadlí v jakémisi novém pojetí *zábavy* či přístupu k *násilí*, čímž postmoderní *násilí* dostává zcela nový rozměr: zábavu, odlehčení, vybití agrese, bez hlubšího a často i bez jakéhokoliv smyslu. V prostředí sekularizované a takto personalizované školy se to pak objevuje jakožto fenomén *šikany*, agrese vůči řádu výchovy a vůči učitelům apod.¹⁴⁵

1.5 Pedagogické principy vzdělávání v sekulárním humanismu

Když jsme zde výše krátce popsali obrat Západního člověka od *křesťanského univerzalizmu* k *moderně* a dále k fenoménům *postmoderny*, aplikujme jej nyní na *výuku* (předávání znalostí a dovedností) a na *výchovu* (předávání hodnot a postojů). Analýza této aplikace je totiž pro postavení křesťanského učitele v sekulární škole klíčová, protože on je na základě výše řečeného povinen sekulární paradigma znát, respektovat a umět v něm pracovat. Moderní pedagogika všechno toto dědictví moderny inkorporovala do tzv. *pedagogických principů*,¹⁴⁶ z nichž dva nyní explicitně představíme. První z nich vychází ideově z moderny, druhý je pak

¹⁴⁴ Tamtéž s. 165.

¹⁴⁵ Více k tomu např. PODZIMEK, Michal. Narcismus ve výchově a vzdělávání. In: *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti* 1/2018 str. 5–24.

¹⁴⁶ SVOBODOVÁ, Jarmila a ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007, str. 54.

plodem postupně se v moderně rodičím postmoderním perspektivismu. Těmito *pedagogickými principy* jsou konkrétně:

- *vědeckost (vědecký přístup)*
- *demokratičnost (demokratický přístup)*

Tyto dva pedagogické *principy vědeckosti a demokratičnosti* nastavují celkový rámec *sekulárního pojetí edukace*. Je proto pochopitelné, že všechny povinné vzdělávací a výchovné aktivity sekulární školy se musí pohybovat výhradně uvnitř tohoto jejich rámce. To také implikuje, že všechna ostatní ideová východiska (soukromé a osobní světonázory učitelů) musí být v prostoru sekulární školy těmto pedagogickým principům zcela podřazena.

„Chceme-li se přiřadit k politicky a kulturně vyspělým... zemím v Evropě, pak to v oblasti kultury a školství znamená nadřadit hledisko obecného, sekulárního humanismu, hledisku náboženskému a konfesnímu.“¹⁴⁷

Následnou analýzou těchto principů se tak chceme dotknout zásadního rozdílu mezi předmoderní a moderní, potažmo postmoderní, edukací, respektive středověkým a novověkým chápáním reality, ze které každé vzdělávání a výchova vychází.

1.5.1 Vědeckost v edukaci – v sekulární škole

Jak jsme již představili výše, *přirozenost* (natura) není v sekulárním pojetí chápána *staticky* (esenciálně) ve smyslu středověkého vidění světa, nýbrž *dynamicky* (evolučně). Podle toho, jak se poznání o světě vyvíjí, mění se i hypotézy těch vědců, kteří jevy zkoumají. Tyto tzv. *vědecké hypotézy* jsou pak *verifikovány*, především experimentálními metodami. Zároveň jsou však všechny vystaveny principu tzv. *falzifikace*. Tyto základy *teorie moderní vědy*, jistě není třeba v této habilitační práci nijak vysvětlovat. Fakt, který zde ovšem nesmíme přehlédnout a který musí být vzhledem k působení křesťanského učitele v sekulární škole velmi zdůrazněn, je ten, že *předmětem* (obsahem) moderní vědecké a tedy i pedagogické práce je pouze to, co může být *falzifikováno*.¹⁴⁸ Úkolem vědy a filosofie vědy je proto přispívat k rozšiřování tzv. *osvíceného všedního rozumu*¹⁴⁹ tím, že její vědecké hypotézy budou jakožto výroky *kriticky testovány*:

¹⁴⁷ FUNDA, Otakar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 223.

¹⁴⁸ Tímto se tedy mimo rámec vědeckého poznání dostává všechno, co nelze kvantifikovat (především tedy ideje), jakkoliv se však dá kvantifikovat jejich působení na subjekty (případ sociologického zkoumání).

¹⁴⁹ POPPER, Karl. *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*. Paris, Payot 2006. str. 295–296.

Například „...metafyzika může pomáhat při uspořádání světa a mohou z ní plynout určité užitečné prognózy, avšak vědecký charakter dostane až tehdy, když bude mít falzifikovatelnou formu.“ Tím však přestane být metafyzikou.¹⁵⁰

Tento vědecký přístup tedy vytváří zcela nový poměr k realitě a zároveň i zcela nový rozměr realismu, tzv. *kritický realismus*.¹⁵¹ V kritickém realismu se totiž myslitel (vědec) zabývá pouze těmi v nejširším smyslu slova *věcmi (res)*, které lze *kvantifikovat* a jako kvantifikovatelné *verifikovat* a zároveň i *falzifikovat*. Proto nelze do předmětů vědeckého zkoumání i učení zařazovat jakákoliv pouze inteligibilní (rozumem spekulovatelná) jsoucna. *Kritický realismus* je tedy něco zásadně a zcela jiného nežli onen *středověký realismus*, na kterém stály předmoderní koncepce (tehdy jistě vědecké). Ten totiž primárně vycházel z autority kriticky neuchopitelných (duchových) jsoucen a všechno (včetně zkoumání světa a učení o světě) jim podřizoval a podle nich „upravoval“, jak to můžeme doložit například tímto výrokem současného magisteria:

„Z vlastního povolání laiků vyplývá úkol hledat Boží království tím, že se zabývají časnými věcmi a upravují je podle Boha.“¹⁵²

Právě na tento zásadní rozdíl „realismů“ proto upozorňuje výše citovaný sekularista Otakar Funda, když jasně deklaruje, že v předmoderním konceptu jde vždy primárně o nějaké více či méně sofistikované odkrývání již dané, avšak v rámci kritického realismu vědecky neuchopitelné *jedné Ideje* (mono-eidon). A tento „mono-eidon“ (Bůh s velkým B) je pak náboženskými ortodoxiemi konfrontován s časným a stále se měnícím se sékulem.¹⁵³ Výsledkům teologické spekulace o této nejvyšší neuchopitelné Ideji se pak musí všechno podřídít, což se ukázalo především na křesťanství či na islámu jako dějinně nebezpečné ideologie.

Proto i vědecky uchopený *edukační proces* (výuka i výchova) není v kritickém realismu moderní vědy chápán jakožto nějaká *morální teorie* (vycházející z již hotové morálky u Boha), ale je výslednicí *socializace*. Tuto socializaci je tedy třeba sledovat, analyzovat, stavět o ní

¹⁵⁰ POPPER, Karl. *Logik der Forschung*. Tübingen 1989, str. 222–223.

¹⁵¹ *Kritický realismus* je široký filozofický proud první poloviny 20. století. Stanovisko kritického realismu je, že musí objektivně existovat vnější svět nezávislý na našem vědomí, přičemž náš rozum může a musí pomocí kriticky vedené práce tento svět poznávat. Kritický realismus však uvažuje i o subjektu jakožto o bytostné součásti poznání.

¹⁵² Viz např. 2. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce *Lumen Gentium*, čl. 31.

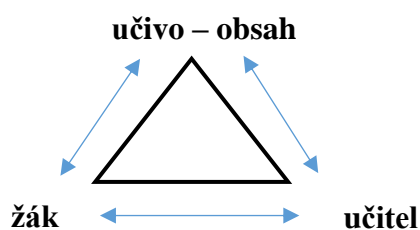
¹⁵³ V křesťanském pojetí navíc se sékulem hříšným, padlým a tedy neschopným fungovat správně bez mimořádné pomoci (milost Boží) této nejvyšší Ideje.

vědecké hypotézy (verifikovatelné a vystavené falzifikaci). Edukace je proto vědecky definována jakožto tzv. *záměrná socializace*, ve které jde výhradně o sledování a případně následné usměrňování:

„...druhu lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.“¹⁵⁴

Tato *záměrná socializace* proto nemá žádný „středobod“ v nějakém neměnném zákonu,¹⁵⁵ který by byl garantován nějakou v principu kritickým realismem neuchopitelnou navíc ještě heteronomní nejvyšší Ideou. V moderním vědeckém přístupu k *edukaci* jde tedy při zkoumání světa *záměrné socializace* vždy o vztahování se ke světu jakožto k vnějšku. A toto vnější, kvantifikovatelné bytí, je stále nehotové, uskutečňující se v proudu evoluce, ve smyslu již výše definovaného *imanentního vitalismu*. V sekulárním vidění je tedy výsledek vždy ještě nehotový. Proto i cíle edukace (jak cíle vzdělávání, tak i cíle výchovy) jsou také vždy ještě nehotové, proměňující se v podmínkách stále se dynamicky rozvíjející socializace a poznatků o ní, jehož je sám poznávací subjekt zároveň i objektem. Proto i tzv. *výchovně-vzdělávací cíle* stejně jako jejich *determinanty* (to, co výchovu vymezuje), dále pak hodnoty (a z nich vycházející postoje), jsou teprve utvářeny a v jsou v principu proměnné.

Takto definované vzdělávání je pak určeno *interakcemi* svých dílčích aktérů, tedy interakcemi mezi *učitelem, žákem a učivem*. Proto je nelze nejen pominout, ale v této práci jim budeme muset věnovat celou relativně obsáhlou třetí kapitolu.¹⁵⁶ Inter-agující vztahy tedy zde prozatím vyjádříme schematicky jednoduchým didaktickým trojúhelníkem.¹⁵⁷



Obrázek 2: Didaktický trojúhelník

¹⁵⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, str. 357.

¹⁵⁵ Ve smyslu *lex aeterna*, jakožto základu *lex naturalis*.

¹⁵⁶ Jak na úrovni současné pedagogické vědy vypadají tyto tři aktéři *záměrné socializace* a jak spolu interagují, podrobně popíšeme v podkapitole 3.1 (Žák sekulární školy), 3.2 (Učitel v sekulární škole) a 3.3 (Výchovně-vzdělávací obsahy).

¹⁵⁷ Vychází z teorie J. F. Herbarta a jeho školy, stejně tak ovšem i z teorie J. Deweye a jeho pragmatické teorie, v neposlední řadě pak v něm pracuje i konstruktivistické pojetí vyučování (viz. J. Piaget v kapitole 3.1 apod.).

1.5.2 Demokratický přístup a názorová pluralita v sekulární škole

Nadřazení vědeckého sekulárního pojetí nad vším, co by mohlo být v rozporu s kritickým realismem, je povinné pro každého, kdo aspiruje na účast ve výchovně-vzdělávacím procesu v sekulární škole.

„Pokud je ... určitý činitel v oblasti kultury a školství určitého náboženského vyznání, musí bedlivě dbát odlišení roviny osobního vyznání od roviny své funkce (...). V případě napětí, chce-li být učitel práv pozici státního, tzn. odideologizovaného školství, musí hledisko obecného, sekulárního humanismu nadřadit hledisku konfesnímu.“¹⁵⁸

Tím je také a priori dáno, že vedení výchovně-vzdělávacího procesu se musí principiálně odehrávat v *pluralitním rámci*. V sekulární výuce i výchově proto nelze předávat nic, co by vyžadovalo podřízení se jakékoliv jednotící, ale kriticky realisticky neuchopitelné ideji jakožto garantovi jednoho, statického a tedy věčně platného ontologického řádu. Dále je nepřipustné zdůvodňovat nutnost podřízení rozumu, vůle či emocí člověka jakékoliv autoritě, proti svobodné vůli autonomního subjektu. Proto se nejen nelze odvolávat na *apriorní autority* (např. náboženské) ale ani na autority těmito autoritami údajně ustanovené, například odvolávat se na autoritu například tzv. *posvátných textů* či na výroky učení, které nelze v kritickém realismu nijak prokázat.¹⁵⁹

Nicméně *demokratické principy sekulárního humanismu*, právě proto, že ze své podstaty hájí svobodný – autonomní – prostor každého tzv. *občana*, garantují členům své society (svobodným občanům) nejen svobodné vyjádření svého světového názoru (svobodu vyznání), ale umožňují (dokonce i na půdě samotné sekulární školy) i výuku těch ideových systémů, které jsou demokracii alespoň ochotné tolerovat. To je jistě postoj, který by byl

¹⁵⁸ FUNDA, Otakar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 223.

¹⁵⁹ Proto výroky typu „Církev závazně učí, že...“ mohou díky pluralitnosti sekularizace (a velkorysosti demokratického sekulárního státu) na půdě sekulární školy sice existovat a svobodně zaznívat, ale pouze a jenom v rámci konfesijní výuky, tedy ve volitelném předmětu „náboženská výchova“, který si žáci musí napřed svobodně zvolit. V povinném vzdělávacím základu je však odvolávání na jakýkoliv zdroj mimo autonomní lidský subjekt, zcela nepřipustné.

v před-demokratických systémech (hájících vždy jednu pravdu) zcela nemyslitelný. To opět velmi přesně glosuje Otakar Funda ve výše citovaném článku:

„Sekulární humanismus je schopen garantovat různým církvím stejnou měrou svobodu vyznání, méně je jisté, že by některá náboženství, církve nebo konfese poskytly sobě navzájem i sekulárnímu humanismu stejnou svobodu.“¹⁶⁰

Díky tomuto *demokratickému principu*, který zajišťuje názorovou pluralitu, je tedy všem občanům umožněno, aby i v prostorách sekulární školy realizovali výuku vlastních ortodoxií, často i velmi uzavřených věroučných systémů a to formou *volitelného předmětu*. Tato tzv. konfesní výuka¹⁶¹ však může být realizována pouze pro žáky, kteří si ji zcela svobodně a demokraticky zvolí. Konfesní výuka pak může být realizovaná za podmínek, vycházejících ze sekulární právní úpravy *školského zákona*¹⁶² a *zákona o pedagogických pracovnících*,¹⁶³ konkrétně takto:

„V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství uskutečňovanému danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy. K vyučování náboženství lze spojovat žáky z několika ročníků jedné školy nebo více škol, nejvýše však do počtu 30 žáků ve třídě. Spojovat žáky z více škol k vyučování náboženství lze na základě smlouvy mezi příslušnými školami, která upraví rovněž úhradu nákladů spojených s tímto vyučováním.“¹⁶⁴

Podmínky realizace konfesní výchovy formou volitelného předmětu jsou tedy ze strany sekulárního státu nebývale velkorysé a maximálně vstřícné. Nicméně realita výuky tohoto volitelného předmětu je v sekularizovaných oblastech často taková, že ji není možné z praktických důvodů vůbec uskutečnit a to především z těchto dvou důvodů:

¹⁶⁰ FUNDA, Otakar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 223.

¹⁶¹ Listina základních práv a svobod, o tomto hovoří především v čl. 16 (2) „*Církve a náboženské společnosti spravují své záležitosti... nezávisle na státních orgánech.*“

¹⁶² Školský zákon, Zákon č. 561/2004 Sb.

¹⁶³ Zákon o pedagogických pracovnících, Zákon č. 563/2004 Sb.

¹⁶⁴ Zákon č. 561/2004 Sb. §15, odst. 2.

- Častou překážkou, proč se výuka náboženství jako volitelný předmět na sekulární školu vůbec nedostane, je objektivní fakt, že katecheta nemá potřebnou *pedagogickou způsobilost*, požadovanou českým právem

„Učitel náboženství získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu a) v oblasti teologických věd, b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo c) v oblasti pedagogických nebo společenských věd a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů náboženství“¹⁶⁵

a smlouvou mezi ČR a AS.

„Katolická církev zajišťuje výuku katolického náboženství ve školách ... které jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky, prostřednictvím učitelů, kteří na základě své odborné a pedagogické způsobilosti budou pověřeni...“¹⁶⁶

- Dalším a v silně sekularizovaných oblastech ČR častým důvodem absence náboženské výuky na půdě sekulární školy, je to, že není možné fakticky naplnit požadavek minimálního počtu *sedmi žáků* v jedné vyučovací jednotce.¹⁶⁷ To se totiž podaří jen málokde, a proto se stává, že konfesní výuka je v prostorách sekulárních škol zcela nemožná.¹⁶⁸

Avšak i zde je ze strany sekulární školy nabízeno určité řešení, jak s žáky o konfesních otázkách hovořit. Jak již bylo řečeno v úvodu a bude dále analyzováno především v závěrečné, čtvrté kapitole této práce: Jakkoliv RVP s výukou konfesních světonázorů explicitně nepočítají,

¹⁶⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. §14 Učitel náboženství.

¹⁶⁶ Smlouva mezi Českou republikou a Svatým stolcem o úpravě vzájemných vztahů z roku 2002, čl. 11.

¹⁶⁷ Viz výše uvedený paragraf zákona: zákon č. 561/2004 Sb., §15 odst. 2.

¹⁶⁸ Podle statistiky ČBK navštěvovalo v roce 2015 nepovinné náboženství ve školách jen 38 843 žáků. Dalších zhruba 16 000 dětí docházelo na katechismus mimo školu, například na fary a podobně. Pro srovnání: Ve stejném roce navštěvovalo české základní školy podle údajů ministerstva školství 868 tisíc dětí. Římskokatolické náboženství tedy absolvovalo méně než pět procent z nich. Zdroj: <http://www.ceskaskola.cz/2017/04/je-ceske-skolstvi-sekularni.html>.

přesto však mohou církve „svá témata“ škole nabídnout formou přijetí pozvání do školy či naopak exkurzí.

„Pozve-li učitel občanské nauky nebo jiného humanitního předmětu se souhlasem vedení školy do hodiny reprezentanta určitého náboženství, či konfese, aby v autentickém sebepředstavení prezentoval své vyznání, může mít taková prezentace toliko povahu exkurze. Religionistickou výuku však nahradit nemůže.“¹⁶⁹

Vstupy konfesního vidění světa do sekulární školy jsou tedy v principu možné a často i realizované, pokud je na obou stranách vstřícný postoj. Podmínkou však je, že tyto z pohledu sekulárního paradigmatu „předvědecké“ vstupy, nebudou před žáky zpochybňovat či přímo odporovat sekulárně humanitním idejím autonomie (svobody) a demokratičnosti (rovnosti a bratrství).

1.5.3 Relevance sekulárních pedagogických principů s ortodoxií

Zde se tedy habilitační práce ocitá před zásadní otázkou, bez které se v analýze postavení křesťanského učitele v sekulární škole nemůže posunout dále: Za jakých podmínek je pro křesťanského učitele (konkrétně římskokatolického učitele, který je vázán učením magisteria) možné tyto *sekulárně humanistické pedagogické principy* vědeckosti (kritický realismus) a demokratičnosti (pluralismus) respektovat¹⁷⁰ a ve své pedagogické praxi na sekulární škole naplňovat?

To implikuje dvě otázky:

- Co konkrétně znamená nadřadit sekulární paradigma konfesnímu?
- Je křesťanské paradigma se svými specifiky (především víry ve vtělující se božství) se sekulárním (člověka-středním) paradigmatem slučitelné?

Pokud by bylo nejen z hlediska *ortodoxie (fides quae)*, ale především z vlastní podstaty křesťanské *ortopraxe (fides qua)* nutné odpovědět na druhou otázku odpovědět ZCELA (A ZA VŠECH OKOLNOSTÍ) záporně, pak by ztratila význam nejen celá tato práce, ale ztratily by v principu význam i jakékoliv pokusy o začlenění křesťanství do sekulární školy a potažmo

¹⁶⁹ FUNDA, Otakar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 222.

¹⁷⁰ Tedy nejen trpně tolerovat, protože jsou nyní „neporazitelné“.

celé moderní společnosti. Křesťanství by pak totiž muselo nutně zaujmout místo pouze jakožto historický relikv, vyučovaný maximálně tak v předmětu *historie*, kde by o něm bylo právem pojednáváno jakožto o historicky překonaném paradigmatu. V širším pojetí by se tím také otevřela otázka, zda je v demokratické společnosti vůbec místo pro potenciálně nebezpečnou societu, která je svojí naukou vůči *člověka-střednému* pojetí sékula v principu neschopná respektu (nepřátelská) a neschopná přiznat legitimitu i jiným světonázorovým perspektivám (nedemokratická).

Pokud je však na straně křesťanství (bez ohledu na stávající stav ortodoxie – církevní nauky) možné najít nějakou *společnou humanistickou platformu*, pak je nejen právem, ale i povinností křesťanského učitele v sekulární škole pracovat a svojí ortopraxí ukazovat smysluplnost svého pojetí světa. A to, že by měl být především i obsah víry (*fides quae*) s ortopraxí (*fides qua*) v principu nerozporný, protože na prvním místě jde především o humanitu a pak teprve o spekulace, zaznívá v posledních desetiletích jako přání již i v textech některých teologů, z nichž na ukázkou citujeme:

*Zahledí-li se dnes dospělý věřící člověk do vlastního nitra, pak si zpravidla uvědomí, že nejhlubší pohnutky ve víře mají své ortopraktické ukotvení ... I my jsme věřící proto, že toužíme po smysluplnosti, optimistickém přístupu k realitě, chceme být slušnými lidmi, mít odůvodněnou svou vlastní důstojnost i důstojnost svých bližních. Zkrátka a dobře, nejprve jsme lidé a chceme jimi být doopravdy, pak jsme křesťané, a teprve následně patříme k nějaké církvi. Takto uspořádaná hierarchie hodnot není nic jiného než autentická katolicita – ekumenicita – křesťanský univerzalizmus.*¹⁷¹

Tyto hlasy jsou v církvi již přítomné, nicméně jak uvidíme v následující kapitole, vize *člověka-středného humanismu* je i pro současné pojetí ortodoxie (vyjadřované učením magisteria) stále velkým a zatím nepřekonaným problémem. A právě toto existenciální napětí mezi *ortopraxí* a *ortodoxií* činí potíže právě i křesťanským učitelům, a to na všech stupních sekulárního školství. Jak toto napětí mezi ortodoxním a sekulárním paradigmatem tyto učitele řeší, bude ukázáno sociologickým výzkumem na konci druhé kapitoly.

¹⁷¹ POSPÍŠIL, Ctirad Václav. *Masaryk iritující a fascinující*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018, str. 75.

2 Křesťanský učitel v sekulární škole

Jak jsme již naznačili v minulé kapitole (v souvislosti s *exkluzivizmem*, vlastním pro všechny uzavřené dogmatické systémy), odpovědi církví na modernu byly ve vlastním smyslu slova *reakční*. Církev nebyly schopné pružně reagovat na tak podstatnou změnu paradigmatu, jakou byl progresivní vzmach *novověkého (autonomního) subjektu*. Navíc po sérii náboženských válek byly církve již většinou pod supremaci sekularizující se a nacionalizující se státní moci. Nicméně stále hrály společensky důležitou roli v ideologickém boji proti jinověrcům a plnily pro své státy (katolické, protestantské, reformované) důležité ideologické funkce. Avšak po událostech v roce 1792 již bylo všem zřejmé, že středověké pojetí *christianitas* je politicky nevratný a historicky již překonaný koncept.

„...novým knězem nové Francie se měl stát ruku v ruce učitel a úředník, kteří přebírají hlavní roli morální autority a intelektuální hlavy místní komunity... Tato radikální dechristianizace nebyla jen nařízena vynucena shora, ale vyjadřovala rovněž po generace nashromážděnou nechuť vůči církvi a duchovenstvu, kterou pociťovali lidé z různých vrstev společnosti.“¹⁷²

Protože se revoluční sekularizační děje rozhořely v 1. polovině 19. století prakticky po celé Evropě a samo papežství přišlo na čas dokonce i o svůj vlastní Papežský stát, tvrdá reakce magisteria na sebe nedala dlouho čekat. A ještě více a tvrději se pak projevila v době tzv. *restauračního období*.¹⁷³ Je proto pochopitelné, i když vzhledem k pozitivům sekularizačního procesu těžko omluvitelné, že tyto reakce byly nenávistné a proklínací (anathematické) odmítající modernu a zakazující tzv. *modernismus*.¹⁷⁴ Výroky církve (papežů a 1. vatikánského

¹⁷² PETRÁČEK, Tomáš. *Církev, tradice, reforma: odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016, str. 37.

¹⁷³ Především po roce 1832, kdy byla vydána encyklika *Mirari vos*, až po encykliku *Quanta Cura* v roce 1864 a dále pak především na 1. vatikánském koncilu, který se odehrával v atmosféře definitivního zániku politické papežské moci.

¹⁷⁴ Kritické dokumenty papeže *Pia IX. (1792–1878)* z let okolo 1. vatikánského koncilu (*Syllabus, Quanta cura*) a především již výše citovaná dogmatická konstituce odsoudily téměř 80 nauk moderní doby jakožto bludné, čímž značně zpomalily možnost dialogu s moderním sekulárním světem a jeho dynamicky se rozvíjejícím myšlením. V podobném duchu se neslo působení *Pia X. odsuzujícího* tzv. „modernismus“ (dekret *Lamentabili*, encyklika *Pascendi Dominici gregis*, 1907). Katoličtí kněží pak povinně podepisovali tzv. antimodernistickou přísahu a až do druhé poloviny XX. století (povinnost platila mezi lety 1910–1967) tak byli vyřazeni z možnosti zasednout k jednomu stolu k diskusí o vzájemných právech a povinnostech světa křesťanské spirituality a liberální sekularizace. Pouze vztah katolické církve k ekonomickým otázkám byl mnohem otevřenější, zejména po zveřejnění encykliky *Rerum novarum* (1891) za pontifikátu *Lva XIII. (1810–1903)*. Oficiální stanovisko církve k sociálním otázkám přesto vyšlo téměř půl století po vydání *Komunistického manifestu* (1848) a třicet let po vydání Marxova hlavního ekonomického díla *Kapitál* (1867). Klíčové hodnoty moderního pojetí sekularismu pak v katolické církvi částečně přijal a částečně jasně odmítl až 2. vatikánský koncil (1962–65). Tento koncil se

koncilu) proto odsuzovaly téměř vše, co se ideově nacházelo mimo rámec oficiálního učení. Jak uvidíme v následujícím nepřehlédnutelném citátu, odsouzení „...*zkázyplného učení*...“ znamenalo de facto odsouzení celé moderny od jejích teoretických východisek, až po její „...*pokrokářství*...“, kterým je myšlen především koncept autonomního subjektu a jeho moderního pojetí vědy a kritický realismus:

„*Hle, ctihodní bratři, zde vidíme, jak toto zkázy plné učení zvedá hlavu a přivádí do církve laiky, kteří jsou pokrokáři. Z tohoto pak paktu a smíchávání konzervativních a pokrokářských sil, tedy mezi autoritou a jednotlivci, pak pocházejí tyto (neblahé) změny.*“¹⁷⁵

Takto konfrontační odmítnutí celé moderny jakožto nepřijatelného a hříšného pokrokářství bylo však i v 2. polovině 19. století možné, protože církve měly ještě silné sociální postavení.¹⁷⁶ V restauračním období byla pak navíc církev potřebná i politicky pro *veličenstva*, která se znovu ujímala své moci. Nicméně toto již v podstatě nepevné sociální postavení církví bylo ve stále více se sekularizujícím světě umenšováno,¹⁷⁷ především v souvislosti s postupným zanikáním *konfesních států*. Nutnost postupného odstraňování konfesního principu států bylo pak zdůvodňováno především novými sociálními potřebami.¹⁷⁸ Ideovým tmelem moderní společnosti se tak staly moderní sociologické koncepty, které byly magisteriem odsuzovány.¹⁷⁹

V důsledku této zásadní proměny politického a sociálního uspořádání moderního světa se již během 19. a posléze především ve 20. století zcela proměnila i sociální role tzv. *duchovních* (církvní osoby, klerici), kteří byli postupně nahrazeni *angažovanými sekulárními občany*. Tyto civilní osoby pak započaly v prostředí moderní společnosti zajišťovat to, co dosud garantovaly

pozitivně postavil například k autonomii svobodného vědeckého bádání, zdůraznil pozitivní vztah k tržnímu podnikání a především deklaroval úctu k osobnímu svědomí každého člověka stejně jako univerzální platnost lidských práv.

¹⁷⁵ „*En hic, Venerabiles Fratres, doctrinam illam exitiosissimam efferre caput iam cernimus, quae laicos homines in Ecclesiam subinfert ut progressionis elementa. Ex convento quodam et pacto inter binas hasce vires, conservatricem et progressionis fautricem, inter auctoritatem videlicet et conscientias privatorum, progressus ac mutationes oriuntur*“, PIUS X., *Pascendi Dominici gregis*, AAS, vol. XL (1907), pp. 593–650.

¹⁷⁶ Církvní učení bylo ještě po celé 19. století v mnoha státech a soustátích (např. Rakousko-uherské monarchie) státním náboženstvím a státy tedy byly alespoň formálně stále státy konfesními.

¹⁷⁷ Mezi základní fenomény sekularizace států lze počítat především postupný (revoluční i nenásilný) převod církvního majetku do světské správy (především v 18. a 19. století – např. definitivní zánik Papežského státu apod.), dále pak zmenšení politického a sociálního vlivu církví a snížení vlivu náboženské výuky v obyvatelstvu a desakralizaci jevů, symbolů a rituálů v občanském životě.

¹⁷⁸ Viz např. MAIER, Hans. *Revoluce a církev: k dějinám počátků křesťanské demokracie*. Překlad Josef Štochl. 1. vyd. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 278 s. ISBN 80-85959-50-X.

¹⁷⁹ Především to byl koncept *sociální dynamiky* u Augusta Comteho, dále *sociologismus* Emile Durkheima, *historický materialismus* Karla Marxe a *teorie mocenské autority a její legitimacy* u Maxe Webera.

církve, tedy *mír* (sekulární politici), *úlevu od bolesti* (sekulární lékaři) a *vzdělání* (sekulární učitelé). Především *civilní (sekulární) učitelé*, přistupující ke vzdělání z pozic kritického realismu a autonomní vědy, započali požívat společenskou vážnost úměrně tomu, jak tuto vážnost ztráceli vzdělavatelé reprezentující předmoderní koncept, tedy učící v intencích statického kosmického řádu, opírajícího se o *lex aeterna*, jehož garantem je heteronomní (duchový) Bůh. Humanistická revoluce tak přinesla zcela nové „náboženství“, ve kterém pro předmoderní teistické systémy přestalo být místo:

„Náboženství humanismu uctívá člověka a předpokládá, že lidství má stejný význam, jako měl bůh křesťanství a islámu, nebo jakou představují přírodní zákony v buddhismu či taoismu. Zatímco dříve dával smysl lidskému životu kosmický řád, humanismus role obrací a vychází z předpokladu, že to naopak lidské zkušenosti určují smysl kosmu, a nabádá člověka, aby se obrátil do svého nitra a sám sobě hledal smysl svého života i celého světa.“¹⁸⁰

Díky postupné ztrátě všech sociálních rolí pak byli představitelé církve (církvi) vnímáni buď jako *užiteční úředníci* (například v tereziánském modelu rakouské státní správy), či jako již trpění zaměstnanci sekulárního státu, zajišťující z příjmů státního rozpočtu servis pro zatím ještě věřící spoluobčany (například situace v naší zemi od vzniku samostatného státu přes všechny republikánské režimy). Posledním a ve většině států včetně ČR již i realizovaným krokem je pak *odluka církví*, vyřešená podle různých modelů, pro církve více či méně výhodných, vždy však striktně oddělující sekulární doménu (např. sekulární školství) a svět konfesní (např. církevní školství).¹⁸¹

Církve a potažmo všechny předmoderní náboženské společnosti ztratily v sekularizačním procesu své kdysi exkluzivní postavení a dostaly statut *zájmových organizací*,¹⁸² vzhledem k civilnímu právu někdy veřejnoprávních, jindy soukromoprávních. Jakožto zájmové

¹⁸⁰ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017, str. 221.

¹⁸¹ Proto například všechny *veřejné školy*, i když je jejich zřizovatelem například církev, musí v oblasti plánu vzdělávání respektovat civilní zákony (v ČR především školský zákon) a svá případná specifika těmto normám a sekulárnímu vzdělávacímu kurikulu zcela podřídit. Z toho plyne fakt, že ani v církvi zřízené škole (pokud je součástí veřejného vzdělávání v ČR) nemůže být zaveden předmět konfesní náboženské výuky jakožto povinný. Pokud by tak chtěla církevní škola učinit, musí přejít z režimu veřejné školy do režimu čistě soukromého, ovšem v tom případě jsou její žáci povinni plnit povinnou školní docházku v jiné škole.

¹⁸² V pozici soukromých *zájmových organizací* jsou pak církvím často (nikoliv nutně) přiznávány různé sociální role, zpravidla péče o hmotné kulturní památky či práce v sociálních službách. A ony *duchovní* aktivity, které stály v základu církevního učení o nutnosti spásy (Posvěcování hříchem padlého, ale milostí vykoupeného světa, zprostředkovávání boží milosti, pastorační vedení (vládců i jejich poddaných) ke spáse apod.) se staly pro sekularizovaného občana nejen fakticky nepotřebné, ale často i zcela nesrozumitelné.

organizace pak díky pluralitnímu a demokratickému principu sekulární společnosti mohou sice „určitou“ moc (vládu) uplatňovat, avšak striktně pouze vůči svým členům,¹⁸³ pokud oni tuto moc nad sebou chtějí respektovat a nekoliduje jim s právem občanským. Z hlediska civilního práva tedy může být ze strany sekulárního státu tato „moc“ kdykoliv omezena či zrušena, a to vždy pokud by ohrožovala demokratické principy společnosti či její bezpečnost a veřejný pořádek.

„...Výkon těchto práv může být omezen zákonem, jde-li o opatření v demokratické společnosti nezbytná pro ochranu veřejné bezpečnosti a pořádku, zdraví a mravnosti nebo práv a svobod druhých.“¹⁸⁴

Vhledem k tématu edukace, které nás zde zajímá, je pak výše uvedená ztráta majoritního sociálního postavení křesťanských organizací na začátku 21. století viditelná především v tomto:

- Pastorační působení, spočívající do značné míry i ve vzdělávání a výchově v intencích morální teologie, zajímá ve společnosti stále menší procento obyvatel, jak dokazují dekádní výzkumy ČSÚ.¹⁸⁵
- Tam, kde je působení církví již zcela marginální (méně než jednotky procent obyvatel), se ani v sekulárním školství nenacházejí téměř žádní křesťanští učitelé.¹⁸⁶

Na hodnocení užitečnosti či výkonnosti církevní pastorační jsou ze strany sekulární společnosti používána čistě sekulární měřítka. Pro sekulární společnost jsou tedy užitečné pouze ty církevní osoby (fyzické či právnické), které plní takové role, které jim sekulární společnost autonomně přiznala.

V souvislosti s edukačním tématem této práce je třeba poukázat na *krizi identity*, která se týká křesťanů, z různých důvodů setrvávajících uvnitř církví, ale zároveň plnících své životní povolání v sekulárním školství. Tato krize identity se pak promítá především do psychiky konkrétních křesťanských učitelů v sekulárních školách, zvláště tam, kde jsou rozptýleni na

¹⁸³ Uvnitř církve se princip supremace, pochopitelně uplatňuje. Princip supremace magisteria nad věřícími (členy církve) je vyjádřen v současném kodexu církevního práva CIC 1983 kánony 750 a 752. Jde především o pohrůžky trestů od napomínání přes uložení nápravných až po pořádkové tresty.

¹⁸⁴ Konec článku 16 Listiny.

¹⁸⁵ Podle veřejné databáze ČSÚ při sčítání lidu 2011 celkový počet věřících opět poklesl, a to celkem na 2 175 087 (20,6 % obyvatel, 37,6 % odpovídajících). Naproti tomu 3 612 804 obyvatel České republiky uvedlo, že jsou „bez náboženské víry“ (34,2 % obyvatel země, 62,4 % odpovídajících).

¹⁸⁶ Konkrétně bude demonstrováno v kapitole 2.5.

velkém prostoru jako marginální a často i záměrně marginalizovaná,¹⁸⁷ v občanském prostoru téměř či již zcela neviditelná menšina. Tito učitelé, často potomci z tradičních křesťanských rodin, jsou tak vystavováni i nejhlubším vnitřním konfliktům, pramenícím z *fenoménu nepotřebnosti*. Jejich řešením je pak potřeba buď církev zcela a navždy opustit, nebo se naopak rigidně až sektářsky uzavřít do nějaké fundamentalistické sociální bubliny. To má pak často podobu přimknutí se k tradicionalistickému pojetí ortodoxie, které pak tito učitelé následně různými v principu protizákonnými praktikami „pašují“ i do sekulární výuky.

Výše uvedeným textem je tedy připraven prostor, abychom blíže analyzovali *křesťanského učitele* a jeho postavení v *sekulární škole*. K tomu však musíme další část této kapitoly rozdělit na několik na sebe navazujících podkapitol:

1. V první (2.1) s názvem *Křesťanský humanismus* budeme analyzovat vztah ortodoxie (především římsko-katolické) k sekulárnímu humanismu.
2. V druhé (2.2) s názvem *Problém heteronomie* blíže ukážeme, jaké problémy vyvstávají ze vztahu heteronomně postaveného křesťanského humanismu a autonomního principu sekulární edukace.
3. V třetí (2.3) s názvem *Theofil* budeme výše uvedené demonstrovat na rozhovoru s konkrétním českým křesťanským učitelem v sekulární škole.
4. Ve čtvrté (2.4) s názvem *Theonomní způsob myšlení* ukážeme některé neortodoxní postmoderní teorie pokoušející se o usmíření heteronomie a sekulární autonomie.
5. V páté (2.5) s názvem *Sociologický výzkum* budeme vše výše uvedené demonstrovat na částečně kvantitativním a částečně kvalitativním sociologickém výzkumu, který byl proveden speciálně v souvislosti s touto habilitační prací.

2.1 Vymezení křesťanského učitele v populaci

Řekli jsme, že je třeba, aby křesťanský učitel věděl, jak se má věrouka jeho vlastní konfese k principům *sekulárního humanismu*. Zde se však dostáváme do určitých obtíží s definováním křesťanské ortodoxie vzhledem k množství křesťanských konfesí, z nichž *křesťanští učitelé v sekulárních školách* porůznu pocházejí. Vzhledem k rozsahu práce však budeme pod termín *křesťanský učitel* zahrnovat všechny ty, kteří se hlásí k *základním postulátům křesťanské víry*, které všechny církve sdílejí dohromady. Jde tedy o všechny učitele, kteří jsou buď *katolickými*

¹⁸⁷ V humanitních vědách se pod pojmem marginalizace chápe odsouvání jednotlivců či skupin na okraj společnosti, exkluze (vyučování) ze společenství majority.

křesťany, nebo členy církví sdružených v Ekumenické radě církví. Tato mezikonfesijní platforma totiž jasně definuje společné postuláty a fundamenty křesťanství takto:

Ekumenická rada církví v České republice je společenstvím křesťanských církví, které vyznávají Pána Ježíše Krista jako Boha a Spasitele podle Písem Starého a Nového Zákona a usilují uskutečňovat své poslání společně ke slávě jednoho Boha, Otce i Syna i Ducha svatého. Křesťanské církve v České republice jsou si vědomy daru a závazku jednoty Kristových učedníků, navazují na tradice náboženské svobody, přítomné v českých dějinách, zvláště v tradici cyrilometodějské a reformační, usilují být české společnosti příkladem a svědectvím tolerance a vzájemné úcty, a proto se rozhodly vytvořit Ekumenickou radu církví v České republice.¹⁸⁸

Fundamentálním předmětem víry rozličných křesťanských vyznání je tedy:

- víra v historického Ježíše z Nazareta jakožto Boha, a jako
- vtělenou osobu Boha v konceptu Trojice
- respektující náboženskou svobodu a tolerující jinověrectví.¹⁸⁹

Křesťanství je tedy podle této společné víry ekumenicky sdružených církví postaveno na historické osobě *Ježíše z Nazareta* (který je chápán jako vtělení božství), tedy na víře v *inkarnaci*. To dává takto pojatému křesťanství ve své podstatě silný *humanistický základ*: Je-li totiž ústředním motivem křesťanské víry osoba Ježíše z Nazareta jakožto *pravého člověka* a zároveň autentického projevu *božství*, pak je skrze jeho životní příběh ústředním motivem *lidství každé lidské bytosti*. Skrze víru ve vtělení Boha, projevené historickou osobou člověka Ježíše z Nazareta, je pak zakotvena i důstojnost člověka jakožto takového:

Je skutečnost, že tajemství člověka se opravdu vyjasňuje jen v tajemství vtěleného slova.¹⁹⁰

Problémem však, zůstává, jak v moderním paradigmatu definovat ono vtělující se božství vzhledem k *autonomnímu způsobu myšlení*, které je sekulárnímu světu vlastní a které s žádným

¹⁸⁸ EKUMENICKÁ RADA CÍRKVÍ: http://www.ekumenickarada.cz/15/kdo_jsme.

¹⁸⁹ Toto by měl tedy být postoj všech církví registrovaných v Ekumenické radě církví jakožto členové a vzhledem k současnému reformnímu dění i církev katolická. Tím je také implicitně dáno a předpokládá se, že všechny takto registrované církve se alespoň teoreticky vzdávají svých někdejších exkluzivistických pozic, jakkoliv je pro mnohé z nich sekulární pluralismus ještě stále velkým problémem.

¹⁹⁰ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 21.

„jiným“ (ve smyslu heteronomním) bytím nepracuje. „Odkud“ je tedy onen vtělující se Bůh, který se v historickém Ježíši a potažmo celém lidstvu (v nejširším smyslu i v celém vesmíru) projevil a projevuje? Vzhledem k *edukační oblasti* (učení a výchově) v sekulární škole je především pro křesťanského učitele tato otázka často klíčová. On totiž musí umět – v jedné osobě – spojit jak křesťanské, tak i sekulární pojetí humanity.

Formulujme tedy tuto klíčovou otázku takto: **S jakým pojetím Boha vstupuje učitel do sekulárního prostoru, pokud hlásá, že jeho pojetí je inkarnační?**

Klíčem k zodpovězení otázky je analýza pojetí *boha-střednosti*, které stálo od věků v základu spekulativní (dogmatické) teologie tradičních křesťanských církví a které je vzhledem k humanismu sekularizovaného moderního světa problémem. Že je tento problém stále živý, budeme nyní demonstrovat dvěma citáty.

První citát je deklaratorní a je převzat z oficiálního, platného *magisterního* textu nejvyšší právní síly – koncilní konstituce. Objasňuje, stejně jako i mnohá další vyjádření magisteria, co je z pohledu ortodoxie „...*klíčem, středem a cílem*...“ celých lidských dějin:

„Církev věří, že Kristus, jenž pro všechny zemřel a vstal z mrtvých (srov. 2 Kor 5,15), dává člověku skrze svého Ducha světlo a sílu, aby mohl odpovědět na své nejvyšší povolání; věří, že lidem nebylo dáno pod nebem jiné jméno, v němž by došli spásy (srov. Sk 4,12). Věří též, že klíč, střed a cíl celých lidských dějin je v jejím Pánu a Učiteli. Kromě toho církev tvrdí, že za všemi změnami je mnoho věcí, které se nemění a které mají svůj poslední základ v Kristu, jenž je stejný včera, dnes i na věky (srov. Žid 13,8). Proto ve světle Krista, který je obraz neviditelného Boha a zrozený dříve než kdokoli z tvorů (srov. Kol 1,15), chce tento koncil mluvit ke všem lidem s úmyslem objasnit tajemství člověka a účastnit se řešení hlavních otázek naší doby.“¹⁹¹

Druhý citát je převzat z odborného článku teologického periodika a ukazuje, jak ostře je v teologickém diskursu vnímána hranice mezi pozicí magisteria a člověka-středným pojetím humanismu:

„Církev a náboženství ve vlastním slova smyslu jsou ... především Božím dílem. Mohou splnit své poslání ve světě jen tehdy, budou-li přijímat Boží

¹⁹¹ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 10.

dary a podmínky. Bez tohoto reálného vztahu nemá křesťanství smysl, ztrácí svou totožnost. Mění se v humanismus – v němž „nejvyšší skutečností“ je člověk, vytvářející si své náboženství a svou církev.“¹⁹²

Stojíme však před otázkou, zda je humanismus v tradičním předmoderním pojetí v trvalém a nepřekonatelném rozporu s moderním člověka-středným humanismem jakožto plodem moderny. Ze strany člověka-středných sekulárních humanistů totiž takto ostré vymezení nezaznívá. Naopak mnozí z nich se domnívají, že z evolučního hlediska současná podoba humanismu přirozeně na starší koncepty navázala a transcendence (ovšem bez heteronomie) Boha nemusí být nikterak popřena:

„Humanistická revoluce modernity nespočívá ve ztrátě víry v Boha, ale naopak v objevu víry v humanitu lidstva. Trvalo to celá staletí a stálo to velké úsilí. Myslitelé sepisovali učené traktáty, umělci skládali oslavné básně a symfonie, politici hledali mezilidskou dohodu a všichni společně přesvědčili lidstvo, že lze dát životu morální rozměr.“¹⁹³

Jak na tento evoluční posun v pojetí humanity reaguje ortodoxie. Ovšem jaké pojetí humanity chce hájit a tedy i učit, je nyní třeba poněkud zevrubně přestavit, protože právě s tímto požadavkem své církve se musí křesťanský učitel v sekulární škole umět vyrovnat.

2.2 Křesťanský humanismus

Z právě předložených citátů se může zdát, že výše proklamovaný boha-středný princip *křesťanského humanismu* se jeví jako zcela neslučitelný se sekulárním pojetím humanity. Křesťanský humanistický koncept byl komplexně poměrně zdařile zpracován již v díle¹⁹⁴ katolického kněze tomistické a personalistické filosofie *Jacquese Maritaina*. Protože zde vzhledem k tématu nemáme prostor k hlubší analýze, budeme vycházet především z této Maritainovy práce a dokladovat jeho tvrzení výroky magisteria. Od napsání Maritainova díla uplynulo sice již téměř století, ale jak je vidět z dokumentů na i po 2. vatikánském koncilu, na pojetí tzv. *boha-středného křesťanského humanismu* se v principu nic nezměnilo a je stále

¹⁹² POLÁKOVÁ, Jolana.: Humanismus a křesťanství In. *Teologické texty: časopis pro teologii a službu církve*. Praha: Zvon, 1990–2015. 2/1997, str. 45.

¹⁹³ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zírka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017, str. 221.

¹⁹⁴ Především kniha: MARITAIN, Jacques. *Křesťanský humanismus = [Humanisme intégral]*. Vyd. 1. V Praze: Universum, 1947. 310 s. Knihovna Člověk a společnost; sv. 2.

jádrem ortodoxie. Pevné zakotvení *boha-střednosti* můžeme demonstrovat následujícím citátem opět z konstituce *Gaudium et spes*, která se týká především právě dialogu se sekulárním světem. Jde zde o prezentaci římsko-katolické věrouky stran postavení Boha a člověka v Bohem stvořeném světě. Zde je tedy jasně deklarováno, kým má být pro římskokatolického křesťana, a obecně pro jakéhokoliv křesťana, člověk:

„Čl. 12 ... Co však je člověk? Vyslovil a vyslovuje sám o sobě mnoho různých, i protichůdných názorů, v nichž se často buď povyšuje na absolutní měřítko všech věcí, nebo ponižuje až k zoufalství; odtud jeho bezradnost a úzkost. Církev se do těchto obtíží dovede vžít a poučena Božím zjevením může na ně dát odpověď popisující pravý stav člověka, vysvětlující jeho slabosti a zároveň dávající možnost uznat jeho pravou důstojnost a povolání. Písmo svaté totiž učí, že člověk byl stvořen „k Božímu obrazu“ ...

Čl. 13: Člověk byl od Boha stvořen ve stavu svatosti. Na samém počátku dějin však zneužil z návodu Zlého své svobody, povstal proti Bohu a zatoužil dosáhnout svého cíle mimo Boha...

Čl. 14: Člověk je jednota duše a těla...

Čl. 15: V hlubinách svědomí odkrývá člověk zákon, který si sám neukládá, ale který musí poslouchat...

Čl. 16: Člověk se však může přiklonit k dobru jen svobodně.

Čl. 17: Záhada lidského údělu nejvíce vystupuje tváří v tvář smrti...¹⁹⁵

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že pokud má křesťan (zde tedy konkrétně křesťanský učitel v sekulární škole) zůstat věrný ortodoxii, je třeba, aby věřil, že:

- Člověk je dílo (*creatio ex nihilo*) heteronomního Boha (*duchového Stvořitele*).
- Člověk existuje v ontologickém dualistickém ustrojení, to znamená, že je složen ze dvou heteronomních částí. Má *duchovou duši* (ex origine pro každého jednotlivce stvořenou) a hmotné tělo, utvořené (vyrobené) z prvků ze stvořeného vesmíru.

¹⁹⁵ Viz např. pojetí důstojnosti lidské osoby In: 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 12–18.

- V tomto věroučném systému pak musí být dějiny člověka nutně *monogenické* (lidstvo musí nutně pocházet pouze z jednoho páru), protože jinak by nebylo možné zdůvodnit učení o *dědičném hříchu*, podle kterého bylo lidstvo již v prvním lidském páru svedeno od Boží vůle heteronomním padlým andělem. Protože míra morální viny se odvíjí od postavení poškozeného, vina prarodičů lidského rodu způsobila z principu neodpuštělný Boží hněv, respektive usmiřitelný jedině samotným zákonodárcem Bohem. Odtud pak teologická spekulace pokračuje nutností vykoupení skrze Bohočlověka (tzv. *satisfakční teorie*), tedy usmíření Boha svojí vlastní inkarnací tzv. Vykupitelem. Rozdavatelem takto získané milosti pak je sice formálně Vykupitel sám, avšak vzhledem ke svému opětovnému *odchodu do heteronomního světa* („ascendit in coelum“) nevykonává distribuci milosti bezprostředně. Ustanovil k tomu však náboženskou organizaci, která se tímto ustanovením¹⁹⁶ sama legitimizuje. Z toho pak v průběhu dějin nutně vykrytalizuje již výše ozřejmený *exkluzivismus*, vyjádřený frází *extra ecclesiam nulla salus*.

Jde tedy o stále stejný věroučný systém, vystavěný na pozicích *starověkého* a *středověkého* pojetí světa. Problémem však je, že moderním světem byly tyto pozice zcela opuštěny:

„Abychom pochopili hluboký důsledek humanistické revoluce, stačí porovnat dnešní evropskou kulturu se středověkem. Obyvatelé Evropy v roce 1300 by nikdy nevěřili, že lidé si sami mohou určovat, co je dobro a zlo, co je spravedlnost a co nespravedlnost, co je krásné a co ošklivé. O dobru, spravedlnosti a kráse rozhodoval pouze Bůh. Nikdo nepochyboval, že člověk má výjimečné vlastnosti, zároveň byl ovšem považován za zkorumpovatelnou bytost. Bez dohledu a vedení lidé nechápou věčné pravdy a podléhají prchavým smyslným rozkoším a světonázorovým bludům. Středověcí učenci poukazovali na smrtelnou a omezenou existenci člověka a na to, že jeho názory a pocity jsou proměnlivé... Smysl života závislý na lidském názoru je tudíž povrchní a pomíjivý, kdežto absolutní pravda o životě a vesmíru je založená na věčnosti a nepodléhá lidskému myšlení. Proto byl Bůh považován nejen za nejvyšší zdroj veškerého smyslu bytí, ale i za nejvyšší autoritu. Smysl

¹⁹⁶ Auto-legitimizace hierarchického uspořádání církve se opírá především o evangelijní texty hovořící o ustanovení učedníků, především pak o verš Mt 16,18–9, interpretovaný jako předání primátu nejen apoštolu Petrovi, ale i jeho nástupcům v apoštolské sukcesi.

a autorita patří k sobě. Kdo má právo soudit naše činy..., má i právo říkat nám, co si máme myslet a jak se chovat. ¹⁹⁷

Avšak, jak je zřejmé u Maritaina i v dokumentech magisteria, tato základní pozice *boha-středního humanismu* (svatý, dokonalý Bůh na nebesích versus slabý a hříšný člověk na zemi) neměla být nikdy opuštěna! Církev požaduje od svých členů víru v člověka jakožto stvořeného tvora, úzce s Tvůrcem provázaného skrze *nesmrtelnou duchovou duši*, schopnou rozvíjet teologické ctnosti (víru, naději, lásku). V člověku totiž (podle ve starověku přijaté platonsko-augustinovské etiky – praktické filosofie) Bůh působí na lidskou vůli aktivně a pohrnutí touto Boží aktivitou je pro člověka zhoubné a boří možnost naplnit své lidství:

„...Bůh vnuká první podnět ke každému dobru, že On dává i chtění i konání, že korunováním našich zásluh korunuje své vlastní dary, že se člověk nemůže spasit sám, ani dílo své spásy sám započít, ani se na ně sám připravovat, a že sám o sobě dokáže jen zlo a blud, ale že nicméně je svoboden, když jedná pod vlivem milosti Boží. ¹⁹⁸

Církevní učení (v plurálu) stojí tak i přes všechna vstřícná gesta směrem k sekulárnímu světu na pevném přesvědčení, že moderna byla nešťastným projektem,¹⁹⁹ který nakonec vedl k odsouzenému *vědeckému ateismu* (evolucionismu). Z filosofického hlediska viděl Maritain problém rozpolcení stvořeného od Stvořitele v tom, že novověká racionalistická filosofie nešťastně předsadila *epistemologii* před *metafyziku*, tedy v tom, co jsme popsali výše jakožto zavržení *filosofického realismu* a přeorientování se na *nominalismus*, který se pak stal základem moderního *kritického realismu*. Když se pak v důsledku karteziánského obratu dualisticky rozpolcený člověk upnul výhradně k vlastnímu rozumu (autonomnímu a na nikom jiném nezávislému bytí), nedokázal se již správně postavit ani k vezdejšímu světu ani v něm nalézt sobě důstojné místo.²⁰⁰ To pak následně dovedlo moderní vědu k *naturalismu*, který tak otevřel cestu k vědeckému ateismu:

¹⁹⁷ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Voznice: Leda, 2017, str. 222.

¹⁹⁸ MARITAIN, Jacques. *Křesťanský humanismus = [Humanisme intégral]*. Vyd. 1. V Praze: Universum, 1947, str. 22.

¹⁹⁹ V tomto projektu moderny totiž člověk opustil koncept pevné vazby se Stvořitelem, jakožto jednajícím Dobrem a zdrojem a potažmo garantem všech ostatních relativních dober, a proto nemohl být *člověka-střední* humanismus ve vezdejší (pozemské) fázi lidského bytí spravedlivý (správný).

²⁰⁰ V důsledku toho pak byla lidská tělesnost nutně pojata jakožto pouhá živočišnost, plně (nutně) sepnutá s přírodou.

„Na rozdíl od minulých dob není už neobvyklé a ojedinělé, když se popírá Bůh a náboženství, nebo když se na něho nedbá; dnes se to často považuje za požadavek vědeckého pokroku a jakéhosi nového humanismu.“²⁰¹

A v ateistickém paradigmatu, do kterého tento proces pak leckde vyústil, byl člověk pojmán již pouze jako produkt zcela náhodných a bezcílných a tedy beze-smyslných vesmírných dějů. A právě toto pojetí člověka bylo následně v době, kdy církev rychle ztrácela politickou moc a sociální vliv na občanskou společnost, odsouzeno dogmaty. Ty byly pak vyhlášeny na 1. vatikánském koncilu především zde často citovanou dogmatickou konstitucí *Dei Filius*, jejíž obsahy jsou stále fundamentem všech časově mladších vyhlášení magisteria různé právní síly, např. konstituce *Dei Verbum* či papežská encyklika *Fides et Ratio* apod. K nim se budeme vracet dále na příslušných místech.

Důležitý krok (především vzhledem k definitivě) byl v dogmatu učiněn již na 1. vatikánském koncilu, kdy byl odsouzen nejen *vědecký ateismus* jakožto plod naturalismu a evolucionismu, ale spolu s tím i jakékoliv učení stojící na *autonomii hmotně-energetického vesmíru* a nerespektující tak potřebu heteronomního duchového světa. Následujícími výroky byl (na věčné věky) římským katolíkům zakázán *vitální imanentismus* a jiný nežli tento kosmologický koncept. Protože se jedná o pro naše účely zcela zásadní text, odcitujme ho nyní i v originále:

Prokletí materiálního monismu:

*Si quis praeter materiam nihil esse affirmare non erubuerit; anathema sit.
(Kdo by se odvážil tvrdit, že nic kromě hmoty neexistuje, ať je proklet!)*

Prokletí monismu jakožto takového:

Si quis dixerit, unam eandemque esse Dei et rerum omnium substantiam vel essentiam; anathema sit. (Kdo by řekl, že podstata Boha a věci je stejná, buď proklet!)

Prokletí autonomního lidského myšlení:

Si quis dixerit, rationem humanam ita independentem esse, ut fides ei a Deo imperari non possit; anathema sit. (Kdo by řekl, že lidský rozum je natolik

²⁰¹ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 7.

*autonomní (nezávislý), že není možné, aby mu byla Bohem přikázána víra, buď proklet!)*²⁰²

Protože byl 1. vatikánský koncil řádným, pro katolickou církev obecným, dogmatickým koncilem, byla tato dogmata a související postuláty²⁰³ pochopitelně rozvedena v encyklikách následujících papežů (především Pia X., Pia XI. a Pia XII.) a také inkorporována do konstitucí 2. vatikánského koncilu. Tento koncil proto odsouzení všeho (tedy nejen vědeckého ateismu), co zavání *vitální imanenci* – byť méně expresivními výrazy – znovu deklaruje a opakuje, opíraje se explicitně o starší výroky, především encykliky piánského období:

*„Církev věrná svým závazkům jak vůči Bohu, tak vůči lidem nemůže jinak, než s pocitem bolesti a se vši rozhodností znovu – jako to učinila již dříve (srov. Pius XI., enc. Divini Redemptoris, 19. 3. 1937: AAS 29 (1937), 65–106; Pius XII., enc. Ad Apostolorum Principis, 29. 6. 1958: AAS 50 (1958), 601–614; Jan XXIII., enc. Mater et Magistra, 15. 5. 1961: AAS 53 (1961), 451–453; Pavel VI., enc. Ecclesiam suam, 6. 8. 1964: AAS 56 (1964), 651–653) – odmítnout tyto zhoubné nauky a činy, které jsou v rozporu s rozumem i s obecnou lidskou zkušeností a zbavují člověka jeho vrozené velikosti.“*²⁰⁴

Důvod, proč je ona pro sekulární prostředí moderny samozřejmá *člověka-střednost* ortodoxií přísně odsuzována, je zřejmý. Je to strach z redukce nesmrtné lidské duše na pouhé psychické procesy, vlastní ostatní přírodě. A dále jde o strach, že bez stability a neměnnosti bytí, garantované myslí duchového Boha, by i člověk ztratil esencialitu a chybělo by mu tak *objektivní kritérium* k posouzení jeho činů. Tímto člověka-středným východiskem by se pak, podle tohoto konceptu, musela nutně vytratit skutečná lidskost.

„Neštěstím moderních dějin bylo, že celý tento proces byl řízen duchem člověkostředným, naturalistickým pojetím člověka a buď kalvínským nebo molinovským pojetím milosti a svobody. Posléze se pak dovršil ne ve znamení jednoty, nýbrž ve znamení rozdělenosti. Takto nás ovšem poučila teprve zkušenost bolesti a katastrofy; nepopíratelné civilisační zisky vyústily ve

²⁰² 1. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce *Dei filius*, ASS, vol. V (1869–1870), pp. 481–493, překlad autor.

²⁰³ Především zákaz vývoje výkladu dogmatu (viz dále kapitola 2.5).

²⁰⁴ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 21.

vnitřní peklo člověka, vydaného na pospas sobě samému... Řekněme krátce, že základním hříchem člověkostředného humanismu bylo, že byl člověkostředný a nikoliv, že to byl humanismus.“²⁰⁵

Takto definovaný člověka-středný humanismus musí být proto odsouzen, což se pochopitelně ze strany magisteria také stalo.²⁰⁶ Takto byl postupně odsuzováno Darwinovo ponížení člověka na pouhého živočicha, Freudova redukce lidské duše na souhrn základních pudových vazeb. Marxovo pojetí člověka jakožto pouhého produktu společnosti a jeho ekonomicko-sociálních vztahů pak bylo pro magisterium důkazem, že v *hříšném modernismu* je člověk jakožto osobnost již zcela popřen a ocitá se tak v jakémisi děsuplném a „...zoufalém stavu...“ *nelidského humanismu*:

*„A pak, abychom přešli ostatní, vyděsil Nás, a to ze všeho nejvíce, současný stav, tedy nejvyšš zoufalý stav lidského rodu. Neboť kdo by nevěděl, že lidská společnost je dnes více než v minulosti sužována přetěžkou a zcela zakořeněnou nemocí, která je den ode dne horší a úplně to všechno rozkládá a smrtelně napadá? Vy poznáváte, ctihodní bratři, o jakou nemoc se jedná: jde o odpadnutí a odvrácení od Boha. Nic však není nebezpečnější než toto, podle toho, jak prorok řekl: ‚Neboť hle, ti, kteří se od Tebe vzdalují, zahynou‘. (Žalm 72; 27).“*²⁰⁷

Cesta k nápravě má proto vést přes postupné (a důsledné) navracení Boha „do středu“ filosofického myšlení podáním „*správné nauky*“. Na straně *ortopraxe* křesťanů má pak být aplikací této *správné nauky* osobní (uvědomělá) víra. Tato vize byla následně inkorporována do mnoha (prakticky všech) aktuálních církevních dokumentů či vyjádření magisteria. Namátkou z nich vybíráme jednu z mnoha nepřeborných pasáží, kde se o tomto „...*přiměřeném podáváníí*...“ *správné nauky* explicitně hovoří:

²⁰⁵ MARITAIN, Jacques. *Křesťanský humanismus = [Humanisme intégral]*. Vyd. 1. V Praze: Universum, 1947, str. 36–37.

²⁰⁶ Jedním z výstižných vyjádření tohoto odsouzení jsou encykliky Pia X: *E supremi apostolatus*, 4. 10. 1903, AAS, vol. XXXVI (1903–1904), pp. 129–139, či *Pascendi Dominici Gregis*, AAS, vol. XL (1907), pp. 593–650.

²⁰⁷ „*Dein, ut praetereamus cetera, terreat Nos, quam quod maxime, ea quae modo est humani generis conditio afflictissima. Quem enim lateat, consociationem hominum gravissimo nunc, supra praeteritas aetates, atque intimo urgeri morbo; qui in dies ingravescens eamque penitus exedens ad exitium rapit? Morbus qui sit, intelligitis, Venerabiles Fratres; defectio abscessioque a Deo: quo nihil profecto cum pernicie coniunctius, secundum Prophetarum dictum: Quia ecce, qui elongant se a te, peribunt*“PIUS X. encyklika *E supremi apostolatus*, 4. 10. 1903, AAS, vol. XXXVI (1903–1904), pp. 129–139.

„Čelit ateismu lze jednak přiměřeným podáním nauky, jednak bezúhonným životem církve a jejích členů. Je přece úkolem církve, aby zpřítomňovala a činila jakoby viditelným Boha Otce a jeho vtěleného Syna a aby se pod vedením Ducha svatého neustále obnovovala a očišťovala. (Srov. 2. vat. koncil, Věřouč. konst. o církvi Lumen gentium, kap. I, čl. 8: AAS 57 (1965), 12.) ... K zjevování Boží přítomnosti pak nejvíce přispívá bratrská láska věřících, kteří spolu jednomyslně pracují pro víru v evangelium a jsou znamením jednoty.“²⁰⁸

Co se pak týče výše citované „...*přiměřené nauky*...“, tu vidí církve v návratu k *tomistické* (respektive *novotomistické*) *metafyzice*, tedy zpět ke středověkému pojetí umírněného realismu. Tuto nauku proto římskokatolická církev interně vyučuje jakožto „...*stále platné filosofické dědictví*...“²⁰⁹. Povinně je pak tento filosofický základ přikázán tam, kde se vzdělávají budoucí kněží:

„Přednášky z dogmatické teologie ať se opírají vždy o psané Boží slovo a posvátnou tradici, jejíž pomocí se bohoslovci učí, zejména pod vedením sv. Tomáše, hlouběji pronikat do tajemství spásy.“²¹⁰

Zkušenost víry pak má ukázat (prokázat) správnost učení. Níže citovaný a často komentovaný text se sice explicitně týká pouze výuky *kandidátů kněžství*, celkově však ukazuje strategii, kterou chce církve i dnes opět obnovit modernou opuštěný řád „věčných pravd“:

„V dogmatické teologii ať se postupuje takto: nejprve se předloží biblická témata, nato se bohoslovcům ukáže, jak přispěli k věrnému předávání a vysvětlování zjevených pravd otcové východní i západní církve a jak probíhaly další dějiny dogmat, a to ve vztahu ke všeobecným církevním dějinám. (Srov. Pius XII., enc. Humani Generis, 12. 8. 1950: AAS 42 (1950), 568n; „(...) posvátné vědy se vždy omladí studiem posvátných pramenů. Naopak spekulace, která zanedbává další bádání v posvátném pokladu víry, se stává neplodnou, jak víme ze zkušenosti.“) Potom se mají bohoslovci učit

²⁰⁸ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 21.

²⁰⁹ Viz např. 2. Vatikánský koncil, Dekret o výchově kněží *Optatam totius*, 15: „*Filozofické obory se mají přednášet tak, aby vedly bohoslovce především k důkladnému a ucelenému poznání člověka, světa a Boha. Přitom je třeba opírat se o stále platné filozofické dědictví.* (Srov. Pius XII., enc. *Humani generis*, 12. 8. 1950: AAS 42 (1950), 571–575.)“

²¹⁰ Kán 252.3, CIC 1983.

hlouběji pronikat do tajemství spásy pomocí spekulace pod vedením svatého Tomáše a objevovat jejich vzájemnou souvislost, aby se dospělo k jejich dosažitelně nejlepšímu objasnění. (Srov. Pius XII., řeč k alumnům seminářů, 24. 6. 1939: AAS 31 (1939), 247; „Závodění (...) v hledání a šíření pravdy není doporučováním nauky sv. Tomáše mařeno, spíše se tím povzbuzuje a bezpečně řídí.“ Pavel VI., proslov na papežské univerzitě Gregoriáně, 12. 3. 1964: AAS 56 (1964), 365: „Profesoři (...) ať s úctou naslouchají hlasu církevních učitelů, mezi kterými zaujímá přední místo svatý Tomáš Akvinský. Neboť tak velká je síla génia Andělského učitele, tak upřímná láska k pravdě a tak velká moudrost, když zkoumá nejvyšší pravdy, když je vykládá a dokonale uvádí v jednotu, že je jeho nauka nejen velice účinný nástroj k zabezpečení základů víry, ale i k zajištění plodného a zdravého pokroku.“ Srov. také proslov při 6. mezinárodním tomistickém sjezdu, 10. 9. 1965: AAS 57 (1965), 788–792.) Ať jsou také vedeni k tomu, aby vnímali stálou přítomnost a působení těchto tajemství v liturgických úkonech (srov. 2. vat. koncil, Věrouč. konst. o posvátné liturgii Sacrosanctum Concilium, čl. 7 a 16: AAS 56 (1964), 100n a 104n.) a v celém životě církve. Ať se také učí hledat řešení lidských problémů ve světle zjevení, promítat jeho věčné pravdy do proměnlivých podmínek lidského bytí a sdělovat je současníkům způsobem jim přiměřeným. (Srov. Pavel VI., enc. Ecclesiam suam, 6. 8. 1964: AAS 56 (1964), 640n.)²¹¹

Z výše uvedené citace je tedy zřejmé, že primární slovo má při formaci budoucích kněží (a skrze ně i celé v církvi praktikující komunity) *aristotelsko-tomistický* filosofický systém a na něm stojící teologická spekulace, postupně vystavěná od *patristického* do *scholastického* období, věčně platná, dogmaty dnes již víceméně uzavřená. Nicméně určitý prostor je také vyhrazen osobní zbožnosti, která se má odehrávat v působení *božích tajemství* skrze *liturgické úkony*. Magisterium tak očekává, že křesťan se řízenou ortopraxí stane tvůrčím a bude spolupracovat se svým heteronomním duchovným Tvůrcem. Takto se má postupně vytvořit jakási nová křesťanská společnost, která obnoví vztah Boha a světa:

„Příliš pozdě (člověk) pozoruje, že toliko nějaká víra, nadřazená rozumu, oživující intelektuální a citovou činnost, může mezi lidmi zajistit jednotu

²¹¹ 2. Vatikánský koncil, dekret o výchově kněží *Optatam totius*, 15.

*založenou ne na přinucení, nýbrž na souhlase, a může z radosti bytí, která je arcit' přirozená, kterou však přirozenost sama o sobě nedokáže udržet... učinit trvalý duchový poklid, jas a veselí.*²¹²

Tímto spojením *vzdělání* v jediné správné a jediné pravé filosofii a teologii a aktivní *ortopraxe*, pak bude překonán onen novověký „nelidský humanismus“ a vznikne nová, křesťansky orientovaná společnost.

*„Je velmi pozoruhodné, že se v tomto čase objevuje křesťanství ve víceru živých ohnisek západní civilizace jako jediná síla, schopná ubránit svobodu osoby, a v té míře, v jaké může působit na časný řád, ubrániti i svobody pozitivní, jež v rovině sociální a politické odpovídají této svobodě duchovní.“*²¹³

Proto se magisterium jak před 2. *vatikánským koncilem*,²¹⁴ tak i na koncilu samém, vůči jakémukoliv autonomnímu pojetí člověka opět vymezilo a podle direktiv Tridentského a 1. vatikánského koncilu vyžaduje explicitní návrat k jediné „*pravé nauce*“:

*Posvátný sněm naslouchá Božímu slovu se zbožnou úctou a hlásá je s plnou důvěrou ... Proto navazuje na Tridentický a První vatikánský koncil a zamýšlí předložit pravou nauku o Božím zjevení a o jeho předávání, aby celý svět slyšel poselství o spáse a uvěřil, vírou dospěl k naději a naději k lásce.*²¹⁵

Co se pak týče poznání této „*pravé nauky*“ a jejího pevného přijetí, opakuje církev opět již výše deklarované stanovisko 1. vatikánského koncilu, když výslovně na dogmatickou konstituci *Dei Filius* odkazuje:

„Božským zjevením chtěl Bůh projevit a sdělit sám sebe a věčná rozhodnutí své vůle o spáse lidí, „aby jim dal účast na božských darech, které zcela převyšují lidskou chápavost“. (1. vat. koncil, *Věrouč. konst. o katolické víře Dei Filius*, kap. 2: *Denz. 1786 (3005).*) *Posvátný sněm vyznává, že Bůh,*

²¹² MARITAIN, Jacques. *Křesťanský humanismus = [Humanisme intégral]*. Vyd. 1. V Praze: Universum, 1947, str. 168.

²¹³ Tamtéž.

²¹⁴ Srov. PIUS XI., *Divini Redemptoris*, 19. 3. 1937: AAS 29 (1937), 65–106; PIUS XII., *Ad Apostolorum Principis*, 29. 6. 1958: AAS 50 (1958), 601–614; JAN XXIII., *Mater et Magistra*, 15. 5. 1961: AAS 53 (1961), 451–453; PAVEL VI., *Ecclesiam suam*, 6. 8. 1964: AAS 56 (1964), 651–653.

²¹⁵ 2. Vatikánský koncil, věroučná konstituce *Dei Verbum*, čl. 6.

počátek a cíl všech věcí, může být s jistotou poznán ze stvořených věcí přirozeným světlem lidského rozumu (srov. Řím 1,20); učí však, že Božímu zjevení je třeba připsat, „že i za nynějšího stavu lidstva mohou všichni to, co o božských věcech samo o sobě není lidskému rozumu nedostupné, poznávat snadno, s pevnou jistotou a bez přimíšení omylu“. (Tamtéž: Denz. 1785 a 1786 (3004 a 3005).)²¹⁶

Nevyznávání tohoto konceptu je pak hodnoceno jakožto nerozumné, z morálního hlediska pak – pokud je vědomé a dobrovolné – i těžce hříšné.

Výše uvedené citáty z věroučných konstitucí *Dei Filius* a *Dei Verbum* jsou vzhledem k tématu této práce o edukaci velmi důležité, protože ukazují na „*stále hlubší propast*“ mezi tím, čím je učitel vázán (ortodoxií), a tím, co vyznává sekulární majorita. A tak jako pozdně středověcí a renesanční předchůdci museli i za cenu nemalých obětí měnit vědecký obraz světa podle aktuální úrovně lidského poznání a odklánět se od realismu k nominalismu, ve stejné roli se nikoliv paradoxně nacházejí i současní křesťanští učitelé v sekulárním školství. Oni totiž také stojí jakoby „*fuori delle mura*“²¹⁷ a nikoliv v pevných hradbách „ortodoxního hradu“ dogmatu:

„Výsledkem tohoto stavu je nedůvěra a podezřívavost, s jakou hledí na „ty ostatní“ v nichž vidí jen skutečné nebo možné odpůrce, a soustavné přezírání jejich hodnot, v nichž vidí jen možné nebezpečí. Slovem, mezi církví a moderním světem se rozevírá stále hlubší propast.“²¹⁸

Autor výše uvedeného textu, sepsaného v době neskryvané euforie z „*opravdového převratu ve smýšlení i postoji*“²¹⁹ na 2. vatikánském koncilu, klade mentalitu církve v trvání uzavřenosti dogmatu do předkoncilní doby. Avšak jak jsme právě ozřejmili, katolická ortodoxie je i přes mnoho snah²²⁰ o proměnu z uzavřené *dogmatické teologie* v jakousi změnám otevřenou *systematickou hermeneutiku mystéria* stále kontinuální s předkoncilním pojetím věčných a neměnných pravd.²²¹

²¹⁶ 2. Vatikánský koncil, věroučná konstituce *Dei Verbum*, čl. 6.

²¹⁷ SKALICKÝ, Karel. *Radost a naděje*. Řím: Křesťanská akademie, 1968. s 231.

²¹⁸ Tamtéž, str. 230–231.

²¹⁹ Tamtéž, str. 231.

²²⁰ POSPÍŠIL, Ctirad Václav. Inspirace a otazníky obsažené v dokumentu MTK Teologie dnes. In: *Studia Theologica*. 1/2015, str. 75.

²²¹ Abychom však byli spravedliví, určité dokumenty (nikoliv však věroučné závazné, nýbrž jen a úrovni poradních hlasů) již existují, většinou rozptýlené v pracích mezinárodní teologické komise: Viz např. *Dokumenty MTK věnované metodě do roku 1995 a statuta MTK*. Překlad Ctirad Václav Pospíšil. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2011. 143 s. ISBN 978-80-7195-350-0.; dále *Dokumenty MTK věnované eklesiologii a svátostem*

2.3 Problém heteronomie

Právě jsme tedy krátce a s nutnou mírou zjednodušení analyzovali *ostrou hranici*, která vede mezi křesťanským a sekulárním pojetím humanismu. Na jedné straně hranice tak spočívá svět (z pohledu ortodoxie) *rozumné víry*, založené na heteronomním způsobu myšlení, a na druhé straně stojí autonomní pojetí světa, které je vlastní modernímu i postmodernímu světu. A „uprostřed“ tohoto napětí se nacházejí křesťanští učitelé v sekulárních školách, kteří jsou vůči sekulárnímu světu v jakési „první linii“. A jsou to proto právě oni, kteří vnímají postoje magisteria jako v mnohém nepřijatelná, evokující zásadní otázku, existuje-li pro ně nějaké jiné schůdné řešení, kromě vždy nepřijemného formálního opuštění církve.

Tyto otázky, které naléhavě volají po řešení, si nakonec pod sekularizačním tlakem položila i pastorální konstituce *Gaudium et Spes* v oddílu zabývajícím se střetem různých způsobů myšlení:

„Jak uvolňovat cestu dynamice a šíření nové kultury, aniž tím vezme za své živá věrnost zděděným tradicím? To je zvláště naléhavé tam, kde se kultura vznikající z nesmírného pokroku vědy a techniky má uvést v soulad s intelektuálním vzděláním, které žije ze studií odpovídajících různým klasickým tradicím.

Jak srovnat rychle pokračující rozrůžňování jednotlivých vědních oborů s nutností vytvářet jejich syntézu a udržet v lidech schopnost nazírání a obdivu, jimiž vede cesta k moudrosti?

Co je třeba dělat, aby všichni lidé na světě mohli mít účast na kulturních hodnotách, když se přitom kultura vzdělavců stává stále nepřístupnější a složitější?

do roku 1995 a dokument PBK Jednota a rozličnost v církvi. Překlad Ctirad Václav Pospíšil. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2011. 223 s. ISBN 978-80-7195-272-5; dále *Dokumenty Mezinárodní teologické komise věnované morální teologii a etice*. Překlad Ctirad Václav Pospíšil. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7195-468-2; dále *Dokumenty Mezinárodní teologické komise věnované christologii a soteriologii do roku 1995*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. 201 s. ISBN 978-80-7195-512-2 apod.

Jak konečně oprávněně přiznat kultuře autonomii, na kterou si dělá nároky, bez sklouznutí do humanismu pouze pozemského nebo dokonce nepřátelského vůči náboženství? “²²²

Magisterium tedy na jedné straně přiznává jistou míru autonomie světské kultuře (především exaktním vědám), protože to umožňuje učení této církve o jakémsi „*dvojím řádu poznání*“, ²²³ které vychází z ontologického dualismu (Duch versus svět). Zároveň tak může církev také stále striktně trvat na totožnosti „*pokladů víry...*“ (tedy neměnnosti) a „*...způsobu, jímž jsou předávány...*“ (tedy neměnnosti výkladu):

„Pro teology je to navíc pobídka, aby – při zachování metod a požadavků vlastních teologické vědě – neustále hledali přiměřenější způsob, jak podávat lidem své doby křesťanskou nauku, protože něco jiného je sám poklad víry neboli pravdy víry a něco jiného způsob, jímž jsou vyjadřovány, i když ovšem smysl a význam zůstává tentýž. (Srov. Jan XXIII., proslov 11. 10. 1962 při zahájení koncilu: AAS 54 (1962), 792.) V pastoraci je třeba dostatečně brát na vědomí a používat nejen teologické zásady, nýbrž i objevy světských věd, především psychologie a sociologie, aby i věřící byli vedeni k ryzejšímu a zralejšímu životu víry.“²²⁴

A právě ono „*jak konečně přiznat*“ sekulárnímu světu autonomii a přitom neopustit víru v Boha, je ústředním tématem, kterým žijí stran svého vztahu k ortodoxii křesťanští učitelé v sekulárních školách. Ti totiž mají problém nikoliv s *transcendencí* Boha, ale s transcendencí božství jakožto *heteronomií*, tedy *ontologickým dualismem*, který je s autonomií sékula v principu neslučitelný. Učitelé tak mají *existenciální problém*, protože na jedné straně jsou povinni v heteronomního Boha vzhledem ke svému členství v církvi *pevně věřit*, ale zároveň ho také musí povinně „*odložit*“ přede dveřmi sekulární školy, pokud v ní chtějí legitimně učit.

²²² 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 56.

²²³ „Posvátný sněm připomíná učení Prvního vatikánského koncilu a prohlašuje, že „je dvojitý řád poznání“ od sebe odlišný, totiž řád víry a řád rozumu, a že církev nezakazuje, aby se „obory lidského umění a vědy řídily na svém poli vlastními zásadami a užívaly vlastní metodu“; proto „uznává tuto náležitou svobodu“ a zastává oprávněnou autonomii kultury a zvláště věd. (Srov. I. vat. koncil, *Věrouč. konst. o katol. víře Dei Filius*, kap. IV: Denz. 1975, 1799 (3015, 3019). Srov. Pius XI., enc. *Quadragesimo anno*: AAS 23 (1931), 190.),...“ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 59.

²²⁴ Tamtéž, čl. 56.

Výsledkem tohoto vnitřního zápasu pak často je, že transcendenci Boží vnímají *neortodoxně* (z pozice ortodoxie modernisticky) a takto se vystavují *nebezpečí zločinu odpadu od víry*.²²⁵ A navíc, pokud si jsou této situace vědomi, pak také podle téhož církevního práva samočinně (*latae sententiae*) propadají nápravnému *testu exkomunikace*.²²⁶ Avšak, jak bude ukázáno, mnozí z učitelů (respondentů výzkumu v kapitole 2.5) se ve svém svědomí exkulpují tím, že tuto neřešitelnost situace přenášejí k odpovědnosti na samu církev, totiž na nepružnost její teologie. Jsou přesvědčeni, že kolize mezi ortodoxií a sekulárním světem je způsobena nikoliv zavrženým modernismem, nýbrž držením heteronomní Boží transcendence, která je ve své podstatě reakční:

„...máme zakázané interpretovat naši víru a jen přebíráme vzory z minulosti...“²²⁷

Často totiž v období své osobní konverze, která induktivně zrodila jejich *ortopraxi*, ani netušili, že jim ortodoxie (jejíž deduktivní závěry často ještě ani neznali, nebo je chápali relativně) jejich víru problematizuje a v očích současného světa ji činí nevěrohodnou, směšnou:

„...dogmatika nikdy a nikoho nedonutila věřit, proto církev není o víře v osobního Boha, ale o víře v dogmatické poučky.“²²⁸

„Je mi líto, že církev v 19. století dogmatizovala jako ‚důkazy‘ to, co skutečně zbožní teologové typu Tomáše Akvinského považovali za možné (nikoliv však jisté) ‚cesty rozumu‘ k uchopení existence Boží. Udělat z cest rozumu důkaz na způsob objektivních důkazů vědy, uvrhlo katolickou teologii – doufám, že ne navěky – do světa pohádek. Omluví se za to církev někdy, vezme to zpátky? Doufám, že se toho ještě dožiju!“²²⁹

Toto je tedy pro mnohé učitele velké zklamání, protože očekávali, že právě věrouka jim bude v jejich *ortopraxi* světlem a praktickým pomocníkem na existenciální cestě v prožívání mystéria víry, jak by to i také mělo být. Avšak ideál, ve kterém by měl výklad tajemství věřeného

²²⁵ KODEX KANONICKÉHO PRÁVA. Kán 754, CIC 1983 „Všichni věřící jsou povinni zachovávat konstituce a dekrety, které vydá právoplatná církevní autorita, aby jimi vyložila nauku nebo aby jimi odsoudila bludné názory; to se týká zvláštním způsobem toho, co je vydáno od Římského biskupa nebo sboru biskupů“.

²²⁶ Tamtéž. Kán 1364.1, CIC 1983 „Odpadlík od víry, bludař a schizmatik upadá bez dalšího do samočinné exkomunikace...“.

²²⁷ Z vyjádření respondenta ve výzkumu.

²²⁸ Tamtéž.

²²⁹ Tamtéž.

(hermeneutika mystéria) probíhat, koliduje v podstatné ontologické otázce. V praxi to pak těmto učitelům koliduje i při naplňování sekulárních *výchovně-vzdělávacích cílů*²³⁰ v jejich výuce.

Shrňme tedy, že to, co často činí učitelům zásadní problém ve svědomí, je, že hodnotí věrouku své církve jako v podstatě nekompatibilní s výše deklarovaným (vědeckým a principiálně pluralistickým) sekulárním humanismem.

„Asi mě tolik netrápí závěry I. vatikánského koncilu, které se pravděpodobně časem „vymlčí“,²³¹ jako spíš produkování kněží, žijících mimo realitu.“²³²

Nesouhlas křesťanských učitelů s ortodoxií je pak artikulován tak, že vzhledem k současnému legitimnímu (vědeckému) obrazu světa je těžké věřit, že by hmotně-energetický vesmír, jak je vědou interpretován z vědeckých pozic, byl výtvozem jakéhokoliv mysteriózního *heteronomního božstva*. Naopak, těmto učitelům je blízké pojetí *autonomního* (nikoliv však evolucionistického a vědecky ateistického) pojetí světa, ve kterém je hmotně-energetický vesmír nejen *reprezentací*, nýbrž jednou z *prezentací* božství. Takovýto výklad, totiž že jsme z jednoho rodu spolu s Bohem (tedy bytí je v nejhlubší podstatě imanentní), bylo však, jak jsme již snad dostatečně deklarovali, na straně magisteria opakovaně odsouzeným panen-teistickým *endogenním vitalismem*. A v tomto dualistickém rámci, pracujícím stále s vizí čistě duchových entit (duchová duše apod.), se věrouka stále pohybuje:

„Člověk se nemýlí, když si o sobě myslí, že převyšuje hmotnou skutečnost, a když se nepovažuje za pouhou část přírody ... Není tedy obětí klamného zdání vyvěrajícího z přírodních nebo společenských daností, nýbrž právě naopak se dobírá hluboké pravdy, když uznává, že má duchovou a nesmrtelnou duši.“²³³

Otázka některých křesťanských učitelů, učících na sekulárních školách, tedy spočívá v tom, jak v současném vědeckém paradigmatu chápat *transcendenci bytí* Boha.

²³⁰ Výchovně vzdělávací cíle jsou definovány především v RVP jakožto tzv. *očekávané výstupy*.

²³¹ Stojí za povšimnutí, jaký novotvar zde respondent – autor výroku – vytvořil pro definování dosavadní strategie církve vzhledem k dogmatu, který nemůže být reinterpreterován, avšak na druhé straně s některými historickými dogmaty již magisterium v současných dokumentech explicitně nepracuje.

²³² Z vyjádření jednoho z respondentů ve výzkumu.

²³³ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 14.

1. Je onen *transcendentní* Bůh oproti hmotně-energetickému vesmíru nutně jiného (*heteronomního*) řádu bytí?²³⁴
2. Anebo je celé Bytí (*esse existens*) jednoho řádu, a je tedy *vitálně imanentní*, byť pod různou „tvářností“²³⁵ existující evolučně od méně komplexifikovaných kreací, majících genezi ve formě počáteční a gravitační singularity před cca 13,8 miliardami let, přes vznik atomální přírody a dále pak přes *fylogenezi, psychogenezi až k noogenezi*,²³⁶ která dokáže inteligibilně zahlédnout dokonce i *transcendentní principy vztahovosti*, tedy to, co bylo v křesťanství artikulováno jakožto *Trojiční princip*? Může být tedy takto *evolující* vesmír projevem božství, do kterého pak jiným svým projevem *inkarnuje*, avšak tato *inkarnace* není vstupem *jednoho do druhého*, nýbrž je jedním z mnoha další z projevů komplexifikujícího se Bytí směrem ke své eschatologické plnosti?

To jsou totiž otázky, které zdaleka nejsou pouze nějakými teoretickými spekulacemi. Tyto otázky totiž úzce souvisí především s antropologií v současném vědeckém paradigmatu. Jde totiž o *určení člověka* a potažmo i o téma *lidství Ježíše z Nazareta*. Jak totiž ukážeme v závěrečných kapitolách této práce, má-li být Ježíš pro žáky vzorem, je třeba, aby byl představen modernímu paradigmatu. Moderní člověk, tím spíše *přemýšlivý křesťanský učitel v sekulární škole* si tak uvědomuje, že historické uchopení problému bytí Boha versus bytí vesmíru bylo sice teologicky v historii řešeno a zdálo se, že i definitivně vyřešeno, avšak pouze v onom dualistickém

„...jemném platonském předivu...“²³⁷

které je však v moderním světě nejen *neakceptované*, ale především *neakceptovatelné*. Heteronomní řešení je v moderním vědeckém paradigmatu s jeho kritickým pojetím reality nejen opuštěno, ale i právem hanlivě nazýváno jakožto „předvědecké“.²³⁸ Naopak ve vědeckém paradigmatu moderny je hmotně-energetický vesmír pojímán vždy jakožto bytí jednoho řádu, tedy *monisticky*. A pokud se v tomto *monistickém* paradigmatu hovoří o *transcendenci*, pak

²³⁴ Ve smyslu: Spiritus tantus – čirý Duch, *Ipsum esse subsistens*.

²³⁵ Personalitami v antickém smyslu slova.

²³⁶ Termíny zde přebíráme z Teilharda de Chardin. Viz: TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990. 264 s. ISBN 80-7021-043-5.

²³⁷ „... brání se všem pokusům ideologizace, ať již rostou z vulgárně mocenských aspirací, nebo z jemného filosofického přediva platonské tradice, že idea může být jen jedna, ta jedině správná, ta monoeidos, tedy že není o čem diskutovat, je třeba nazřít; v konkrétnu to pak nejednou znamená podříditi se.“ FUNDA, Otakar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 223.

²³⁸ V kontextu moderní kosmologie a antropologie se stal duchový Bůh vzhledem k empirické vědeckosti nadbytečným.

vždy pouze a jenom ve smyslu etymologickém, jakožto o *trans-cedo*.²³⁹ Jde tedy o evoluční proces překračování stávajícího stavu z jedné do další (nikoliv však ontologicky jiné) fáze. Další fáze bytí je pak chápána jakožto *komplexnější* a je tak vůči předcházející skutečně *transcendentní*, protože ji přesahuje.²⁴⁰

Jestliže by totiž transcendence Boha a jeho inkarnace v historické události Ježíše z Nazareta byla nutně nějakou *tajemnou unií* dvou rozdílných (duálních) bytí, pak je držení této víry pro křesťanského učitele v sekulární škole opravdový vnitřní problém. Pak má totiž Otakar Funda²⁴¹ a jemu podobní sekularisté pravdu v tom, když ve svém popisu postavení křesťanského učitele v sekulární škole říká, že takovýto učitel v sekulární škole (kromě konfesního nepovinného předmětu) učit nesmí:

Bylo by tragickým omylem, kdyby kdysi protěžovaný ateismus měl být nyní vystřídán protěžovaným teismem, nebo kdyby ideologizovaný marxismus měl být nyní nahrazen tou „pravou“ spiritualitou, nejlépe katolickou...“²⁴²

Nebezpečí, které by takový učitel do sekulárního učebního procesu přinášel, by totiž bylo veliké, protože by generovalo nedemokratický exkluzivismus, který jsme již analyzovali výše: Bůh by byl pro takového učitele natolik jedinou jistotou a pravdou, že by o jejím působení nejen nediskutoval, ale nutil by pak sebe i své žáky k tomu, aby se takovému „božstvu“ podřídili a toto podřízení nakonec i misijně šířili.²⁴³

Nicméně:

Požadavek ortodoxie, aby se takto ve škole (i sekulární) takto „nesekulárně“ učilo, trvá. Jak zde můžeme explicitně ukázat, tento požadavek je výslovně uveden především o dokumentu s názvem *Svědectví katolického laika ve škole o víře*,²⁴⁴ z pera Kongregace pro náboženskou výchovu z roku 1982. Tato směrnice, která se opírá především o deklaraci 2. vatikánského koncilu *Gravissimum educationis*, jasně hovoří v tom smyslu, že křesťanský učitel je vázán povinností k „*participaci na jediné pravdě*“:

²³⁹ Překračování něčeho za aktuálně viděný horizont.

²⁴⁰ Např. Ježíš oproti ostatnímu lidstvu transcenduje svým spojením s božstvím.

²⁴¹ Jakkoliv je jeho vyjádření ve zde citovaném textu zkratkovité a tedy ne zcela přesné.

²⁴² FUNDA, O. A., Náboženství a škola: In *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV, str. 220.

²⁴³ Srov. tamtéž s. 223.

²⁴⁴ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982), čl. 16.

„Povolání učitele má specifickou charakteristiku, která získává ještě hlubší smysl u katolického pedagoga: předávání pravdy. Z toho plyne, že pro katolického pedagoga jakákoliv pravda bude vždy participovat na jediné Pravdě a sdělování pravdy jako realizace vlastního odborného zaměření získává základní známky osobní účasti na Kristově prorockém poslání, v němž svým vyučováním učitel pokračuje.“²⁴⁵

Katolický učitel je tedy církvi i dnes zavázán, aby v sekulárním prostředí (v sekulární škole) hlásal to, co mu sekulární paradigma zakazuje, totiž ideologickou podřízenost jediné a pravé Pravdě zjevení:

„Protože prostředí, v němž laický pedagog uskutečňuje své poslání, je často sekularizované a ateistické, je důležité, aby překonal čistě experimentální a kritickou mentalitu a snažil se obrátit pozornost svých žáků k transcendentnu a připravit je k přijetí zjevené pravdy.“²⁴⁶

Jinými slovy je zde řečeno, že sekulární pedagogické principy *vědeckosti* (tedy žít čistě experimentální a kritickou mentalitou) a *demokratičnost* (respektovat, nikoliv pouze trpně tolerovat pluralitu a perspektivitu) musí být vzhledem k nauce církve u katolického učitele *potlačeny* a podřízeny *heteronomnímu* konfesnímu obrazu světa.

Pokud k tomu na druhou stranu postavíme, že z pozice sekulárního humanismu musí být naopak jakýkoliv předvědecký koncept podřízen moderně chápané autonomii světa, vzniká otázka, kdo a kde bude muset nakonec ze svých pozic ustoupit. Ve svědomí poctivý učitel tedy stojí před volbou, buď:

- opustit církev, nebo
- opustit výuku v sekulárním vzdělávacím systému, anebo
- najít pro sebe takové *pojetí boží transcendence*, které není ani heteronomní ani zcela popřené ateistickým pojetím evoluce.

Jak bude ukázáno ve výzkumu, řeší mnozí křesťanští učitelé problém svého vztahu k ortodoxii tím, že ho překonávají a řeší v síle své křesťanské ortopraxe, která byla vždy hnacím motorem reforem idejí. Pokud bychom tedy měli na tomto místě krátce shrnout, v čem spočívá dosavadní

²⁴⁵ Tamtéž, čl. 16b.

²⁴⁶ Tamtéž, čl. 30.

faktická nemožnost nekonfliktní kooperace mezi současným sekulárním paradigmatem a heteronomií, pak asi takto:

„Heteronomní hlásání, že křesťanství je díky revelaci Boha do světa nějakým viditelným ztělesněním Boží autority a pravdy, dnes není srozumitelné ze dvou důvodů:

Hermeneutický problém – stejné pojmy (především pravda) jsou na obou stranách chápány jinak, viz výše.

Problém legitimacy – závažnějším problémem je především to, že pro sekularizovaného člověka citlivého na jeho individuální svobodu a volnost je zcela nepřijatelné, když se legitimita institucí nesoucích spiritualitu chce opřít o argumenty ze sebe sama, tedy odvoláním se na svoji vlastní teologii, která definuje nějakou heteronomní božskou substanci.

Legitimita působení náboženských společností, dovolávající se tedy pouze na autoritu teologicky vydefinovaného heteronomního Stvořitele, je pro sekularizovaného člověka zcela pochopitelně nepřijatelná. Stejně tak je pro současného člověka nepřijatelná cesta pouhých metafyzických dedukcí, na kterých stojí spekulativní teologie, opírající se o heteronomně vykládané prameny zjevení (bible, tradice církevních koncilů a výroků papežů apod.).“²⁴⁷

Abychom nyní výše řečené demonstrovali, budeme některé další části této kapitoly věnovat sociologickému terénnímu výzkumu mezi křesťanskými učiteli. Dříve, nežli byl proveden výzkum sám, bylo započato s jeho přípravnou fází, a to formou řízeného rozhovoru²⁴⁸ s jedním z těchto křesťanských učitelů, který právě v sekulární státní škole učí. Jeho nespornou výhodou je, že dokáže velmi pregnantně formulovat myšlenky, dotýkající se jádra sledovaného problému, totiž napětí mezi ortodoxií a modernou.

²⁴⁷ PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015, str. 133.

²⁴⁸ Metodologicky srov. KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010.

2.4 Theofil

Rozhovor, který je obsahem této kapitoly, uvádíme v anonymizované podobě, jakožto rozhovor s tzv. *Theofilem*.²⁴⁹ Anonymitu Theofil striktně požadoval, protože je angažovaným praktikujícím křesťanem a chce, aby „*jediným a výlučným soudcem jeho života byl jeho Mistr a milující Bůh a nikoliv církev*.“

Pro účely této práce vznikl rozhovor jakožto pilotní studie a předvýzkum,²⁵⁰ který měl připravit metodologické uchopení pro širší sociologické šetření.²⁵¹

Profil respondenta:

- Theofil je učitel na 2. stupni ZŠ.
- Je středního věku, 40 +.
- Má univerzitní učitelské vzdělání s aprobacemi pro učitele 2. stupně ZŠ.
- Dále má filosofické a dokonce i teologické vzdělání v magisterském stupni.
- Na sekulární státní škole učí především přírodovědné obory a jako součást svého učitelského pracovního úvazku²⁵² učí i výchovu k občanství.
- V římskokatolické církvi je praktikující a žije v blíže nejmenované městské farnosti v sekularizovaném českém pohraničí.

Rozhovor vznikl po předběžné domluvě tématu na neutrální půdě v létě roku 2018.

Jste učitelem a zároveň katolickým křesťanem s velmi neortodoxními názory. Můžete je krátce popsat?

Někteří tradiční křesťané, kteří znají mé názory, mne považují za odpadlíka, ne-li přímo za ateistu. Ale já mám Boha opravdu rád a myslím, že žiji zbožně, tedy, jak se říká při liturgii „skrze Něho s Ním a v Něm“. Jen ta teologická interpretace Boha, kterou stále jako církev držíme i v moderním věku, mi již nepřipadá vůbec adekvátní úrovni současného lidského poznání. Pokud bych měl nějak do pár vět shrnout, s čím mám zásadní problém, pak je to toto:

²⁴⁹ Protože se učitel hned v druhé větě své první odpovědi vyznal z toho, že má Boha rád, autor mu anonymizoval jméno na *Bohumila*, řecky *Theofila*.

²⁵⁰ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

²⁵¹ Viz kapitola 2.5.

²⁵² Je praxí, nikoliv bezproblémovou, že ředitelé škol doplňují svým učitelům pracovní úvazky předměty povinného základu, jako jsou Výchova k občanství.

Bůh je Duch, učili mne v náboženství jako první ze základních pravd. Je-li však Duch, pak hmota je něco jiného a máme tu dualismus. Když máme dualismus, potřebujeme pojítka mezi dvěma světy a tím je zjevení Ducha hmotě. Bez zjevení a jeho „dozorců“ – myslím biskupů a potažmo celé hierarchie to tedy nejde. Navíc ta duchem oživená hmota nepracuje správně, protože je porušena dědičnou vinou, za kterou ovšem více méně mohou jiní čistí duchové – démoni, padlí andělé. Ti totiž (podle toho, co si církev prohlásila za zjevení duchového Boha), oživenou hmotu (člověka) svedla, a to z naprosto neznámého důvodu. Aby bylo jasno, já se tomuto konceptu nevysmívám. Zním mýty starověku a vím, že tento dualistický koncept, tolik drahý Peršanům a od nich pak Řekům, byl funkční a nedivím se lidem, jako byl svatý Pavel, Origenes, Řehoř z Nyssy či na Západě grafoman Augustin, že ho „pokřesťanštili.“ Navíc i poexilní židovská tradice již v tomto myšlenkovém rámci pracovala. Představa Jahveho už v dobách, kdy se psala Tóra v redakci, kterou asi držíme v rukách, splňovala již všechna kritéria pro budoucího křesťanského Pantokratora. Být v jejich době, nepochybně bych tomu věřil tělem a duší také a jako teolog bych tímto směrem spekulace šel.

Co se tedy tak zásadního změnilo, že tento koncept, podle Vás, nefunguje?

Mnoho věcí se změnilo. To první, což mne ovšem trápí dnes nejméně, je to, že ti „dozorci“ (a je lhostejno, kdo to byl konkrétně), tedy dozorci mezi Duchem a jím stvořeným hmotným vesmírem, se stali politiky a nakonec se „poprali“ mezi sebou tak, že třicetiletá válka pak vyhubila téměř třetinu celé Evropy. Mělo to však své výhody, protože tím se probudila touha po opravdové jistotě a přišla konečně doba vědy, ve které šlo o kvantifikovatelná fakta, a ne o pletení pojmů s dojmů. Jezuitský odchovanec Descartes se sice snažil „zachránit“ duchového Boha tím, že „dotáhl“ dualismus ad absurdum, ale to spíše představě o Bohu jen dál ublížilo – zvěčnilo ho to. Takže dokonce i novotomismus, který je dodnes pevným základem celého teoretického církevnictví, chápe Boha zcela bez tajemství, jako absolutní věc všech věcí. Fuj! To se musí i Tomáš Akvinský obracet v hrobě! Ovšem jak tento absolutní Duch, pojatý jako Nejvyšší Jsoucno, Božstvo, dopadl? Stal se zbytečným. Empirismus ho úplně smetl ze scény. Jak říkal Hume – k čemu z toho, co je, vyvozovat to, co by mělo být? Zkrátka pozorujme svět, važme ho a měřme ho. Pardon, toto už není Hume ale Bacon, ale to je jedno, rozumíme si přece, co chci říci. A pak přišlo to hlavní a nové. Vyšpekulovaného Boha nahradilo něco mnohem prostšího – tak prostého, až je to až „božské“ (promiňte, jestli se rouhám). Je to objev evoluce. Škoda, že s tím musel přijít bezbožný Darwin, i když nesmíme zapomínat ani na zbožného Lamarcka. Svět zkrátka je, má svoji dynamiku, a přežívá jen to, co je schopné se adaptovat, tedy to, co je schopné posunout svět trochu dál k plnosti. To je všechno. Ovšem to je přece

úžasné! Myslím, že první, kdo to pochopil jako božský vesmírný proces v celé jeho prostotě a dynamice (tak typické pro Boha), byl Teilhard de Chardin, ale toho jsme nechali, my katolíci, raději umřít v zapomnění, protože se nám nehodí (doufám, že zatím) do krámu těch našich historických řečí o „čistém duchovnu.“

Jste tedy materiální monista?

Neřekl bych, že materiální, protože ve slově materie je pořád něco jenom hmotného. Ne, nejsem materialista, nemyslím si, že by všechno bylo dílem pouhého, nevědomého materiálu. Jsem spíše holista. Bůh je zkrátka na spoustu způsobů. Jedním z těchto způsobů je třeba vesmír. Tak entropický a zároveň tak „rostoucí“. Ano uvozovky jsou na místě. To že jsme na zemi, kde evoluce jakoby roste, neznamena nutně, že to tak je i s celým vesmírem. Třeba se opravdu jako celek rozpadáme (entropujeme), ale to, že je tu místo na vcelku bezvýznamném rameni jedné z myriády galaxií, na kterém teď o tom hovoříme, je zároveň něco božského, protože i my jsme dalším ze způsobů Boha. To je síla, že? Ale když člověk čte evangelia, jakkoliv jsou dětmi své doby, historický Ježíš je opravdu Bůh a přitom člověk, jako my. Bůh se zkrátka vtěluje, zjevuje, projevuje. Pokud by se mi nyní ukázal jako Tomášovi, nepadl bych na kolena a nevolal bych „Pán můj a Bůh můj“, ale „Mistr a učitel můj, vzor můj“. Prosil bych ho – tedy, já to tak dělám – abych byl jako on, miloval jako on a radoval se ze života a světa jako on. Snad to tak chápali alespoň někteří z jeho současníků. I když o tom evangelia pochopitelně mlčí, protože je psali už ti „dozorci“, je zvláštní, že si již první generace začala říkat „Kristovci“. Věřím, že chtěli být jako on, modlili se za to, umírali za to ve víře, že povstanou do nového řádu lidství, jako on. Ty Pavlovi řeči o tom, že „byl vzkříšen otcovou slávou“ to však zamlžily a udělaly z Mistra zase jen nedostupného Ducha. Ale počkejte, nechci Pavla „hodit do koše“, vždyť on se s tím také sám pral, jak je jasně vidět třeba na jeho citaci z filosofa Arata na Areopagu. Třeba opravdu věřil, že v něm dýchá, pohybuje se, zkrátka, prostě je!? Určitě se chci Pavla jednou zeptat, jestli to tak opravdu myslel a které texty opravdu pocházejí od něho.

Byl jste vychován v tradičním teologickém schématu a nyní ve středním věku máte tuto neortodoxní víru. Kde se stal zlom?

Nebylo to nic náhlého, neseděl jsem pod stromem jako nepálský princ a nestal jsem se žádným Buddhou. To procitnutí, které samozřejmě ještě není a nesmí být konečnou stanicí, přicházelo postupně, jak jsem tak poslouchával to neustálé komentování dualismu v kostelních kázáních nebo jak jsem si rozjímal církevní dokumenty, katechismem počínaje. Zdálo se mi to však

vzhledem k dnešnímu poznání světa stále slabší a slabší. Pak jsem ale jednou ve škole našel v krabici s knihami do sběru a ní jsem vytáhl „náhodou“ knížku od marxisty Gardavského o tom, že Bůh ještě není úplně mrtvý. Říkal jsem si, jak ten bolševik z padesátých let (tedy ve skutečnosti to psal až v šedesátých) to křesťanství asi chápal? Ano, hájí v té knize svůj marxistický ateismus, ale zároveň, a to mi vzalo dech, vidí i na straně křesťanství potenciál dát světu naději tím, když vezme vážně svůj koncept vtělení – bůh v člověku, člověk v bohu, nakonec člověk bohem. To mne porazilo, najednou jsem tam četl Rahnera, ale i Augustina, Akvinského a Pascala úplně jinýma očima. Uvědomil jsem si, že pokud se Bůh opravdu prezentuje, pak k tomu potřebuje i mne jako živé evangelium, a ne jako služebníčka, kterému dává od svého nebeského trůnu milost napravovat zlo jeho neposlušných andělů. Ale nejsem „konvertita jedné knihy“, to ne. Dívám se od té doby po světě myšlenek a činů a vidím, že Bůh se prezentuje tak, že tančí před mýma očima i v mých očích všude, kam se podívám. Asi tak to myslel Spinoza, když viděl všechno sub specie aeternitatis. On ten „zorný úhel věčnosti“ člověka úplně pohltí. Nechci zde jmenovat konkrétní autory, kteří mne v tomto úhlu pohledu podporují a ovlivňují. Mnozí z nich jsou ještě stále uvnitř církve, a proto nechci, abych byl příčinou toho, že oni budou mít potíže. Inkvizice neskončila, jen má jiné a možná i rafinovanější metody.

Vraťme se tedy k Vám jako učitelí. Jak se vám daří učit na základní škole jako křesťan. Umíte rozlišit mezi svým vyznáním a sekulárními požadavky sekulární školy?

Neumím žít ve schizofrenii a něco jiného říkat v kostele či doma své ženě a dětem a něco jiného pak žákům a kolegům ve škole. Možná právě mé ponoření do současného světa mne dostrkalo k těmto otázkám a odpovědím, které opravdu přesahují rámec oficiálního dogmatu. Ale dávám samozřejmě žákům šanci poznat i to, co oficiálně učí a hlásá má římskokatolická církev, a to formou minimálně jedné, pro žáky výživné exkurze. Chodím se svými sedmáky pravidelně každý rok do našeho kostela. Náš pan farář je komunikativní a svým způsobem i vtipný člověk, který dokáže výkladem zaujmout. Pokaždé má v kostelní lodi přednášku o tom, čemu církev věří a přirozeně to ukazuje na obrazech a sochách, znázorňujících vše od Trojice až ke svatým ostatkům, tedy k tématu společenství svatých. Zajímavé je pak s žáky tyto věci probírat ve škole. Jak to na ně působilo? Pro většinu je to zábava (však víte, exkurze), ale občas to některý vezme tak vážně, že tomu přiřadí určitou hodnotu na úrovni mýtu – andělé chrání, démoni útočí, Harry Potter, Gandalf Bílý z Pána prstenů. Anebo to vezme vážně tou dětskou vírou, takovou, kterou mají i mnozí křesťané, věkem dospělí, totiž, aby Bůh byl, abychom mu mohli svěřit své životy, On se o nás postaral, vedl nás, zachránil nás od pekelného ohně. Proč ne? Vždyť

s takovou vírou v Nebeského otce se žije dobře! Lidé to tak chtějí, i mladému člověku to může připadat pevné, propracované, tradiční, starobylé, úctyhodné. A zvláště je to blízké starším lidem po produktivním věku, především když smrt zatluče lehce na rameno, řekne, že za pár let už možná přijde a především, když začnou tížit hříchy mládí! Nevysmívám se tomu. Ale zároveň se nevysmívám ani Feuerbachovi, který právě toto prohlásil za náboženství slabých, kteří nedokáží vzít odpovědnost za život a to nejlepší ze sebe si promítají na nebe.

Takže abych odpověděl na vaši otázku, ano daří se to, protože nemusím nic odlišovat. Můj humanismus, jak by řekl Gardavský – hominismus,²⁵³ je plně odpovídající tomu, na čem stojí sekulární věk. Přečtěte si Taylora.

Taylora i jiné jsem samozřejmě četl. Na oplátku upozorňuji na Lenaerse SJ, který Vám bude jistě velmi konvenovat. Řekněte mi ale, prosím, na závěr, kolik lidí s podobnými názory vidíte mezi křesťany či učiteli, křesťanským hodnotám otevřeným, ve svém okolí?

To je různé. Lidé v kostele jsou vesměs názorově uvnitř dogmatu. Kdo se do něj nevejde, už tam často přestal chodit, nebo byl komunitou vytlačen. Ale lidí, kteří mají podobné představy o Bohu, je v mém okolí poměrně dost. Je to různorodá skupina, od „něcistů“ až po mystiky v dobrém i špatném smyslu slova. Ale nějaký výzkum jsem v té věci nedělal, to asi čeká na vás. Jen vím, že pokud někdo z mých známých učitelů bere víru vážně, ten ji vyznává podobně jako já. Taková řekněme víra z Pilátova kréda²⁵⁴ od Čapka.²⁵⁵ No, nevím, za ostatní učitele v této věci moc hovořit nemohu. Ono to je dnes ohromně intimní téma. Spíše se vám svěřím se svými milenkami než s tím, kterému bohu věří. To se nám to „tabuizování“ intimních témat v postmoderně obrátilo, že?

To ano. Děkuji za rozhovor.

Seznámili jsme se nyní s přípravnou částí sociologického výzkumu, totiž s řízeným rozhovorem s vybraným učitelem. Tímto rozhovorem tedy bylo pro další výzkum obsahově připraveno

²⁵³ Autor inspirovan tímto rozhovorem nedávno publikoval: PODZIMEK, Michal. *Problematická smrt boha v reflexi Vítězslava Gardavského*, Praha: Filosofický časopis, ročník 67, číslo 3/2019, str. 421–439.

²⁵⁴ Theofil naráží na tuto pasáž: “Já věřím, věřím, horoucně věřím, že je pravda a že ji člověk poznává. Bylo by bláznivé myslet si, že je pravda jen k tomu, aby jí člověk nepoznal. Poznává ji, ano; ale kdo? Já, nebo ty, nebo snad každý? Já věřím, že každý má na ní podíl; i ten, kdo říká ano, i ten, kdo říká ne. Kdyby se ti dva spojili a rozuměli si, vznikla by tím celá pravda. Ano a ne se nedá ovšem spojit, ale lidé se vždycky mohou spojit; je více pravdy v lidech nežli ve slovech. Mám více smyslu pro lidi nežli pro jejich pravdy; ale i v tom je víra, Josefe Arimatejský, i k tomu je třeba udržovat se v nadšení a vytržení. Já věřím. Naprosto nepochybně věřím. Ale co je pravda?”

²⁵⁵ ČAPEK, Karel. *Knihy apokryfů*. Vydání ve Vyšehradu první. V Praze: Vyšehrad, 2016. 196 s. Mozaika. ISBN 978-80-7429-698-7.

téma, totiž téma, do jaké míry se i jiní křesťanští učitelé hlásí k učení, které vychází z heteronomních pozic, na kterých je vystavěna systematická (dogmatická) teologie. Protože Theofil v závěru rozhovoru nedokázal odpovědět na otázku, jak velká část křesťanských učitelů v sekulárních školách sdílí jemu podobné heterodoxní názory, byl vzápětí zpracován výzkum, který bude v této práci představen v kapitole 2.5. Avšak ještě před tím zde musíme alespoň krátce analyzovat výše artikulované heterodoxní postoje Theofila a uvést je do kontextu s myšlenkami, na které se Theofil odvolává.

2.5 Theonomní způsob myšlení

Fundamentem názorového spektra učitele Theofila je přesvědčení, že křesťanský humanismus nemá vycházet z *heteronomního způsobu myšlení*, protože již neodpovídá úrovni současného lidského poznání. Jako životaschopnou variantu současné ortodoxie proto navrhuje přijetí *evolučního paradigmatu* ve smyslu evoluce jakožto komplexifikujícího se bytí, naznačený především v díle *Teilharda de Chardin*. Teilhardův opus magnum, uveřejněný po jeho smrti,²⁵⁶ je vystavený právě na církvi odsouzeném monistickém pojetí endogenního vitalismu, ve kterém vitální vesmír tzv. *konverguje* ke svému eschatologickému cíli (bodu Omega). Metafyzický horizont je tedy pro Teilharda de Chardin jakožto křesťana uzavřený. Teilhard de Chardin pracuje s konceptem, ve kterém je možné vnímat *mysterium incarnationis* (božství se vtěluje do lidství) *autonomně*, bez duality bytí (Duch versus vesmír), nikoliv však bez transcendence. Pro demonstraci jeho myšlenek zde použijme citát, ve kterém Teilhard de Chardin ukazuje, že cesta k naplnění lidského života nejde po linii *individualismu*, nýbrž *konvergence*, vztahovosti. To pak vede k naplnění smyslu osoby, což zde nazývá *personalitou*:

„Soukromý a rasový egoismus má pravdu, když se nadchne myšlenkou, jak se věrností životu může povznést až na samu mez všeho jedinečného... Dělá jedinou chybu, která ho ovšem krok za krokem svádí ze správné cesty: směšuje individualitu a personalitu... Máme-li být plně sami sebou, musíme jít opačným směrem, směrem konvergence s ostatními, směrem ke druhému. Cílem nás samých a vrcholem originality není individualita, nýbrž osoba.

²⁵⁶ Vzhledem k tomu, jak byl Teilhard de Chardin na konci svého života církvi odsuzovaný, ponechal uveřejnění svého zásadního díla *Le Phénomène humain* (česky *Vesmír a lidstvo*) před smrtí nepublikované. V českém jazyce vyšlo pouze jednou jakožto: TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990. 264 s. ISBN 80-7021-043-5.

Odshora (evoluce) dolů pracuje stále týž zákon: Skutečné ego roste nepřímou měrou egoismu...²⁵⁷

Podle Teilharda de Chardin jde tedy o konvergentní princip jakési společné lidské odpovědnosti za další směřování evoluce, která v nás jakožto lidstvu „poznala – uvědomila si sebe samu“²⁵⁸ Člověk poznáním sebe sama jakožto součásti evoluce dosáhl neklidu a zalekl se, což v moderně vyvolalo skepsi a pocit nesmyslnosti vývoje a stalo se základem výše definovaného *evolucionismu* (vědeckého ateismu). Avšak člověk má podle Teilharda de Chardin možnost uchopit evoluční fakt i ne-ateisticky tím, že začne plně prožívat, že je to on a nikdo jiný, kdo má povinnost podílet se sám na evoluci a nakládat se sebou i svým životním prostředím formou „dávat se nebo odmítat.“²⁵⁹ Když se stane takto odpovědným za svět, objeví v něm i božský rozměr.

Tento koncept byl promyšlen i u dalších křesťanských myslitelů v období okolo 2. vatikánského koncilu,²⁶⁰ z nichž mnozí se pak pro tuto neortodoxnost museli s církví rozejít. V těchto pojetích, z nichž jedno zastává i Theofil, se tedy rodí jakési *neortodoxní*, avšak s moderním paradigmatem nerozporné pojetí křesťanského humanismu, které se stává blízkým dokonce i myslitelům zakotveným ve zcela jiném světonázoru. Theofil tyto myšlenky „náhodně“ objevil především u českého marxisty *Vítězslava Gardavského*. Stejně tak bychom zde mohli uvést např. i marxistu Milana Machovce²⁶¹ a další.

Krátce si zde tedy povšimneme především Gardavského. Tento myslitel, ač marxista, zašel ve své reflexi křesťanství tak daleko, že novodobý ateismus vnímal jako výslednici (důsledek) plně pochopené Ježíšovy inkarnace, ke které se však církev nemají dosud odvahu přiznat. Toto vtělení boha do člověka pak Gardavský nazývá jakožto tzv. *hominizaci boha*, která překonává veškeré dualistické koncepty Boha a světa:

„Bůh nové teologie není bůh – předmět, ale bůh – napětí mezi „mimo nás“ a tím, co člověk bez přestání, svou sebevědomou činností a svým předmětným

²⁵⁷ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990, str. 219.

²⁵⁸ Tamtéž, str. 185.

²⁵⁹ Tamtéž.

²⁶⁰ Za hlavní představitele této tematicky nesoustředěné skupiny lze jmenovat především *Edouarda Mouniera, Gabriela Marcela, Pierra Teilharda de Chardin, Marie-Dominique Chenua, Johanna B. Metzera, Karla Rahnera, Romana Guardiniho, Hanse Künga, Giulia Garardiho a Yvese Congara* a podobné myslitele na straně nekatolíků: *Bartha, Gogartena, Bultmanna, Hromádku, Tillicha* a další.

²⁶¹ Například Machovcova kniha *Ježíš pro moderního člověka*. Původně v němčině: Machovec, M., *Jesu für Atheisten*, Kreuz Verlag, Stuttgart 1972.

úsilím neustále luští, aniž kdy dojde spočinutí. Prožívá se jako „k sobě příšlá nedefinovatelnost“; vyslovuje sám sebe jako nekonečnou otázku. Bůh je pak nekonečnou absolutní odpovědí na ni.“²⁶²

Gardavský se pak v jiném krátkém díle, o kterém učitel Theofil neví, vyjadřuje i k tématu nerozpornosti křesťanských a sekulárních pozic. Říká, že v jádru (v nejhlubší vrstvě) křesťanství nejde historickému Ježíši o založení nového náboženství, nýbrž o *způsob života*, ke kterému je zván každý člověk a který byl prezentovaný právě Ježíšem, jakožto příkladem hominizace. Z eschatologické perspektivy, která je vlastní marxismu stejně jako teismu, pak říká:

„Už nebude třeba mytologií, a tím méně věroučných systémů, aby se k němu dospělo. Bude zde, proměněný ohněm dějin, jako způsob života, všednost, bezprostřední zřejmost. Nebude třeba zvláštní „religio“. Teprve tehdy bude bůh definitivně mrtev: stane se tělem.“²⁶³

Protože se však „slovo tělem“²⁶⁴ ještě nestalo, je údělem člověka představu Boha spekulovat a těmito spekulativními idejemi člověka zotročovat tak, jak se o to pokoušel středověký projekt křesťanského univerzalizmu. Proto má ve světě místo také ateismus, jehož dějinnou úlohou je tyto člověkem vyráběné Bohy zabíjet.²⁶⁵

Theofil v souvislosti se svými postoji zmínil také dnes již slavného myslitele, kanadského katolického sociologa *Charlese Taylora* (* 1931), někdejšího profesora v Oxfordu, Northwestu a McGill University v Montrealu, od roku 2007 držitele Templetonovy ceny za příspěvek humanitním vědám. Tohoto myslitele zde proto nelze opomenout. Taylor ve své velmi obsáhlé a dnes již známé knize z roku 2007 s názvem *A Secular Age*²⁶⁶ – *Sekulární věk* – ukazuje, jak zásadní proměnou prošla moderní společnost ve vztahu k náboženství. Jako historik

²⁶² Gardavský takto interpretuje myšlenky Karla Rahnera: GARDAVSKÝ, Vítězslav. *Bůh není zcela mrtev: úvaha o křesťanském teismu a marxistickém ateismu*. Vyd. 2. Praha: Československý spisovatel, 1970, str. 128.

²⁶³ Gardavský, V., Anděl na hrotu meče, In: LANDA, Ivan a kol. *Proměny marxisticko-křesťanského dialogu v Československu*. Vydání první. Praha: Filosofie, 2017. Studie a prameny k dějinám myšlení v českých zemích; svazek 14. ISBN 978-80-7007-481-7, str. 391–392.

²⁶⁴ J 1;14.

²⁶⁵ Srov. GARDAVSKÝ, Vítězslav. *Bůh není zcela mrtev: úvaha o křesťanském teismu a marxistickém ateismu*. Vyd. 2. Praha: Československý spisovatel, 1970, str. 69. Blíže in PODZIMEK, M. *Problematická smrt boha v reflexi Vítězslava Gardavského*, Praha: Filosofický časopis, ročník 67, číslo 3/2019, str. 421–439.

²⁶⁶ TAYLOR, Charles, *A Secular Age*, Harvard University Press 2007, 784 pages. ISBN 978 067 402 6766. Částečně přeložené do českého jazyka jako: TAYLOR, Ch., *Sekulární věk: dilemata moderní společnosti: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Filosofie, 2013. 560 s. Filosofie a sociální vědy; sv. 46. ISBN 978-80-7007-393-3.

filosofického myšlení a politický filosof zde (i ve své starší práci *A Catholic modernity?*²⁶⁷ z roku 1999 i ve starších pracích z konce 20. století)²⁶⁸ dokládá, že v moderním světě jsou udržitelné pouze ty náboženské systémy, které jsou schopné trvalého přehodnocování své věrouky a nejsou strnule „...*drženy v zajetí určitým obrazem*,“²⁶⁹ jak upozorňovali již analytičtí filosofové. Jakékoliv uzavřené dogmatické systémy, i kdyby vycházely z velmi starobylých, tradičních a úctyhodných metafyzických konceptů, v moderně již působí zmateně: „...*a tak pracujeme s určitou dávkou nejasnosti a zmatení. A v tomto rozpoložení pracuje teologie.*“²⁷⁰ Tím navazuje Taylor na myšlenku, která ve své době tak zaujala výše uvedeného *Gardavského* a která je sympatická Theofilovi: Doba teistických náboženství v podstatě skončila a současná krize náboženství je nutně globálním fenoménem, ohlašujícím přechod spirituality do další fáze. Profesor Taylor v kapitole s názvem *Mrzačení pojmů*²⁷¹ otevřeně hovoří o nebezpečí přehlédnutí důležitého fenoménu, který byl v církvích dlouho opomíjen: Současný sekularizovaný člověk chápe pojmy jako *tělo, duch, zlo, lidství, oběť* a další již zcela jinak, než jak je chápala a filosoficky (v rámci středověkého realismu vysvětlovala) společnost v premoderně. Taylor proto vybízí teology k nutné reflexi především tradičního jazyka víry, který často brání proměně náboženské spirituality:

*„Zdá se, že pohasínající spojení mnoha lidí s tradičními jazyky víry předpovídá do budoucna úpadek. Ale intenzita hledání přiměřených forem duchovního života, které tato ztráta vyvolává, může skýtat slibné vyhlídky... V každém případě jsme na počátku nové doby hledání, jehož výsledek nemůže nikdo předvídat.“*²⁷²

Na toto již na prahu postmoderny důrazně upozorňovali analytičtí filosofové,²⁷³ kteří ovšem ve své době nebyli náboženskými autoritami dostatečně slyšeni.

²⁶⁷ TAYLOR, Charles, *A Catholic modernity?* New York: Oxford University Press, 1999. 144 pages. ISBN 978-0109-285-029.

²⁶⁸ TAYLOR, Charles, *Philosophical arguments*. 2nd print. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995. 318 pages. ISBN 0-674-66476-0; dále pak především: Taylor, Ch, et al., *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, New Jersey: TAYLOR, Charles et al., *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, [1994], 175 pages. ISBN 0-691-03779-5 (v českém překladu jakožto: TAYLOR, Charles, APPIAH, Anthony a GUTMANN, Amy, ed. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 2. vyd., V nakl. Epoque 1. vyd. Praha: Epoque, 2004. 191 s. ISBN 80-86328-64-3.).

²⁶⁹ TAYLOR, Ch., *Sekulární věk: dilemata moderní společnosti: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Filosofie, 2013, str. 245.

²⁷⁰ Tamtéž, str. 409.

²⁷¹ Tamtéž, str. 403.

²⁷² Tamtéž, str. 220 a str. 223.

²⁷³ Taylor se jakožto filosof zabýval především dílem Heideggera, Merleau-Pontyho a Wittgensteina.

„...I když dnešní křesťané věří v totéž co před staletími, věří tomu jinak, i když říkají stejná slova, chápou je jinak, i když ve stejném prostoru vykonávají stejný rítus, tento prostor a rítus hraje jinou úlohu v jejich životě, než tomu bylo v rámci životního stylu jejich předků.“²⁷⁴

Ve stejném duchu hovoří i další z myslitelů, kterého sice Theofil přímo nejmenuje, ale který má k jeho pojetí Boha velmi blízko. Máme na mysli anglického analytika postmoderního myšlení, katolického teologa a profesora na Cambridge (1978–1999) jménem *Nicholas Lash* (* 1934). Oproti výše uvedenému Taylorovi je bohužel velmi málo překládán,²⁷⁵ i když v anglicky hovořícím světě je jeho dílo dobře známé. Ve své knize z roku 1996 *The Beginning and the End of „Religion“* – „Počátek a konec náboženství“²⁷⁶ ohlašuje velmi provokativním jazykem zánik těch náboženských forem, které nejsou schopny vést dialog se sekularizovaným světem, především právě proto, že nejsou schopny žádné zásadní věroučné změny. Lash se poprvé tomuto tématu věnoval již v roce 1973 ve své knize *Change in focus – a study of doctrinal change and continuity*. Ve svém krátkém, ale zásadním díle z roku 1992 s názvem *Believing Three Ways in One God* s podtitulem *A Reading of the Apostels' Creed* (Četba víry apoštolů) se dokonce dotýká i tak ústředního tématu křesťanského dogmatu jako je i Trojice. Jádrem jeho myšlenek je přesvědčení, že koncept Trojice měl ve starověkém křesťanství zabránit především modlářství (mnohobožství), ale postupem času se tradičně definovaný koncept Trojice stal sám problémem. Trojice, původně definovaná jako křesťanské řešení pro Ježíšovo božství, totiž začala být chápána jakožto statická doktrína, vymezující křesťanský světonázor vůči jiným spiritualitám (především hinduismu, buddhismu), se kterými se křesťanská misie ve své době chtěla konfrontovat. Lash říká, že renesance křesťanské spirituality má jít především po linii nového pochopení Trojice jako *události Vtělení božského do světského* (ve smyslu „*Deus incarnatus est*“) v osobním příběhu každého člověka. Díky této inkarnaci, v plnosti uskutečněné v historickém Ježíšovi, Bůh nestojí mimo svět. Jde o zkušenost s Bohem v příběhu, která nestojí osamoceně, ale je sdělována jako církev ve smyslu *credo ecclesiam*. Tato zkušenost Boha proto nesmí být spekulována a představována jako nějaké nepochopitelné tajemství. Není totiž „z jiného světa“, a nesestoupila proto, aby „...zmátla naši

²⁷⁴ Citace převzata z HALÍK, Tomáš. *Chci, abys byl: křesťanství po náboženství*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012, str. 93.

²⁷⁵ Autor o *Lashovi* referoval ve svých článcích: PODZIMEK, Michal. Holistický přístup k pacientovi skrze theonomii; In.: *Psychosom: psychosomatická medicína* 1/2018 str. 42–53, [online]. Liberec: Institut rodinné terapie a psychosomatické medicíny v Liberci; dále především v PODZIMEK, Michal. Problematická smrt boha v reflexi Vítězslava Gardavského, Praha: *Filosofický časopis*, ročník 67, číslo 3/2019.

²⁷⁶ LASH, Nicholas. *The Beginning and the End of Religion*. University of Cambridge 1996, 284 pages. ISBN: 978-052-1562-324.

*mysl a napadla naše jednání...“.²⁷⁷ Učení o Trojici také nesmí sloužit k obhajobě jakéhokoliv ontologického dualismu. Všechny koncepty, které by totiž chtěly i nadále jakkoliv držet *heteronomii bytí*, jak byla analyzována výše, nemají v realitě moderního světa naději na přežití.*

Třetím křesťanským myslitelem, který je pro pochopení Theofilovy heterodoxie důležitý, je katolický kněz a teolog *Roger Lenaers SJ*. Tohoto myslitele, jehož názory zcela konvenují s Theofilem, autor Theofilovi nabídl ke čtení. Lenaers totiž zavádí termín, který Theofilovi a jemu podobně smýšlejícím chybí a kterým lze označit *autonomní způsob myšlení*, označující *transcendující* autonomii, nikoliv tedy evolucionistické (vědecko-ateistické) pojetí autonomie. Je to termín *theonomie*, který by těžko mohl být jakkoliv jednoslovně přeložen z řečtiny do živých jazyků. Navíc je to termín zatím v tomto smyslu slova nezavedený, protože žádné překlady lenaersových prací do češtiny neexistují.²⁷⁸

Tento jezuita ve své knize *Der Traum des Königs Nebukadnezar. Das Ende einer mittelalterlichen Kirche*²⁷⁹ (Sen krále Nabuchodonosora, konec jedné středověké církve) definuje theonomii takto: „V theonomním myšlení existuje jen jeden svět, ten náš, který je však *svatý, protože je neustálým sebe-zjevováním svatého tajemství, které míníme slovem Bůh*“.²⁸⁰

Transcendence ve smyslu *heteronomie* je v *theonomii* sice opuštěna, ale není popřena schopnost světa transcendovat, uskutečňovat se, evolučně růst. Jde tedy o potenci (možnost) transcendovat v čase a nikoliv o již hotovou, uskutečněnou skutečnost. V tomto *theonomním způsobu myšlení* proto podle Lenaerse nelze Boha definovat nikterak staticky, jako „trůnícího na výsostech“, či jako již zcela uskutečněné bytí – tedy scholastickém *Ipsum esse subsistens*, v kterém je esence již zároveň naplněnou existencí. Člověk se totiž pohybuje v ještě nehotovém (nekomplexním) bytí, ale operativně jej uskutečňuje, čímž se prezentuje božství. V této souvislosti je zajímavé poznamenat, že tuto myšlenku vyjádřil jinými slovy také již výše uvedený Gardavský, když definoval základní motiv nových teologických koncepcí:

²⁷⁷ „...does not, stretch the mind of challenge our behaviour...“. LASH, Nicholas. *The Beginning and the End of Religion*. University of Cambridge 1996, str. 174. Překlad autor.

²⁷⁸ Autor se již Lenaersovi v podobném rozsahu věnoval i ve čtvrté kapitole své monografie: PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. 167 s. ISBN 978-80-7494-240-2.

²⁷⁹ LENAERS, Roger. *Der Traum des Königs Nebukadnezar . Das Ende einer mittelalterlichen Kirche*. Verlags GmbH, Kleve 2005, 257 pages. ISBN 978-3935-861-151.

²⁸⁰ „...heilig, weil sie die fortwährende Selbstoffenbarung jenes heiligen Geheimnisses ist, auf das wir mit dem Begriff ‚Gott‘ deuten“. Tamtéž s. 25. Překlad autor.

„Motivem, pronikajícím touto teologickou koncepcí a dynamizujícím ji, je hledisko času a s ním spjatý subjektivně významný moment naděje... Pro teologickou reflexi znamená tento zorný úhel radikální změnu. Nová teologická orientace si především uvědomuje, že současné lidstvo má málo smyslu pro „dokonalosti“ minulých epoch a minulých řádů...“²⁸¹

Vize *theonomního* konceptu, který je implicitně obsažen i u ostatních zde výše uvedených autorů, se proto nejen Theofilovi nabízí jakožto možné řešení nerozpornosti křesťanské víry a sekulárního pojetí.

Dříve nežli opustíme tuto teoreticko-analytickou část práce a přejdeme k praktické analýze na základě výzkumu, je třeba alespoň výčtem poukázat na to, že *theonomní* koncept byl historicky přítomný v různých podobách a formulacích. Již před příchodem křesťanství se objevuje pod rouškou platonizující či gnostické filosofie a dále pak především jakožto negativní teologie a křesťanská mystika. Mnozí zbožní myslitelé tak často statečně opouštěli pohodlnou a „pevnou půdu“ *heteronomie* a vydávali se na spirituálně hlubokou cestu holismu, dotýká se – slovy Mistra Eckharta – *dna duše*.²⁸²

Abychom se tedy pokusili alespoň letmo o zaznamenání této tradice na časovou osu, začněme v křesťanském starověku: Interpretace světa a Boha z *theonomních* pozic zaznívaly²⁸³ především na křesťanském Východě, tedy u řecky hovořících a píšících křesťanů, nejvíce snad viditelně u *Klementa Alexandrijského* v díle povzbuzující pohanské Řeky *Προτρεπτικὸς πρὸς Ἕλληνας* či *Órigéna* v jeho monádickém pojetí Boha jakožto Jednoty všech věcí – *μοναχ*, jehož stvoření od něho nemůže být v principu nikdy oddělené. O století později pak holismus opatrně prostupuje i *Λογος κατεχητικος* Řehoře z Nyssy, který ve vypjaté době mocenských bojů o pojetí Krista upozorňuje, že vědět o Bohu ještě neznamená, že ho má člověk v sobě, a proto musí být stále na cestě – *επεκτασις*. Nicméně být mystikem a církevním představitelem v jedné osobě již bylo ve čtvrtém století pro křesťana politicky a sociálně obtížné. Jak upozorňuje učitel

²⁸¹ GARDAVSKÝ, Vítězslav. *Bůh není zcela mrtev: úvaha o křesťanském teismu a marxistickém ateismu*. Vyd. 2. Praha: Československý spisovatel, 1970, str. 122.

²⁸² Srov. ECKHART, Johannes a SOKOL, Jan, ed. *Mistr Eckhart a středověká mystika*. 4. vyd. Praha: Vyšehrad, 2013. 357 s. ISBN 978-80-7429-397-9.

²⁸³ Autor v několika následujících odstavcích použije větší množství tvrzení, které až na jednu výjimku u *Mikuláše Kusánského* záměrně nedokládá citacemi, protože se nejedná o předmět této práce. Podat podrobný rozklad veškerého výskytu *theonomního* konceptu či holismu v dějinách by tuto práci neúměrně obsahově rozšířilo. Autor se této problematice navíc podrobně věnuje především ve výuce studentů filosofie a materiály k tomuto tématu a odkazy na zdroje zveřejňuje v e-learningovém prostředí v autorem vytvořeném kurzu *Středověká filosofie* Např. zde: <https://elearning.fp.tul.cz/course/view.php?id=349>.

Theofil, církevní otcové jako především Řehoř z Nyssy, podobně i Órigenés se ve svých jiných dílech přiklánějí spíše k heteronomii, tolik potřebné pro stavbu dogmatického systému a náboženství jakožto sociálního konstruktů.

Antické pojetí theonomie pak naposledy mocně zaznělo u posledních pohanských filosofů, především u anonyma *Pseudo-Dionýsia Areopagity* s jeho vizí θεωσις, ve které je člověk schopen mystikou dojít až k boží podstatě. Toto pojetí světa emanačně propojeného s božstvím bylo pochopitelně blízké všem těm, kteří čerpali ze starší mystiky *Plotina* v jeho konceptu světa jakožto *κοσμος νοήντος*. Méně pak již bylo blízké jeho novoplatonským, do dualismu stále více nepředávajícím pokračovatelům, kromě syrské školy *Jamblicha* a Plutarchova žáka *Prokla* v Athénách pátého století. Latinským překladem a komentářem tzv. *Areopagik* (*Pseudo-Dionýsos*) se v karolínské renesanci pokusil (již navzdory heteronomním teologiím) theonomní vizí oživit *Jan Scotus Eriugena*, když ve svém *De divisione natura*, provokativně neoddělí kosmologii (*natura naturata*) od božské podstaty (*natura naturans*), čímž si vyslouží nejen posmrtné odsouzení, ale jeho dílo je pak po celý středověk na indexu. Theonomní výklad světa byl pak však dále tolerován (nikoliv respektován) i po celé scholastické období jakožto mystická cesta, ovšem pevně strážena v klášterních školách jako např. v *Chartre* či u sv. *Viktora*.

Naposledy theonomie a holistický způsob uvažování ožívá na půdě křesťanství v pozdní scholastice u *Mistra Eckharta* v jeho již výše uvedené vizí *dna duše*, na kterém člověk pochopí onu *gelassenheit*, totiž cestu čisté existence, ve které nelze oddělit Boha od jeho stvoření. Toto pak v zápětí inspiruje především kardinála *Mikuláše Kusánského* k vytvoření na svou dobu odvážného holistického konceptu Boha jakožto *coincidentia oppositorum*. Takto přichází na svět Cusanovo odvážné dílo *De docta ignorantia*, ve kterém opět ožívá myšlenka nadřazenosti *apofatické (negativní)* teologie nad všemi pozitivními spekulacemi. Kusánský sám jakožto církevní hierarcha a politik totiž ví, jak je nebezpečné a pošetilé zároveň oddělit Boha od jeho stvoření. To totiž ve svém důsledku vždy vede jen k neřešitelnému dualismu:

„*Vesmír nemá žádný obvod, neboť pokud by měl centrum a obvod, mohlo by existovat něco a něco mimo svět, což jsou předpoklady, které zcela chybí pravdě. Jelikož je tedy nemožné, aby byl vesmír uzavřen do hmotného středu a tělesné hranice, není v naší moci vesmír ani pochopit, protože jeho středem a obvodem je Bůh. A ačkoli vesmír nemůže být nekonečný, nicméně nemůže*

*být koncipován ani jako konečný, protože neexistují žádné limity, v nichž by mohl být omezen.*²⁸⁴

Antické holistické pojetí, přetavené přes Areopagiky, pak občas prosvitne ještě u *Marsilia Ficina* a některých dalších florentských platoniků. Na počátku novověku pak theonomní myšlenky zaznívají i u velkých racionalistů moderny, především u *Barucha Spinozy* v jeho konceptu *Deus sive natura*, který zasadí heteronomii z racionalistických pozic trvalou – smrtelnou – ránu. Holistický program světa pak z matematických pozic pak ještě dále rozvíjí *Gottfried Wilhelm Leibniz*. V jeho době však již dostává heteronomní způsob myšlení další smrtelné rány, ovšem nikoliv ze strany racionalistů, nýbrž empiristů (především *Davidu Humea*). O něm jsme však již psali výše v souvislosti se zrodem modernity.

Je pochopitelné, že theonomní způsob myšlení má své úskalí především v tom, že nijak nechrání (není schopen zdůvodnit!) sociálně-politické postavení náboženských autorit. Heteronomní pojetí světa je totiž oproti theonomnímu kulturotvorné, protože vytváří systémy, dává sociální a politickou legitimitu církvím a ostatním organizovaným náboženským společnostem, vedoucí až k výše popsané exkluzivitě. V těchto sociálních konstruktech je pak vždy třeba prostředníků,²⁸⁵ kteří zajistí kontakt mezi heteronomním světem Stvořitele a jeho stvořením. Tito prostředníci pak získají nejdříve sociální vliv a ve státním náboženství nakonec i politickou moc. Je proto pochopitelné, že se pak pro udržení svého vlivu snaží *theonomní mystiku* oklešťovat a po dobrém (pokojně) uzavírají do neveřejné sféry zbožnosti, do rámce *spirituální teologie*. Pokud se pak toto pokojné eliminování theonomie nedařilo, byli představitelé theonomie následně tvrdě pronásledováni a zpravidla obviněni z *panteismu* či *panenteismu*. Nejznámější je samozřejmě případ dominikána *Giordana Bruna (1548–1600)*, který je dodnes politicky vděčným tématem k protikřesťanské propagandě.

Autor, jakožto pedagog v sekulární škole, chce na tomto místě publikovat nedávnou osobní zkušenost z roku 2017, související s tématem. Za jednu jedinou hodinu pobytu před Brunovou sochou na Campi dei fiori²⁸⁶ v Římě viděl, jak toto místo navštívily tři školní exkurze italských žáků se svými učiteli. Všichni tito učitelé svým žákům na místě Brunovi hranice horlivě

²⁸⁴ DE DOCTA IGNORANTIA 3. Citováno z: LOVEJOY, Arthur O. *The Great Chain of Being: a Study of the History of an Idea*. The William James Lectures Delivered at Harvard University, 1933. Cambridge, Ma, and London: 1936 and 1964, 382 pages., X11. Překlad autor.

²⁸⁵ Učitel Theofil je nazývá „dozorci“, čímž naráží na řecký význam slova *episcopos* – dohlížitel.

²⁸⁶ Místo poprav (upálení) G. Bruna v roce 1600.

vysvětlovali, jak vzdálený je dodnes svět moderní vědy a katolické víry, která stále drží předvědecké pozice, pro které byl Bruno upálen.

Shrňme tedy, že heteronomie je i navzdory vitálně imanentistickému modernímu obrazu světa stále pevnou součástí římsko-katolického dogmatu, hluboce prorostlou ve výroch řádného i mimořádného magisteria od nejvyšší vážnosti a závaznosti (dogmat) až po poradní práci Mezinárodní teologické komise (dále jen MTK).²⁸⁷

Protože se tato práce o křesťanských učitelích v sekulárních školách nemůže problému heteronomie, zakládající ontologický dualismus, věnovat do hloubky, ukážeme zde alespoň onu „prorostlost“ heteronomie do církevní nauky na třech signifikantních příkladech. Ukázky se týkají témat, která budeme v této práci dále sledovat, totiž otázky způsobu poznávání božství a hlásání potřeby vykoupení člověka:

1. Názor MTK (není součástí magisteria): V dokumentu ohledně problematiky vykoupení je potírán transcendentální (immanentistický) přístup k otázce růstu člověka ke svému cíli např. zde:

„Všechna náboženství jsou nahlížena jako vykupitelská v té míře, v jaké jejich ‚mýty‘ probouzejí vědomí vnitřního působení milosti a mají tak své vyznavače k osvoboditelskému jednání... neboť zaměření většiny náboženství je osvobození (vimukti, mokča, nirvána). Tyto mezináboženské přístupy jsou chvályhodnými pokusy... ovšem různé identity jednotlivých náboženství jsou vystaveny nebezpečí. Zejména křesťanství je odcizováno sobě, když je oklešťováno o nauku, podle níž celé vykoupení nepřichází prostě prostřednictvím vnitřního působení Boží milosti...“²⁸⁸

2. *Fides et ratio* (Encyklika Jana Pavla II. o vztazích mezi vírou a rozumem): V otázce poznání je striktně držena linie dvojího řádu poznání (intelektuálního) a (z Milosti), potvrzující heteronomní koncepci:

„...pravda, k níž se dospělo filozofickou reflexí, a pravda zjevení se nesměšují, ani jedna nedělá zbytečnou druhou... Víra, jež se zakládá na Božím

²⁸⁷ MTK v tomto roce 2019 slaví své 50. výročí od založení. Provizorní statuta MTK byly ustanoveny v roce 1969, srov. AAS 61, 1969, str. 540–541. Definitivní statuta schváleny až papežem Janem Pavlem II. v motu proprio *Tredecim anni* (6. 8. 1982).

²⁸⁸ Některé otázky týkající se teologie vykoupení (*Quaestiones selectae de Deo Redemptore*) MTK 1929–1930.

svědectví a je podporována nadpřirozenou pomocí milosti, je skutečně jiného řádu, než je filozofické poznání.“²⁸⁹

3. *Dei Filius* (dogmatická konstituce 1. vatikánského koncilu), na kterou se výše uvedená citace Jana Pavla II. explicitně odvolává.²⁹⁰ Jde o definitivní výrok magisteria, dogma:

„Je dvojitý řád poznání, odlišný nejen v principu, nýbrž i ve svém objektu: V principu, protože v jednom řádu poznáváme přirozeným rozumem, v druhém božskou vírou; v objektu, protože kromě pravdy, které je možno dosáhnout přirozeným rozumem, se nám předkládají k věření tajemství skrytá v Bohu, která, pokud by nám nebyla zjevena Bohem, poznat nelze.“²⁹¹

Závěrem zde k tématu heteronomie (jakožto součásti i současného dogmatického systému katolické věrouky) ještě musíme citovat jeden z nejmladších výroků magisteria týkající se tohoto pevně drženého *dvojitého řádu poznání*, totiž encykliku dvou papežů – *Lumen Fidei*, pocházející obsahově od papeže Benedikta XVI. a několika články²⁹² a podpisem doplněnou papežem Františkem. V ní nelze opomenout myšlenkový svět Josefa Ratzingera, stavící hned v druhém článku proti sobě citaci Fridricha Nietzscheho o nutnosti autonomního přístupu k poznání²⁹³ a deklaraci nadpřirozenosti křesťanské víry.²⁹⁴ Toto (vzhledem k tématu nejmladší vyjádření magisteria) explicitně dokazuje, jak i na počátku 21. století „trůní“ nad autonomií moderního sekulárního světa dogmatem konzervované heteronomní pojetí Boha z 1. vatikánského koncilu. Dokonce tedy i papež František (spíše však je v tomto oddílu autorem ještě Benedikt XVI.) v poznámkách pod čarou k sedmému článku opět výslovně cituje encykliku *Dei Filius* a její mladší sestru *Dei Verbum* z 2. vatikánského koncilu. Kontinuita dogmatické teologie v otázce trvání ontologického dualismu je tedy neoddiskutovatelná a i z výše představených autentických citací snad dostatečně zřejmá. Vzhledem k modernímu

²⁸⁹ JAN PAVEL II.; encyklika *Fides et Ratio*, AAS 91 (1999), čl. 5.

²⁹⁰ Tamtéž č. 8.: „Přejímajíc téměř doslovně učení, jež nabízí konstituce 1. vatikánského koncilu *Dei Filius*, a se zřetelem k principům předloženým tridentským koncilem, konstituce 2. vatikánského koncilu *Dei verbum* pokračovala na odvěké cestě chápání víry (*intellectus fidei*), když uvažovala o zjevení ve světle biblického učení a celé patristické tradice.“

²⁹¹ 1. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce, *Dei Filius*, čl. 3.

²⁹² FRANTIŠEK, encyklika *Lumen fidei*, čl. 7.

²⁹³ „Mladý Nietzsche vybízel sestru Elisabeth, aby riskovala a vydala se „novými cestami ... v nejistotě autonomního jednání“. A dodal: „V tomto bodě se cesty lidstva dělí. Chceš-li dosáhnout pokoj duše a štěstí, věř si, ale chceš-li být učednicí pravdy, tak hledej“. Víra jakoby odporovala hledání...“, Tamtéž, čl. 2.

²⁹⁴ Např.: „Víra, kterou dostáváme od Boha jako nadpřirozený dar, jeví se jako světlo na cestu, světlo, jež orientuje naši cestu v čase.“ Tamtéž, čl. 4.

světu je tedy problém heteronomie nikoliv pouze stále nevyřešen, ale (a to je mnohem závažnější) záměrně neřešen.

2.6 Sociologický výzkum

Pokud má být téma o křesťanském učiteli v sekulární škole zpracováno seriózně a z pozic kritického realismu vědecky, není pochopitelně možné, aby byly relevantní závěry vyvozovány z jednoho, byť na znalosti a postoje bohatého, rozhovoru s jedním učitelem. Následující kapitola tedy představuje výsledky výzkumu, uskutečněného mezi křesťanskými učiteli v sekulárních školách na území Libereckého kraje v první čtvrtině roku 2019. Výzkum analyzuje vztah těchto věřících učitelů k oficiálnímu učení církve. Ověřovaná hypotéza tohoto výzkumu pak sledovala vztah mezi oficiální ortodoxií a sekulární formou ortopraxe. Napětí mezi normou, předkládanou církevní věroukou, a jejím naplňováním v praxi pak ukazuje reálný humanismus respondentů, jehož vyhodnocení je také částí předkládaného výzkumu. Vzhledem k tomu, že až na tři respondenty byli všichni účastníci pouze římskými katolíky, ukázalo se jako velmi vhodné, že autor poměřil míru heterodoxie učitelů s ortodoxií na pozadí učení magisteria.

2.6.1 Výzkumný problém

*Teorie*²⁹⁵ zkoumaného *heterodoxního* problému, jak byla právě předložena v kapitolách *Křesťanský humanismus* (2.1), *Problém heteronomie* (2.2), *Theofil* (2.3) a *Theonomní způsob myšlení* (2.4), byla prověřena sociologickým výzkumem,²⁹⁶ a to jak kvalitativně, tak i kvantitativně, což se ukázalo vzhledem k malému počtu možných respondentů jakožto nutné. Liberecký kraj, až na nejvýchodnější podkrkonošský okres Semily, vykazuje spolu s dalšími příhraničními českými regiony v západní části republiky nejvyšší míru sekularizace. To implikuje, že předpokládaný počet křesťanským učitelů v sekulárních školách není velký. V rámci sociologického *šetření* byl proto výzkum pojat především podle kvalitativní metodiky.²⁹⁷ Lze také předpokládat, že tohoto výzkumu se také naprostá většina, ne-li všichni učitelé na sledovaném území, skutečně účastnili. Z tohoto důvodu lze proto získaná data považovat za relevantní, tedy s dostatečnou vypovídající hodnotou vzhledem ke sledovaným otázkám.

²⁹⁵ FAJKUS, Břetislav. *Filosofie a metodologie vědy: vývoj, současnost a perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 339 s. ISBN 80-200-1304-0.

²⁹⁶ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

²⁹⁷ Výzkum byl realizován 1/2019–3/2019.

1. Pro kvantitativní část výzkumu byla použita metoda *sběru dat* skrze *dotazníkové šetření* oslovených učitelů. Existenci těchto učitelů zjistil autor díky dotazu na všechny veřejné školy (státní i soukromé), protože jako zaměstnanec (didaktik) jediné vysoké školy²⁹⁸ s pedagogickou fakultou²⁹⁹ na území celého Libereckého kraje má k nim relativně snadný přístup. Nebyly osloveny pouze školy církevní, které jsou však v Libereckém kraji pouze dvě, jedna přímo v Liberci a druhá v sousedním Jablonci nad Nisou.³⁰⁰
2. Pro kvalitativní část výzkumu byla použita deduktivní metoda,³⁰¹ v klasickém deduktivním schématu:

Teorie → Hypotézy → Pozorování → Přijaté/zamítnuté hypotézy

Metodologicky se tedy jedná o převážně *deskriptivní*³⁰² uchopení výzkumného problému, protože zde byla ověřována pouze jedna hypotéza, totiž jestli se křesťanští učitelé identifikují nebo neidentifikují s učením o Bohu, jak ho předkládá magisterium. Zároveň byl však tento výzkumný problém pojat jako částečně *relační*,³⁰³ protože nebyl zkoumán pouhý fakt identifikace učitele s učením církve (ortodoxní učitel – neortodoxní učitel), ale především *míra* této identifikace s ortodoxií. Jako *proměnná* zde tedy byla chápána *míra heterodoxie* křesťanských učitelů v sekulárních školách, tedy ortodoxii odporující názory. Tato proměnná byla sledována tak, do jakého procenta se u respondentů (učitelů) vyskytuje neortodoxní přístup ke křesťanskému učení magisteria, případně k učení jejich církve, pokud nejsou katolíky. Proto, i když byla ověřována pouze *jedna hypotéza*, výzkum si pro zjištění míry heterodoxie položil *pět výzkumných otázek*, které se týkaly zjištění, jak učitelé respektují *ortodoxii* v oblastech, které jsme analyzovali jakožto *problém heterodoxie (jinověrectví)*.

Tyto výzkumné otázky byly pak v dotazníkovém šetření, in concreto, převedeny do *deseti věroučných tezí*, ke kterým se učitel vyjádřil souhlasně či nesouhlasně. Aby však mohl být výzkumný problém uchopen relačně, tato část výzkumu byla pojata tak, že výzkumník dal respondentům povinnost vyjádřit se k věroučným tezím na pětistupňové škále. Touto škálou tak mohla být parcelována percentilní stratifikace míry heterodoxie takto:

²⁹⁸ Technická univerzita v Liberci.

²⁹⁹ Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

³⁰⁰ ZŠ Antonína Bratršovského v Jablonci nad Nisou (zřizovatel Biskupství Litoměřické); Křesťanská ZŠ a MŠ J. A. Komenského – Liberec (zřizovatel Jednota Bratrská).

³⁰¹ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

³⁰² GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

³⁰³ Tamtéž.

Tabulka 1: Procentuální škála

Vyjádření učitele k věroučné tezi	Míra identifikace s obsahem teze
1. Zcela souhlasím	100 %
2.	75 %
3.	50 %
4.	25 %
5. Zcela nesouhlasím	0 %

Dále pak dotazník nechal pod každou tezí prostor, aby se učitel mohl svobodně a v libovolné délce vyjádřit k obsahu předkládaných věroučných tezí a svoji kritiku k nim blíže specifikovat. Jakkoliv se již jednalo o fakultativní část, pro relační část výzkumu byla tato vyjádření důležitá, protože pomohla lépe pochopit důvody heterodoxie zúčastněných učitelů.

Výzkum však v žádném případě neaspiroval na *kauzální*³⁰⁴ uchopení zkoumaného problému. Tak jako se tato práce neptá na genezi heterodoxie učitelů, ale předpokládá ji vzhledem k výše uvedené teorii v předcházejících kapitolách, tak ani výzkum nechtěl a nemohl anticipovat, jaké bude mít pro křesťanské učitele v sekulárních školách „účinky“ jejich neortodoxní názorová pozice na další prožívání křesťanství a na jejich setrvávání či naopak opuštění církve. Avšak z reakcí, které autor od zúčastněných učitelů zaznamenal, se někteří z nich (cca pět zúčastněných) podivilo,³⁰⁵ jakému věroučnému systému dávají svým dosavadním setrváváním v církvi mlčky souhlas. Jejich ortopraxe je však natolik vyvrálá, osobní a existenciální, že se již někdy s ortodoxními požadavky církve prakticky nepotkává:

„Co se pak ještě týče dogmat, ke kterým jsem se v dotazníku vyjádřil většinou negativně jako k přežitkům, myslím, že jsou mojí osobní víře spíše na překážku. Ale církvi to nevyčítám – je to organizace, konstrukt lidí.“³⁰⁶

2.6.2 Formulace hypotézy a výzkumných otázek

Výzkum tedy šetřil, *do jaké míry* jsou křesťanští učitelé na sekulárních školách (na politicky přesně vymezeném sekularizovaném území Libereckého kraje), identifikováni s ortodoxií své

³⁰⁴ Tamtéž.

³⁰⁵ V těchto případech se jednalo spíše o údiv (*admiratio*) nikoliv pohoršení (*scandalum*).

³⁰⁶ Z odpovědí respondentů, viz níže v závěru této kapitoly.

církve. Předložená hypotéza pak na základě *předběžného šetření*³⁰⁷ předpokládala, že křesťanští učitelé, učící v sekulárních školách se již z větší části (tedy více nežli z 50 %) k oficiálnímu církevnímu učení nehlásí. Zde také jistě spočívají dvě pro oponenty nepřehlédnutelné slabiny tohoto i všech podobných sociologických výzkumů:

- Relaci ortodoxní versus heterodoxní postoj nelze zcela kvantifikovat, tedy vyjádřit percentilem.
- Ortodoxii, jakkoliv je explikována výroky závazných dogmat, nelze – alespoň mimo rámec katolické dogmatické teologie – obsahově uzavřít a považovat za statickou. Křesťanská tradice je ve své podstatě širším proudem, nežli aktuální *hic et nunc* k věření předložená věroučná dogmata.

K těmto úskalím se vzápětí vrátíme v souvislosti s věroučnými tezemi, předloženými respondentům. Zde se tedy omezíme na stanovení hypotézy (H), kterou výzkumník formuloval takto:

Křesťanští učitelé učící v Libereckém kraji v sekulárních školách všech stupňů sdílí oficiální učení magisteria (v případě nekatolíků, jejich církve) v otázce heteronomie Boží existence a s tím související problematikou ortodoxie vystavené na ontologickém dualismu z poloviny nebo i méně nežli z 50 %.

Výzkumný problém, formulovaný hypotézou,³⁰⁸ byl pak dále rozpracován pěti konkrétními *výzkumnými otázkami*,³⁰⁹ formulujícími jednotlivé oblasti možných heterodoxních názorů na otázku (1) ontologického problému Boží existence, problém heteronomie, (2) exkluzivity křesťanského zjevení oproti jiným spirituálním konceptům a s tím spojený problém její super-naturality, (3) výlučného práva církve – církví na interpretaci mystéria, (4) neměnnosti církevních dogmat a jejich interpretace, (5) satisfakční teorie ve smyslu nutnosti oběti univerzálního boho-lidského Vykupitele, usmiřujícího jinak neusmiřitelnou urážku a hněv prvotním hříchem uraženého Božstva. Míra identifikace učitelů s meritem tezí, které formulacemi církevního učení dávají možnost k vyjádření souhlasu či nesouhlasu, měla pak tuto hypotézu prokázat:

³⁰⁷ Rozhovor s učitelem *Theofilem* a osobní zkušenosti výzkumníka za pastorační služby v Libereckém kraji za posledních cca 40 let.

³⁰⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

³⁰⁹ Tamtéž.

1. Uznávají tito učitelé koncepci umírněného realismu, která je nutným myšlenkovým základem k uznání toho, že Bůh jakožto heteronomní bytí musí být ze stvořených věcí nutně a jistě dokazatelný?
2. Uznávají tito učitelé, že křesťanství má oproti jiným náboženstvím speciální (exkluzivní), totiž nadpřirozený (heteronomní) původ?
3. Uznávají tito učitelé, že jedině Římsko-katolická církev (případně jiná, jim vlastní církev) je bezprostředně a přímo založena od Ježíše z Nazareta a že jenom jí svěřil interpretační právo ve věcech víry a morality?
4. Uznávají tito učitelé, že dogmata, stanovená magisteriem, jsou od svého vyslovení jednou a provždy neměnná a tedy nepodléhají potřebě historicko-kritického přístupu a jsou tak nadřazena veškerému vědeckému poznání?
5. Uznávají tito učitelé tzv. satisfakční teorii? Věří tedy v dědičný hřích, následný hněv Boží a v Ježíše jakožto bohočlověka ve smyslu univerzálního Mesiáše, který hněv Boží univerzálně usmířil? (S tím souvisí i otázka nutnosti křtu ke spáse atd.)

Takto stanovené výzkumné otázky měly na *deskriptivní rovině výzkumu* analyzovat smýšlení respondentů a na *relační rovině* ukázat procentuálně kvantifikovanou míru jejich vztahu k ortodoxii.

2.6.3 Dotazníkové šetření

Vzhledem k charakteru výzkumného problému byla zvolena *metoda sběru dat*³¹⁰ formou *dotazníkového šetření*, ve kterém se respondenti vyjadřovali k tezím sledujícím ortodoxní učení. Respondenti odpovídali anonymně skrze webové rozhraní, vytvořené v systému docs.google.com.³¹¹ Dotazník byl tedy sestaven z *deseti věroučných tezí*, sledující meritum pěti výzkumných otázek. K těmto tezím pak byla dána možnost vyjádření jak formou hodnocení na pětistupňové škále (povinná část), tak i slovního vyjádření k tezi (nepovinná část).

Pro konkrétní formulaci *dotazníkových tezí*, formulující ortodoxii, byla zvolena jakožto předloha tzv. *antimodernistická přísaha*³¹² papeže sv. Pia X., která předkládá všechny podstatné požadavky na víru katolického křesťana v oblasti *víry a rozumu, zjevení* (ve smyslu tradice), ve

³¹⁰ MAJEROVÁ, Věra a MAJER, Emerich. *Kvalitativní metody v sociologii*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta ve vydavatelství Credit, 1999–2005. 2 sv. ISBN 80-213-0507-X.

³¹¹ Dotazník byl vyroben ve sdíleném prostředí <https://docs.google.com/forms>.

³¹² Antimodernistická přísaha byla nařízena papežem sv. Piem X. skrze motu proprio *Sacrorum antistitum* všem římskokatolickým klerikům všech stupňů svěcení (včetně kandidátů svěcení). Toto nařízení bylo platné od 1. 9. 1910.

věci *podřízenosti dogmatu, svobody bádání* atd. V této přísaze je tak shrnuto vše zásadní z klíčové dogmatické konstituce *Dei Filius*, vymezující vztah víry a moderní vědy. Stejně tak jsou v této přísaze implikována i mnohá antimodernistická prohlášení³¹³ magisteria, počínaje encyklikami papežů piánského období až do konstitucí 2. vatikánského koncilu.³¹⁴

Na tomto místě je však jistě třeba obhájit, proč byl zvolen právě tento text, hovořící k respondentovi v konfrontačním tónu, charakteristickém pro období, ke kterému se církev již po 2. vatikánském koncilu nehlásí.

Důvody, proč byl tento text v sociologickém šetření metodicky záměrně použit, jsou však promyšlené a výzkumník je považuje za zcela relevantní:

1. Jakkoliv již tato přísaha není³¹⁵ pod sekularizačním tlakem po 2. *vatikánském koncilu* od duchovních (natož od věřících učitelů laiků) explicitně požadována,³¹⁶ pokoncilní magisterium její obsah, až na jednu výjimku,³¹⁷ nijak nezpochybňuje.³¹⁸ Jedná se totiž o formulace, plně postihující i v současnosti platné církevní učení. Jistě, s tímto výrokem nebudou mnozí teologové souhlasit a budou podle svého soudu poukazovat na domnělou změnu paradigmatu či alespoň změnu v přístupu církve k *revelaci*.³¹⁹ Avšak faktická změna v přístupu ke zjevení se podle soudu autora zatím nikterak neuskutečnila. Poslední, tedy 2. vatikánský koncil je totiž v obsazích svých formulací (byť ne již konfrontačních či dokonce anathematických) co do merita církevního učení kontinuální.³²⁰ Je totiž faktem, že církev zatím nijak historicko-kritickou metodou neuvolnila pouta závazné interpretace dogmatických výroků svého vlastního magisteria, které v minulosti změnu výkladu církevního dogmatu výslovně *zapovědělo*.³²¹ Z tohoto důvodu proto zatím nelze hovořit

³¹³ Srov. PIUS X., encyklika *Pascendi Dominici gregis*, AAS, vol. XL (1907), 593–650.

³¹⁴ Především zde máme na mysli klíčové konstituce *Dei Verbum*, *Lumen Gentium* ale i *Gaudium et Spes*.

³¹⁵ Povinnost zrušil papež Pavel VI. v roce 1967.

³¹⁶ Nicméně podobnou přísahu (tzv. *Professio fidei*) znovu zavedla Kongregace pro nauku víry 9. 1. 1989 (AAS 81/1989, str. 104–106) pro ty, co v církvi přebírají jakýkoliv s jurisdikcí či mocí ze svěcení spojený úřad. Následně pak papež sv. Jan Pavel II. v této věci nařídil doplnit i Kodex kanonického práva apoštolským listem *Ad tuendam fidem* (K ochraně víry), daný skrze motu proprio dne 30. 6. 1998 s komentářem ke druhé části tohoto *Professio fidei* ze stejného data.

³¹⁷ Kromě jedné změny, totiž povolení aplikovat historicko-kritickou metodu na biblické texty okružním listem *Divino afflante spiritu* z 30. 9. 1943.

³¹⁸ Srov. PETRÁČEK, Tomáš. *Bible a moderní kritika: česká a světová progresivní exegeze ve víru (anti-)modernistické krize*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2011, str. 347.

³¹⁹ Dnes často označované pod termíny jako např. *posvátná tradice, prameny víry* apod.

³²⁰ O diskontinuitě 2. vatikánského koncilu lze ve vlastním smyslu hovořit pouze v oblasti opuštění konfrontačních formulací a snaze o dialog se sekulárním světem.

³²¹ Tato záповěď je explicitě vyjádřena v encyklice *Pascendi Dominici Gregis* sv. Pia X. a v jeho rukověti o modernistických bludech *Lametabili sane exitu*. Např.: „*Dolendum autem vehementer inveniri etiam inter catholicos non ita paucos scriptores qui, praetergressi fines a patribus ac ab ipsa Sancta Ecclesia statutes, altioris*

o jakékoliv dynamice či růstu v pochopení zjevení. Proto se i níže citovaná encyklika *Dei Verbum* musela explicitně odvolat na závazné články víry (kánony) jakožto na *prameny*, počínaje starověkými koncily, přes koncil tridentský až po 1. vatikánský. A proto ani zde nechybí a v principu ani nemohou chybět pokusy o vymezení exkluzivistické pozice římskokatolické církve ohledně výkladu revelace. Jedná se však již o formulace velmi opatrné, kdy jsou dogmata eufémicky skryta rouškou termínů jako je „*pramen veškeré spasitelné pravdy*“³²² a ohledně nositelů apoštolské sukcese je hovořeno jakožto o těch, kteří

„...*napomínají věřící, aby se drželi těch podání... aby bojovali za víru, která jim byla jednou provždy svěřena*“³²³ apod.

Je jistě příjemné číst v následující citaci z *Dei Verbum* myšlenky o jakémsi *růstu* v chápání tradic předaných slov a mezi řádky snít o dynamickém vývoji výkladu dogmat:

„*Tato apoštolská tradice prospívá v církvi s pomocí Ducha svatého. (Srov. 1. vat. koncil, Věrouč. konst. o katolické víře Dei Filius, kap. 4: Denz. 1800 (3020)). Vzrůstá totiž chápání předaných věcí a slov, a to jak přemýšlením a studiem věřících, kteří je uchovávají ve svém srdci (srov. Lk 2,19 a 51), tak hlubším pochopením duchovních skutečností z vlastní zkušenosti, tak také hlásáním těch, kteří s poslušností v biskupském úřadě přijali bezpečné charisma pravdy.*“

Nicméně stále platí (protože není nikde explicitě dementováno či podrobeno historicko-kritickému přístupu) toto z *Dei Filius* závazné dogma v kategorii nejvyšší právní síly a závaznosti, totiž *de fide definita catholica*:

„*Si quis dixerit, fieri posse, ut dogmatibus ab Ecclesia propositis, aliquando secundum progressum scientiae sensus tribuendus sit alius ab eo, quem*

intelligentiae specie et historicae considerationis nomine, eum dogmatum progressum quaerunt qui, re ipsa, eorum corruptela est.“ (Zvláště je hodno politování to, že meze stanovené církevními otci a církví samotnou překračují i mnozí katoličtí autoři. Ve jménu vyššího vědění a historického výzkumu, jak říkají, hledají onen pokrok dogmat, který ve skutečnosti není ničím jiným než kažením týchž dogmat.) PIUS X., decretum *Lamentabili*. Překlad autor.³²² „...*dal apoštolům příkaz, aby evangelium, které už dříve přislíbili proroci a které on sám naplnil a vlastními ústy vyhlásil, kázali jako pramen veškeré spasitelné pravdy i celého mravního řádu všem lidem (srov. Mt 28,19–20 a Mk 16,15. Trid. koncil, Dekret o kanonických Písmech: Denz. 783 (1501)) a sdělovali jim Boží dary.*“ 2. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce *Dei verbum*, čl. 7.

³²³ „*Proto apoštolové při předávání toho, co sami přijali, napomínají věřící, aby se drželi těch podání, kterým se naučili slovem nebo dopisem (srov. 2 Sol 2,15), a aby bojovali za víru, která jim byla jednou provždy svěřena (srov. 2. nic. koncil: Denz. 303 (602); carhradský koncil, 10. zased., kán. 1: Denz. 336 (650–652). Tamtéž, čl. 8.*

*intellexit et intelligit Ecclesia; anathema sit. “ (Kdo by řekl, že je možné dát dogmatům předloženým Církvi někdy na základě pokroku poznání jiný smysl než ten, který minila a miní Církev, buď proklet. “)*³²⁴

Pokud tedy církev stále trvá na tom, že pouze nositelé apoštolské sukcese přijali v plnosti „bezpečné charisma pravdy“, a tito nositelé řádným či mimořádným výrokem magisteria ve výše uvedeném dogmatu neučinili změnu, pak je zřejmé, že obsahy všech dříve vyslovených dogmatických článků platí nejen v plném rozsahu, ale i zcela ve své původní interpretaci. Jinak řečeno, ani 2. vatikánský koncil nic nezměnil (nedošlo k diskontuitě), protože případná skutečná diskontuita je výslovně *zapovězena*. Právě proto výzkumník respondentům předložil fakta o učení církve ve formulacích jasných, platných, pregnantně formulovaných, nezpochybnitelných, respektive církví dosud nijak nezpochybněných.³²⁵

2. Právě přesnost vyjádření obsahu učení církve (a jejího postoje k modernímu světu) v antimodernistické přísaze paradoxně plně splňuje moderně vědecká kritéria na tzv. *operační definice pojmů*,³²⁶ které jsou nutné pro každý seriózní vědecký, v tomto případě sociologický výzkum. Obsah tezí totiž podle soudu výzkumníka lépe nežli jakýkoliv jiný magisteriální text uchopuje s právníckou přesností jádro církví odsouzeného *modernismu*, tedy heterodoxii moderního světa, jejíž míra je na křesťanských učitelích v sekulárních škole tímto výzkumem šetřena. Proto, jakkoliv se již církevní magisterium *post-piánského* období konfrontačním formulacím vyhýbá,³²⁷ v rovině *obsahu* výroků magisteria je závaznost katolického dogmatu zcela nedotčena. Z tohoto důvodu proto nebyl do výzkumu využit ani pokoncilní *Katechismus katolické církve* (KKC) Jana Pavla II., který by se na první pohled k této věci přímo nabízel. Nicméně jakkoli KKC také hovoří o povinnosti

³²⁴ 1. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce, *Dei Filius*, (24. 4. 1870), čl. 4. Překlad autor.

³²⁵ Aby toto nemohl nikdo s církevním úřadem zpochybnit, je od roku 1989 opět zavázán skrze výše odcitované *Proffesio fidei* touto přísahou: „Pevně přijímám a uznávám také všechny jednotlivé pravdy nauky o víře a mravech, které církev předkládá definitivním způsobem“ – tedy i právě výše uvedené dogma. „S oddanou podřízeností vůle i rozumu přijímám rovněž učení, které hlásá římský biskup nebo kolegium biskupů při výkonu autentického magisteria, i když tyto nauky nemíní vyhlásit zvláštním úkonem za definitivní“ – tedy i všechny encykliky typu *Pascendi Dominci Gregis*, apod., dokud nebudou výslovně dementovány. KONGREGACE PRO NAUKU VÍRY, *Proffesio fidei*, 9. 1. 1989 (AAS 81/1989 str. 104–106).

³²⁶ Ohledně pojmu operační definice viz např.: MAJEROVÁ, Věra a MAJER, Emerich. *Kvalitativní metody v sociologii venkova a zemědělství*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta ve vydavatelství Credit, 1999–2005. 2 sv. ISBN 80-213-0507-X.

³²⁷ Za poslední formálně konfrontační lze právem považovat již jen encykliky papeže Pia XII., týkající se vztahu k vědě (*Humani Generis*) a výchově (*Discorsi e Radiomessaggi*).

jakéhosi „*neodvolatelného souhlasu víry*“;³²⁸ věroučný obsah dostatečně nepointuje a jeho formulace jsou oproti antimodernistické přísaze poněkud vágní.

Pokud bylo ve výzkumu předpokládáno, že by mohl být některý výrok původního textu antimodernistické přísahy i přes pregnantnost formulace přeci jen poněkud nesrozumitelný, byl obsah přiblížen vysvětlujícím a myšlenku rozvádějícím textem, začínajícím slovy „*Jinak řečeno...*“ (nebo vysvětlující poznámkou v závorce). Autor však předpokládal (a tento předpoklad se v průběhu výzkumu potvrdil), že všichni učitelé jsou nejen vysokoškolsky vzdělanými inteligentními osobnostmi, ale většinou mají i mají dostatečné znalosti obsahů užívaných teologických termínů. Pro ověření správného pochopení otázek byly proto vytvořeny dva celky po pěti tezích, které ověřovaly odpovědi respondentů křížově. Na každou výzkumnou otázku tak připadly dvě (v jednom případě tři) teze – viz tabulka.

Tabulka 2: Křížové ověření odpovědí respondentů

První výzkumná otázka	Teze 1. a 2.
Druhá výzkumná otázka	Teze 3. a 7.
Třetí výzkumná otázka	Teze 4. a 9.
Čtvrtá výzkumná otázka	Teze 5. a 6. a 8.
Pátá výzkumná otázka	Teze 10.

- Prvních pět tezí a poslední desátá teze se respondentů ptá na přijetí obsahu výroku. Tyto teze jsou proto uvozeny stejně jako v původním znění antimodernistické přísahy slovy „*Pevně věřím, že...*“.
- Ostatní teze žádají respondentovi odmítnutí jinověrectví, které je obsahem předkládaného textu, a proto začínají stejně jako v originálním znění antimodernistické přísahy slovy „*Zavrhuji učení (názory, nauku apod.), že...*“.

³²⁸ Jako příklad zde můžeme například uvést text paragrafu 88 KKC, který se věnuje tomu, co je předmětem především 5. a 8. zde předkládané teze, totiž věčné závaznosti jednou církví ustanovených dogmat, především těch, které jsou vyhlášeny tzv. *de fide definita*, *revelata*, *catholica* a ostatních výroků, bez kterých by tato dogmata nebyla myslitelná (např. dědičný hřích apod.): „*Učitelství úřad církve používá plnosti své moci, kterou obdržel od Krista, když definuje nějaké dogma (článek víry), to znamená, když předkládá závazným způsobem, který vyžaduje od křesťanského lidu neodvolatelný souhlas víry, pravdy obsažené v Božím zjevení, nebo když jako definitivní předkládá ty pravdy, které jsou s nimi nutně spojeny.*“ Tento text je jistě formálně mnohem kultivovanější nežli starší výroky, týkající se exkluzivity církevního magisteria, nicméně závazné a navždy neměnné učení, vyjádřené dogmaty, skrývá v jiných paragrafech pod vágní termín „*poklad víry*“ (§ 67), či formulace, že „*křesťanská vira nemůže přijmout...*“ (tamtéž), aniž by bylo jasně řečeno, že se jedná o zákaz přijetí pro ty, kteří chtějí být de facto součástí církve.

- Poslední teze se pak ptá na víru v některá klíčová dogmata sumativně s tím, že požadavkem je „pevná víra“ s vyznání víry v satisfakční teorii. Bylo předpokládáno, že tvrdé formulace, požadující nekompromisnost postojů (nařízení postoje či nařízení naprostého odmítnutí) vyvolají v respondentech určitý emoční odpor, ale jak se během výzkumu ukázalo, právě tato tvrdá konfrontační forma výroků vyvolala u zúčastněných hlubší zájem o předkládaný obsah.

Text dotazníkových tezí:

1. Pevně věřím, že Bůh může být s jistotou poznán a dokázán rozumem skrze to, co bylo Stvořitelem viditelně stvořeno (tedy hmotně-energetický vesmír) jakožto příčina tohoto svého stvoření.
2. Pevně věřím, že víru v Boha člověk získává rozumovým (a nikoliv pouze citovým či volním) přisvědčením skutečné pravdě, a tudíž člověk přijímá do své duše víru zvenčí, a to skrze slyšení slova Božího a následného pravdivého výkladu (učení) Církve.
3. Pevně věřím v důkazy Božího zjevování (v první řadě v nadpřirozené zázraky), které dokazují, že křesťanství je oproti jiným náboženstvím božského původu. Tato znamení Boží moci (zázraky a proctví) považuji za zcela přiměřené pro chápání lidí všech dob, tedy i pro lidi v současnosti.
4. Pevně věřím, že římsko-katolická církev (pokud nejsem římský katolík, pak toto vztahuji na svoji církev) je Strážkyně a Učitelka zjeveného Božího slova (Písma Svatého i posvátné tradice) a byla bezprostředně a přímo takto založena a chtěna samotným Ježíšem Kristem, a že (v případě, že nyní odpovídá katolík) byla vybudována na sv. Petru a na jeho nástupcích pro všechny věky.
5. Pevně přijímám učení víry církve tak, jak se nám dochovalo vždy v tomtéž smyslu a v tomtéž významu od apoštolů dodnes. Jinými slovy řečeno: Vyznávám, že nauka církve, pokud již byla prohlášena jakožto jistá (dogma), nemůže být nikdy v budoucnosti změněna či věřena jinak.
6. Zavrhuji názory těch, kdo říkají, že vzdělaný křesťan může vystupovat jednou jako věřící, jindy jako vědec (tzn. i jako světský učitel), a že mu jako učiteli má být dovoleno přidržovat se toho, co je v rozporu s jeho vírou. Jinak řečeno: Zavrhuji, aby křesťan jakožto učitel (vědec) směl vytvářet předpoklady, z nichž by jako důsledek vyplývalo, že dogmata jsou buď nepravdivá, či pochybná, nebo dokonce nesmyslná.
7. Zavrhuji učení, že víra v Boha vychází z emoční oblasti (je náboženským citem), vyvěrající z lidského podvědomí pod tlakem emocí a svobodné vůle. Jinými slovy: Zavrhuji učení, že

náboženství vychází z přirozené lidské zkušenosti, která je postavena na roveň jiným životním zkušenostem, a že lidé tuto svoji zkušenost v historii sdíleli a na základě tohoto sdílení postupně vytvářeli a měnili náboženskou nauku o Bohu a že se takto vyvinula i církevní nauka.

8. Zavrhuji nauku, která tvrdí, že božský poklad víry, který byl odevzdán Církvi a který má být od ní střežen, může být měněn či upravován jakýmikoliv novými filozofickými teoriemi nebo výtvoři pouhého lidského vědomí. Jinak řečeno: Zavrhuji, že církevní učení se dějinně formuje lidským úsilím a i do budoucna se bude v neustálém vývoji i nadále zdokonalovat. (Zavrhuji tedy myšlenku o vývoji dogmat v tom smyslu, že by dogmata během času mohla měnit význam a jejich smysl by v budoucnosti mohl být odlišný od toho, jak je svatá Církev interpretovala v minulosti.)
9. Zavrhuji učení těch, kdo tvrdí, že víra, kterou předkládá svatá Církev, by mohla být v rozporu s vůlí Zakladatele a že dogmata, jak jsou v učení církve chápána, nejsou v souladu s historickými počátky křesťanství. Jinak řečeno, věřím, že vše z toho, co a jak dnes církve učí jakožto jisté (dogmata ohledně víry a morálky), si také Bůh takto přeje.
10. Pevně věřím, že vrcholem Božího zjevení byl Ježíš Kristus, který sestoupil z nebe a skrze neporušenou pannu přijal lidství tak, že v sobě unikátně spojil božskou a lidskou přirozenost. Účelem tohoto spojení božského a lidského v jedné osobě (a následující život, smrt a zmrtvýchvstání) bylo usmíření Boha s lidstvem a odpuštění dědičné viny, kterou způsobil hřích prvního páru lidí (dále pak plozením děděný do celého lidstva). Proto věřím, že k odpuštění této dědičné viny je třeba pro každého nutně přijmout křest, bez kterého není možné nikomu dojít nebeské slávy.

Součástí dotazníku byly v závěru i identifikační údaje o respondentovi, týkající se třech oblastí:

- Vystudovaný a učený obor (učitel humanitních, přírodovědných oborů)
- Vztah k učitelské praxi (školský stupeň, na kterém učí, a délka učitelské praxe)
- Vztah k víře (praktikující, neprojektující, nepokřtěný; vchovaný ve víře či konvertita)

2.6.4 Respondenti

Jak již bylo řečeno v úvodu, protože Liberecký kraj, až na nejvýchodnější podkrkonošský okres Semily, vykazuje spolu s ostatními příhraničními českými regiony nejvyšší míru sekularizace

v celé ČR, bylo vhodné realizovat výzkum právě v těchto sekularizovaných oblastech *Liberecka a Českolipska*.³²⁹

Podmínkou účasti v samotném výzkumu bylo, že zúčastnění učitelé se hlásí ke křesťanství v jeho základních postulátech³³⁰ a v současnosti i aktivně na nějaké sekulární škole opravdu učí (působí pedagogicky na žáky).³³¹ Účast ve výzkumu byla původně určena pouze učitelům základních a uměleckých škol, ale protože ti na území libereckého kraje prakticky absentují, byli přizváni i ostatní učitelé středních škol a akademici Technické univerzity v Liberci. Oslovení učitelé pak byli v průběhu výzkumu opakovaně vyzýváni k tomu, aby, pokud vědí o nějakém dalším potenciálním respondentovi, přizvali do výzkumu i další učitele.

Vzhledem k tomu, že v Libereckém kraji je religiozita velmi nízká a jedná se o sekularizovanou oblast,³³² nebyla ani očekávána velká skupina respondentů a jejich počet nakonec nedosáhl ani 40 učitelů. Většina z nich, pokud nejsou rodáky,³³³ se na sledované území dostala buď sňatkem, nebo přihlášením se k trvalému pobytu z pracovních důvodů. Tento pobyt je však u některých z nich pouze dočasný a chystají se Liberecký kraj opět opustit. Předkládaná slepá mapa Libereckého kraje s vyznačenými hranicemi okresů (zleva okres Česká Lípa, okres Liberec, okres Jablonec, okres Semily), obsahuje přibližné bydliště či trvalý pobyt respondentů.

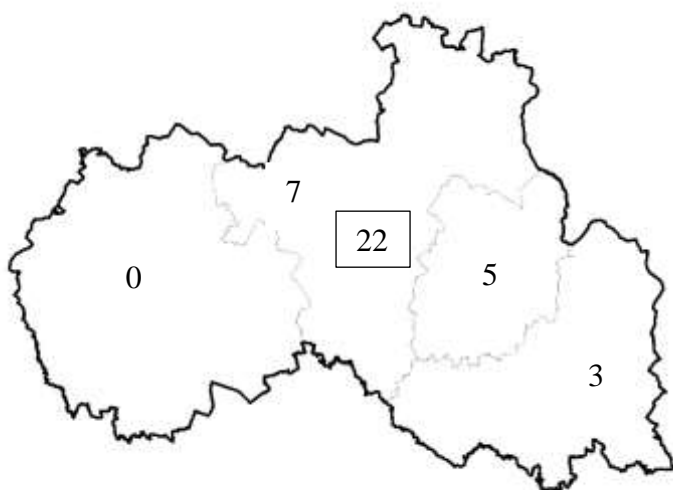
³²⁹ O míře sekularizace v bývalém okrese Česká Lípa podrobně hovoří sociologický průzkum, publikovaný v knize: LUŽNÝ, Dušan a kol. *Náboženství v menšině: religiozita a spiritualita v současné české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2008, str. 206.

³³⁰ Víra v Ježíše Krista, jakožto inkarnované božství, víra v Trojici jakožto vnitřní život Boha.

³³¹ Z tohoto důvodu nebyli do výzkumu přizváni aktuálně neučící učitelé (např. v důchodovém věku), nebo pedagogové, kteří učitelskou dráhu opustili.

³³² Za zcela sekularizovanou oblast zde považujeme území, kde náboženské společnosti ztratily vliv na občanskou společnost, nebo je jejich vliv zcela marginální.

³³³ I přesto, že místní marginální komunity křesťanů nemají sociální dynamiku ke generování křesťanských učitelů, většina ze zúčastněných respondentů ve výzkumu přece jen pochází z rodin, které lze označit za křesťanské. Jedná se však výhradně o potomky několika málo rozvětvených křesťanských rodin z Liberce či Jablonce nad Nisou a až na nepočtené výjimky jsou to všichni římskí katolíci. Dalšími z učitelů, kteří nejsou konvertity, avšak absolvovali v nějaké míře křesťanskou výchovu, jsou ti, kteří se na sledované území přistěhovali z oblastí, kde ještě křesťané tvoří významnou menšinu (především moravské kraje). Menší část respondentů pak zahrnuje konvertity, kteří konvertovali ke křesťanství buď během svého VŠ studia, nebo jsou konvertity z doby sňatku s některým ze členů z výše uvedených místních katolických rodin.



Obrázek 3: Mapa libereckého kraje s počty respondentů

Z předložené vizualizace je zřejmé, že většina respondentů učí především v samotném Liberci (číslo v orámování) z nichž cca 10 osob jsou akademici na místní univerzitě, ostatní pak učitelé základních a středních libereckých škol. Méně jich pak učí na základních školách v okolí Liberce.³³⁴ Stojí za povšimnutí, že čím více na západ, tím méně se zde křesťanští učitelé vyskytují. Například v celém okrese Česká Lípa, již s největší pravděpodobností aktivně nepůsobí žádný učitel, který by se veřejně přihlásil ke křesťanství.³³⁵

Z identifikačních otázek bylo dále zjištěno, že poměr mezi pohlavími respondentů je vcelku vyvážený s mírnou převahou mužů (20 mužů, 17 žen), což je dáno tím, že většina z akademiků na Technické univerzitě v Liberci jsou muži. Na nižších stupních škol pak jako učitelky převažují naopak ženy.

Dále byla z výzkumného hlediska zajímavá informace o identifikaci učitelů podle jejich začlenění do sekulární školy (tabulka 3) a identifikace respondentů podle jejich vztahu k církvím (tabulka 4):

³³⁴ Překládaná slepá mapa Libereckého kraje s vyznačenými hranicemi okresů obsahuje přibližné (podle osobního dotázání autora respondentů) bydliště zúčastněných.

³³⁵ Je však možné, že i zde někdo z křesťanů učí, ale na výzvu autora nechtěl reagovat.

Tabulka 3: Identifikace respondentů 1

	Umělecká škola nebo jiná škola	Preprimární vzdělávání nebo 1. stupeň ZŠ	ZŠ, druhý stupeň	Střední škola	Akademik, vysoká škola
Učitel převážně humanitních oborů	5	3 (2)	9 (3)	4	7
Učitel převážně přírodovědných oborů				2	7 (2)
Celkem učitelů	5	3	9	6	14

Legenda: V závorce je uvedeno číslo, kolik z učitelů z předcházejícího počtu má pedagogickou praxi kratší nežli deset let.

Tabulka 4: Identifikace respondentů 2

	Umělecká škola	Preprimární vzdělávání nebo 1. stupeň ZŠ	ZŠ, druhý stupeň	Střední škola	Akademik, vysoká škola
Praktikující, aktivní člen	4	3	6 (2)	6	12 (2)
Nepraktikující člen	1		3		
Není členem církve					2
Celkem učitelů	5	3	9	6	14

Legenda: V závorce je uvedeno číslo, kolik z učitelů z předcházejícího počtu jsou konvertité.

Proč je křesťanských učitelů na tomto (a jistě i na podobných územích) málo, lze vyvodit z těchto objektivních faktů či sociálních fenoménů:

- V období před rokem 1989 se praktikující křesťané ve veřejném školství jakožto kvalifikovaní učitelé téměř nevyskytovali. Děti z věřících, praktikujících rodin se tak na vysokou školu (pedagogickou fakultu) zpravidla vůbec nedostaly. Pokud tak nějací věřící učitelé do školství nastoupili, jednalo se více méně o konvertity z doby svého vysokoškolského studia. Navíc, učitelé z této „generace“ jsou již nyní ve starobním

důchodu. V celém Libereckém kraji autor tak našel pouze jednu takovou učitelku, která se však výzkumu ani neúčastnila.

- Za posledních 30 let od pádu autoritativního socialistického režimu jen velmi málo křesťanů vystudovalo ve studijních programech vedoucích k získání učitelské kvalifikace. Studium se však dlouhodobě pro rychlý socio-ekonomický start profesní kariéry nejevilo jakožto atraktivní.
- Většina z absolventů studijních programů, vedoucích k učitelské kvalifikaci, do školství buď vůbec nenastupuje, nebo v něm v delším časovém rozmezí ze socio-ekonomických důvodů nevydrží.³³⁶
- Absencí tradičních křesťanských rodin se v sekularizovaných krajích³³⁷ nevytvořila, dokonce ani v samotném Liberci³³⁸ a Jablonci nad Nisou³³⁹ natolik stabilní církevní komunita (či komunity), která by byla schopna ze svých vlastních zdrojů vygenerovat křesťanské učitele.

Většina z respondentů, pokud nejsou rodáky, se tak na sledované území dostali buď sňatkem, nebo přihlášením k trvalému pobytu z pracovních důvodů. Tento pobyt je u některých z nich však také jen dočasný a chystají se opět kraj opustit.

2.6.5 Zpracování dat a ověření hypotézy

Pro ověření hypotézy byl použit algoritmus vztahu k výzkumným otázkám takto: Hypotéza bude prokázána, pokud procentuální součet v otázkách O₁ až O₅ bude po vydělení počtem otázek stejný nebo menší nežli 50 %, tedy menší nežli polovina.

$$50 \% \leq \frac{\% O1 + \% O2 + \% O3 + \% O4 + \% O5}{5}$$

³³⁶ Důvodem je také poměrně značná současná neatraktivnost učitelského povolání v ČR. Relevantní výzkumy se v této oblasti zatím nerealizují. Výše uvedená teze se proto opírá o osobní zkušenost autora z posledních 15 let akademického působení na Pedagogické fakultě a o obecný konsenzus ostatních akademiků v této otázce.

³³⁷ Počet obyvatel Libereckém kraji byl v roce výzkumu 440 636.

Zdroj: <https://www.czso.cz/documents/10180/61546986/13007218.pdf/1d52a859-3564-48e4-a816-45352d519a59?version=1.0>

³³⁸ Počet obyvatel v Liberci byl v roce výzkumu 144 077.

Zdroj: <https://www.czso.cz/documents/10180/61546986/13007218.pdf/1d52a859-3564-48e4-a816-45352d519a59?version=1.0>

³³⁹ Počet obyvatel v Jablonci nad Nisou byl v roce výzkumu 55 891.

Zdroj: <https://www.czso.cz/documents/10180/61546986/13007218.pdf/1d52a859-3564-48e4-a816-45352d519a59?version=1.0>

V případě, že bude součet v otázkách O₁ až O₅ po vydělení počtem otázek větší nežli 50, bude hypotéza považována za neprokázanou.

Tabulka 5: Identifikace učitele s věroučnými tezemi

Výzkumná otázka	Míra identifikace učitele s ortodoxií
<p>Uznávají tito učitelé koncepci umírněného realismu, která je nutným myšlenkovým základem k uznání toho, že Bůh jakožto heteronomní bytí, který musí být ze stvořených věcí nutně a jistě dokazatelný?</p>	<p>V tezi číslo 1: 0; 100; 50; 0; 50; 100; 75; 75; 25; 100; 50; 50; 25; 75; 50; 25; 25; 0; 0; 0; 50; 0; 25; 75; 50; 0; 75; 25; 50; 25; 50; 0; 25; 25; 75; 50; 50.</p> <p>Celkem v tezi číslo 1: 41,21 %</p> <p>V tezi číslo 2: 50; 75; 50; 50; 50; 100; 50; 50; 25; 100; 50; 50; 25; 75; 75; 25; 0; 0; 25; 50; 50; 50; 25; 50; 25; 50; 25; 50; 25; 50; 25; 50; 75; 50; 25; 50; 75; 25; 25.</p> <p>Celkem k tezi číslo 2: 45,94 %</p> <p>Celkem k otázce: 43,57 %</p>
<p>Uznávají tito učitelé, že by křesťanství mělo oproti jiným náboženstvím nějaký zvláštní nadpřirozený (heteronomní) původ?</p>	<p>V tezi číslo 3: 0; 100; 75; 100; 50; 50; 25; 50; 25; 25; 100; 50; 50; 50; 50; 0; 0; 0; 75; 25; 0; 50; 0; 25; 0; 50; 75; 100; 75; 50; 25; 50; 50; 0; 50; 25; 25.</p> <p>Celkem k tezi číslo 3: 41,89 %</p> <p>V tezi číslo 7: 0; 100; 75; 100; 50; 100; 75; 0; 100; 25; 0; 0; 75; 50; 50; 0; 0; 0; 50; 25; 0; 0; 0; 50; 25; 0; 25; 25; 50; 25; 0; 0; 25; 50; 0; 25; 0.</p> <p>Celkem k tezi číslo 7: 31,75 %</p> <p>Celkem k otázce: 36,82 %</p>
<p>Uznávají tito učitelé, že jediné Římsko-katolická církev (případně jiná, jim vlastní církev) je bezprostředně a přímo založena od Ježíše z Nazareta a že jenom jí svěřil interpretační právo ve věcech víry a morality?</p>	<p>V tezi číslo 4:</p> <p>0; 25; 75; 100; 50; 100; 75; 75; 0; 100; 25; 100; 25; 100; 75; 0; 100; 100; 0; 0; 50; 0; 25; 100; 75; 25; 0; 25; 50; 50; 25; 75; 0; 75; 25; 25; 25.</p> <p>Celkem k tezi číslo 4: 45,54%</p> <p>V tezi číslo 9: 0; 75; 75; 100; 50; 25; 50; 50; 50; 100; 25; 25; 25; 75; 50; 0; 50; 0; 50; 0; 0; 0; 25; 50; 0; 25; 75; 25; 50; 50; 25; 0; 100; 25; 75; 0; 25.</p>

	<p>Celkem k tezi číslo 9: 38,51%</p> <p>Celkem k otázce: 42,02%</p>
<p>Uznávají tito učitelé, že dogmata stanovená magisteriem, jsou od svého vyslovení jednou a provždy neměnná a tedy nepodléhají potřebě historicko-kritického přístupu a jsou tak nadřazena veškerému vědeckému poznání?</p>	<p>V tezi číslo 5: 0; 25; 75; 100; 50; 25; 50; 50; 0; 50; 0; 50; 25; 50; 50; 25; 0; 50; 0; 0; 0; 0; 0; 25; 50; 75; 75; 25; 50; 25; 25; 25; 0; 25; 25; 0; 0.</p> <p>Celkem k tezi číslo 5: 29,05 %</p> <p>V tezi číslo 6: 0; 0; 75; 100; 50; 25; 25; 50; 0; 100; 50; 50; 25; 50; 50; 0; 0; 50; 0; 0; 0; 0; 0; 25; 50; 50; 0; 0; 0; 25; 25; 0; 0; 0; 25; 0; 0.</p> <p>Celkem k tezi číslo 6: 24,32 %</p> <p>V tezi číslo 8: 25; 75; 75; 100; 50; 75; 25; 50; 0; 75; 25; 25; 0; 25; 75; 25; 0; 50; 0; 0; 0; 0; 0; 0; 0; 0; 25; 0; 0; 0; 0; 25; 0; 0; 0; 25; 0.</p> <p>Celkem k tezi číslo 8: 22,97 %</p> <p>Celkem k otázce: 25,44 %</p>
<p>Uznávají tito učitelé tzv. satisfakční teorii? Věří tedy v dědičný hřích, následný hněv Boží, a v Ježíše jakožto bohočlověka ve smyslu univerzálního Mesiáše, který hněv Boží usmířil? (S tím souvisí i popření nutnosti křtu ke spáse.)</p>	<p>V tezi číslo 10: 0, 100; 75; 100; 50; 100; 75; 50; 0; 100; 25; 75; 100; 50; 100; 75; 0; 100; 100; 0; 100; 25; 50; 25; 100; 50; 75; 50; 50; 75; 25; 50; 75; 50; 50; 25; 25.</p> <p>Celkem k tezi číslo 10 a otázce: 56,08%</p>
<p>Míra identifikace s ortodoxií celkem:</p>	<p>40,78 %</p>

Z provedeného sociologického šetření bylo zjištěno, že křesťanští učitelé učící v Libereckém kraji v sekulárních školách všech stupňů sdílí oficiální učení magisteria (v případě nekatolíků jejich církve) z 40,78 %. **Hypotéza tedy byla prokázána.**

Z výše uskutečněného výzkumu tak bylo zjištěno, že:

1. V sekularizované oblasti Libereckého kraje, pracuje na všech stupních škol 37 učitelů, kteří jsou ochotni se ke křesťanství veřejně přihlásit. Tento počet však z celkového počtu

učitelů³⁴⁰ v kraji činí zanedbatelnou minoritu, o velikosti cca 0,3 % všech učitelů v Libereckém kraji.

2. Vzhledem k zanedbatelnému procentu praktikujících křesťanů v kraji (jedná o méně nežli 0,1 % obyvatel)³⁴¹ se víra zúčastněných respondentů nemůže fakticky odvolávat na tradici nějaké širší křesťanské society, protože tato zde objektivně neexistuje.
3. Z fakultativních odpovědí respondentů na předložené věroučné teze je zřejmé, že mají k učení církve kritický přístup. U těch respondentů, kteří se ke svému křesťanství přihlásili, je však jejich víra osobní a promyšlená, zasahující existenciální rovinu jejich života.
4. Respondenti považují jakýkoliv dogmatický věroučný systém z větší části za historický relikv a s tezí o neměnnosti výkladu historického dogmatu se ztotožňují pouze minimálně nebo vůbec ne.³⁴²

Přes kritický vztah k ortodoxii se však více nežli polovina považuje za praktikující křesťany (z drtivé většiny se jedná o římské katolíky) a k církvi mají úctu. Tato uctivost k církvi se ve výzkumu projevila především tím, že ačkoliv byl komentář často na hraně popření výroku magisteria, přesto tito učitelé přiznali obsahům předložených tezí určitou relevanci (někdy až 75 %). Naopak ti, kteří se s církví nechtějí identifikovat nebo jsou čerstvými konvertity, svoji kritiku k výrokům magisteria vyjádřili otevřeně striktním odmítnutím (tedy hodnotili 0 %) a doprovázeli své hodnocení přísnými komentáři (např. „...*tomu už dnes může věřit snad jen blázen.*“)

Tezi číslo 10, která shrnuje základní články víry, přiznali obsahovou relevanci i ti z respondentů, kteří v jiných otázkách (např. neměnnost dogmatu) dávali striktně 0 %. Jakkoliv měli výhrady k satisfakčnímu výkladu (Ježíšova – boholidská – oběť jakožto jediná možnost, jak usmířit Boha), je jejich ústředním bodem osobní víry téma *inkarnace božství do lidství* v Ježíši Kristu, i když inkarnaci pojímají širěji, tedy neortodoxně. Proto se také zde, jako

³⁴⁰ Ve školním roce 2016/2017 pracovalo (přepočteno na plné pracovní úvazky) v sekulárních školách 6425 učitelů. Z toho v mateřských školách 1266 učitelů, základních školách 2751 učitelů, ve středních školách 1418 učitelů, na vyšších odborných školách a vysokých školách 990 učitelů a akademiků. Zdroj: Český statistický úřad, Krajská správa ČSÚ v Liberci: https://www.czso.cz/csu/xl/170503_skolstvi.

³⁴¹ Podle sčítání věřících navštěvuje ve střednědobém horizontu římskokatolické bohoslužby cca jeden tisíc obyvatel Liberce a přilehlých obcí. Avšak, jak již bylo uvedeno výše, počet obyvatel v Liberci byl v roce realizace výzkumu 144.077 obyvatel.

³⁴² To je zřejmě z jejich reakcí na teze číslo 5, 6 a 8, kde je identifikace učitelů s obsahy těchto výroků v součtu jen mírně nad 25%.

v jediné z deseti tezí, přiklonili respondenti více k obsahu teze a relace zde výjimečně překročila mírně přes 50 %.

Přesto však, podržíme-li se římsko-katolického věroučného systému, který je jako jediný dogmaticko-morálně explicitně touto církví předkládán k věření skrze učení magisteria, pak lze říci, že křesťanští učitelé v sekulárních školách Libereckého kraje vyznávají většinou právě to, co bylo církví odsouzeno jakožto nikdy nepřijatelné omyly moderny. Blíže tuto skutečnost nahlédneme z jejich komentářů a z odpovědí na otázky v kapitole 2.5.7.

Lze shrnout, že tito respondenti (učitelé na sekulárních školách) vyznávají nikoliv statický (kreacionistický), nýbrž vitálně dynamický (evoluční) princip bytí ve smyslu, jaký již definoval Teilhard de Chardin před rokem 1950:

„...psychogeneze nás dovedla až k člověku. Ted' se ztrácí, vystřídána či pohlcena funkcí ještě vyšší: předně zrozením a celým vývojem ducha – noogenezí.“³⁴³

Jádro křesťanského poselství je pak těmito učiteli interpretováno tak, že tato noogeneze byla v jistém bodě dějin,³⁴⁴ překonána příběhem *Ježíše z Nazareta*, ve kterém se projevilo božství singulárně, a to tak silně, že se tato událost stala inspirací pro další dějiny „po Kristu“.

Dále je z odpovědí a z komentářů respondentů zřejmé, že až na výjimky mají neortodoxní vztah k úloze jakéhokoliv učitelského úřadu. Nepřijímají totiž, že by bylo úkolem *živého magisteria* předávání pouze konstruovaného (spekulativního) učení a už vůbec nepřijímají, že by pouze římskému magisteriu bylo dáno exkluzivní právo božské pravdy v plnosti vykládat.

Jádro problému, který mají tito respondenti s ortodoxií církve, lze proto vyjádřit takto: Jestliže má v centru křesťanské humanistické výuky stát autentický Ježíš z Nazareta (a on má být ve výchově a vzdělávání představován jako vzor plného lidství),³⁴⁵ je pro učitele v sekulární škole důležité, aby mu bylo dovoleno o něm smýšlet a věřit tak, jak to odpovídá kritickému realismu. Pokud je totiž Ježíš ortodoxií definován jakožto *vtělení heteronomního božstva*, pak je takovýto Kristus pro běžného občana sekulární společnosti jakožto vzor pravého lidství zcela

³⁴³ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990, str. 153.

³⁴⁴ A to je pak legitimním důvodem, proč si od tohoto bodu dějin počítá lidstvo i dnes celosvětově letopočet.

³⁴⁵ Viz dále kapitola 3.1. Žák ve škole apod.

„nepoužitelný“.³⁴⁶ Těžko totiž kriticky myslícího (v kritickém realismu uvažujícího) člověka 21. století nutit věřit v jakési kriticky neuchopitelné zcela *supernaturální* bytí,³⁴⁷ protože s takto definovanou *nadpřirozeností* (duchový Bůh, duchovní andělé, duchovní démoni) ve smyslu oddělenosti od hmotně-energetického vesmíru, moderní svět vůbec nepracuje.

2.6.6 Učitelé ve vztahu k ortodoxii

Pro syntézu, ve které chceme na závěr výzkum shrnout a uzavřít základní věroučné postuláty respondentů, použijeme text encykliky Papeže Pia XII. *Humani Generis*.³⁴⁸ Tento text zde volíme z následujících důvodů:

- Pro tuto práci je podstatné, že tato encyklika ve svém 9. článku výslovně hovoří o křesťanských učitelích, kteří se (jak říká její text) již v době vzniku namnoze nechtěli podřídit učení magisteria a „sháněli se po novotách“.
- Deklaruje, že vědecký (kriticky realistický) a demokratický (pluralitní) princip sekulární společnosti je za současného stavu s katolickou ortodoxií nekompatibilní:

*„Přestože je nám dobře známé, že většina katolických učitelů se těmto bludům vyhýbá, nechybějí ani dnes (podobně jako v apoštolských dobách) takoví učitelé, kteří se víc než je zdrávo shánějí po novotách. Jsou pak i tací, kteří ze strachu, aby nebyli považováni za ignoranty současné vědeckosti, bouří se proti vedoucí úloze posvátného Magisteria. Tímto se však vystavují nebezpečí, že se pomalu a nepozorovaně vzdálí od Božské pravdy Zjevení a ostatní pak také přivedou do bludu.“*³⁴⁹

V námi realizovaném výzkumu jsme tedy zjistili, že i když v sekularizovaném Libereckém kraji také ještě existují „katoličtí učitelé, kteří se bludům vyhýbají“³⁵⁰, většina učitelů se s učením církve, především v otázce neměnnosti dogmatu a popření dynamiky bytí, ztotožňuje již jen z malé části (hodnotí zpravidla 25–50 %). Téměř polovina ze všech respondentů pak přiznává

³⁴⁶ Jak již bylo vidět v rozhovoru s učitelem Theofilem, žáci sami pak takového heteronomního Krista přesouvají do světa pohádek, vedle dalších pohádkových bytostí.

³⁴⁷ Jistě by se dalo namítat, že spekulativní teologie již tuto otázku vyřešila ve starověku (na Chalcedonském koncilu) dogmatem o *hypostatické unii božské a lidské přirozenosti*, kdy ontologicky nadřazená přirozenost (Bůh) uchopuje (nikoliv pohlcuje) lidskou osobu (Ježíše jakožto člověka). V tomto filosofickém konceptu pak může po zemi chodit bytost, která je zároveň podstatou člověk i heteronomní Bůh.

³⁴⁸ PIUS XII., encyklika *Humani generis*, 12. 8. 1950: AAS 42 (1950), 571–575.

³⁴⁹ PIUS XII., encyklika *Humani generis*, čl. 9.

³⁵⁰ Jedná se o jediného respondenta, který na všechny věrouční teze bez dalšího odpověděl variantou „zcela souhlasím“ a své odpovědi ani nijak nekomentoval.

obsahu předložených výroků relevanci velmi malou nebo žádnou (hodnotí 25–0 %). Je tedy zřejmé, že (až na jednu uvedenou výjimku) se křesťanští učitelé v sekulárním školství na území Libereckého kraje po novotách shánějí, slovy *Humani Generis*, opravdu „...více než zdrávo“. Co se pak týče magisteriem potíraných bludů, k nim se někteří tito učitelé výslovně hlásí. Konkrétně jsou tyto *bludy*³⁵¹ respondenty považovány za klíčová paradigmatata pro jejich ortopraxi. Jedná se konkrétně o tyto postoje:

Vývojový charakter bytí, evoluční paradigma:

Výrok magisteria:

*„Jsou tací, kteří ... usilují o výklad původu všech věcí pomocí evolučního systému ... a obracejí se k monistickým a panteistickým hypotézám, založeným na ustavičném vývoji světa.“*³⁵²

K tomu současní učitelé, respondenti výzkumu:

„Dualistický výklad světa je historicky velmi zajímavý, ale beznadějně překonaný. Nepochybně vycházel z historicky poctivého výkladu světa těch, kteří byli fascinováni velikostí lidských intelektuálních schopností, tak jiných nežli okolní živý svět. Avšak v době vědy, především při současném poznání fungování lidské mysli, již k výkladu světa i k zažívání jeho tajemství (a tušení jeho Smyslu) žádný dualismus s jeho nehmotnými ‚dušičkami‘, jakožto produkty ‚velkého Ducha‘ nepotřebujeme. Byl by to slabý bůh, který by musel takto šroubovaně řídit svět zvenčí! A odkud vůbec?“

„Neměnnost dogmat je možná, ale ve světě pohádek o věčně platných pravdách, které ‚dokud neumřely, žijí dodnes‘. V reálném životě je však stálost, pevnost, objektivita, jen zbožné přání těch, kteří nedokáží žít v nejistotě vývoje a hledání stále nových cest.“

³⁵¹ PIUS XII., encyklika *Humani generis*, čl. 4–6.

³⁵² Tamtéž, čl. 4.

Středověký realismus a jeho nahrazení kritickým realismem moderny (zde nazývaným existencialismem):

Výrok magisteria:

„Evolucionistické smyšlenosti se pak předhánějí s idealismem, imanentismem a pragmatismem, které odmítají všechno, co má zůstat absolutní, pevné a neměnné. Za termín existencialismus pak považují zbloudilou filosofii, která nejprve odmítne neměnné esence všech věcí a zkoumá pak jen jednotliviny v jejich existencích.“³⁵³

K tomu současný učitel:

„Filosoficky je problém s definicí jistoty. Manželé si po 40 letech věří, že se ‚jistě‘ na sebe mohou spolehnout. Ale vědecká jistota je postavená na logice, faktech a tak. Tam Bůh není, protože by ho člověk manipuloval, jako manipuluje fakta. Takže s tím ‚jistým poznáním‘ je problém. Adam ‚poznal‘ Evu jinak než filosof.“

„Dnes je přeci obecně známo, jak se věda vyvíjí, jak v průběhu času mění svá paradigmatata a své modelové představy. A dopustit se takové naivity, jako věřit v absolutní platnost aktuálně platných přírodních zákonů, to by bylo k smíchu. Takový člověk by byl fosilií ducha z 19. století.“

„Příčí se mi a nejsem vnitřně srozuměn s čistě logickými a rozumovými důkazy Boží existence. Věřím, že Bůh nás přesahuje, nelze být zaškatulkován, podrobně popsán, dokázán.“

Existence věčně platných pravd:

Výrok magisteria:

„Dále pak zde je bludný historicismus, který sleduje pouze události lidského života a rozvrací pak na poli filosofie a křesťanských dogmat všechny základy a zákony absolutní pravdy, která je neměnná.“³⁵⁴

³⁵³ Tamtéž, čl. 5.

³⁵⁴ Tamtéž čl., 6.

K tomu současný učitel:

„Myslím, že by katolické církvi prospěla debata nad církevními dogmaty. Bůh řekl, cokoli svázete, bude svázáno. Může se tedy taky něco v dogmatech „rozvázat“? Vždyť pouhé dodržování tradice, která v současné době odporuje stavu vědění i zkušenosti s vírou, může svědčit o naší lenosti v prožívání víry, anebo také o naší pýše.“

„Křesťanský učitel může mít jakožto každý jediný křesťan či věřící vlastní interpretaci jevů či předpoklady vymykající se do jisté míry určitým církevním dogmatům, a v případě, že má pro takoveto domněnky logické a smysluplné argumenty, není dle mého názoru důvod mu bránit v tom, aby byl v rozporu s učením jeho církve.“

„Myslím ale, že se mi to (najít soulad mezi dogmatickou vírou a vědou – poznámka autora) podařilo a že s tímto nikdo rozumný souhlasit nemůže. Osobně nevidím žádný rozpor mezi vírou a vědou.“

„Náboženství je nepochybně sociální konstrukt, reflexe zbožnosti, podmíněná kulturou a samozřejmě i kulturu vytvářející. Kdyby se církev v moderně soustředila spíše na zbožnost než na udržování svého sociálního konstrukt, asi bychom s křesťanstvím byli již někde jinde. Ale to ať soudí Bůh.“

„Smysl víry je dějinný a hledání boha se uskutečňuje v dané době.“

Další reakce k tomuto tématu viz příloha č. 1. (Odpovědi na teze č. 3, 4, 7 a 9)

Shrneme-li tedy výše deklarované postoje křesťanských učitelů na školách v Libereckém kraji, pak se nám ukazuje reálný obraz jakéhosi autentického, autonomního, postmoderního *neortodoxního* křesťanství:

1. zcela identifikovaného s principy moderního pojetí vědeckosti,
2. postaveného na kritickém realismu,
3. pluralitního, odmítajícího dogmaticnost.

Jak lze soudit ze zde předložených komentářů respondentů k dogmatickým výrokům v dotazníku šetření, učitelé ve své většině upřímně věří v křesťanské *poselství inkarnace* – vtělení, ve smyslu *zjevování se či projevování božského principu světa*, ovšem zcela bez dualistického pojetí Boha. *Událost vtělení*, jakožto projev transcendentního vztahového Bytí (Trojice), které se vztahuje ke světu jakožto celku, je pak pro tyto učitele někdy i jediným důvodem, proč se stále hlásí k organizovanému (církvnímu) křesťanství. Právě pro tuto *událost vtělení* v církvi zůstávají a *mysterium incarnationis* reflektují jakožto *křesťanský přínos humanitě*, ve světle myšlenky apoštola Pavla, převzaté z básníka Arata,³⁵⁵ když nad oltářem *Nepoznatelného Boha* definoval princip božství jakožto to, v čem se pohybujeme, dýcháme a jsme, „...*vždyť i my jsme z jeho rodu.*“³⁵⁶ Toto pojetí křesťanského humanismu pak učitelům dostatečně koresponduje se sociálně-vědními východisky humanismu sekulárního, vlastního modernímu a postmodernímu světu. Právě téma *člověka na cestě k plnosti* lidství propojuje těmito učitelům vztah mezi oficiální ortodoxií a sekulární formou jejich ortopraxe. Je to tedy jejich křesťanská ortopraxe (nikoliv vztah k ortodoxii), která jim pomáhá při naplňování *očekávaných výstupů tzv. výchovně vzdělávacích cílů* sekulární školy.

2.6.7 Učitel a jeho ortopraxe

Již výše bylo řečeno, že mnozí ve výzkumu zúčastnění křesťanští učitelé řeší problém svého vztahu k ortodoxii tím, že ho překonávají silou své křesťanské ortopraxe, která byla vždy hnacím motorem reforem idejí. Děje se tak skrze rozličné *heterodoxní* pozice, ke kterým jsou povzbuzováni pro ně inspirativními texty od některých dále uvedených současných postmoderních křesťanských myslitelů. To, že by ze strany církvního práva měli být de facto odsouzenými bludaři, heretiky, případně odpadlíky, pak tyto učitele zpravidla vůbec netrápí.³⁵⁷ Upřímně totiž věří, že ortodoxie (ať už oni v církvi ještě budou, nebo ji opustí) bude muset pod tlakem dalšího sekularizačního vývoje reinterpretovat i tyto základní filosofické postuláty a následně i všechna základní dogmata, protože jí půjde ve stále více sekulární společnosti o holé přežití. Věřící, že stávající dogmata sice nebudou zahozena, ale budou uchopena nově, adekvátně úrovni současného poznání světa, jak se již v nedávné historii muselo pod sekularizačním tlakem stát vzhledem k výkladu bible,³⁵⁸ přiznání autonomii některým vědám³⁵⁹

³⁵⁵ Verš Sk 17,28 inspirován textem *Fainomenoi* od Arata, pocházejícího z Kilikie (3. stol.).

³⁵⁶ Sk 17,28.

³⁵⁷ Navíc také proto, že zatím není znám jediný případ, kdy by církvní moc fakticky tento samočinně nastupující církvní trest v posledních letech u laika deklarovala.

³⁵⁸ Viz: PIUS XII., okružní list *Divino afflante Spiritu*, 30. 9. 1943 a následně 2. VATIKÁNSKÝ KONCIL, dogmatická konstituce *Dei verbum*.

³⁵⁹ Viz např. výše citované PIUS XII., encyklika *Humani generis*, 12. 8. 1950 a další.

a alespoň toleranci k liberální demokracii. Učitelé tedy očekávají, že metody vycházející z vědeckých pozic kritického realismu budou dříve či ke škodě církve později aplikovány i na samotná dogmata církve:

„Proces přijímání historickokritické metody je dokladem naprosté nezbytnosti znát při interpretaci dokumentů a rozhodnutí, jejichž znění je na první pohled jasné a jednoznačné, historický kontext. Tato zásada se netýká samotného Písma, ale i učení církve. Jinými slovy, i na dokumenty církevního magisteria je nutné aplikovat historickokritickou metodu, abychom jim byli schopni správně porozumět a správně je vykládat. Má-li si církev do budoucna ušetřit podobné kauzy a rány, které v nich utrpěla, je třeba se bránit ideologizaci diskuse a dogmatizování třeba i velmi starobylých tradic.“³⁶⁰

Tato a podobná vyjádření potřeby nutných změn v interpretaci všech základních dogmat udržují u těch učitelů, kteří ještě církev neopustili, určitou naději. Většina z těch, kteří se autorovi totiž přihlásili do sociologického výzkumu, tyto změny paradigmatu anticipují již tím, že spirituálně čerpají z myšlenek neortodoxních autorů, jimž se nyní budeme věnovat. Svoje připojení ke křesťanství křtem pak někteří zúčastnění chápou především jakožto důležitý akt, skrze který si uvědomují blízkost Boha.

„Podle toho, jak se snažím chápat Boží lásku a milosrdenství, si nemyslím, že by Bůh potřeboval křest, aby někoho mohl přijmout do své slávy. Křest podle mě potřebujeme hlavně my. Je to svátost – viditelné znamení neviditelné Boží slávy. Skrze křest, který je pro nás určitým způsobem ‚hmatatelný‘, si můžeme lépe uvědomit přítomnost Boha mezi námi a v nás a to, že koná, není vzdálený. Myslím si, že spásy mohou dojít i třeba příslušníci jiného náboženství, i když nejsou pokřtěni a když ve svém životě upřímně usilují o dobro.“

Ortopraxa zúčastněných učitelů tedy vychází z chápání božství, jakožto transcendentního principu celého vesmíru, a o nějaké víře v usmíření Božího hněvu Bohočlověkem za dědičný hřích již u některých těchto učitelů nemůže být vůbec ani řeč:

³⁶⁰ PETRÁČEK, Tomáš. *Bible a moderní kritika: česká a světová progresivní exegeze ve víru (anti-)modernistické krize*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2011. str. 312.

„Doufám, že něco takového (nutnost křtu ke spáse) není také dogma, pak bych musel změnit i své odpovědi výše.“³⁶¹

Posvěcování světa božským zjevením (nikoliv však zjevením v dualistickém, heteronomním smyslu slova) učitelé vidí ve fascinujícím *Ježíšově příběhu*, který berou na sebe tím, že jsou pokřtěni, a následně tím, že žijí z evangelijních postojů. A proto, i když dogmatickými výklady jakožto dílem překonaných historických cest většinou nepohrdají, na jejich žité křesťanství (ortopraxi), mají dogmata již malý vliv, u některých zcela nulový.³⁶²

Jak bude nyní ukázáno, *církevní praxe*, především účasti na liturgiích a bohoslužbách, pro tyto učitele znamená především příležitost ke společenství se souvěrci v intimitě svátostných znamení. Svátostí ve vlastním slova smyslu je však pro ně především sama *skutečnost církve*, asi tak, jak ji po 2. vatikánském koncilu po vzoru *Lumen Gentium* definuje současný Katechismus katolické církve v oddíle „Církev – všeobecná svátost spásy“,³⁶³ jako *mysterium*.

„Církev je totiž v Kristu jakoby svátost neboli znamení a nástroj vnitřního spojení s Bohem a jednoty celého lidstva. Být svátostí vnitřního spojení lidí s Bohem: to je první účel církve...“³⁶⁴

Událost vtělení jakožto projev transcendentního vztahového Bytí (Trojice), které se vztahuje ke světu jakožto celku, je pak pro tyto učitele pravým důvodem, proč se stále hlásí ke křesťanství. Právě pro tuto *událost vtělení* v církvi zůstávají (nebo se teprve křesťany stávají) a *mysterium incarnationis* reflektují jakožto *křesťanský přínos humanitě*. Jejich neortodoxní pojetí křesťanského humanismu jim pak dostatečně korespondují se sociálně-vědními východisky humanismu sekulárního, kterému jsou jakožto učitelé v sekulární škole povinováni. Právě téma *člověka na cestě k plnosti* lidství propojuje těmto učitelům *boha-středné* i *člověka-středné* pojetí do jejich osobního pojetí humanity, vycházejícího z jejich *ortopraxe*. Tito učitelé, pokud pak humanitní otázky i sami učí (především v předmětech jako je Výchova k občanství apod.),

³⁶¹ Tento respondent totiž u výše uvedených otázek přiznával obsahu tezí relevanci až ze 75 %.

³⁶² Několik učitelů ve výzkumu také konstatovalo, že s téměř všemi výroky již „zcela nesouhlasí“.

³⁶³ Z citací Katechismu Katolické církve: (774) Řecké slovo „mysterion“ bylo přeloženo do latiny dvěma výrazy: „mysterium“ a „sacramentum“. V dalším výkladu výraz „sacramentum“ vyjadřuje přiléhavěji viditelné znamení skryté skutečnosti spásy, označené výrazem „mysterium“. V tomto smyslu je sám Kristus tajemstvím spásy: „Není jiného Božího tajemství, než Kristus“... (776) Jako svátost je církev Kristovým nástrojem. V jeho ruce je „nástrojem vykoupení všech“, „všeobecnou svátostí spásy“, skrze kterou Kristus „zjevuje a zároveň uskutečňuje tajemství Boží lásky vůči lidem“. „Je viditelným projektem Boží lásky pro lidstvo“, projektem, který chce, „aby celé lidstvo vytvořilo jeden Boží lid, srostlo v jedno Tělo Kristovo a bylo vybudováno v jeden chrám Ducha svatého“. In: KATOLICKÁ CÍRKEV. *Katechismus katolické církve*. Překlad Josef Koláček. Vyd. 2. [dopl. a opr.], V Karmelitánském nakl. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. 793 s. ISBN 80-7192-473-3.

³⁶⁴ Tamtéž, čl. 775.

z tohoto svého osobního křesťanského humanistického základu zpětně těží pro další rozvíjení své ortopraxe. Je to tedy jejich křesťanská ortopraxe (nikoliv vztah k ortodoxii), která jim pomáhá při naplňování *očekávaných výstupů* tzv. *výchovně vzdělávacích cílů*.³⁶⁵

Aby bylo nyní možné částečně nahlédnout konkrétní ortopraxi křesťanských učitelů, bude nyní práce zaměřena na to, jak sami formulují prameny svého žitého křesťanství. Bylo využito kontaktů z výše zpracovaného sociologického výzkumu a dále spolupracováno s těmi respondenty, kteří byli k další spolupráci ochotni. Tato výzkumná fáze byla proto pojata již jakožto výzkum pouze kvalitativní, vycházející z písemných odpovědí respondentů na tři zadané otázky, cílící na jejich ortopraxi.

1. Co pro mne znamená být křesťanem a jak chci své křesťanství promítat do své pedagogické praxe?
2. Jaké myšlenky mne v poslední době v mém křesťanském životním stylu posílily? (Pokud se jedná o texty, můžete uvést i konkrétní pasáže z konkrétního díla nebo na ně odkázat citací).
3. Co považuji pro svoji křesťanskou praxi za nejdůležitější faktor?

Této fáze výzkumu se zúčastnilo pouze 8 z oněch 37 učitelů a byli to výhradně ti, kteří se chtěli o své víceméně heterodoxní pozice podělit. Výběr z jejich odpovědí bude nyní ve zkrácené verzi uveden a krátce syntetizován.³⁶⁶ Z pochopitelných důvodů³⁶⁷ pak chtěli dále zůstat v částečně anonymitě. Je však možné říci, že se jedná o čtyři muže a čtyři ženy a jsou z těchto typů škol:

První učitel (první odrážka v každém oddílu) je mladým učitelem na ZŠ, konvertitou k římsko-katolické církvi během svého vysokoškolského studia.

Druhý učitel (druhá odrážka v každém oddílu) je mladým učitelem na ZŠ, pocházejícím z tradiční katolické rodiny z malé obce v tradičně křesťanském kraji.

Třetí učitel (třetí odrážka v každém oddílu) je učitelem s dlouholetou praxí na jedné z maloměstských ZŠ ve východní části sledovaného kraje.

Čtvrtý učitel (čtvrtá odrážka v každém oddílu) je učitel na umělecké škole.

Pátý učitel (pátá odrážka v každém oddílu) je středoškolský učitel, který dříve učil i na ZŠ.

³⁶⁵ O problematice očekávaných výstupů ve výchovně-vzdělávacích cílech bude pojednáno v 3. kapitole.

³⁶⁶ Všechny nezkrácené a redakčně neupravené odpovědi jsou součástí přílohy 2.

³⁶⁷ Někteří z nich se obávají případných animozit ze strany křesťanských fundamentalistů, mezi kterými se pohybují.

Šestý až osmý učitel (poslední tři odrážky v každém oddílu) jsou akademici Technické univerzity v Liberci jak v oblasti humanitních, tak i v oblasti přírodovědných oborů.

Ad 1: Co pro mne znamená být křesťanem a jak chci své křesťanství promítat do své pedagogické praxe?

- *Být křesťanem znamená být světlem pro ostatní (...) být vzorem slušného, mravního chování pro ostatní.*
- *Křesťanství pro mě znamená vztah s Bohem, s tím, který mě tolik převyšuje a zároveň je tak blízko, je ve mně. Křesťanství mě vede k úctě k životu, k sobě, k druhým lidem (...) být víc a víc tím, kým skutečně jsem, tedy člověkem, a to člověkem radostným a svobodným.*
- *V pedagogické praxi hlavně vlastním příkladem, životem a učit děti vnímat Boží přítomnost v přírodě, v lidech i v tichu, v estetice.*
- *Být křesťanem je můj smysl života, ne ve smyslu konfesijním, ale jako cesta k Něčemu, Někomu, co není jasně definované, ale je nějak cítit v životě. K tomuto hledání patří i tápání, svoboda ve smyslu odstraňování nepotřebných věcí, nacházení obrovské barevnosti života a setkávání s tajemností života, kterou máme to štěstí na cestě k Něčemu, Někomu stále odhalovat.*
- *Být křesťanem pro mne znamená, žít s Bohem v Něm, komunikovat s Ním, jakkoliv je těžké ve vědomí oddělit setkávání s ním od setkávání se s mými pouhými představami o Něm. Cestou do školy často prosím (...) abych byl Jeho skutečným přítelem a ukázal ho žákům i kolegům na svém životě.*
- *(...) Být křesťanem je pro mě velice osobní záležitost (vnitřní věc), která se mi špatně vysvětluje slovy. Ve své praxi se snažím chovat tak, jak si myslím, že by se křesťan chovat měl (a to nejen při výuce): být co nejspravedlivější, ochotný pomoci, trpělivý při vysvětlování, nenechat se vytočit.*
- *Být křesťanem znamená, že člověk zpětně hledá působení boha, který ve světě působí už před námi. Pak je třeba se snažit a na toto působení nějak pozitivně reagovat.*
- *Být křesťanem znamená žít uprostřed dramatického příběhu, v němž veškeré dějiny předkřesťanského lidstva i vesmíru jsou přípravou k tomu, aby se Logos stal tělem a vše co se děje potom je zápasem o uchopení toho, co bylo lidstvu i celku světového bytí darováno a nekonečnou cestou vzhůru. Epektasis (termín sv. Řehoře z Nyssy) čili nekonečný vzestup, proměna a nikdy nekončící přibližování se Bohu je tím pravým výrazem křesťanské perspektivy nikoliv odpočinutí věčné (...).*

Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že všichni zúčastnění spirituálně tíhnou k theonomnímu způsobu vnímání božství a klíčové je pro jejich ortopraxi hledání a odhalování božské dimenze.

Ad 2: Jaké myšlenky mne v poslední době v mém křesťanském životním stylu posílily?

- *Nedávno jsem četla knihu od Tomáše Halíka: Co je bez chvění, není pevné a pamatuji si, jak napsal, že teprve v ten moment, kdy uvidíme rány světa, poznáme opravdového Boha, stejně jako uvěřil Tomáš, když se dotkl Ježíšových ran. Možná přeci jen stačí otevřít oči a vidět okolo sebe vše, co Bůh dělá. To dobré i to zlé. Protože i to špatné okolo nás může být posilou naší víry.*
- *Inspirující jsou pro mě knihy od C. S. Lewise (Čtyři lásky a další), od Špidlika (Jak očistit své srdce) nebo od Irmy Zaleski (Obrácení srdce).*
- *Čtu: Heryán: U Božího mlýna; Vácha: Radost z Boha; veškerý materiál od Václava Vacka; Katolický týdeník: rozhovory s osobnostmi.*
- *Čtu R. Rohr: Božský tanec, T. Radcliffe: Proč být křesťan?*
- *V poslední době mi duchovně hodně pomohla četba od Jonathana Haidta (Morálka lidské mysli) a Noaha Harariho (Homo deus). Z křesťanské literatury pak mé spiritualitě konvenuje Tomáš Halík, ale potěšila mne i kvalitní spiritualita Zbigniewa Czendlíka v jeho knize Kostel, hospoda, postel. Právě mám také rozečtenou knihu od Ladislava Heryána, U Božího mlýna.*
- *Čtu: Tomáš Halík: Ptal jsem se cest.*
- *Čtu pravidelně Herder Korrespondenz, Christ in der Gegenwart a The Tablet. Pokud upozorní na nějakou zajímavou knihu, tak se někdy snažím si ji sehnat.*
- *Textů je mnoho a lze je i ocitovat. Připojuji několik citátů týkajících se centrálních křesťanských témat: tvůrčí síly lidské osobnosti a moci vykoupení a naděje. Konečně to, že právě křesťanství otevřelo perspektivu lidské osobnosti její hodnoty a svobody je pro mne tím hlavním důvodem, proč v posledku volím křesťanství a nikoliv třeba Eneady.*

Theonomní spiritualitě respondentů také odpovídá předmět zájmu o prameny jejich víry, které se opírají vesměs o autory, kteří preferují via negativa, mystiku či spiritualitu, a kteří se staví k představám Boha jakožto heteronomního bytí kriticky.

Ad 3: Co považuji pro svoji křesťanskou praxi za nejdůležitější faktor?

- *(Nejdůležitější je) rozhodně to, že Boha „znám“. Že cítím jeho přítomnost a věřím v to, že žiji s Ním a v NĚm. Vidím jistou výhodu v tom, že jsem byla pokřtěna až v dospělosti. Lidé*

- (...) pokřtění v dospělosti, tedy aspoň tak to bylo u mě, nejprve Krista poznají a poté až se stávají součástí církve.*
- Kontakt se společenstvím dalších křesťanů, pravidelně praktikování (modlitba, mše sv, další svátosti), vzdělávání.*
 - Pro svoji křesťanskou praxi považují za nejdůležitější faktor: modlitba (různé formy, zpěv i se společenstvím); pravidelné čtení Bible a duchovní literatury; návštěva přednášek Křesťanské akademie; mít stálého kvalitního zpovědníka; sdílení křesťanského života se společenstvím, nebo s jednotlivci napříč církvemi; duchovní rozhovory s lidmi zasvěcenými Bohu (nejen s faráři, bratry, ale též se sestrami).*
 - Za nejdůležitější faktor považují modlitbu, víru ve spravedlnost a důvěru v Boží prozřetelnost.*
 - Zakotvenou svobodu, která nám umožňuje přijímat bez obav tento svět, která nám také přináší důvěru, že tento svět má svůj skrytý smysl a radost, že je před námi stále nový horizont pro který má smysl žít.*
 - Faktorem, který mi pomáhá žít fakticky jako křesťan, je modlitba, nejen růženec či biblické modlitby (žalmy). Adoruji Ho na všechny způsoby i na ty, které by církev považovala za rozhodně skandální, ne-li přímo hříšné. Co se pak ještě týče dogmat, ke kterým jsem se v dotazníku vyjádřil většinou negativně jako k přežitkům, myslím, že jsou mojí osobní víře spíše na překážku. Ale církvi to nevyčítám – je to organizace, konstrukt lidí. Každý, kdo studoval alespoň něco sociologického, ví, že to jinak dopadnout ani nemohlo. Nicméně, nechávám „mrtvé, ať pochovávají své mrtvé“, abych mohl být svobodný pro službu poutníkům.*
 - Kritické myšlení o věcech, o kterých jiní moc nepřemýšlejí.*
 - Nejdůležitějším faktorem pro křesťanskou praxi muže, který nežije v celibátu ale v rodině je věřící manželka. Lidí nevěřících, kteří mají pro svoji nevíru poctivé důvody a nejsou to prostě jen praktičtí materialisté a odchovanci současné degenerované populární kultury si lze velmi dobře vážit a setkání s nimi může být velmi obohacující. Totéž platí i pro vyznavače jiných náboženství. Nedovedu si však moc představit, že by bylo reálné vytvářet s nimi těsnější životní společenství a vychovávat děti.*

Centrem ortopraxe respondentů je svoboda ve volbě spirituální cesty a zároveň důvěra v božství (prozřetelnost), která je na této cestě vede. Zajímavá je v této souvislosti výpověď prvního akademika (šestá odrážka), který má sice pochopení pro pevnou vazbu mezi ortodoxií

a sociálním konstruováním organizovaného náboženství, ale vnitřně je od tohoto konstruktů (ačkoliv z církve zatím nevystoupil či nepřestal praktikovat) svobodný.

...

Zcela na závěr syntézy sociologického výzkumu ohledně vztahu sledovaných křesťanských učitelů k ortodoxii bude připojeno ještě jedno formulačně zdařilé vyjádření vztahu osobní víry (ortopraxe) a učení církve (ortodoxie), od křesťanského libereckého intelektuála, který se v době výzkumu k předloženým tezím také dostal.³⁶⁸ Zde je nejen excelentně vyjádřeno ono výše analyzované intra-personální napětí, ale zároveň i přesvědčení o životaschopnosti křesťanské zvěsti navzdory zatím ještě „nevymlčeným“ článkům církevního učení:

„Čím dál víc vidím, a chápu podle sebe, jak je náročné pro lidi v církvi prohlédnout mlhu někam jinam. Od nejtěplejšího dětství je mi předkládán pohled na Boha skrz jediný průzor, a to je tradiční dogmatická církev. Do toho je nekonfliktně injektováno vidění křesťanství optikou hnutí Fokoláre, které snad můžu označit za směr později potvrzený 2. vatikánským koncilem. Ty texty staví církev do hrozně negativního světla – to je vnitřní peklo, kdy se ve mě perou ty různé humanismy a kdy nevycházím z údivu, co všechno je právem usvědčované z vykonstruovanosti. A naopak zavedené cestičky víry prokazují svou opodstatněnost zkušeností s mojí vlastní a s plejádou světců, a hlavně mě blízkých obyčejných lidí, stavějících svou lidskou krásu na pokoře.

Asi mě tolik netrápí závěry 1. vatikánského koncilu, které se pravděpodobně časem vymlčí, jako spíš produkování kněží, žijících mimo realitu. Ačkoliv je církev tvořena především laiky, kteří mohou prokazovat hodnoty křesťanství svým životem, jsou to kněží, kteří jsou identifikovatelní jako „ta církev“ navenek, a kteří zároveň předávají svým ovečkám teologickou podporu. Chceme-li se někam posunout, potřebujeme mít kněze, kteří lidi inspirují, o čem je žít křesťanství (a ne vyprávěním o lidech naplněných milostmi z vykonaných náboženských rituálů). Bez nich jsme v začarovaném kruhu.

³⁶⁸ Tento praktikující katolík, muž středního věku, není učitelem (ale učitelem, zúčastněným ve výzkumu má v nejbližším příbuzenstvu – otce), proto se výzkumu nemohl formálně účastnit.

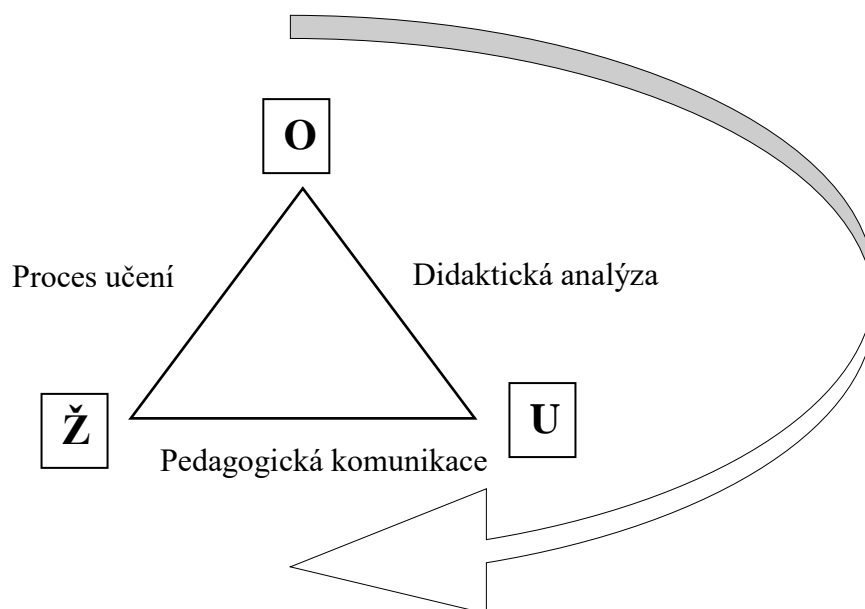
Čím víc takových kněží, tím kvalitnější bude život křesťanů a tím dříve může dojít k promlčení přežitých konstrukcí.“

3 Aktéři výuky

V této kapitole budeme analyzovat *proces výuky*, jehož podmínkou je přítomnost tří nutných aktérů toto procesu, tedy toho, kdo je *vzděláván* (žák), *vzdělavatele* (ve škole učitel, vychovatel) a výukového *obsahu* (učivo). Klíčovým termínem, který tyto tři aktéry spojuje vzhledem k výchovně-vzdělávacímu procesu, je tzv. *didaktická analýza* neboli didaktická transformace výukového obsahu. Jedná se o schopnost učitele transformovat pro žáka obsahy výuky tak, aby u něho „zažehl“ proces učení.³⁶⁹

Jaká konkrétní témata má křesťanský učitel v sekulární škole ze svého žitého křesťanství možnost didakticky transformovat, bude obsahem podkapitol o žákovi a učiteli, více pak až ve čtvrté (závěrečné) kapitole této práce. V této třetí kapitole se však zaměříme především na proces učení z pedagogicko-didaktické perspektivy.

Abychom smysluplně introdukovali do pedagogické části této práce, začínáme zde klasickým schématem procesu učení, tzv. *didaktickým trojúhelníkem* s vyznačenými aktéry výchovy, tedy *obsahem (O)*, *učitelem (U)* a *žákem (Ž)*. Především je pak zde vyjádřen směr *didaktické analýzy*, od obsahu přes učitele k žákovi



Obrázek 4: Didaktická analýza

³⁶⁹ HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, str. 18.

Didaktická analýza (někdy také nazývána jako *didaktická transformace*) je tedy schopnost učitele vybrat z učiva takový obsah výuky, který pak skrze pedagogickou komunikaci (učitel pracuje s žákem) vzbudí u žáka zájem, a tím v něm zahájí proces učení. Proces učení je tak ve vlastním smyslu slova nikoliv to, že „učitel učí“, nýbrž že žák interaguje s učivem, zajímá se o něj, je jím osloven a s jeho pomocí se učí. Úspěšnost toho procesu se pak projeví především tím, že žáka učivo baví v tom smyslu, že je předmětem jeho kritického zájmu.

Jak se tento proces učení žáka psycho-didakticky děje a jaké všechny determinanty výuky jsou s tímto procesem spojené, zde pochopitelně vysvětlovat nebudeme. Nicméně kvalifikovaný učitel, a tedy i jakýkoliv křesťanský učitel ve veřejném školství musí tuto část pedagogické vědy (tzv. *obecnou didaktiku*) povinně znát. Pro potřeby této práce však postačí informace, že kvalita procesu učení žáka je v přímé úměře učitelově schopnosti činit právě tuto didaktickou analýzu. I když zde nemáme prostor pro představení celkové pedagogické problematiky práce učitele a všech jeho profesních determinantů (vlivu zkušeností, reproduktivní tendence apod.), přesto se v podkapitole o učiteli (3.2) pedagogicky zaměříme na jeho některé *profesní kompetence*, ale pouze ty, které nějak souvisejí s implementací křesťanských témat v jeho výuce.³⁷⁰ Proto se budeme věnovat také tématu, co utváří učitelovu osobnost a jaký vliv má na něj jeho *ortopraxe (fides qua)*, kterou jsme již u konkrétních učitelů v Libereckém kraji představili v souvislosti s výzkumem. Jak již bylo vidět, ortopraxe vychází nejen z teoretického rámce moderního křesťanského humanismu (ortodoxního či heterodoxního), ale především z jeho živé (autentické) víry. Přirozená potřeba propojit všechny aktéry výuky, aby vytvořili formační prostředí pro *bio-psycho-sociálně-spirituální* vývoj žáka, reflektují nakonec i církevní dokumenty. Některé, které jsme již citovali, se pedagogickou prací učitelů ve škole i explicitně zabývají:

„Tato práce katolického pedagoga ve škole je situována ve struktuře, ve výchovném společenství, sestavena ze spojení a spolupráce různých složek: žáků, rodičů, učitelů, vedení a zaměstnanců, kteří nevyučují. Toto všechno charakterizuje školu jako instituci ucelené formace. Pojetí školy jako společenství, přestože se neomezuje jen na ně, a rozšířené povědomí této skutečnosti jsou jedním z nejdůležitějších přínosů současné školské instituce. Katolický pedagog vykonává svým povoláním základní složku tohoto

³⁷⁰ Jde o naplňování výchovně-vzdělávacích cílů ve vyučovacích předmětech, jako je OV – výchova k občanství, kde jde především o výchovu k rozvíjení lidství.

společenství. To mu právě díky jeho odborné struktuře nabízí možnost osobně žít a zároveň pomáhat žákům prožívat společenský rozměr jednotlivce, k němuž je povolán každý člověk jako společenská bytost...“³⁷¹

Prvním aktérem výchovy, kterému se zde vzhledem k působení křesťanského učitele v sekulární škole musíme z pedagogického hlediska věnovat, je však sám *žák*, vzdělávaná osoba.

3.1 Žák sekulární školy

Výchova je v sekulárním paradigmatu chápána především jakožto *socializační činnost*, což znamená, že jedinec se procesem edukace (učení a výchovy) záměrně začleňuje do society a učí se v ní žít.³⁷² To, že se člověk rodí jakožto bytost potřebující socializaci, není v zásadním rozporu ani s učením církve, a proto i magisterium do jisté míry, která nepřekračuje rozlišení výše uvedeného požadavku na dvojí řád bytí a potažmo i poznání, povoluje v této oblasti vědecký výzkum a přiznává pedagogice jakožto vědě určitý díl autonomie.³⁷³ Určitá kontroverze zde však díky dogmatu uzavřeného do heteronomie, a tedy *staticky* pojaté přirozenosti, stále existuje. Rozvoj žáka je totiž v sekulární pedagogice uchopen *evolučně* a v principu dynamicky (dynamický proces),³⁷⁴ tedy bez esenciální opory v jakékoliv apriorní entitě věčného, předem daného *přirozeného zákona*, garantovaného *nadpřirozeným Zákonodárcem*. Stejně v předvědeckém (církveně-dogmatickém) a vědeckém moderním paradigmatu je však to, že d do socializačního procesu vstupuje každý jedinec vždy s určitou predispozicí (nikoliv však ve smyslu „padlé přirozenosti“), kterou pro svůj osobnostní rozvoj geneticky dědí a touto genetickou výbavou (genotypem) je pak do značné míry i determinován. Avšak přesto nejdůležitějším nástrojem rozvoje člověka je pro sekulární pedagogiku právě *socializační proces*, tedy výuka i výchova.

3.1.1 Determinanty výchovy žáka

Proces výchovy žáka je složen ze souhrnu činitelů určujících a spoluvytvářejících jeho psychický vývoj, především (ovšem ne pouze) v době dospívání. Tyto činitele pedagogická věda pojmenovává jako tzv. *determinanty*. Determinanty, které vychovávanému nastavuje

³⁷¹ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982), čl. 22.

³⁷² KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 59.

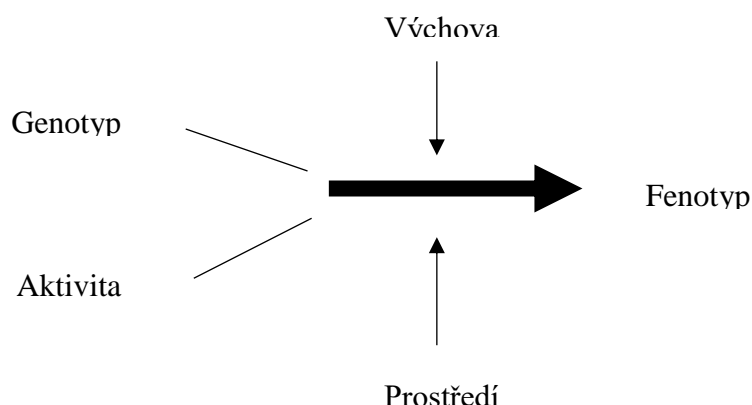
³⁷³ Srov. 2. VATIKÁNSKÝ KONCIL, Deklarace o křesťanské výchově, *Gravissimum educationis*, předmluva.

³⁷⁴ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 59.

prostředí, ve kterém se narodil a ve kterém je socializován, lze vyjádřit jako kombinaci genotypu, aktivity jedince a výchovy (od doby narození až po působení sekulární školy) a také samo prostředí, ve kterém se socializace v době *bio-psycho-sociálního* růstu realizuje. Toto vše tedy vychovávaného formuje a pomáhá mu vytvořit jeho tzv. *fenotyp*. Genotyp spolu s prostředím tedy velmi úzce souvisí s fenotypem jakožto souborem vlastností, kterým se jedinec typicky projevuje a který ho nezaměnitelně určuje.

Genotyp + (epigenetika)³⁷⁵ + prostředí (nezáměrné působení) + výchova (záměrné působení) = fenotyp

Proces a působení těchto výše uvedených determinantů lze pak vzhledem k výchově a vývoji osobnosti vyjádřit například takto graficky:



Obrázek 5: Schéma fenotypu

Genotypem je chápána především genetická výbava jedince, kterou disponuje od početí. Jsou to jeho vrozené a geneticky zděděné vlastnosti.³⁷⁶ Souhrn těchto vrozených vlastností, které již vzhledem k jejich biologické podstatě nelze měnit, je obecně označován jako *temperament*. Jedná se o *vnitřní biologický determinant*, který nelze v principu nijak ovlivnit. Avšak výchova či vliv prostředí, jsou naproti tomu chápány jakožto determinanty „čistě“ vnějškové – sociální. Jak již bylo uvedeno výše, zde se křesťanský učitel musí smířit s tím, že otázka genotypu je v sekulárním pojetí v *kontroverzi* s ortodoxií ve smyslu rozdílných ontologických východisek. Klíčem této kontroverze mezi teologickou spekulativní koncepcí a sekulárním pojetím je totiž

³⁷⁵ *Epigenetice* se zde vzhledem ke specifikám práce nemůžeme věnovat, nicméně je třeba na tomto místě alespoň zmínit, že se jedná o změny v genové expresi, které souvisí s fenotypem a nikoliv se změnami nukleotidové sekvenci, tedy zdrojem genotypu jako takovým.

³⁷⁶ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 64.

otázka dědičnosti. V případě křesťansky ortodoxního pojetí je nositelem dědičnosti „dobré“ i „zlé“ výbavy heteronomní (duchová) *nesmrtelná duše*. Ona je oproti hmotnému tělu originálním dílem stvořitelského aktu heteronomního božstva a dědí nejen dědičný hřích (ve smyslu viny a ztráty milosti), ale zároveň je důvodem porušené, respektive hříchu podléhající, *padlé přirozenosti*.³⁷⁷ Lidská duše v křesťanské teologické představě tedy pracuje v režimu *ztraceného stavu milosti*. Tato představa se, jak je zřejmé z níže uvedeného magisterijního citátu z posledního koncilu, odvolává na Boží zjevení, které je zde *prohlašováno za shodné* s dříve (v křesťanském starověku a středověku) obecnou lidskou zkušeností. Toto tvrzení je však sekulární pedagogice nejen již zcela vzdálené, ale z vědeckého hlediska kritického realismu zcela nepřijatelné, argumentačně irelevantní.

*„Člověk byl od Boha stvořen ve stavu svatosti. Na samém počátku dějin však zneužil z návodu Zlého své svobody, povstal proti Bohu a zatoužil dosáhnout svého cíle mimo Boha. Neboť ačkoli poznali Boha, neoslavili ho jako Boha, ale jejich pošetilé srdce se zatemnilo, a sloužili spíše tvoru než Tvůrci. (Srov. Řím 1,21–25.) Co se dovídáme z Božího zjevení, to se shoduje se zkušeností. Vždyť zkoumá-li člověk své srdce, poznává, že je nakloněn i ke zlému a zapleten do mnoha špatností; to nemůže pocházet od jeho dobrého Stvořitele. Když často odmítal uznat Boha jako svůj původ, rozrušil tím také povinné zaměření k svému poslednímu cíli i celý řád vztahů vůči sobě, jiným lidem a všem stvořeným věcem. Proto je člověk sám v sobě rozdělen. Sám Pán Ježíš však přišel, aby člověka osvobodil a posílil tím, že ho vnitřně obnovil a vyhnal knížete tohoto světa (srov. Jan 12,31), který ho držel v otroctví hříchu. (Srov. Jan 8,34) Hřích totiž člověka umenšuje a brání mu dosáhnout plnosti. Ve světle tohoto zjevení nachází své konečné zdůvodnění jak vznešené povolání, tak hluboká bída, jež lidé pociťují.“*³⁷⁸

V sekulárním vědeckém paradigmatu je genotyp, mající vliv na utvářené lidské bio-psycho-sociální „já“, chápán jakožto soubor pokynů, kódovaných v souhrnu genetických informací. Ty jsou pak uloženy v sekvencích DNA (deoxyribonukleové kyseliny), která je nositelkou genetické informace, nositelem *genotypu*. Tato biologická makromolekula však není

³⁷⁷ Např. KKC, §1249: „Protože se děti rodí s padlou lidskou přirozeností, poskvrněnou prvotním hříchem, mají zapotřebí, aby se znovu narodily křtem, aby byly osvobozeny od moci temnot a přeneseny do království svobody Božích dětí, k níž jsou povoláni všichni lidé...“

³⁷⁸ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*, čl. 13.

ovlivňována žádným heteronomním bytím. Naopak, „duše“ (já) je čistě vitálně imanentní a je výslednicí evolučních bio-psycho-sociálních procesů (nikoliv však nutně bezcílných!) minulých generací, ze kterých plodící a rodičí rodič pochází. Informace uložené v DNA se pak mohou, ale také vůbec nemusí projevit ve vztahu k fenotypu právě plozeného a rozeného nového organismu (o fenotypu v další podkapitole). Není tedy nijak předem dáno, že u jedinců se stejným genotypem (např. sourozenci) musí dojít k projevení stejných dědičných znaků. Jestli to tak bude, nebo ne, je dáno dynamikou předem neurčeného evolučního procesu. S přítomností jakékoliv heteronomní síly, ontologicky oddělené od hmotně-energetického vesmíru, pedagogická věda samozřejmě vůbec nepracuje.

Dalším determinantem, který je důležitý pro určení fenotypu žáka, je *prostředí*, ve kterém je žák formován a které je, oproti genotypu, již součástí socializace. I tato formace prostředím je dynamickým a předem nijak negarantovaným procesem. Prostředí pak spolu s výchovou zajišťuje „*působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“³⁷⁹ Pod pojmem *prostředí* jakožto determinantu vývoje osobnosti chápe pak sekulární pedagogika tzv. *objektivní prostor*³⁸⁰ ve smyslu vnějšího prostoru, nezávislého na člověku. Nezávislý na člověku pak znamená, že se nijak neodvíjí od jeho vědomí, nicméně má pro vývoj vědomí žáka velkou váhu, protože „*obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.*“³⁸¹ Prostředí jakožto vnější prostor pak utváří životní podmínky a je tedy pro člověka tzv. *životním prostředím*. Uvnitř tohoto životního prostředí pak působí na jedné straně procesy, které lze definovat jakožto *přírodní* (geografické prostředí s faunou a flórou), a na druhé straně jakožto procesy *sociální*. Sem pak patří i všechny *sociální konstrukty*, které jsou v nejširším smyslu slova kulturou v jejich rozličných projevech. Do kategorie prostředí tedy patří jak hmotná, tak i nehmotná kultura, tedy kultura vztahů, umění a morálky. Tyto působí na žáka především spontánně, i když ze strany vychovávající society se často jedná i o působení záměrné, například tehdy, když je žák záměrně vystavován vlivu určitého prostředí. V tom případě pak záměrné uvádění do sociálního prostředí působí již jako záměrná edukace. Přirozeně do tohoto tématu (ovlivňování edukace skrze působící prostředí) patří i mnohé aktivity náboženských společností. Proto i křesťanské náboženské society (církve) nabízejí často svůj prostor (především své hmotné kulturní dědictví – kostely, neobsazené kláštery apod.) jako prostředí, které má na vzdělávané zapůsobit svojí vlastní existencí a skrze svůj *genius loci*. Pasivní působení skrze takto nabízený

³⁷⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, str. 345.

³⁸⁰ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 66–78.

³⁸¹ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 66.

prostor pak často slouží jako příprava na pokusy aktivního působení na žáky, tedy na záměrnou edukaci, kterou od svých učitelů požaduje i magisterium: „...na každého Kristova učedníka připadá příslušný díl závazku šířit víru“.³⁸²

Právě proto, že náboženské společnosti mají potřebu působit na výchovu a vzdělání, sekulární společnost si ponechává nad touto oblastí svoji supremační roli. Proto také akceptuje působení sakrálních prostředí na sekulární žáky jen do té míry, pokud není spojeno s *indoktrinačními* úmysly jejich majitelů či správců. Sekulární školy tedy akceptují nabídky stran působení sakrálního prostředí pouze tehdy, pokud ovlivňují žáka směrem k jeho *svobodnému* (autonomnímu) a *demokratickému* (pluralitnímu a respektujícím) rozvoji osobnosti. V praxi to pak vypadá tak, že sekulární škola projevuje o působení prostředí křesťanské víry zájem formou příležitostných pozvánek vybraných představitelů církví do hodin *výchovy k občanství* (například před Vánoci apod.) nebo škola pořádá pro své žáky exkurze do historických církevních objektů, především kostelů apod.:

„Ale dávám samozřejmě žákům šanci poznat i to, co oficiálně učí a hlásá má římskokatolická církev, a to formou minimálně jedné, pro žáky výživné, exkurze. Chodím se svými sedmáky pravidelně každý rok do našeho kostela. Náš pan farář je komunikativní a svým způsobem i vtipný člověk, který dokáže výkladem zaujmout. Pokaždé má v kostelní lodi přednášku o tom, čemu církev věří, a přirozeně to ukazuje na obrazech a sochách, znázorňující vše od Trojice až ke svatým ostatkům, tedy k tématu společenství svatých.“³⁸³

Prostředí tedy působí na formaci osobnosti žáka především spontánně, i když se dá někdy, jak je vidno i z výše uvedeného citátu z praxe, těžko oddělit od výchovy, která je již vědomě záměrným působením. Prostředí však zpravidla ovlivňuje rozvoj vzdělávaného (žáka) více nežli záměrná výchova, protože nevytváří tzv. *výchovný tlak*. Žák si tak často ani neuvědomuje, že je prostředím formován, protože přímo nezakouší (nepocítuje) vůli jiného subjektu. Proto lze působením skrze prostředí (jakožto nenásilné formy edukace) získat často i lepší edukační výsledek. I křesťanští učitelé v sekulární škole tedy jednají konstruktivně, pokud své žáky nechtějí ovlivňovat nějakým (vzhledem k sekulárnímu paradigmatu často sporným a nelegitimním) výkladem „pravd víry“, ale působí *silou své ortopraxe*. V přítomnosti takového učitele se pak žák může cítit bezpečně a být jím pozitivně ovlivňován, aniž by učitel

³⁸² 2. VATIKÁNSKÝ KONCIL, konstituce *Lumen Gentium*, čl. 17.

³⁸³ Viz kap. 1.2.3. Theofil.

na žáka nějak záměrně „misijně“ působil a pokoušel se ho indoktrinovat předvědeckým obrazem světa. Protože prostor (jakožto objektivní a tedy vůči žákovi vnější prostředí) nevytváří výchovný tlak, stává se velmi účinným především pro občanskou formaci. Proto se u něj ještě krátce pozdržíme tím, že nastíníme témata, která korespondují jak s ortodoxními, tak sekulárními humanistickými východisky.

Protože tuto problematiku podrobněji uchopíme v dalších kapitolách, zde se zaměříme pouze na typologii prostředí, která může být pro působení křesťanského učitele v sekulární škole inspirativní. Typologicky lze k tématu prostoru pochopitelně přistoupit různě,³⁸⁴ zde se však podržíme dělení do tří klasických kategorií, a to podle:

- velikosti prostoru,
- charakteru prostředí,
- frekvence působících podnětů.

Jestliže na žáka působí nějaké prostředí zvlášť významně (zpravidla i účinněji nežli výchova), pak je to především *mikroprostředí*, ve kterém denně pobývá. Tímto mikroprostředím je (jak z hlediska náboženské víry, tak i v sekulárním paradigmatu) na prvním místě *primární rodina*. Samozřejmě i zde je mezi oběma výchovnými pohledy kontroverze spočívající v rozdílu mezi křesťanským a sekulárně liberálním definováním rodiny. Zatímco křesťanská ortodoxie trvá na rodině jakožto na soužití výlučně vždy heterosexuálního páru s vlastními, případně adoptovanými dětmi, v postmoderní době jsou respektovány i alternativní modely partnerských soužití. Rodina je však vždy chápána jakožto forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených zákonem legitimizovaným příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším (tzv. nukleární rodina) rodiče a děti.

„Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Příbuzenství je vztah mezi jedinci, jenž vzniká buďto sňatkem, anebo pokrevními vazbami v otcovské či mateřské linii.“³⁸⁵

³⁸⁴ Typologie prostředí v této práci vychází z díla: KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 68–70. Odlišnou typologii, která kombinuje kritéria velikosti prostředí a vztahu jedince k němu, nalezneme např. v díle: HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

³⁸⁵ GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, str. 156.

Sem je tak pod pojem rodiny zahrnována i rodina nevlastní (tzv. složená), ve které má alespoň jeden z partnerů potomky z předchozího vztahu, kteří žijí v jedné domácnosti s jeho novým partnerem apod. Ale

„téma rodiny je stále živé a zdá se, že stále dost neprobádané. I přes mnohé katastrofické vize a předpovědi o klesající soudržnosti dnešní rodiny, o hrozbách plynoucích z rozvolněnosti manželských vztahů a nárůstu rozvodů, zůstává rodina stále nejvýznamnějším opěrným bodem a institucí socializace člověka.“³⁸⁶

Společné pak mezi křesťanskými a sekulárními východisky je vzhledem k edukaci to, že obě strany vnímají rodinu jakožto *základní mikroprostředí*, působící na vývoj fenotypu žáka nejvýznamněji:

„Poněvadž rodiče dali dětem život, mají velmi přísnou povinnost je vychovávat. Proto mají být uznáváni za jejich první a hlavní vychovatele. Jejich výchovné působení je tak důležité, že se dá obtížně nahradit, když chybí. Rodiče totiž mají vytvořit rodinné prostředí prochnuté láskou a oddaností Bohu a lidem, příznivé pro celkovou výchovu dětí, a to osobní i společenskou. A tak je rodina první školou společenských ctností, které potřebuje každá společnost.“³⁸⁷

Nejen křesťanská ortodoxie, ale i mnozí sekulární sociologové proto upozorňují, že pokud má mikroprostředí rodiny působit na vývoj žáka pozitivně, pak musí pokud možno naplňovat všechny její *funkce*. Výlučně prostředí rodiny je proto nezbytné nejen k naplnění *biologicko-reprodukční funkce*, ale má především *socializačně-výchovnou funkci*, která je potřeba k plné socializaci dalších generací. Analogické je to i s *emocionální funkcí*, kterou však lze částečně kompenzovat regulovaným institutem adopce. To pak dává naději i neplodným heterosexuálním párům na částečnou kompenzaci absence *funkce reprodukční*:

„Rodina je unikátní a nenahraditelnou institucí proto, že nejlepším možným způsobem spojuje specifické a univerzální. Bez osobního, vysoce

³⁸⁶ SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Překlad Stanislav Štech a Ludmila Šašková. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, str. 7.

³⁸⁷ 2. Vatikánský koncil, Deklarace o křesťanské výchově, *Gravissimum educationis*, čl. 3.

*angažovaného zaujetí rodičů na osudu dětí, by se děti vychovat nedaly. Bez respektu k danému stavu společnosti a jejím potřebám rovněž ne.*³⁸⁸

Shrňme tedy, že je to právě rodina, která je vzhledem k socializaci nejbližším žakovým mikroprostředím a ovlivňuje tak žáka nejvíce a žádná jiná sociální skupina (ani škola) nemůže rodinu adekvátně nahradit.³⁸⁹ A právě představení vlastní funkční rodiny, vycházející z autenticky žité *ortopraxe*, je pro křesťanského učitele jednou z velkých edukačních výzev.

Na druhém místě v důležitosti vlivu prostředí je přirozeným *mikroprostředím* sama škola, která má i bez výchovy zásadní roli již tím, že ovlivňuje vývoj dítěte svojí prostou existencí. Zde je dichotomie křesťanského a sekulárního pojetí školy také vcelku bezproblémová:

*„Mezi všemi výchovnými prostředky má zvláštní význam škola. V rámci svého poslání usilovně pěstuje rozumové schopnosti, rozvíjí správné usuzování, uvádí do kulturního dědictví získaného předchozími generacemi, tříbí smysl pro hodnoty, připravuje na povolání, podporuje dispozice pro vzájemné porozumění tím, že mezi žáky různých povah a postavení dává vznikat přátelským vztahům. Kromě toho tvoří jakési středisko, na jehož snahách a rozvoji mají mít společný podíl rodiny, učitelé, různá sdružení pro kulturní, občanský a náboženský život, stát i celá lidská rodina.*³⁹⁰

Dále pak na vývoj fenotypu žáka v sekulární škole významně působí *lokální prostředí*, kam pedagogická věda řadí vliv obce či části obce, ve které žák bydlí a ve které je vzděláván a vychováván. *Regionálním prostředím*, které na žáka působí, je pak chápáno prostředí širší sociální skupiny, například region či přímo stát s jeho společensko-politickými poměry, které si žáci na 2. stupni ZŠ již začínají uvědomovat, a proto jsou jimi více či méně ovlivněni. Díky prudkému rozvoji informačních a komunikačních technologií má na fenotyp žáka velký vliv také *makroprostředí* či globální (celospolečenské) prostředí. V něm žák nejen realitu svého života zakouší, ale do značné míry ji svými aktivitami na globálních sociálních sítích i spoluvytváří (fenomén virtuální reality, you-tuberství etc.).³⁹¹ I zde se ukazuje prostor pro

³⁸⁸ MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 3., Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, str. 8.

³⁸⁹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. str. 149–151.

³⁹⁰ 2. VATIKÁNSKÝ KONCIL, Deklarace o křesťanské výchově, *Gravissimum educationis*, čl. 5.

³⁹¹ Srov. např. 2. VATIKÁNSKÝ KONCIL, Dekret o hromadných sdělovacích prostředcích, *Inter mirifica*, čl. 1: „Z podivuhodných technických vynálezů, které zejména v dnešní době s Boží pomocí vyvinul lidský důmysl ze

uchopení výchovně-vzdělávacích témat, která korespondují s křesťanskými východiskem a která souvisí s tzv. *globálními problémy*, jejichž témata řeší i RVP ZV, jak bude ukázáno na příslušném místě v kapitole o výukových obsazích.

Povšimneme si nyní ještě další problematiky *charakteru prostředí*, které na žáka školy působí. Přestože je výchova v sekulárně pojaté společnosti chápána jakožto výlučný proces socializace (tedy vychází z interakcí mezi lidmi), významným prostředím, které na člověka zásadně působí, je *prostředí přírodní*. Nejde však jen o vliv prostředí složeného z neživé či živé hmoty ve smyslu výtvarů přírody. Především jde totiž o vliv zásahů člověka do integrity přírody. Zde se mezi křesťanským a sekulárním paradigmatem otevírají opět společná tzv. *environmentální témata*, která se stávají živá i pro křesťanskou ortodoxii. Výroky magisteria se tak také začínají věnovat negativním důsledkům antropocentrického zaměření lidstva. Negativním projevům antropocentrismu, především poškození či přímo ničení přírodní rovnováhy při hédonistickém využívání zdrojů, se dnes na straně ortodoxie věnuje encyklika současného papeže Františka Laudato Si:

„V novověku došlo ke značnému antropocentrickému vybočení, které dnes v jiném hávu nadále podkopává každý odkaz na něco společného a každý pokus o posílení sociálních svazků. Nadešla proto chvíle věnovat opět pozornost realitě a omezením, která ukládá a která také představují možnost zdravějšího a plodného, lidského a sociálního rozvoje.“³⁹²

Papež pak v této souvislosti mimo jiné říká:

„Zapomínáme, že i my sami jsme stvořeni z prachu země (srov. Gen 2,7). Naše tělo se skládá z prvků této planety, jejíž vzduch nám dává dech a jejíž voda nás oživuje a občerstvuje.“³⁹³

Konkrétněji se i těmito tématům budeme věnovat ve třetí kapitole práce.

Společenské prostředí, jehož produktem je kultura, je pak samostatnou velkou kapitolou, které se v sekulárním školském systému věnuje velká část RVP ZV v obsáhlé vzdělávací oblasti *Člověk ve společnosti*. Žák je tak významně ovlivňován především sociálním prostředím vztahů

stvořených věcí, církev bere na vědomí a sleduje se zvláštním zájmem ty, které mají vztah především k lidskému duchu a které otevřely nové možnosti velmi snadného sdělování zpráv, myšlenek a pokynů všeho druhu.“

³⁹² FRANTIŠEK, encyklika *Laudato si*, čl. 116.

³⁹³ Tamtéž, čl. 2.

mezi lidmi navzájem produkty této činnosti, tedy již výše zmíněnou hmotnou i nehmotnou formou kultury. A je to právě křesťanská tradice, která do tohoto prostředí přinesla množství fenoménů, které jsou v korelaci se sekulárními východisky, a proto jsou to fenomény zcela bezproblémové, vhodné k tomu, aby na žáka pozitivně působily. V oblasti nehmotné křesťanské kultury se pak jedná například o práci se symboly.

„Dnešní člověk se díky novověkému způsobu myšlení ... značně vzdálil poetičnosti, barvitosti i logice symbolického myšlení, stal se „jednodimenzionální osobností“, osobností, která nedokáže za vnější skořápkou věci rozkrýt její vnitřní jádro, dospět na práh tajemství světa, který je v nás a kolem nás a který ukazuje na skutečnosti, jichž se nemůžeme dotknout.“³⁹⁴

Další typologické nahlédnutí na vliv prostředí, které formuje fenotyp žáka, vychází z pohledu na frekvenci působících podnětů, respektive na „*frekvenci, pestrosti a kvality působících podnětů*.“³⁹⁵ Jestliže je totiž *prostředí chudé na podněty* či jimi naopak *přesycené*, bude jeho socializační vliv malý. V prvním případě nebude prostředí na žáka působit dostatečně, v druhém případě bude zahlcen informacemi, ke kterým se bude stávat rezistentním. Proto i bohatost a zároveň určitá strízlivost kulturně-historických křesťanských artefaktů a kulturních fenoménů nehmotné i hmotné kultury křesťanských tradic otevírá často netušený prostor pro spolupráci křesťanského učitele a jeho sekulární školy. Stejně tak se otevírá prostor pro spolupráci s křesťanskými hodnotovými východisky a sekulárním – socializačním pojetím vlivu prostředí v otázkách *zdravého a závadného* prostředí či působení *patologických jevů*, které často bezprostředně ovlivňují vývoj osobnosti žáka. Jedná se o témata týkající se závislosti všech druhů, dnes pak především aktuálních témat závislosti na sociálních sítích, drogách ve škole apod.

Typologie prostředí jakožto bezprostředního determinantu edukačního procesu zde byla krátce pojednána proto, aby bylo zřejmé, že právě škola je prostor, kde může křesťanský učitel ovlivňovat své žáky svojí hodnotově-postojovou *ortopraxí*, aniž by došlo k nežádoucí konfrontaci mezi ortodoxií a sekulárním humanismem. Přes vytváření zdravého prostředí však může křesťanský učitel v sekulární škole i přímo a často velmi účinně ovlivnit i prostředí

³⁹⁴ MUCHOVÁ, Ludmila. *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2005, str. 68

³⁹⁵ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, str. 69–70.

primární rodiny žáka. Záleží však na učitelově profesionalitě, pedagogické gramotnosti a lidské vyzrálosti. Nakonec tuto pedagogickou gramotnost si žádá i ortodoxie:

„Po pravdě řečeno, nechceme zde hovořit o učiteli jako o profesionálovi, jenž se omezuje na systematické předávání poznatků, nýbrž jako o pedagogovi, jenž formuje lidi. Jeho poslání daleko převyšuje poslání obyčejného učitele, přesto však ho nevyklučuje... Je to lidský základ, bez něhož by bylo iluzorní mluvit o jakékoliv další výchově.“³⁹⁶

Na výše uvedeném schématu socializačního procesu edukace si nyní znovu povšimněme, že determinanty *biologické* (neovlivnitelné) i *sociální* (utvářené) jsou v sekulární psychologii výchovy vnímány vždy jakožto zcela rovnocenné, byť působící v konkrétním čase a prostoru s různou intenzitou. Tento koncept se prosadil v moderní pedagogice a jeho vědecké základy lze spatřovat již v díle J. J. Rouseaua.³⁹⁷ V křesťanské ortodoxii však byl tento přístup odsouzen jakožto bludný *naturalismus*, odporující především dogmatu o dědičném hříchu a s ním související satisfakční teorii o potřebě *vykupitelské oběti Bohočlověka*, který jako jediný může lidstvo (proto člověk) satisfakčně usmířit s Bohem (proto zároveň Bůh). Již od 19. století bylo proto magisteriem rodící se pedagogické vědě vytýkáno, že neakceptuje existenci hříchu a porušené přirozenosti i znovuzískané milosti. Ještě v roce 1929 papež Pius XI. striktně odsoudil jakoukoliv pedagogiku, která se „opírá o pouze přirozené síly“ a neupřednostňuje nadpřirozené (supernaturální) pojetí morálního dobra jakožto produktu milosti:

„Od dětství je nutno potlačovat zlé náklonnosti vůle a pěstovat dobré a hlavně naplniti dětskou mysl učením Božím a posilovati ducha milostí Boží. Kdyby pomoci milosti Boží nebylo, nikdo by nemohl zvládnouti svou žádostivost (ve smyslu zlé žádostivosti – konkupiscence), ani by nebylo možné přivést výchovu, kterou poskytuje Církev k naprosté dokonalosti ... Proto je bludná a plná omylů veškerá výchova dětí, která se opírá o pouze přirozené síly (naturalismus) a pohrdavě zanedbává vše, co přispívá k řádné výchově ke křesťanskému životu z nadpřirozeného zdroje. Stejně bloudí daleko od pravdy takový způsob výchovy mládeže, který vůbec anebo téměř nedbá

³⁹⁶ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982). čl. 16.

³⁹⁷ Srov. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili, O vychování*. Překlad Jaroslav Novák. V Praze: Dědictví Komenského, 1910–1911. 2 sv. Knihovna pedagogických klasiků; sv. 5, 6. Spisů Dědictví Komenského; č. 112, 125.

*dědičného hříchu a Boží milosti a proto cele spočívá jen v přirozených silách. Sem patří pod různými jmény veřejně hláсанé nauky, které vesměs stanoví za základní požadavek všeho vzdělání to, aby se děti samy zcela podle své vůle rozhodovaly i přes rozkaz a rady starších lidí a vychovatelů a bez ohledu na zákony a ustanovení Boží i lidská.*³⁹⁸

Zde tedy opět nemůžeme bagatelizovat paradigmatické napětí mezi ortodoxií, uvažující v dualistickém systému nadpřirozené milosti a padlé přirozenosti, a moderní pedagogikou, pracující v režimu vitálního imanentismu. Vzhledem k vědecky pojaté sociální psychologii je totiž v sekulární škole neakceptovatelné, aby se výchova opírala o učení o jakési padlé lidské přirozenosti a řádu milosti ve smyslu satisfakční teorie.³⁹⁹ Avšak i v dokumentech 2. vatikánského koncilu je nerovnost mezi vrozenými a sociálními faktory stále přítomná, protože dokumenty stále užívají slovesa jako „*obnovení*“, „*oživení*“, „*uzdravování světských institucí a životních podmínek*“ a křesťané (tedy i křesťanští učitelé) jsou vyzýváni usilovat, „*jak zdokonalit sociální a veřejné instituce v duchu evangelia*“⁴⁰⁰ apod.:

*„...v průběhu dějin bylo užívání časných věcí poskvrněného vážnými neřestmi, protože lidé, zatíženi dědičným hříchem, často upadli do četných omylů o pravém Bohu, o lidské přirozenosti a o zásadách mravního zákona. To vedlo k úpadku mravů a lidských zřízení, nezřídka i k pošlapání lidské osoby“ atd.*⁴⁰¹

Ze strany ortodoxie je tedy žádáno, aby křesťanský učitel učil přesně to, co je však v sekulární pedagogice zcela nepřijatelné. Nicméně vzhledem k sekulární výchově je učitel povinen akceptovat něco zcela opačného, totiž že:

³⁹⁸ PIUS XI., encyklika *Dividi illius magistri*, 31. 12. 1929 Originál autorem přeloženého textu: *A pueritia igitur voluntatis inclinationes, si pravae, cohibendae, sin autem bonae, promovendae sunt, ac praesertim puerorum mens imbuatur doctrinis a Deo profectis et animus divinae gratiae auxiliis roboretur oportet, quae si defuerint, nec suis quisque moderari cupiditatibus poterit neque ad absolutionem perfectionemque disciplina atque informatio ab Ecclesia adduci... Quam ob rem omnis disciplina puerilis, quaecumque, meris naturae viribus contenta, ea respuit aut negligit quae ad vitam christianam rite informandam divinitus conferunt, falsa pleneque erroris est; omnisque via et ratio educandae iuventutis, quae labis a protoparentibus ad omnem posteritatem transmissae divinaeque gratiae rationem nullam aut vix ullam habet, proptereaque in solis naturae viribus tota nititur, a veritate prorsus aberrat. Huc fere pertinent quae nostris temporibus palam proferuntur, variis quidem nominibus, doctrinae, quarum est, totum ferme cuiuslibet eruditionis fundamentum in eo ponere, ut pueris integrum sit sese informare ipsos ingenio atque arbitrato plane suo, vel repudiatis maiorum praeceptorumve consiliis omnique lege atque ope humana et divina prorsus posthabita.*

³⁹⁹ Učitel Theofil se proto ve svém rozhovoru v kapitole (1.2.3.) vymezuje právě proti tomuto teologickému konceptu.

⁴⁰⁰ Např: 2. VATIKÁNSKÝ KONCIL, dekret *Apostolicam actuositatem*, čl. 7.

⁴⁰¹ Tamtéž.

„...zdůrazňování dědičnosti v determinaci osobnosti oslabuje důvěru v možnost výchovy a sebevýchovy, narušuje úsilí učitelů i žáků. Naproti tomu podcenění zděděných (a obecněji biologických) předpokladů může vést ke kladení nereálných cílů ve výchově.“⁴⁰²

Tato neslučitelnost východisek je pak jedním z výše uvedených zdrojů vnitřních konfliktů učitele, tedy za předpokladu, že ortodoxii neopustil či neopustil fakticky i církev.

Protože je v moderní pedagogice zdůrazňována vyváženost *trichotomního působení* na žáka (genotyp – výchova – prostředí), nelze zde opomenout fenomény, které tento proces ohrožují, respektive problematizují. Těmi jsou především již výše zmíněné rizikové faktory, především závislosti, které na žáka v postmoderní „tekuté modernitě“ působí škodlivě a vývoj jeho fenotypu ohrožují. Není sice předmětem této práce se jimi zabývat komplexně, avšak je zde jeden typický a dominantní, kterého jsme se již dotkli a kterému se budeme věnovat především zde a pak ještě v první části poslední kapitoly. Jedná se o fenomén *kulturního narcismu* vycházejícího z výše uvedeného (v poslední kapitole pak ještě hlouběji analyzovaného) problému tzv. *biomoci* moderní, respektive postmoderní společnosti. Tento fenomén totiž silně ovlivňuje především žáka, který vzhledem ke svému věku často ještě nemůže mít vybudovanou autonomní morálku, o níž bude pojednáno v následující kapitole o fenotypu.

V současné pozdní moderně, v konzumním typu společnosti, je svádívý hédonistický životní styl již natolik hluboce zakořeněn, že ho explicitně vyžaduje i samotný žák. Tento stav je v odborné literatuře popisován jako tzv. *druhá personalizace*,⁴⁰³ ve které být normálním již neznamená být pouze *pasivně podřízen* konformitě většiny. Postmoderní žák se zcela *aktivně* uzavírá do vlastního „personalizovaného“ subjektivního světa, který si aktivně vytváří jako *privatizovaný* a zcela osobní (intimní) životní prostor. Do tohoto svého *privatizovaného světa* pak žák pouští jenom ty hodnoty a lidi (jednotlivce či skupiny), které pouze on považuje pro sebe za důležité a především za prospěšné. Signifikantním příkladem je například profil *friends* (přátelé) na sociální síti *Facebook (FB)*, který je žáky spolu s *Istagramem* a dalšími sociálními médii používán masově. Jak bylo autorem zjištěno, na některých těchto školách je již FB v internetové síti explicitně blokován, protože někteří žáci jsou již na on-line připojení fakticky závislí. Tento druh *personalizace* je však v procesu edukace nebezpečná strategie, deformující

⁴⁰² ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, str. 119.

⁴⁰³ LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 4. Praha: Prostor, 2008, 357 s. Střed (Prostor). ISBN 978-80-7260-190-5.

individualitu na nihilistický *individualismus*.⁴⁰⁴ Důsledky tohoto procesu pak můžeme pozorovat ve školách (ale i v rodinách) ve formě typických fenoménů hédonismu, jako jsou svádění k lenosti, prokrastinaci, líbivosti, lhostejnosti k jinému nežli soukromému prostoru a především ke kulturnímu narcismu.

„Konzumní společnost se vší svou záplavou výrobků, obrazů a služeb, s hédonismem, k němuž tato záplava vede, a s euforickým ovzduším pokušení a blízkosti, jasně ukazuje strategii svůdnosti v celé její šíři.“⁴⁰⁵

Bohužel zatím ještě neexistuje mnoho relevantních socio-kulturních výzkumů vlivu hédonismu a kulturního narcismu na výchovu žáků v období povinné školní docházky.⁴⁰⁶ Ovšem již zřetelná masovost tohoto fenoménu *narcistního chování* žáka činí práci učitele, která má být zaměřena na utváření zdravých postojů žáka k hodnotám, často obtížnou. Konkrétně pak obtíž ve vztazích *učitel – žák – obsah výuky* spočívá především:

- ve všeobecné ztrátě vztahu žáka k historické kontinuitě, tedy ve lhostejnosti k minulosti i k budoucnosti, projevující se především v laxním vztahu žáka k výukovému obsahu, který se týká dějin a dědičně sdílených hodnot,
- v závislosti na instituci školy, na kterou žák (často i jeho rodiče) přenášejí odpovědnost za všechny neúspěchy edukace,
- v neschopnosti empatie a strhávání pozornosti pouze na svoji osobu (mezi žáky i ve vztahu žák–učitel),
- v poklesu institucionální autority (především ve vztahu žák–učitel). Žák se chce především cítit jako klient školy.

Žáci však především prožívají přílišné zaujetí vlastní osobou (tzv. *cool fenomén*), z čehož pak při setkání s realitou a objektivními determinanty vznikají krize identity či krize vztahů.⁴⁰⁷ V těchto několika bodech je tak shrnuto nejen to, co esenciálně patří do pojmu *kulturního*

⁴⁰⁴ LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 4. Praha: Prostor, 2008, 357 s. Střed (Prostor). ISBN 978-80-7260-190-5.

⁴⁰⁵ Tamtéž, str. 37.

⁴⁰⁶ O některých dílčích výzkumech v USA viz PODZIMEK, Michal. Narcismus ve výchově a vzdělávání. In: *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti* 1/2018 str. 5–24, [online]. Brno: Česká pedagogická společnost, ISSN 1805-9511.

⁴⁰⁷ Oblast kulturního narcismu takto komplexně pojal již výše uvedený prof. Lasch (srov. Lasch, Ch. (2016). *Kultura Narcismu: americký život ve věku snižujících se očekávání*, Praha: Triton), avšak ve svých starších sociologických analýzách je již vnímali Erich Fromm či Zygmund Bauman a jim podobní myslitelé, jako byl Heinz Kohut, Otto Kernberg či Irvin Yalom.

narcismu, ale vzhledem k vlivu prostředí i to, co bývá nejčastějším výchovným problémem v postmoderní tekuté identitě a co si pak žák, ke své budoucí škodě, odnáší do života:

„Po ukončení povinného vzdělání jakožto educatio, které muselo být pro narcistu příjemné a cool, se fenomén narcistní lhostejnosti u současné druhé generace přenáší i do prostoru zaměstnání, do prostoru work. Práce v zaměstnání je narcistou uchopena především na instrumentální rovině. Jde o nutné zlo, ve kterém je třeba co nejsnadněji a nejrychleji vydělat peníze, aby byla získána dostatečná ekonomická základna pro prožívání volnočasových narcistních vztahů. Práce je narcistou pojímána jakožto tíživá povinnost, avšak utilitárně nutná pro prožívání volného času. Zaměstnání je nutné zlo týdne, připravující pro opravdový život o víkendu. Pro snesitelnost tohoto nepříjemného období pracovního týdne roste v atmosféře kulturního narcismu tlak na maximální zpříjemnění zaměstnání. Rostou požadavky na volnou pracovní dobu či snaha zmírnit neoblomnost organizace, nahradit jednotné a přísné pracovní řády modely s pružným uspořádáním a dát přednost komunikaci před donucováním...“⁴⁰⁸

Již ve škole žák narcisticky požaduje, aby prostředí, ve kterém tráví povinně svůj čas, odpovídalo „happy hooker“ mentalitě,⁴⁰⁹ bylo příjemné, žák v něm byl „baven“ a nezatěžován tématy, která jsou mu nepříjemná buď pro jejich náročnost (např. matematika či přírodní vědy), nebo ho pouze aktuálně nezajímají. Tím však, jak upozorňují především psychologické výzkumy narcismu, vzniká jakýsi druh „nové negramotnosti“, nikoliv pouze ve smyslu „nevzdělanosti“, nýbrž „nevzdělatelnosti“. Blíže se tomuto fenoménu kromě výše zmíněných autorit *Lipovetského* či *Baumanna* věnuje například *Umberto Galiberti* ve své již do češtiny přeložené knize *L'ospite inquietante: Il nichilismo e i giovani*⁴¹⁰ a jeho dalších dílech o postmoderní moralitě.

⁴⁰⁸ PODZIMEK, Michal. Narcismus ve výchově a vzdělávání. In: *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti* 1/2018 str. 5–24 [online]. Brno: Česká pedagogická společnost, ISSN 1805-9511. str. 14–15.

⁴⁰⁹ LASH, Nicholas. *The Beginning and the End of Religion*. University of Cambridge 1996, str. 64.

⁴¹⁰ V češtině vyšlo jako GALIMBERTI, Umberto. *Znepokojivý host: nihilismus a mládež*. Překlad Zdenka Sokolíčková. 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2013. 144 s. ISBN 978-80-87853-00-9.

3.1.2 Fenotyp žáka

Ústředním tématem kapitoly o žákovi v sekulární škole však nejsou determinanty výchovy (genotyp, prostředí, proces výchovy), nýbrž žákův *fenotyp*, který je výslednicí působení výše uvedených determinantů jakožto socializačních faktorů. Žák svým fenotypem (který může být vzhledem k výše uvedenému fenoménu narcismu i částečně patologický)⁴¹¹ pak disponuje po celý život, respektive ho může po rozvinutí *bio-psychického* vývoje již jen obtížně výrazněji měnit.

Na etapy vývoje fenotypu se lze dívat z několika úhlů pohledu, neboť se v nich rozvíjí nejen biologická, ale i sociální a psychická stránka osobnosti, protože každý člověk je v principu bio-psycho-sociální a dodejme i spirituální jednotou.⁴¹² Pokud se zde podržíme nejčastějšího dělení fenotypu co do vývoje osobnosti (který kombinuje výše uvedené aspekty),⁴¹³ pak nás vzhledem k tématu práce nejvíce zajímá především *období staršího školního věku*, který přibližně pokrývá dobu školní docházky na 2. stupni základních škol či nižších ročníků víceletých gymnázií.

*Psychosociální vývoj jedince*⁴¹⁴ je v období pubescence velmi proměnný, a to nejenom v biologickém ohledu jakožto pohlavního dospívání. Především je toto období spojené se změnou *sociálního statusu*, tedy se změnou postavení žáka vzhledem ke společnosti dospělých. V tomto období proto žák hledá především svoji *identitu*,⁴¹⁵ a to právě nejvíce souvisí s tím, jaké prostředí (nezáměrný vliv) či výchova (záměrné působení) v této době působí na jeho rozvoj a jaký si na jejich základě vytvoří *fenotyp*. Proto je také důležité, aby se právě v tomto období mohl setkat (a osobně konfrontovat) i s relevantně představeným křesťanským obrazem světa. Bouřlivé období pubescence přichází po poměrně dlouhé a klidné časové ploše mladšího školního věku. Míra následné bouřlivé proměny vztahu jedince ke svému okolí proto závisí především na jeho relacích k autoritám. Těmito autoritami jsou pochopitelně především osoby (subjekty), které se na výchově podílejí – hlavní aktéři výchovy. Na prvním místě je to *primární*

⁴¹¹ Grandiózní (velikášský) či vulnerabilní (ublíženecký).

⁴¹² Jsou jimi prenatální období, rané dětství, předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk (zahrnující pubescenci, tedy věk cca 12–15 let), dále adolescenci (od pubescence do cca 20 let věku), dospělost a stáří (cca od 65 let). Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. S. 213–220

⁴¹³ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 213; Více k tématu: VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁴¹⁴ Teorii psychosociálního vývoje rozpracoval Erikson ve svých dílech *Dětství a společnost a Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Toto téma však není pro práci stěžejní, proto zde není citováno.

⁴¹⁵ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. str. 214–215.

rodina – pokud plní své funkce, a následně pak *učitel* (učitelé), kterého v tomto období vnímat musí, protože docházka do školy je pro něj stále ještě povinná.

Zde však může dojít mezi žákem a autoritami ke značným kolizím: Pokud totiž žák v předchozích vývojových stádiích podléhal pouze vynucené autoritě, jakožto pubescent k ní rychle ztratí důvěru a přichází období značně zkomplikovaných vztahů.⁴¹⁶ To se projevuje i ve vztahu k obsahům víry, které žák v křesťanské rodině prožíval často jakožto nepříjemná omezení, vynucovaná vnější autoritou (povinné chození do kostela, zákazy či naopak příkazy v morální oblasti, především sexuální). Proto jsou na tom často paradoxně „lépe“ žáci, kteří před pubertou vyrůstali ve zcela sekularizovaném prostředí, kde o nějaké transcendenci a povinnostem k ní vůbec nevěděli, nežli žáci z tzv. věřících (ve smyslu praktikujících) rodin, kteří byli často autoritami (rodiči, křesťanskými vychovateli, duchovními) k podřízenosti určitému morálnímu systému nuceni.

V sekulární škole si proto křesťanský učitel nemůže (a vzhledem k moderní vědě ani nesmí) vystačit s výchovnými teoriemi,⁴¹⁷ které stojí na vnější (navíc *heteronomní*) autoritě, i když je jí vzhledem k církevnímu dogmatu povinován ve smyslu, že

„...Svatá matka církev dostala od svého božského zakladatele příkaz zvěstovat tajemství spásy všem lidem a všechno obnovit v Kristu. Proto má pečovat o celý, tedy i pozemský život člověka, pokud souvisí s nebeským povoláním. (Srov. Jan XXIII., enc. Mater et Magistra,; 2. vat. koncil, Věrouč. konst. o církvi Lumen gentium.) Má tedy svůj podíl i na rozvoji a rozšiřování výchovy.“⁴¹⁸

Navíc, přímou aplikací takového náboženského dogmaticko-morálního systému na žáka v prepubertálním období, natož pak v pubescenci, může učitel i zcela zmařit jakýkoliv budoucí kladný vztah vychovávaného k náboženské víře.

Proto je zcela bezpodmínečně nutné, aby měl křesťanský učitel v sekulární škole především znalosti *vědecké moderní vývojové psychologie, pedagogiky a didaktiky*. Po 2. vatikánském

⁴¹⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015, str. 49.

⁴¹⁷ Na straně magisteria se pak teorie výchovy opírají především o 2. Vatikánský koncil, deklarace *Gravissimum educationis*, která se však opírá o starší dokumenty, především Pius XI., encyklika *Dividi illius magistri*, 31. 12. 1929 apod.

⁴¹⁸ 2. Vatikánský koncil, Deklarace o křesťanské výchově, *Gravissimum educationis*, konec předmluvy.

koncilu již toto církev v principu neodsuzuje, jak ukazuje jeden z nemnohých, k vědeckému pokroku v pedagogice vstřícně se vyjadřujících textů ze základního magisterního dokumentu:

„S využitím pokroku v psychologii, pedagogice a didaktice se má dětem a mladým lidem pomáhat, aby harmonicky rozvíjeli své tělesné, mravní i rozumové schopnosti, aby si postupně osvojili hlubší smysl pro odpovědnost za trvalý správný rozvoj svého života a za usilování o pravou svobodu a aby přitom velkodušně a vytrvale překonávali překážky. S postupujícím věkem mají dostávat i pozitivní a rozumnou pohlavní výchovu. Kromě toho ať jsou přiváděni k účasti na společenském životě, aby správně vybaveni nutnými a vhodnými prostředky byli schopni zařadit se aktivně do různých skupin lidské společnosti, aby byli přístupni dialogu s jinými a aby se ochotně přičiňovali o rozvoj obecného blaha.“⁴¹⁹

Pokud bychom tedy na tomto místě měli ukázat na nějakou vědeckou teorii neodporující ortodoxním požadavkům, pak se v oblasti psycho-pedagogiky jedná především o *teorii kognitivního vývoje*, vypracovanou *Jeanem Piagetem* a dále pak o teorii morálního usuzování vypracovanou *Lawrencem Kohlbergem*. Těmito koncepty se zde pochopitelně nemůže dopodrobna zabývat. Nicméně pro pochopení situace žáka v socializačním procesu výchovy je třeba krátce osvětlit, jak má být žák podle těchto teorií svými vzdělavateli a vychovávateli akceptován a jak s ním má být zacházeno.

Teorie kognitivního vývoje švýcarského filosofa a vývojového psychologa *Jean Piageta* je teorií psychologickou a zaměřuje se proto především na popis a racionalistickou analýzu vývoje poznávacích procesů u vychovávaného jedince.⁴²⁰ Vychází z obecně platné hypotézy, že dítě se učí zároveň tím, jak vyžívá v kognitivním vývoji. Na základě tzv. *kognitivních struktur* (strategií) lidského mozku, které vychovávaný využívá pro porozumění své zkušenosti s vnějším světem, určil Piaget několik vývojových stádií kognitivních procesů, ve kterých se vychovávaný částečně *asimiluje*⁴²¹ a částečně *akomoduje*.⁴²² Ve snaze porozumět okolí tak u vychovávaného dochází k současné asimilaci i k akomodaci.

⁴¹⁹ 2. Vatikánský koncil, Deklarace o křesťanské výchově, *Gravissimum educationis*, čl. 1.

⁴²⁰ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. str. 65–67; Dále pak tématu: PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Překlad František Jiránek. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999. 164 s. [Studium]; 10. ISBN 80-7178-309-9.

⁴²¹ *Asimilace* znamená proces, ve kterém člověk manipuluje s věcmi a snaží se je zařadit do jiných kontextů.

⁴²² *Akomodace* je proces, kdy je jedinec spíše pasivní (v tom smyslu, že s věcmi již nemanipuluje) a přizpůsobuje jim své dosavadní poznání.

První fází kognitivního vývoje je tzv. *senzomotorické* období, trvající asi do 2 let. V tomto stadiu poznává dítě okolní svět hlavně smysly a manipulací s objekty. Následuje fáze *předoperačního myšlení*, trvající cca od 2 do 7 let. Jednotlivá stadia předoperačního myšlení mají společné to, že poznávání okolí je úzce spjato s faktickou a bezprostřední zkušeností dítěte s danou věcí. Další období je stádiem tzv. *konkrétních operací* (7–11 let), které je charakterizováno vznikem uspořádané soustavy – myšlení, a tedy počínající možností provádět některé operace částečně již abstraktně, tedy pouze v mysli a částečně již i bez konkrétních předmětů operace. Nicméně v této fázi jsou obsahy abstrakce stále ještě vázané na konkrétní zkušenost a jsou podmíněné rozvojem logiky. Zhruba od 12 let se jedinec dostává do fáze tzv. *formálních operací*. Tehdy již žák nepotřebuje k poznání nutně konkrétní obsahy, ale je schopen myslet výrazně abstraktně, formulovat hypotézy či kriticky uvažovat nad problémy. Toto vývojové stadium (podle stupně vývoje konkrétního jedince) trvá cca do 15. roku života, čímž je vývoj jeho poznávacích procesů dovršen.⁴²³

Předpokládá se tedy (i když vzhledem k možným patologiím, mimo jiné spojeným například s výše uvedeným narcismem nebo závislostmi všeho druhu, to není vždy jisté), že žáci 2. stupně základní školy, kteří tvoří především cílovou skupinu našeho zkoumání, by se již měli nacházet v této poslední vývojové fázi. Lze s nimi tedy již hovořit i o tématech spojených i s náboženskými obsahy, protože předměty víry jsou více méně právě abstraktní – metafyzické – povahy. Především je však toto období nejvhodnější k výchově k *autonomii* myšlení a jednání, kdy se žák učí myslet a jednat již zcela za sebe a vytváří si tak své první, vlastní morální soudy. Dále je pak v tomto období možné vést žáky i ke *kritickému myšlení*, tolik žádoucímu pro vytvoření jejich zdravého vztahu k vědeckosti, pluralismu a respektu.

Právě kvůli morální oblasti, tedy schopnosti žáka tvořit morální soudy (což je základ i pro veškerou další praxi i ortopraxi žáka), se pro křesťanského učitele na sekulární škole otevírají netušené prostory k uchopení mnoha *humanitních témat* souvisejících s křesťanstvím jakožto praktickým způsobem života.

Proto je třeba se krátce zastavit i u teorie, která se *morálním usuzováním* bezprostředně zabývá. Jejím autorem je americký psycholog *Lawrenc Kohlberg*, který na Piagetovu teorii

⁴²³ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. str. 67–72.

kognitivního vývoje svými výzkumy morálního jednání navázal. V této teorii je vývoj jedince delimitován do tří fází:⁴²⁴

- V první tzv. *Předkonvenční fázi* (přibližně předškolní věk) je jedinec ještě většinou morálně nevyvinutý, protože nebere ohled na své okolí a sleduje hlavně účel věcí. V tomto období pak často jedná pouze pod vlivem odměn a trestů, které na něho působí. Avšak osoby, které vychovávaného v této fázi vývoje vedou a které tyto odměny a tresty udělují, hrají důležitou roli. Díky nim se totiž dítě učí vnímat, co je v té které societě považováno za „dobré“ nebo „špatné“. Tyto mantinely dobrého a špatného jsou pak dítěti dobře zdůvodnitelné vzhledem k utilitaristickému principu morálky, ve které je vlastním cílem pocíťovaná slast, které dítě dobře rozumí. V křesťanském paradigmatu je však zdůvodňování dobra a zla v předkonvenční fázi vychovávaného poněkud problematické, protože fráze typu „To nedělej, to je špatné“, není možné odůvodnit abstraktními argumenty, které jsou morálně vycházející z transcendence vlastní.⁴²⁵
- *Konvenční fáze* (zpravidla mladší školní věk) je fází, kdy jedinec předkládané normy poznal a snaží se jim přizpůsobit, často velmi konvenčně vůči tomu, kdo tyto normy předkládá a kdo je po žákovi vyžaduje. Žák proto tyto normy často dodržuje za každou cenu a usiluje pouze o takové chování, které se od něj očekává. Pokud nejsou křesťanští vychovatelé vzděláni v moderní psychologii, podléhají v souvislosti s tímto obdobím vývoje jejich svěřenců velké iluzi. Mnohým z nich totiž připadá, že dítě, které horlivě naslouchá obsahům víry, již tomu také opravdu věří, či že má již dokonce své osobní pojetí transcendence. Bohužel tato naivita, která je především viditelným znakem elementární nevzdělanosti v moderní psychologii (i pedagogice), přináší vychovatelům často nemalá zklamání. Proto je i vzhledem k moderní vývojové psychologii velmi problematické z pedagogické perspektivy akceptovat to, že církevní organizace uvádějí děti v jejich konvenční fázi morálního vývoje do iniciačních obřadů jakési křesťanské dospělosti (především biřmování – konfirmace apod.) a podle účasti na těchto iniciacích posuzují pak „úspěchy“ své pastorační. To je však často iluzorní: Skutečnost je totiž často taková, že tito mladí „farníci“ (morálně ještě děti v konvenční fázi) vytvářejí v uzavřené křesťanské

⁴²⁴ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. str. 341–342.

⁴²⁵ Proto se vychovatelé často uchylují k nepravdivým a zjednodušujícím analogiím typu „*Ježíšek pláče, Pán Bůh se hněvá...*“, což se pak stane problémem při přechodu do postkonvenční fáze, kdy dítě již na tyto zbožné lži nevěří.

komunitě pocit úspěšnosti, ale v zápětí, v následující (postkonvenční) fázi vývoje, tyto komunity opouštějí. Zvláště pak v sekularizovaných oblastech, kde je pro setrvání v církevní komunitě nedrží žádný sociální tlak, odcházejí nakonec i fyzicky, tedy přestávají tzv. „chodit do kostela“ a nakonec se i o otázky organizovaného náboženství zcela zajímat.

- *Postkonvenční fáze* nastává tehdy, kdy si je jedinec schopen vytvořit tzv. *autonomní morálku*. Zpravidla je to právě období pubescentního, nejpozději pak post-pubescentního dospívání, ve kterém se snaží experimentovat s autonomií vlastního já a vědomě i dobrovolně „hřeší“ proti konvencím.⁴²⁶ Žák zde již začíná jednat zcela spontánně na základě vlastního svědomí, které chápe jako svůj vlastní, tedy autonomní vnitřní princip. V této fázi vývoje pak především poznává důležitý fakt: Ne všechna morální pravidla, která mu byla societou (tedy i církví) předkládána a která byl nucen povinně akceptovat a morálně naplňoval v předkonvenční fázi, jsou pro něho žádoucí. A především poznává, že žádné pravidlo není platné vždy a všude, a pokud je obecně platné svým obsahem jakožto tzv. *morální výrok*, nikdy není stejně aplikovatelné v každé životní situaci. V této vývojové fázi tak mají na žáka vliv nejen jím postupně *internalizované* (vlastní) životní hodnoty, ale také lidské vzory, na kterých dospívající žák žitou autonomní morálku vidí a kterou na nich obdivuje. Tyto vzory autonomní morálky tak mladému člověku ukazují, že i on si má začít volit morální hodnoty a z nich plynoucí postoje „sám za sebe“, tedy autonomně a následně za tyto volby (někdy i chybné) nést plnou odpovědnost. Pokud žák takovéto vzory autonomie vidí ve svých učitelích, pak je to samozřejmě ideální, protože jimi jsou vychovávaní nejlépe inspirováni i k vlastní sebevýchově.

Znalost Kohlbergovy teorie morálního usuzování je tedy pro křesťanského učitele v sekulární škole (a potažmo i pro každého vychovatele v sekulárním světě) klíčová, a to hned z několika důvodů, jednak vzhledem k pochopení principů vědecky pojaté vývojové psychologie, ale především nastavuje vychovatelům zásadní auto-evaluační pohled: Vychovávat lze pouze tehdy, pokud si vychovatel sám všechny tyto vývojové fáze (předkonvenční, konvenční, postkonvenční) důsledně prožil a na některé z nich patologicky neustrnul.⁴²⁷ Je totiž velkým

⁴²⁶ Zpravidla se to projevuje experimentováním s vlastním tělem (masturbace, první sexuální zkušenosti s vrstevníky apod.), tedy zpravidla to, co křesťanská morálka hodnotí jakožto závažnou zlou materii k tzv. těžkému hříchu.

⁴²⁷ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. str. 64–78.

nebezpečím, že ne každý učitel či vychovatel prošel všemi výše uvedenými fázemi. To je velké téma (nikoliv však pro tuto práci) pro formaci těch, kteří mají konfrontovat křesťanskou ortopraxi se sekulárním světem. Nutnost celkové morální vyzrálости křesťanského učitele, která ho činí schopného formovat a vychovávat, se však již v posledních desetiletích objevuje (zatím spíše sporadicky) i v církevních dokumentech:

„Profesionální formace vychovatele zahrnuje širokou škálu kulturních, psychologických a pedagogických schopností, které jsou charakterizovány autonomií, schopností plánovat a hodnotit, tvořivostí, otevřeností pro inovaci, schopností modernizovat, zkoumat a experimentovat. Vyžaduje též kapacitu propojovat profesionální schopnosti s výchovnou motivací a klást zvláštní pozornost na dovednost navazovat vztahy, jak to dnes vyžaduje stále více kolegiální charakter výkonu učitelské profese. Mimoto žáci a jejich rodiny očekávají a přejí si, aby byl vychovatel vstřícným a připraveným partnerem v rozhovoru, schopným motivovat mladé ke komplexní formaci, vzbuzovat a usměrňovat jejich nejlepší síly k pozitivnímu utváření sebe sama, svého života a být seriózním a důvěryhodným svědkem té zodpovědnosti a naděje, kterou škola dluží společnosti.“⁴²⁸

K tomu, aby si člověk prošel všechny fáze vývoje až k autonomní morálce, je třeba, aby dospěl ke schopnosti stanovit si hodnotové preference a následně nějaký relativně pevný, nikoliv však rigidní hodnotový systém autonomně zastával.⁴²⁹

Problémem však je, jak určit konkrétní úroveň morálního vývoje u každého jednoho konkrétního žáka či učitele,⁴³⁰ protože subjektivní stavy nelze v principu objektivizovat. Avšak i když vychovatel těžko určí, v jakém stadiu vývoje se konkrétní žák nachází (navíc se často v závislosti na situaci vždy ještě dále vyvíjí), musí umět vidět na vychovávaném *fenoménu jednotlivých fází*. Podle nich se pak dá také relativně spolehlivě učit, jestli daný jedinec vstupuje již do postkonvenční fáze. Základním fenoménem tohoto přechodu je postoj žáka k jím zvolenému (nebo jemu citlivě nabídnutému) vzoru lidství – vzoru správného lidského jednání. Jestliže již vychovávaný v jistém životním bodě takový vzor lidství ve svém okolí artikuluje, pak se jeho konvenční fáze ubírá již ke konci. Podle toho, jaký postoj vychovávaný ke svému

⁴²⁸ KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU, *Vychovávat společně v katolické škole*, 8. 9. 2007.

⁴²⁹ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, str. 356.

⁴³⁰ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jirí. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, str. 342–343.

svobodně zvolenému lidském vzoru zaujme (tedy jestli je konvenční nebo již ne), tak vychovatel pozná počínající přerod žáka do autonomní morálky.

Z hlediska křesťanského učitele se zde dostáváme k morálnímu vzoru, totiž k *historické postavě Ježíše z Nazareta*. K této historické postavě pochopitelně nemusí být žák přiveden přímo. Jako didakticky lepší způsob se jeví nejdříve představit „živého Krista“ v osobě nějakého žákovi známého, pokud možno žijícího křesťana (či významné morálně zralé křesťanské osobnosti v sekulárním světě). Přes ní pak lze přivést žáka k Ježíšovi jakožto zakladateli křesťanského způsobu života. Pokud však bude Ježíš pro žáka nějakou úctyhodnou osobou z minulosti, kterou je třeba obdivovat, protože „pan učitel v něj věří,“ pak je zřejmé, že žák je ještě hluboce zakořeněn do konvenčního stádia. Pokud se tedy historický Ježíš se svými specifickými postoji (především ochotou k dobrovolné životní oběti, protestu proti dogmaticky uzavřeným systémům a v dogmatech ustrnulým autoritám apod.) stane pro žáka provokativním, iritujícím či „hodným“ polemiky, pak se již jedná o žákův přechod do autonomní morality.

Osoba historického Ježíše tedy může být vhodným vzorem lidství v již zcela sekularizovaném prostředí, byť na dříve tradičním křesťanském území. Tedy tam, kde ještě křesťanské hodnoty alespoň kulturně dožívají, může být postava Ježíše jakožto vzoru autonomní morálky přirozeným styčným tématem mezi křesťanskou a sekulární humanitou. Z hlediska sekulárně-religionistického uchopení náboženské problematiky je totiž historický Ježíš evangelií vcelku nekonfliktní osobou. A pochopitelně se předpokládá, že pokud Ježíše představuje křesťanský učitel, jehož ortopraxe pracuje s osobou Ježíše právě jakožto s jemu vlastním inspirativním vzorem a příkladem, bude jakožto vzor zcela bezkonfliktní.

Při využití osoby historického Ježíše z Nazareta jakožto vzoru autonomního lidství je však nutné akceptovat, že má jinou váhu pro křesťan a jinou pro sekularistu. První v něm vidí vždy nějak představenou transcendenci, tedy Krista, jakkoliv nemusí souhlasit s církví vnuceným heteronomním výkladem vtělení:

„Konečně je jako vzor a cíl představen Kristus, vtělený Boží Syn, dokonalý člověk, jehož následování je nevyčerpatelným zdrojem osobního

*a kolektivního vzestupu. V tomto smyslu si může být katolický pedagog jistý tím,²² že činí člověka více lidským.*⁴³¹

Druhý pak v historickém Ježíši vidí především inspirativní příklad zbožnosti a eschatologického, plně lidského způsobu života.

*„Ano. Ježíš – neříkávám Kristus – je mně vzorem a učitelem zbožnosti; učí, že láska k láskyplnému Bohu, láska k bližnímu a dokonce k nepříteli, tedy čistá, nejčistší lidskost, humanita, jsou podstatou náboženství.*⁴³²

Shrňme tedy, že při přechodu z konvenčního do post-konvenčního stádia se žáci primárně zajímají o *autentický* život, prožitky a *autonomní důvody chování* jiných. Proto je právě toto období nejpřirozenější k představení osob, které mohou být vzory autonomního jednání, jako je právě Ježíš, ale i jiné morálně zralé osobnosti historie či současnosti. Pokud pak žáci jejich jednání začnou podrobovat kritice, budují si tím vlastní autonomní morálku. Především pak v tomto období osobnostního přerodu z konvenční do postkonvenční fáze morálky dokáží žáci velmi ocenit morální hodnotu svých vychovatelů a učitelů, jakkoliv je tato fáze často ještě spojena se značnou dávkou naivity a nevyzrálé kritičnosti, dané nedostatkem vlastních osobních životních zkušeností. Zároveň jsou však žáci v této fázi *přechodu k autonomní morálce* citliví na jakoukoliv neupřímnost a prázdnou konformitu,⁴³³ kterou často ihned vycítí a tvrdě odsoudí.

3.1.3 Žákova motivace

Skrze *vzor lidství* pro vytvoření autonomní morálky žáka jsme se dostali z oblasti *kognitivních* činitelů do oblasti *afektivních* činitelů.⁴³⁴ Ty mají vliv především na výše uvedenou socializaci a na dotvoření výsledného fenotypu žáka.⁴³⁵ Z těchto afektivních činitelů se na závěr kapitoly o žákovi podržíme pouze činitele stěžejního a tím je *motivace* žáka.

²² PAVEL VI., encyklika *Populorum progressio* (26. 3. 1967), čl. 19; srov. JAN PAVEL II., *Proslov v UNESCO* (2. 6. 1980), čl. 11.

⁴³¹ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982), čl. 18.

⁴³² ČAPEK, Karel, MASARYK, Tomáš Garrigue a OPELÍK, Jiří, ed. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2013. 349 s. Spisy T. G. Masaryka; sv. 37. ISBN 978-80-86142-46-3.

⁴³³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015, str. 98–99.

⁴³⁴ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, str. 151.

⁴³⁵ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ČÁP, str. 92.

Pod pojmem *motivace* rozumí sekulární pedagogika

„...*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a tvorbu osobnosti.*“⁴³⁶

Hybné⁴³⁷ momenty lze tak chápat jakožto socializační podněty, které pobízejí k socializační aktivitě a akcím vychovávaného nebo ho naopak ve výkonu tlumí. Motivace jsou tedy faktory, které udávají směr samotné záměrné edukaci a jsou tak motorem žákovy socializace. Je nasnadě, že tyto podněty (motivy) mohou být různé. Moderní psycho-pedagogika sem řadí především motiv vycházející z biologické potřeby každého živého tvora, totiž potřeby *homeostáze*.⁴³⁸ Krátce řečeno jedná se o motiv zakoušet co nejméně bolesti tím, že se člověk snaží udržet všechny v širším smyslu slova bio-psycho-sociální pochody, tedy vnitřní milieu organismu, jakožto relativně konstantní a vyvážené.⁴³⁹ Jedná se tedy o určitou obdobu antické *ataraxie*.⁴⁴⁰ Z pedagogického hlediska je tento motiv ze strany žáka spíše implicitní – jeho potřebu si žáci zpravidla ani neartikulují. Zajištění biologické homeostáze žáka, tedy fyzického a psychického zdraví a pohody ve vztazích k okolnímu světu, je proto přeneseno na rodinu a učitele. Žák pak tuto povinnost svých vychovatelů často vnímá jako samozřejmost a často si jí ani neváží. Vzhledem k homeostázi se však žák explicitně motivuje vidinou spíše *nebiologických* cílů, kterými se snaží sám dosáhnout pocitu štěstí a uspokojení. Tradičně sem patří aktivity vycházející ze soutěživosti, která v sobě nese naději na prožití radosti, uspokojení ze zdolané překážky. Dále je významným motivačním faktorem vidina společenské prestiže, získání vyššího sociálního statusu a následná radost (slast) z navázání prospěšných sociálních kontaktů.⁴⁴¹

Obecně lze říci, že existují dva hlavní zdroje motivace podle toho, odkud vychází, a to *vnější* a *vnitřní*. Jedná-li žák na základě *vnější motivace*, pak jedná kvůli někomu nebo něčemu jinému – heteronomnímu.⁴⁴² Příkladem vnějších motivů jsou již výše zmíněné systémy odměn a trestů jakožto klasické a důležité výchovné prostředky v předkonvenční a konvenční fázi morálního

⁴³⁶ Tamtéž.

⁴³⁷ Z latinského *movere*, hýbat se.

⁴³⁸ Biologický princip, vycházející ze snahy udržet rovnováhu a pocit libosti

⁴³⁹ Princip *homeostáze* byl popsán americkým fyziologem *Waltrem Bradfordem Cannonem* již v roce 1932. V antice se otázce vyváženosti jakožto cesty k dobrému žití teoreticky věnoval především Epikuros (List Menoikeovi).

⁴⁴⁰ Blíže např. PODZIMEK, Michal. *Principy morality: studijní texty*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. 134 s. ISBN 978-80-7372-566-2.

⁴⁴¹ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, str. 124.

⁴⁴² Zde je také užíván termín „heteronomní“, ovšem ve zcela jiném smyslu slova nežli ontologický dualismus, jak byl definován výše v prvních kapitolách této práce.

vývoje.⁴⁴³ Na tento systém žáci zvláště v konvenční fázi morálního vývoje své osobnosti silně reagují, a proto je systém odměn a trestů, i přes všechna úskalí, stále využíván. Příkladem může být problematika *formativního*⁴⁴⁴ versus *sumativního* hodnocení, které slouží k posouzení výkonu žáka vychovatelem vzhledem k jeho vnějšmu kolektivu.⁴⁴⁵ Formativním hodnocením je pak vychovávaný konfrontován především se svými výsledky intra-personálně.⁴⁴⁶

Vnější motivaci pak bývá označována *extrinická činnost*, která je spojována s instrumentálním záměrem. Vnější jednání (například postoj: „Jako žák se musím dobře učit.“) je samotným žákem prováděno pouze jako prostředek k dosažení cíle, nikoli jakožto cíl samotný („Musím se učit, abych si pak mohl hrát“). Nejdříve je tedy žák motivován k požadované činnosti bez vnitřní hodnoty („Musím se učit, protože se to ode mne povinně požaduje“). To jsou *hodnoty vnějšího prostředí*, ve kterém se žák povinně pohybuje a se kterými musí povinně pracovat. Funkce těchto vnějších motivů se však ztrácí ve chvíli, když jsou jedincem internalizovány (zvnitřněny), a tak přijaty žákem na úroveň vnitřní motivace. („Nemusím se učit, ale chci se učit.“)⁴⁴⁷ Tuto internalizaci (například v křesťanské výchově, „Chci žít jako ten Ježíš z evangelí, tak jako podle něho žije i můj učitel.“) pak lze pochopitelně považovat za cíl celého výchovného působení.

Vnitřní motivace se tedy zakládá na vnitřních motivech jedince, který jedná pro samu věc, která ho motivuje, protože ji chce a považuje ji za správnou nebo alespoň za inspirující a zajímavou.⁴⁴⁸ Tato první fáze zvnitřnění motivace bývá zpravidla spontánní, pocházející často z původní prosté zvědavosti či touhy poznávat stále něco nového. Později pak dostává tvar *kriticky* uchopeného zájmu. Aby mohl motiv přejít do fáze plné internalizace – stát se zcela zvnitřněným, je třeba, aby měl žák již velkou míru morální autonomie a mohl tak přijmout motiv *kriticky*. Teprve pak lze hovořit o plném autonomním rozhodnutí, které přešlo do plně vlastního jednání, jehož viditelným znakem je následně i nesení vlastní odpovědnosti.

⁴⁴³ KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. str. 179–185.

⁴⁴⁴ VÍZ: STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In: GREGER, David, ed. a JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 266 s. ISBN 978-80-246-1313-0, str. 222–242.

⁴⁴⁵ Např.: Žák má radost, že je jedničkářem apod.

⁴⁴⁶ Žák je veden k auto-evaluaci svého výkonu apod.

⁴⁴⁷ DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für die Pädagogik*. 1993, roč. 39, č. 2, str. 223–238. ISSN 0044-3247, nebo srov. SEIDEL, Tina a Andreas KRAPP. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2014. ISBN 978-3-621-27917-8.

⁴⁴⁸ KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, str. 180.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že *vnitřní motivace* není protikladem *motivace vnější*, ale naopak se oba typy motivace doplňují. Vychovávaný žák totiž autonomně jedná jak na základě svých vnitřních pohnutek, tak i z pohnutek vnějších, když například očekává, že za své chování bude oceněn apod.⁴⁴⁹

Motivací tak dochází k posunu v socializaci (v kvantitativním a kvalitativním smyslu slova) a k osobnostnímu růstu. *Kvantitativní změnou* zde míníme intenzitu, tedy zesílení nebo zeslabení některého socializačního motivu, přičemž vliv má především míra uspokojování potřeby (např. motiv chtít poznávat další a další nové věci). O *kvalitativní změně* motivu hovoříme tehdy, když jde o změnu „typu“ motivu. Při formování motivů, které jsou komplikované právě proto, že se vždy jedná o individuální záležitost,⁴⁵⁰ lze proto uplatnit i křesťanská východiska, která rozvíjejí schopnost sebevýchovy a pomáhají k posílení sebedůvěry a sebeúcty.⁴⁵¹ To má významné účinky: „*Pozitivní vztah k sobě samému a pozitivní emoce dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnutí životních úkolů.*“⁴⁵² Mezi podmínky, kterými je podporována a udržována vnitřní motivace žáka, lze zařadit především vědomí, že činnost je smysluplná.⁴⁵³ Podobně pak i spolupráce v komunitě, vědomí sounáležitosti s komunitou a umožnění svobodné volby svědčí o tom, že vychovávaný změnil *typus* své motivace a je již relativně plně socializován. Pro křesťanského učitele je téma rozvíjení kritické reflexe žáka a jeho kritické nahlédnutí světa skrze křesťanské hodnoty velmi široké.

Když jsme tedy v této kapitole maximálně úsporně pojednali o postavení žáka v sekulární škole, tedy ve vztahu k tomu, co ho determinuje, vytváří jeho fenotyp a co ho motivuje, musíme ještě dále pojednat o determinantech učitele.

⁴⁴⁹ DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für die Pädagogik*. 1993, roč. 39, č. 2. ISSN 0044-3247. Pages 223–238.

⁴⁵⁰ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. str. 122–123.

⁴⁵¹ KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. str. 179–185.

⁴⁵² Tamtéž, str. 208.

⁴⁵³ Tamtéž, str. 179–185.

3.2 Učitel v sekulární škole

Učitel, jakožto vzdělavatel, který se ze své společenské role podílí na edukaci ve smyslu jak výuky (vzdělání), tak i výchovy (životní formace), má za profesní úkol působit na žáka jak vlastní erudicí a dovedností *didaktické analýzy*, tak na poli výchovy *charakterem* své osobnosti. Jedině spojením těchto dvou elementů je schopen organizovat aktivity žáků tak, aby v nich „zažehnul“ proces učení. Dále pak musí učitel umět tento proces řídit, reflektovat a hodnotit jeho výsledky.⁴⁵⁴

V případě učitele jde tedy o osobu, která aby mohla legálně⁴⁵⁵ vykonávat své povolání, musí mít nejen formálně předepsané pedagogické vzdělání a z něj plynoucí předpokládané znalosti a dovednosti (především didaktické), ale musí být na prvním místě *dospělou* (morálně postkonvenční) a *vzrálou* (ve svých postojích charakterově stálou) lidskou *osobností*. Co se pak týče profesních kvalit učitele, mezi nejdůležitější patří *motivace* k učitelskému povolání, *talent* a samozřejmě i další faktory související s talentem, jako je například *verbální schopnost* vyučujícího apod.⁴⁵⁶ Vzhledem ke sledovanému cíli, totiž křesťanskému učiteli v sekulární škole, se těmto kvalitám musíme alespoň ve zkratce věnovat.

3.2.1 Profesní kvality učitele

Profesní kvality učitele, které výrazně ovlivňují jeho výuku a které ho v jeho roli signifikují jakožto jeho determinanty, jsou především⁴⁵⁷ tyto:

- *Vyučovací styl*,⁴⁵⁸ který se neodvíjí od vyučovaného tématu, ale je obecně nezaměnitelným a svébytným postupem, kterým konkrétní učitel výuku provádí, tedy sobě specificky ji organizuje, sobě specificky komunikuje s žáky, motivuje je a hodnotí je.
- Pedagogické *smýšlení* neboli učitelovy názory na vzdělávací strategie a dané učivo, na výukové materiály a postoje k nim, což v případě křesťansky-humanistických témat

⁴⁵⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, str. 326.

⁴⁵⁵ V uplynulých letech ještě platily určité výjimky z požadované kvalifikace, od roku 2016 však již všichni učitelé musí mít požadovanou kvalifikaci (nikoliv však aprobaci) pro daný stupeň školy, na kterém učí, nebo mít alespoň zahájené studium ve studijních programech učitelství.

⁴⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2005, str. 188–190.

⁴⁵⁷ Pochopitelně existují i jiná dělení a kvantifikace, kterým se zde však vzhledem k tématu práce věnovat nebudeme.

⁴⁵⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, str. 356.

úzce souvisí s učitelovou *ortopraxí* a jeho osobní *spiritualitou*. Obecně lze tedy pedagogické smýšlení definovat jakožto

*„...komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů...“*⁴⁵⁹

Toto smýšlení pak pochopitelně na prvním místě ovlivňuje učitelovy *aktivity ve výuce*, tedy jak samotný výběr obsahů učiva, tak především způsob, jakým témata žákům představuje. Tohoto jsme se již dotkli v úvodu práce, když jsme deklarovali, že pokud je učitel vzhledem ke křesťanským tématům *předsudečně zaujat* nebo – zde doplňme – má naopak rigidní až bigotní postoje k historickým, pro současnost neživotným pojetím obsahů křesťanství, je vhodné, aby tato témata vůbec neučil. Pokud je totiž takový člověk učit bude, rozvoji a formaci žáků jen ublíží tím, že je bude učit povrchně, nebo jim bude obsahy učiva zkreslovat. Na druhou stranu je pedagogické smýšlení učitele vždy ze své povahy dynamické, a tedy i relativně proměnné, tak jako je proměnný i celý učitelův život. Pedagogické smýšlení proto vzhledem ke křesťanským tématům vždy souvisí s aktuálně vyznávanými životními hodnotami a postoji učitele. Ty však v průběhu učitelova profesního vývoje procházejí pod tlakem vnitřních i vnějších událostí krizemi, často právě pod tlakem nezadržitelného sekularizačního procesu. Pokud pak křesťanský učitel tyto krize autenticky spirituálně zpracuje, může i jeho pedagogické smýšlení následně projít velkými proměnami. Těmito změnami se pak také proměňuje nejen smýšlení učitele, ale v praxi pak především jeho vlastní *vyučovací styl*. Sem lze zařadit například hodnocení jeho vlastní životní úspěšnosti či úspěšnosti jeho žáků.⁴⁶⁰ Pedagogické smýšlení učitele pak také pochopitelně tvoří východisko pro jeho plánování výuky, její provedení a hodnocení.⁴⁶¹

- *Schopnost didaktické analýzy* je schopnost modifikace vzdělávacího obsahu na konkrétní podmínky konkrétní výuky, které se budeme věnovat dále. Schopnost didaktické transformace učiva pak úzce souvisí především se *znalostí* vyučovaného

⁴⁵⁹ Tamtéž, str. 327.

⁴⁶⁰ Tamtéž.

⁴⁶¹ Tamtéž.

předmětu a s učitelovým osobním vztahem k obsahu učiva. Didakticky transformovat obsahy učiva je pak vlastní tvůrčí prací učitele,⁴⁶² za kterou je hodnocen.

- *Pracovní podmínky* učitele jsou vnější podmínky, které mu škola, vzhledem k jeho vyučovanému předmětu, umožňuje v nejširším smyslu slova. Pokud je tedy například pedagogický sbor vůči otázkám spirituality či transcendence ostře vyhraněn nebo naopak (např. na nějaké církevní škole) nutí učitele přijmout nějaký kritickému realismu odporující názor, má pak učitel podmínky pro své autentické působení pochopitelně značně ztížené.

Jaký profesní rámec by měl naplňovat učitel, který chce učit výukové obsahy dotýkající se humanity a rozvíjející humanitu a spiritualitu žáka, zde krátce pojednáme na pozadí myšlenek porevolučního zakladatele *učitelského oboru Občanská výchova*, pana PhDr. Břetislava Daňka.⁴⁶³ Tento akademik je zde vybrán explicitně z toho důvodu, že byl dlouholetým kolegou autora na jeho pracovišti⁴⁶⁴ a je typickým příkladem křesťanského učitele v sekularizované škole, který v rámci své profese připravil na liberecké Pedagogické fakultě řadu budoucích učitelů.⁴⁶⁵ Během akademické dráhy připravil pro své studenty mimo jiné i knihu *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol* (používanou pak především jako učební texty pro studenty distančního studia),⁴⁶⁶ kde se především věnuje problematice *profilu osobnosti učitele*. Tato jeho práce tak pro naše účely dobře shrnuje to, co je zde třeba k tématu osobnosti učitele napsat.

Profil jakéhokoliv učitele, který chce rozvíjet ve svých žácích lidství, musí vycházet především z jeho širokého obsahového a interdisciplinárního záběru, který musí mít. Nevychází tedy nikdy z jedné, ale z mnoha věd (humanitních i přírodních), jejichž výsledky má učitel umět cíleně syntetizovat a pro své žáky pak didakticky transformovat. Cílem výchovy žáka k plnosti lidství tedy není pouze předávat vědomosti, *znalosti* a z nich plynoucí *dovednosti*, ale především ukazovat *hodnoty* a z nich plynoucí *postoje*. Učitel má tedy svojí životní praxí (z křesťanského

⁴⁶² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. str. 136–137.

⁴⁶³ PhDr. Břetislav Daněk (1934–2011) byl profesně učitel dějepisu, který inicioval vznik učitelského oboru občanská výchova, redaktor nakladatelství Vyšehrad, akademický pracovník na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci v letech 1990–2011.

⁴⁶⁴ Autor neskrývá, že chce tímto textem vzdát in memoriam čest a díky tomuto ne příliš známému křesťanskému (katolickému) akademikovi a přes tuto práci alespoň část odborné veřejnosti na tohoto intelektuála upozornit.

⁴⁶⁵ Dr. Daněk učil především politologické předměty a předměty zabývající se naplňováním pedagogického principu demokratičnosti.

⁴⁶⁶ DANĚK, Břetislav. *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 65 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-616-4.

pohledu *ortopraxi*) žákovu osobnost spoluutvářet, a z tohoto důvodu musí být především on sám vyžralou osobností, vzorem lidství.⁴⁶⁷

Daněk rozděluje předpoklady pro úspěšný výkon učitelské profese do tří kategorií. Mám být *odborníkem* (vzdělaným), *metodikem* (schopným didaktických transformací) a *osobností*. Do první oblasti, tedy do oblasti *odborných předpokladů*, patří především znalost poznatků společenských věd, mezi které patří filozofie, etika, politologie, sociologie, historiografie, religionistika, právo a ekonomie. Učitel však nesmí tyto obory pouze „vystudovat“, ale musí jejich obsahy promýšlet celý život, především vzhledem k jejich dynamickému a často i rychlému rozvoji a změnám.⁴⁶⁸ Proto je pro učitele tak důležité, aby jeho životní postoje nevycházely ze *statického pojetí světa, věčně platných a neměnných pravd* či *uzavřených dogmat*, protože vědy o člověku (potažmo všechny interpretační vědy) jsou ze své podstaty evoluční a dynamické. Interpretační vědy totiž ve své podstatě slouží k interpretaci vědy (ve smyslu poznání světa) jako takové, a proto musí „držet krok“ s rozvojem ostatních, především exaktních věd. Učitel tedy musí kriticky rozvíjet a prohlubovat své znalosti sledováním a analýzou proměn poznání světa, *nových paradigmat*, nových, dříve třeba zcela neznámých, společenských výzev atd. Pokud se na tomto místě autor s vděčností podívá na osobní, profesní (učitelský) a křesťanský život dr. Daňka, vzpomene, jak tento sekulární učitel a praktikující katolík v jedné osobě, nesl velmi těžce jakékoliv *projevy strnulosti myšlení* a *víry*, a to jak na straně často militantních vědeckých ateistů (přítomných mezi jeho akademickými kolegy), tak na straně kolegů – křesťanů.⁴⁶⁹

Další skupina předpokladů pro výkon učitelského povolání se dle Daňka nazývá *metodická*. Má-li učitel potřebné odborné znalosti, musí se pečlivě zabývat otázkou, *jak* tyto znalosti zprostředkovat žákům. V tom hraje důležitou roli míra jeho vlastního sebepoznání ve smyslu výše uvedeného *vyučovacího stylu*. S tím pak souvisí i jeho výběr vyučovacích metod, které mu osobnostně vyhovují a jsou mu vlastní. Zároveň se však učitel musí smířit s tím, že ne každému typu žáka bude jeho vyučovací styl vyhovovat. Jako do jisté míry psycholog pak musí každý učitel umět vycházet z úrovně znalosti žáků, tedy úrovně jejich vývoje, úrovně jejich zájmů

⁴⁶⁷ Tamtéž, str. 13.

⁴⁶⁸ Tamtéž, str. 13–14.

⁴⁶⁹ V této souvislosti vzpomíná autor, který několik let seděl s dr. Daňkem prakticky u jednoho pracovního stolu, že dr. Daněk, jakožto recenzent vědeckého výstupu autora (PODZIMEK, M.: *Cesty hledání evidence*. In Humanitní vědy dnes a zítra, BOR 2007, ISBN 978-80-86807-06-5.) nešetřil kritikou nad názorovou zastaralostí onoho textu. Kontrastní na této scéně bylo, že pětasedmdesátiletý učitel káral tehdy pětatřicátiníka za jeho dogmatickost.

a zkušeností. Můžeme říci, že v oblasti metodických požadavků jde již o výše zmíněnou *didaktickou transformaci*, kterou dr. Daněk definuje jako,

„...dobře učit znamená dobře zjednodušovat.“⁴⁷⁰

Proto doporučuje používat především *demonstrativní metody*, ukazovat konkrétní příklady a *induktivní metodou* pak případně směřovat k obecným závěrům. Žákům totiž témata humanity a sociálnosti nejlépe přiblíží především konkrétní životní příběh a autentická zkušenost učitele nebo aktérů jím předkládaných příběhů. A dodejme, že právě proto je třeba, aby ústřední příběh křesťanství, totiž životní příběh Ježíše z Nazareta, měl reálné ukotvení především v *ortopraxi* učitele. Pokud učitel působí na své žáky jako *živý příběh Ježíše*, jakožto vzor plného lidství, pak žáci nejpřirozeněji poznají, v čem spočívá humanita jakožto taková. Dále pak dr. Daněk upozorňuje na to, že učitel musí být především sám přesvědčen o hodnotě toho, co žákům sděluje,⁴⁷¹ a proto musí sám žít dospělou, nedogmatickou, otevřenou, spiritualitu.

Tím se dostáváme k poslední oblasti předpokladů pro výkon povolání učitele, totiž k *osobnostním*. Učitel humanitních předmětů (především výchovy k občanství a souvisejících předmětů) má být demokratem a morálně jednající osobou.⁴⁷² Být morálně jednající osobou však předpokládá být otevřený, ale v postojích pevný hodnotový systém:

„...učitel občanské výchovy by měl působit jako výrazná lidská osobnost, jako člověk moudrý, do něhož se to, co zná a čemu učí, také promítlo a co zpětně z něho vyzařuje navenek. Právě proto, že to, co hlásá, není dokazatelné přístupným logickým důkazem, musí za to ručit celou svou vyzrálou osobností.“⁴⁷³

Z výše uvedeného tedy můžeme shrnout, že požadované charakteristiky učitele se dají určit několika aspekty, které se opakují, respektive prolínají. Jde o *kognitivní vybavenost* učitele a o jeho osobnostní *postoje* v souvislosti s motivací k výkonu učitelské profese. V případě křesťanského učitele však vzhledem k osobnostním postojům hraje klíčovou roli jeho

⁴⁷⁰ DANĚK, Břetislav. *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. str. 15.

⁴⁷¹ Tamtéž, str. 16.

⁴⁷² Tamtéž.

⁴⁷³ Tamtéž.

ortopraxe, tedy to, čím spirituálně žije a z čeho čerpá. Právě tomu se bude věnovat následující text.

3.2.2 Učitel a didaktická analýza

Jak jsme již predikovali výše, v samotném úvodu této kapitoly, další klíčovou profesní dovedností učitele je schopnost *didaktické transformace výukových obsahů* neboli *didaktické analýzy*. Kompetence didaktické transformace obsahů učiva je v procesu edukace nezbytná, protože teprve pokud ji učitel má (vrozenou nebo získanou), tehdy jeho činnost směřuje k žádanému dosažení cílů výuky.⁴⁷⁴ Schematicky jsme proto didaktickou transformaci vyjádřili již výše na tzv. *herbartovském trojúhelníku* jakožto schopnost učitele přenést na žáka obsahy tak, aby žák k *obsahům výuky* získal skrze *pedagogickou komunikaci* (učitel versus žák) vztah a tím se započal sám aktivně zajímat o výukový obsah.

Úspěch didaktické transformace obsahů učiva pak souvisí především se schopností plánování a přípravy konkrétní výuky. To pak konkrétně zahrnuje tyto učitelovy kompetence:⁴⁷⁵

- Stanovení cílů výuky vzhledem k potřebám vzdělávacího plánu i žáků a výběr obsahu vzhledem k možnému naplnění stanovených cílů.
- Volba vyučovacích metod, plán aktivit ve výuce a vytvoření struktury vyučovací jednotky.
- Sledování práce žáků a jejich hodnocení.

Je pochopitelné, že těmito z pohledu pedagogické vědy velmi rozsáhlými problematikami, se zde podrobně zabývat nebudeme. Avšak vzhledem k obsahové analýze humanitně-křesťanských témat, které budou předmětem poslední kapitoly, musíme na tomto místě uvést přehled toho nejdůležitějšího, především *aktivizačních výukových metod*, které jsou didakticky důležité i pro křesťanského učitele.

Ad 1: Stanovení cílů výuky a výběr obsahu učiva

V průběhu plánování výuky je učitel vždy limitován cílovou skupinou, se kterou pracuje, tedy žáky, jejich dosavadními znalostmi, zkušenostmi (tzv. *prekoncepty*) a schopnostmi.

⁴⁷⁴ KYRIACOU, Christopfer, *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, str. 20.

⁴⁷⁵ Tamtéž, str. 31–32.

„Ze všech dovedností podílejících se na efektivní výuce je pravděpodobně nejdůležitější citlivost učitele k potřebám žáků.“⁴⁷⁶

Cíl výuky je proto jednou z nejvýznamnějších kategorií, která stanovuje jak *účel výuky*, tak i *výsledek výuky*.⁴⁷⁷ Stanovení cílů výuky je mimořádným prvkem proto, že je primární, výchozí, určující, neboť stanovuje principiální směr a smysl vzdělávání a výuky. Jde o to, stanovit si určitý *smysluplný cíl*. Cílem vyučování pak chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.⁴⁷⁸ Výsledkem – cílem – výuky je pak míněna nejen změna ve vědomostech a dovednostech žáků (více toho vědí a dokáží), ale především (a o to jde křesťanskému učiteli jistě nejvíce) změna v postoji žáka k hodnotám a vůbec celý rozvoj jeho osobnosti.⁴⁷⁹

Právě s ohledem na stránku osobnostního rozvoje žáků byly v pedagogice vypracovány tzv. *taxonomie cílů*, z nichž je pro oblast znalostí a dovedností nejbližší tzv. *Bloomova taxonomie kognitivních cílů* a pro oblast získávání (či přejímání) pozitivních životních hodnot *taxonomie afektivních cílů od D. R. Krathwohla*. O co jde konkrétně, zde uvedeme jen v nutném přehledu:

Strategie postupných kladení *kognitivních* (vzdělávacích) cílů je zpracována u *B. Blooma*⁴⁸⁰ následovně: Má-li být proces učení (tedy vztah žáka k přijetí obsahů učiva) úspěšný, je třeba postupovat systematicky od jednoduššího ke komplexnějšímu. Jde o strategii učitele, ve které přivádí žáka postupnými kroky k získání potřebných znalostí a jejich transformaci do dovedností: (1) *Znalosti (zapamatování)*: v této oblasti mají žáci disponovat znalostí faktů. (2) *Porozumění, pochopení*: zde se žáci učí rozpoznat úlohu určitých prvků v kontextu, v systému. (3) *Uplatnění, aplikace*: v této fázi jde o praktické užití dané znalosti. (4) *Analýza*: žáci mají provést rozbor věci/informace/systému na jednotlivé prvky a určit jejich vztahy. (5) *Syntéza*: zde se má zužitkovat vše poznané při řešení nového problému. (6) *Hodnocení, posouzení*: zde jde o určení míry úspěšnosti při řešení problému na základě určených kritérií.⁴⁸¹

⁴⁷⁶ Tamtéž, str. 32.

⁴⁷⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013. str. 34.

⁴⁷⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, str. 119.

⁴⁷⁹ Tamtéž.

⁴⁸⁰ Taxonomie výchovných cílů je zhodnocení rozdílných cílů a dovedností, které nastavují učitelé pro žáky a studenty. Taxonomie byla navržena *Benjaminem Bloomem* (výchovným psychologem na Univerzitě v Chicagu) již v roce 1956. Bloom dělí vzdělávací cíle do tří okruhů: emocionální, senzomotorický a vzdělávací.

⁴⁸¹ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, str. 161.

Pro křesťanská, humanistická témata je však důležité nejen správné stanovení cílů pro kognitivní oblast, ale i pro emoční a volní. Kategorizaci a hierarchizaci cílů v této oblasti navrhl a zpracoval *D. B. Krathwohl*⁴⁸² následovně: (1) *Přijímání podnětů* – věnování pozornosti; žák pozoruje, naslouchá, ptá se. (2) *Reagování na podněty* – aktivní vystupování; žák odpovídá, čte, píše. (3) *Oceňování, hodnocení* dopadů na postoje žáka, jeho mravní a společenské volby; žák argumentuje. (4) *Uspořádávání, systematizace* umění žáka reflektovat rozdílné hodnoty, porovnávat je a uvést do vztahů; žák uspořádává, hledá souvislosti, přijímá odpovědnost. (5) *Sebevyjádření hodnotou nebo hodnotovou soustavou, zvnitřnění hodnot* – konečným cílem je, aby si žák vytvořil systém své životní filozofie; žák pak jedná a projevuje sebeuvědomění.⁴⁸³

Shrňme tedy, že stanovením strategie křesťansko-humanitních cílů výuky udává křesťanský učitel v laickém sekulárním prostředí směr celému dalšímu edukačnímu procesu. S tím souvisí především strategie výběru *učiva*, které musí být motivační, pro žáky zajímavé, podnětné, na které pak mohou reagovat, oceňovat jako hodnotné pro jejich vlastní život a nakonec se stát jeho sebe-vyjadřovací hodnotou. Křesťanská témata, především *Ježíšův příběh* viditelně žitý na křesťanském životním příběhu učitele, se k této úloze, totiž inspirovat žáka, přímo nabízejí. Nakonec to je i to, co od křesťanského učitele, kromě problematické indoktrinace, legitimně očekávají také církevní dokumenty:

*„Laický pedagog je zároveň povolán k tomu, aby vnášel do tohoto projektu a sociálního citění vlastní životní zkušenost, aby zapojení žáka do společnosti dovolilo rozvinout laický ráz jeho životního stylu, k němuž směřuje drtivá většina žáků.“*⁴⁸⁴

Ad 2: Volba výukových metod, plán aktivit ve výuce a vytvoření struktury vyučovací jednotky

Volba a následné využití výukových metod je další z kompetencí, kterou učitel musí zvládat. Výuková metoda je „*nejadekvátnější operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence*“,⁴⁸⁵ protože umožňuje naplnění výukových cílů. Jde o určitý postup, způsob vyučování, kterým se

⁴⁸² Tato taxonomie afektivních cílů byla budována na základě postupného zvnitřňování hodnot vychovávaných subjektů, žáků. Krathwohlova taxonomie obsahuje 5 úrovní a byla vytvořena v roce 1964.

⁴⁸³ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, str. 162.

⁴⁸⁴ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982), čl. 19.

⁴⁸⁵ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, str. 21.

učitel snaží dovést žáka ke splnění výukových cílů.⁴⁸⁶ Žák se tak skrze metody postupně „učí učit“ a vytváří si vlastní postoj ke vzdělávání.⁴⁸⁷ Jde tedy o

„...uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.“⁴⁸⁸

Nebudeme zde práci zatěžovat žádnými zbytečnými klasifikacemi vyučovacích metod, protože jich je v pedagogice velké množství. Zmíníme však, že metody prošly za poslední století velkým přechodem od *tradičních, klasických metod* (vycházejících již ze scholastických výukových strategií, kde šlo především o předávání systému „věčných pravd“) k metodám *inovativním, aktivizujícím*,⁴⁸⁹ a tzv. *komplexním*.⁴⁹⁰ Pozitivem klasických, tradičních metod (stojících na výkladu) je jistě nesporná systematičnost vzdělávání a jsou také ekonomicky i časově i organizačně relativně nenáročné. Naproti tomu *inovativní metody* (příklady viz níže) vyžadují důkladnější přípravu a bývají proto obtížnější, především pro zvýšené požadavky na učitele i žáky, časovou náročnost apod. Pro humanitní témata, rozvíjející v žácích postoje a kritický přístup ke světu, jsou však právě tyto inovativní metody velmi důležité. Bývají totiž účinné nejen v oblasti nabývání vědomostí a dovedností, ale především v otázce rozvoje kritického myšlení, podporují tvořivost žáků, jejich aktivitu, samostatnost, komunikaci a spolupráci, zodpovědnost atd. Tím se dotýkáme faktických limitů tradičních metod, které zpravidla nejsou schopny rozvíjet interakce mezi žáky, což se projevuje akcentací vnější motivace i volby pouze sumativních forem klasifikace.⁴⁹¹

Mezi inovativní metody, které má i křesťanský učitel vzhledem ke sledovanému cíli k dispozici, řadíme následující, které se striktně neváží na jednu organizační formu a jsou tedy i tzv. *komplexními metodami*:

1. *Metody situační* – zakládají se na práci s reálným případem (například příběhem), přičemž je potřeba, aby se s tím žák nějakým způsobem vypořádal a učinil rozhodnutí,

⁴⁸⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, str. 355.

⁴⁸⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5, str. 23.

⁴⁸⁸ Tamtéž.

⁴⁸⁹ Více k tomu např. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7 apod.

⁴⁹⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, str. 55.

⁴⁹¹ Tamtéž, str. 38–40.

navrhl řešení problémové situace (která není jednoznačná). Jde tedy o kritické promyšlené jednání a jeho vypořádání se s realitou případu (příběhu).

2. *Metody inscenační (hraní rolí)* – jde o simulaci určité situace, události, příběhu. Žáci zde hrají role a zároveň řeší vymezený problém (může i nemusí jít o reálnou situaci). Nakonec dochází ke společnému zhodnocení inscenace.
3. *Didaktická hra* – žáky dobrovolně zvolená činnost, která vede k osvojení či fixaci učiva, aktivizaci žáků a rozvoji jejich kognitivních funkcí.⁴⁹²
4. *Heuristické řešení problémů* – žáci se musí sami vypořádat s určitým problémovým úkolem. Úkol je samozřejmě přiměřený vývojové úrovni žáků a je zasazený do kontextu jejich stávajících poznatků, obsahující problém. Jde tedy především o motivaci žáků k poznání a vyřešení úkolu, protože jim nejsou předávány „hotové“ poznatky; učitel zde plní roli rádce, supervizora.
5. *Metody kritického myšlení* – myšlení je zde chápáno jakožto nástroj k porozumění učivu, k vytvoření si názoru na určitou problematiku a ke komplexnímu pohledu na ni;
(1) *Třífázový model učení* neboli *model E-U-R* – vymezuje tři charakteristické fáze konkrétní výuky: *Evokace* (motivace žáků), *Uvědomění* (expoziční a fixační fáze, práce žáků s novými informacemi), *Reflexe* (upevnění a systematizace vědomostí, podpora komunikace mezi žáky, vyjadřování vlastních myšlenek). (2) *Brainstorming* – volná produkce nápadů, které se zapisují a následuje zhodnocení návrhů. (alternativou je *brainwriting* – písemná podoba brainstormingu). (3) *Myšlenková mapa* – realizuje se tak, že se napíše klíčové slovo, okolo kterého se dopisují další slova, slovní spojení či otázky, související s klíčovým pojmem. Takto se pak vynořují jejich vzájemné vztahy. Cílem je najít co největší množství relací. (4) *Pětílístek* – vyjádření žáka k problému na pěti řádcích, přičemž na prvním řádku je napsané označení tématu (jedno slovo – podstatné jméno), na druhém popis tématu (dvě slova – přídavná jména), na třetím stojí slovesa znázorňující děj námětu (tři slova – slovesa), na čtvrtém je shrnutí daného tématu (čtyři slova – věta) a na pátém je napsáno opět pouze jedno slovo, shrnující podstatu námětu (nejčastěji podstatné jméno). (5) *Předvídání* – vychází z procesu, který využívá asociací a představ o určitém tématu, např. práce s klíčovými slovy k určené problematice, čtení s předvídáním (už podle názvu nebo po přečtení úryvků odvodit děj, námět příběhu, jeho pokračování atp.), také předvídání z obrazu. (6) *Volné psaní* – žáci mají určený čas na to, aby napsali v souvislém textu vše, co je napadne ke stanovenému

⁴⁹² Pro příklad jsou nejjednoduššími didaktickými hrami doplňovačky, křížovky apod.

tématu s tím, že se žáci již k napsanému textu v průběhu tvorby nevracejí. Následuje kritické zhodnocení textů skrze prezentace.⁴⁹³

Je pochopitelné, že při výběru výukových metod učitel vychází především ze svého výše definovaného *výukového stylu*, který je vlastní jeho temperamentu. Dále pak výběr metod vychází z pedagogických znalostí a didaktických dovedností učitele, v neposlední řadě pak z délky jeho praxe. Praxe v použití metod a organizačních forem výuky pak přirozeně souvisí především se zkušeností s danými metodami, dále z vlastních preferencí, z cílové skupiny žáků a jejich zvláštností a v neposlední řadě z požadovaného výukového cíle.

Navzdory právě představenému množství možností volby inovativních výukových metod jsou učitelům (zvláště na 2. stupni ZŠ) stále blízké i metody tradiční, postavené na výkladu a předávání jakoby „objektivních“ faktů. Výzkumy, inkorporované do odborných studií, ukazují,⁴⁹⁴ že právě na 2. stupni ZŠ učitelé stále používají inovativní metody pouze výjimečně, a to často jen pro jakési zpestření jinak pouze frontální výuky.⁴⁹⁵ Stejně výzkumy však dokládají opačné preference žáků, kteří dávají přednost aktivnímu a tvořivému projevu, tedy inklinují k didaktickým hrám, kooperacím apod. V humanitních tématech, tím spíše v tématech, rozvíjejících životní ideály, hodnoty a postoje žáka, jsou proto inovativní metody velmi vhodné. Zvyšují totiž motivaci žáků k dané problematice a pomáhají přenášet obecně lidská témata (dobro, spravedlnost, přátelství, respekt...) na konkrétní životní příběhy, tedy na existenciální rovinu.

Vzhledem k obsahům výuky, se kterými pracuje křesťanský učitel, stojí za pozornost ještě jeden typ výuky, nazývaný *kooperativní učení*. Kooperativní forma výuky se definuje jakožto učení, jehož základem je kooperativní vztah v malé skupině žáků.⁴⁹⁶ Základním principem *kooperativního učení* je dle strategie tzv. „*Think – Pair – Share*“.⁴⁹⁷ První fází kooperativní práce je uvažování (Think, Denken) žáků nad motivující úlohou. Zde žák pracuje samostatně. Následuje fáze výměny, formou diskuze v rámci skupinové či párové práce (Pair, Austausch), kde žáci porovnávají své názory a diskutují o nich. Třetím a závěrečným krokem je prezentace

⁴⁹³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. str. 55–78.

⁴⁹⁴ Tamtéž, str. 12.

⁴⁹⁵ Tamtéž, str. 32–35.

⁴⁹⁶ Viz např. KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, ISSN 2336-2189, str. 106–125.

⁴⁹⁷ BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. 5. přeprac. vyd. Essen: Neue Deutsche Schule, 2009, str. 17.

(Share, Vorstellen) výsledků, ve které jsou před celou skupinou (např. třídou) prezentovány výsledky jednotlivých týmů, skupin. O závěrech je pak diskutováno a dochází k jakési syntéze problému.⁴⁹⁸ Je zřejmé, že pro existenciální témata, která jsou jádrem křesťanského humanismu, je kooperativní učení zcela vhodným a žádaným výukovým stylem, adekvátním problematice. Neopomenutelnou roli v kooperativním učení totiž hrají především psychologické aspekty této metody, protože je zde podporován žákův *pocit vlastní hodnoty* díky prožitku úspěchu ze závěrečné prezentace. To pak má dopad na jeho motivaci zabývat se tématem ještě hlouběji v dalším životě.⁴⁹⁹

Využívání moderních metod a inovací, které přináší pedagogická věda, sporadicky podporují i některé, již výše citované, církevní dokumenty. Zde jsou preferovány ty metody, které podpoří co nejtěsnější osobní vztah učitele a žáka:

„Předávání kultury z hlediska výchovného má ve škole svou metodologii, jejíž zásady a aplikace vycházejí ze zdravé pedagogiky. Uvnitř různých pedagogických orientací musí být touha katolického pedagoga, a to na základě samotného chápání člověka, po praktikování té pedagogie, která má vliv na přímý a osobní kontakt s žákem. Takový kontakt, jenž je uskutečňován pedagogem přesvědčeným o tom, že žák má ve vlastním sebevzdělávání aktivní roli, musí vést k dialogu, který otevře cestu svědectví víry, která má utvářet vlastní život.“⁵⁰⁰

Toto jsou tedy vhodné metody a organizační formy výuky, které má učitel volit proto, aby dosáhl cíle své práce, totiž *didaktické analýzy*, a zažehl tak v žácích zájem i o spirituální křesťanskou tematiku. Je však pochopitelné, že úspěch této didaktické analýzy učitele je determinován ještě dalšími faktory, jako je především cílová skupina, se kterou pracuje (výše analyzovaná vývojová úroveň žáků, jejich individuální zvláštnosti apod.) a stejně tak možnosti konkrétní školy (např. vybavenost)⁵⁰¹ a společensko-historický kontext, ve kterém učitel pracuje.

⁴⁹⁸ Tamtéž, str. 7.

⁴⁹⁹ Tamtéž, str. 150–152.

⁵⁰⁰ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982) čl. 21.

⁵⁰¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, str. 220.

Ad 3: Sledování práce a žáků a jejich hodnocení

Další důležitou oblastí pedagogické práce učitele je *hodnocení*. I o tomto tématu by se dalo poměrně obsáhle pojednávat, ale to není cílem této práce. Proto se zde krátce zaměříme pouze na praktickou stránku věci, tedy na vhodné hodnocení žáků vzhledem k humanitním a spirituálním tématům.

Definovat *hodnocení* žáků lze dvěma způsoby: jednak jako sdělování úrovně výkonu žákům, jednak jako oficiální vyjádření ke vzdělávacím výsledkům žáka pomocí klasifikace či písemné zprávy.⁵⁰² Zde je však vždy určité psychologické riziko, že při hodnocení žáka učitel lehce „sklouzne“ ke kauzálnímu tzv. *atribuování*.⁵⁰³ Jako obzvláště nevhodné a pro žáka demotivující lze pak považovat připisování žákových nezdarů jeho stálým vnitřním příčinám (neschopnost...), protože školní (a pochopitelně nejen školní) hodnocení má především podmiňovat žákův pocit jeho hodnoty. Učitel proto svým hodnocením vždy také „spolurozhoduje o žákově *motivaci ku učení*“.⁵⁰⁴ Z tohoto důvodu má proto hodnocení významný dopad na *celkový* úspěch procesu učení.⁵⁰⁵ Učiteli tedy musí při hodnocení žáků jít vždy o „porovnávání něčeho s něčím – „lepšího“ a „horšího“, přičemž „*vybíráme ,lepší‘ nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení ,horšího‘*“.⁵⁰⁶ Tato definice zmiňuje mnohé, co je pro hodnocení ve výuce vždy klíčové: Hodnocení musí stát na porovnávání úspěchu žáka (a nikoliv odsuzování jeho neúspěchu) a na nutnosti stanovení *hodnoticích kritérií*. Na jejich základě pak může učitel určit, co v konkrétním případě znamená „lepší“ nebo „horší“ výsledek a usiluje pak o nápravu, zlepšení, „horšího“ výkonu. Tato kritéria hodnocení pak slouží k tomu, aby sami žáci dokázali rozlišovat mezi „lepším“ a „horším“,⁵⁰⁷ a tím se sami učili spravedlivě hodnotit.

Kritériem hodnocení proto rozumíme vlastnost, kterou lze najít u více různorodých subjektů (žáků) v různé míře. Hovoříme-li tedy o pedagogických kritériích, vztahujeme tyto vlastnosti

⁵⁰² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013, str. 91.

⁵⁰³ Problematice kauzální atribuce se věnuje např. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, str. 242.

⁵⁰⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, str. 13.

⁵⁰⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, str. 177–179.

⁵⁰⁶ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, str. 15.

⁵⁰⁷ Tamtéž, str. 15.

k *výkonu* a *chování* žáků. Jak bylo uvedeno výše v kapitole o žákovi, žáci mohou disponovat určitými charakteristikami v různé míře. Za to pak bývají hodnoceni – klasifikováni – *hodnotovou škálou*, zpravidla o rozsahu pěti klasifikačních stupňů.⁵⁰⁸ Zde je však vzhledem k humanitním a potažmo spirituálním tématům určitá potíže, protože „výkon“ (znalost a dovednost) či „chování“ (vztah k tématu, hodnota tématu pro žáka) se při klasifikačním systému těžko daří vyjádřit prostým klasifikačním stupněm. Z tohoto důvodu je pro naše téma důležité, aby byl učitel schopen využít i alternativní způsoby (typy) *klasifikací*. Proto zde bude nyní uveden alespoň krátký přehled definic alternativních hodnocení z vybraných pedagogických děl.⁵⁰⁹

Formální typy hodnocení:⁵¹⁰

- *Sumativní (finální) hodnocení*: cílem je získat celkový přehled o výkonech žáka; slouží jako podklad pro formální vyjádření k žákovu prospěchu; často se omezuje na zasazení ho hodnotové škály (např. zkoušení, písemné práce apod.); vede ke snahám žáků o zatajení chyb či nedostatků, nikoli k práci s nimi.
- *Normativní hodnocení*: hodnocení relativního výkonu (tedy v porovnání s určitou normou); rozlišují se dva typy norem, se kterými lze pracovat, (A) *sociální* (porovnávání žáků navzájem v jednom okamžiku, přičemž úspěšná bývá jen část řešitelů) a (B) *individuální* (porovnávání výkonů jednoho žáka v různých časech).

Neformální typy hodnocení:⁵¹¹

- *Formativní (korektivní, se zpětnou vazbou) hodnocení*: Plní diagnostickou funkci (pomáhá zjistit, do jaké míry se žáci v probíraném učivu orientují); spočívá ve vedení ke zlepšení formou nalézání chyb a práci s nimi; probíhá formou dialogu; vliv na úspěšnost formativního hodnocení má učitelovo přesvědčení, jeho způsob komunikace se žáky, popisná zpětná vazba; podporuje systém sebehodnocení a hodnocení mezi vrstevníky; žáci jsou více motivováni k učení, dosahují lepších výsledků, méně se

⁵⁰⁸ Tamtéž, str. 41–42.

⁵⁰⁹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. str. 37–41 a dále str. 59–61. Část o formativním hodnocení se navíc opírá o případovou studii Laufkové a její článek: LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, str. 126–146.

⁵¹⁰ Formální hodnocení znamená, že žák ví předem o to, že bude hodnocen, a má proto možnost se na hodnocení (např. zkoušení výkonu) připravit.

⁵¹¹ Neformální hodnocení vychází z průběžného pozorování výkonů žáka a jeho práce. Nevede ke klasifikaci a umožňuje dlouhodobě pracovat s nedostatkem žáka.

ostýchají komunikovat (s učitelem i při vzájemném hodnocení vrstevníků). Nevýhodou formativního hodnocení je pak pochopitelně časová náročnost a především nutnost změny přístupu k výuce (od tzv. transmisivního ke konstruktivistickému).

- *Kriteriální hodnocení*: Hodnocení absolutního výkonu; hodnotí se splnění úkolu bez ohledu na výsledky ostatních.

Mimo skupiny formálního a neformálního hodnocení je pak pro účely naší práce ještě důležité zmínit tzv. autonomní hodnocení jakožto „hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat“.⁵¹² Na jeho počátku však musí vždy stát přesná formulace dílčích cílů a hodnotících kritérií, se kterými je žák srozuměn, a dále musí být definován přechod k formativnímu hodnocení.⁵¹³

Tento typ hodnocení má však pro oblast výchovy k hodnotám své nesporné přínosy, neboť přispívá k samostatnosti žáka a především mu dává důvod pro tolik potřebnou vnitřní motivaci k učení, do kterého je „vtažen“ i tím, že se podílí na hodnotícím procesu přesahujícím rámec běžné klasifikace. Že se má dospívající žák pokud možno sám podílet na posuzování mravních hodnot tak, aby to vedlo k jejich osobnímu přijetí, nakonec podporuje i základní již zde mnohokrát citovaný koncilový dokument:

„Podobně posvátný sněm prohlašuje, že děti a dospívající mají právo být vedeni k správnému posuzování mravních hodnot a k jejich osobnímu osvojení a také ke stále dokonalejšímu poznávání a milování Boha.“⁵¹⁴

Důležitost otázky nastavení vhodného kritéria hodnocení žáků je zřejmá i z toho, jak se jí věnují i samotná RVP ZV, požadující změnu v tendenci hodnocení, a to posun k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení výkonů (tj. normativnímu hodnocení na základě individuální normy) a rozšíření slovního hodnocení.⁵¹⁵ Dále se pak i v části RVP ZV s názvem „Pojetí a cíle základního vzdělávání“ hovoří o podpoře prostředí založeného na „*poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka*“⁵¹⁶ tak, aby byl každý motivován k dosahování svého osobního maxima.

⁵¹² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, str. 134.

⁵¹³ Tamtéž, str. 112–113.

⁵¹⁴ 2. Vatikánský koncil, Deklarace o křesťanské výchově, *Gravissimum educationis*, čl. 1.

⁵¹⁵ RVP ZV, MŠMT, 2017. [vid. 6. 5. 2018].

Citováno: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf, str. 6.

⁵¹⁶ Tamtéž, str. 8.

Podle školského zákona si pak mají adekvátní způsob hodnocení určovat ředitelé škol společně se školskou radou, přičemž mají na výběr mezi klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obojího.⁵¹⁷ Ve školském zákoně se pak také píše o nutnosti plnění povinných předmětů, které stanoví ŠVP, případně o opravných zkouškách apod.⁵¹⁸

Na závěr této kapitoly o determinantech a kompetencích učitele tedy shrňme, že ať už se jedná o kterékoli hodnocení, vždy by mělo být *cílené* (ve vztahu k cíli výuky a obsahu učiva), *systematické* (pestré z hlediska použitých typů hodnocení a zároveň ucelené), *efektivní* (účelné, vyžadující málo úsilí a poskytující mnoho informací „o žácích a pro žáky“) a *informativní* (obsáhlé a srozumitelné pro učitele, žáky i jejich rodiče, přičemž se žáci nemají cítit bezmocně či ustrašeně).⁵¹⁹

3.3 Výchovně-vzdělávací obsahy sekulární školy

Třetím aktérem vzdělávacího procesu je obsah, ukazující na vzdělávací a výchovné cíle, které jsou pevně spojené s náplní výuky, tedy tzv. *učivem*. Jak jsme již vyslovili několikrát v souvislosti s idejemi sekulárního světa, ve kterém sledování křesťanští učitelé učí: Sekulární svět, stojící na pedagogických principech vědeckosti a názorové plurality, usiluje socializací a enkulturací⁵²⁰ o rozvoj lidství u těch, které vzdělává, tedy u žáků. Obsah výuky pak koresponduje s tím, čím společnost, v našich sekulárních podmínkách tedy *liberálně demokratická společnost*, předává z generace na generaci žáků ty hodnoty, které jsou jejím cílem výchovy.

„Většina společností si v závislosti na úrovni reflexe v ní fungujících norem a hodnot formuluje obecné a sociálně diferencované (dle pohlaví, věku, ale i stavů, společenských tříd apod.) výchovné cíle, kterých se snaží v záměrném, často institucionalizovaném působení (rodiny, školy) dosahovat (...) Nejzřetelněji bývají cíle výchovy nutné pro začlenění do vztahů meziosobních,

⁵¹⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, str. 10262–10324 [vid. 20. 11. 2018]. Citováno z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>. § 51, odst. 1–2

⁵¹⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., pozn. 147, § 52–53.

⁵¹⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, str. 210.

⁵²⁰ Enkulturu chápeme proces, v němž se jedinec učí žít ve společnosti a přijímat i dotvářet její kulturu. „*Kultura je vnitřním obsahem společnosti, je tím, co člověka – biologickou bytost – zlidšťuje, mění na člena lidské společnosti.*“ Viz. HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, str. 36.

*rodinných, komunity vysloveny ve výuce společenských věd, občanské výchovy...*⁵²¹

Zabývat se *výukovými obsahy* sekulární školy tedy znamená zabývat se především analýzou těch tzv. *výchovně-vzdělávacích cílů*, které jsou zamýšlenými a plánovanými výsledky vzdělávání a výstupy výchovného působení. Jak jsme již řekli v samotném úvodu této habilitační práce, formulace výchovně-vzdělávacích cílů sekulární školy sekulárního státu jsou obsaženy v dokumentech *Rámcově vzdělávacích programů*, neboli RVP, z nichž nás pro potřeby této práce zajímá především *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*,⁵²² garantovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), zodpovědným za vzdělávací problematiku ČR.

V tomto dokumentu, potažmo i ve všech RVP, jsou pak tyto *Výchovně vzdělávací cíle* konkretizovány tzv. *učivem* na těchto čtyřech úrovních:

- *Obecně vzdělávací cíle* (vymezují základní požadavky na vzdělávání v rámci určitého vzdělávacího stupně (např. základní vzdělávání, střední školy, gymnázia apod.)
- *Vzdělávací cíle jednotlivých tzv. vzdělávacích oblastí* (např. Člověk a společnost)
- *Vzdělávací cíle jednotlivých tzv. vzdělávacích oborů* (např. Výchova k občanství, Dějepis apod.)
- *Očekávané výstupy jednotlivých okruhů* (např. člověk jako jedinec; člověk, stát a právo apod.)

Odpovědností sekulární školy je pak obecně formulované cíle konkretizovat do podoby tzv. *školních vzdělávacích programů* (tzv. ŠVP) a následně pak plánů jednotlivých *školních vyučovacích předmětů* (např. Občanská výchova, Etická výchova, Výchova ke zdraví apod.). Jednotliví učitelé (tedy i křesťanští učitelé v sekulární škole) jsou pak sekulárnímu státu odpovědní za naplňování těchto cílů v konkrétně realizované výuce. Ve výuce tedy vycházejí z cílů směrem k jejich aplikaci na konkrétní výchovnou a vzdělávací situaci tím, že (jak jsme již rozebrali výše v kapitole o učiteli) jsou schopni *didaktické analýzy*. Proto také umí následně sestavit tematické celky výuky a rozpracovat je do jednotlivých vyučovacích jednotek pro konkrétní úroveň konkrétních žáků atd.

⁵²¹ HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, str. 36.

⁵²² RVP ZV [online]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

Učivo spolu s výchovně-vzdělávacími cíli tedy tvoří onen *výchovně-vzdělávací obsah*, v RVP pak vyjádřený ve formulacích tzv. *očekávaných výstupů* (ve zkratce VO). Ty mají pro snadnější orientaci v dokumentech své konkrétní číslo, obsahující jak číslo *vzdělávacího oboru*, tak *vzdělávacího okruhu*.

Příklad výše uvedeného zde můžeme demonstrovat na jednom z očekávaných výstupů, který budeme ve čtvrté kapitole spolu s dalšími analyzovat ve vztahu ke křesťanským tématům. Tento VO souvisí s tématem rozvíjení lidství v intra-personální oblasti žáka. Je součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*,⁵²³ nacházející se v okruhu *Člověk jako jedinec*.⁵²⁴

Tento očekávaný výstup s číslem *VO-9-2-01* pak má v RVP ZV tuto konkrétní artikulaci:

*„Žák objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi a kvalitu života.“*⁵²⁵

Jako učivo je pak k tomuto VO mimo jiné stanoveno:

„Vnitřní svět člověka – vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, sebehodnocení, stereotypy v posuzování druhých lidí

*Osobní rozvoj – životní cíle a plány, životní perspektiva, adaptace na životní změny, sebezměna; význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji.“*⁵²⁶

Ukázkou tohoto konkrétního VO zde tedy chceme demonstrovat, že „objednávka“ sekulárního státu na učitele jakožto realizátora výchovně-vzdělávacích cílů je vždy zcela konkrétní a jasně formulovaná, jakkoliv ponechává prostor kreativitě školy při sestavování ŠVP a kreativitě konkrétního učitele v konkrétní výuce.

⁵²³ V RVP ZV obor s číslem 9.

⁵²⁴ V RVP ZV okruh s číslem 2.

⁵²⁵ RVP ZV, str. 58.

⁵²⁶ Tamtéž.

Výchovně-vzdělávací cíle lze pak analyzovat (didakticky transformovat na žáka) a následně konkrétně formulovat podle různých kritérií. To se děje podle tzv. strategie SMART, která požaduje, aby byl obsah didakticky uchopen tak, že bude:

S (specifický)

M (měřitelný)

A (akceptovatelný)

R (realizovatelný)

T (termínový)

Učitel pak podle této strategie konkretizuje pro svoji výuku ve výchovně-vzdělávací cíl tak, že do něj zahrne jak složku *vzdělanostní* (vedoucí k dovednostem), tak i *hodnotovou* (vedoucí k žádoucím postojům). Takto se pak naplní cíle jak kognitivní, tak i afektivní.⁵²⁷

Je tedy zřejmé, že didaktická analýza výchovně-vzdělávacích cílů a učiva (tedy vzdělávacího obsahu jakožto celku) může být uchopena buď jako teorie, ve které jde o koncepční a badatelskou práci (což je případ i této habilitační práce), nebo směřuje přímo k přípravě konkrétního vzdělávacího plánu (což je případ učitelů, připravujících se na výuku).

Bezprostředně následující a zároveň závěrečná kapitola se proto bude soustředit na rovinu *axiologickou*, tedy hodnotící dopad obsahu na žáky v tom smyslu, jestli témata, která křesťanští učitelé v sekulárních školách chtějí učit, pomáhají opravdu reálně naplnit výchovně vzdělávací cíle sekulární školy, tedy uceleně rozvíjet lidství žáků. To je nakonec i přáním církve:

„...pedagog je člověkem, jenž vykonává své poslání v církvi tím, že žije ve víře své civilní povolání v společenské struktuře školy. To vše s největší možnou profesionální kvalifikací a s apoštolskou vizí, která se inspiruje pohledem víry s cílem dosáhnout ucelené formace člověka.“⁵²⁸

Pro křesťanského pedagoga je tedy splněním pedagogického úkolu (posláním), když křesťanské obsahy vycházející z jeho ortopraxe, předá žákovi tak, aby ho lidsky formovaly a zároveň v něm posílily sekulární principy vědeckosti a demokratičnosti (pluralismu).

⁵²⁷ PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, str. 361.

⁵²⁸ KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982) čl. 24.

4 Křesťanská témata v sekulární škole

V závěrečné kapitole této práce se budeme věnovat nabídce křesťanských témat, kterými může křesťanský učitel přispět současné společnosti při jejím řešení skutečných, objektivních problémů. Jedině tak totiž může být křesťanský učitel v sekulární škole užitečný a mít tak své legitimní místo ve sboru těch, kteří vzdělávají moderního, respektive postmoderního člověka.

Na počátku této kapitoly se proto budeme muset věnovat problému, kterého jsme se již krátce dotkli v první⁵²⁹ a třetí kapitole⁵³⁰, totiž problému absence *dostatečného důvodu* pro ochranu lidskosti a důstojnosti lidské osoby před požadavky *biomoci*, která moderního, přesněji řečeno *postmoderního člověka* současnosti skutečně ohrožuje.

Tezí této části práce je, že na straně křesťanské spirituality existuje nabídka korespondující s tím, co moderně „chybí“ a co jakoby „poptává“, byť o to explicitně nikoho „nežádá“, natož aby žádala ideově předmoderní náboženské společnosti či církve. Jedinou cestou, jak tedy mohou křesťané promluvit do současné sekulární výchovy ve věci ochrany před biomocí, je proto často práce křesťanského učitele v prostoru sekulární školy.

Autor zpracoval problém *biomoci* relativně podrobně již ve své dnes pět let staré monografii,⁵³¹ ale pro potřeby této práce je třeba krátce i zde základní koncept představit.

4.1 Biomoc – subreligiozita – subhumanita

Od dob osvícenství si moc v sekularizované společnosti „vzala za úkol“ starat se o každodenní (vezdejší) život člověka ve smyslu jeho ochrany, za účelem lepšího *využití lidských zdrojů*. V tomto smyslu je třeba také chápat historické deklarace lidských práv, které nevyrostly z altruistických pohnutek lásky k člověku, ale z touhy co nejvíce ekonomicky využít životní sílu občana. Tento postoj se často dnes odborně označuje foucaultovským termínem jakožto tzv. *anatomo-politika*.⁵³² Jak jsme již ukázali výše, pro morálně utilitaristickou modernu byla ústředním humanistickým tématem *péče o tělo* za účelem rozvoje produktivity života. Utilitární využívání lidských zdrojů se stalo obecným, de facto celospolečenským, jevem. Takto pojatá

⁵²⁹ V textu o dějinách sekularizace.

⁵³⁰ V textu o narcismu žáka.

⁵³¹ PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. 167 s. ISBN 978-80-7494-240-2.

⁵³² FOUCAULT, Michel. *Je třeba bránit společnost: kurs na Collège de France 1975–1976*. 1. vyd. Praha: Filosofie, 2005. 281 s. ISBN 80-7007221-0.

moc, jakožto produkt moderního utilitarismu, pak během postmoderny postupně přerostla až do dnešní *globální společnosti*. S postupující globalizací se však započalo čím dál tím více ukazovat, že tato *produktivní moc*⁵³³ nechrání člověka jakožto individuální osobnost (personu) s jeho nenahraditelnou a neopakovatelnou jedinečností a originalitou. Naopak utilitaristický koncept v principu netíhne k preferování individua, protože ekonomicky významnou veličinou hodnou zřetele je *masa* – co největší počet těl. Jednotlivec a jeho výlučnost v takto pojaté masovosti pak pochopitelně ztrácí na významu a je často překážkou ekonomickému růstu kapitálu:

„Nová technologie, která nastupuje později, se obrací k množství lidí, ale nikoli jako k souhrnu jednotlivých těl, nýbrž tak, že naopak tvoří globální masu, na niž působí souborné procesy, jež jsou vlastní životu a jimiž jsou například narození, smrt, produkce, nemoc atd. Tedy po prvním zmocnění se těla, jež se děje individualizací, je zde druhé zmocnění se, jež není individualizující, nýbrž masifikující...“⁵³⁴

Cílem – hodnotou – společnosti, stále více viditelnou, je tedy *trvale udržitelný rozvoj*, a to svým způsobem i za každou cenu, bez ohledu na potřeby a hodnoty jednotlivce. Individuum se tak často posouvá do postavení anonymní a někdy i anonymizované jednotky. Právě toto zde hojně citovaný *M. Foucault* nazývá tzv. *bio-politikou*, usilující politicko-ekonomickými nástroji o ochranu *produktivity* života, nikoliv však humanity. V podstatě se jedná o problém absence dostatečného důvodu pro ochranu humanity. Jedná se o problém o to nebezpečnější, že přicházel plíživě. Z dnešního pohledu je paradoxní, že v době osvícenství a mladé moderny koncept biomoci vypadal ve svém *anatomo-politickém* ustrojení velmi sympaticky:⁵³⁵ *Anatomo-politická péče o produkční síly (především péče o zdraví a s ní rozvoj medicíny, hygieny, obecného vzdělávání, pojištění apod.) však již v 19. století zapříčinila moderní demografické exploze, tolik potřebné k prosazení a rozvoji kapitalismu:*

„...tento nový typ moci (tj. biomoc – poznámka autora) ... představuje jeden z velkých vynálezů buržoazní společnosti. Byl jedním ze základních nástrojů

⁵³³ Tamtéž.

⁵³⁴ Tamtéž, str. 218.

⁵³⁵ Lze tedy říci, že ona *bio-politika* jakožto využívání kolektivních lidských sil „zvíťžila“ nad starším *anatomo-politickým* konceptem biomoci, ve kterém šlo ještě na základě osvíceneckých idejí o péči pro každého jednotlivého člověka.

vzniku průmyslového kapitalismu a jemu odpovídajícího typu společnosti.“⁵³⁶

Protože se tedy biomocenské procesy započaly soustřeďovat na masu, musely se také na úrovni populace začít snažit utilitaristicky regulovat (podněcovat či naopak potlačovat) *porodnost*, *úmrtí* a *nemocnost*. Avšak právě zde, v oblasti regulace života jakožto takového,⁵³⁷ se ukázalo v celé své nahotě, že v moderně pojatém humanismu již nejde o jednotlivce. Humanismus zde přestává být *člověka-středním* ve smyslu individualistickým a stává se často pouhým materiálem ekonomických zájmů, které preferují *socio-centrismus*. Bio-mocenské procesy tak nabývají ekonomické (potažmo pak i politické) významnosti až teprve v rámci co největšího počtu lidí z populace. Moc se „přelévá jako moře“ v závislosti na *trendech*, jejichž cílem je udržet rozvoj za každou cenu. Proto do sebe absorbuje i další oblasti a proniká napříč kulturami, globálně.

„... nejdůležitější prvek představuje otázka, jak najít rovnováhu mezi potřebami jednotlivce a skupiny. Většina společností se přiklonila k sociocentrické (odpovědi); na první místo kladou zájmy skupin a institucí a jim podřizují potřeby jednotlivců.“⁵³⁸

Tyto trendy pak legitimizují utilitaristicky postavenou moralitu a určují *normalitu*, tedy ukazují na to, co má být aktuální normou. Proto co je dnes *normální* nebo naopak *patologické* (nenormální), nevychází primárně z autonomní vůle jednotlivce, nýbrž je produktem (produktivní moc) pouhého trendu (např. módy) ve jménu potřeby udržitelného rozvoje (růstem nebo alespoň udržení aktuální úrovně životní úrovně), na který si člověk Západu v posledních desetiletích zvykl a nechce se ho vzdát. A protože ekonomiky osvícenecky národnostně založených států již nejsou na celosvětovém trhu 21. století konkurenceschopné, *bio-politika* a *bio-ekonomika* se tak stále více přesouvá do úrovně nadnárodní, posléze globální:

„Pryč jsou doby, kdy se někteří představitelé proti-osvíceneckého proudu snažili tuto biomoc „odhalit“ hledáním skutečných či domnělých lobbistických skupin (Illumināti, Svobodní zednáři apod.). Ať už tyto konkrétní

⁵³⁶ FOUCAULT, Michel. *Je třeba bránit společnost: kurs na Collège de France 1975–1976*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 2005, str. 47. Podrobněji k tématu: FOUCAULT, M. *Dějiny sexuality I.: Vůle k vědě*. Praha: Herrmann & synové, 1999, str. 163.

⁵³⁷ Dnes je tato oblast často diskutována na fenoménech, jako je potratovost, eutanázie apod.

⁵³⁸ HAIDT, Jonathan. *Morálka lidské mysli: proč lidstvo rozděluje politika a náboženství*. Vyd. 1. Praha: Dybbuk, 2013, str. 39.

zájmové skupiny dnes ještě mocnými jsou či již ne, není totiž vůbec důležité: Biomoc je natolik včleněna do systému moderní společnosti, že sami její členové si ani jiný systém nedovedou představit a v nutnosti zachovat moc konformity se utvrzují navzájem. Primitivnější formy totalitárních praktik biomoci se vybouřily a propadly se na smetiště dějin 20. století, zanechávající za sebou spíše miliony mrtvých nežli efektivně zpracované, využitelné, konformní a loajální jedince či celé masy obyvatel. Demokratické sekulární instituce působí mnohem poučeněji a ve vlastním slova smyslu skutečně vědečtěji, vždyť i sociální vědy urazily ve svém vývoji velký kus cesty. Odborníci z těchto kruhů tak umí institucím biomoci vědecky poradit jak a kde pružně reagovat na společenskou objednávku, která povstává a která, ačkoliv má často rozličné podoby, má vždy svého společného jmenovatele – životní standard, pohodlí, případně pro nejlepší z nejschopnějších i komfort.⁵³⁹

Problémem však je, že pro udržení nastaveného vývoje a tedy i aktuálního životního standardu je zvláště v době opakujících se ekonomických krizí člověk ochoten obětovat i vlastní soukromý prostor a identitu.

Někdy pak stačí reklamou říci – „toto je dobré“, ve smyslu „toto ti pomůže zachovat životní standard“. Konzumace toho či onoho produktu se pak stává bez násilí či zvláštního „dohledu shora“ normou a pravdou, za kterou člověk poslušně jde a nezřídka za ni i poděkuje. A je nepodstatné, jedná-li se například o „zaručeně potřebný lék“, který přece všichni normální užívají, či pojištění, které všichni normální mají apod. Dynamicky se měnící skupiny mocných, mezi které se rozlévá ekonomický zisk, mají tak již pouze jediného nepřítele – totiž ty nekonformní.“⁵⁴⁰

A právě toto je nebezpečí moderní moci, totiž *ztráta hodnoty člověka* jakožto ze své podstaty hodnotného subjektu. A zde se také na druhé straně ukazuje, co může sekulárnímu světu, tísněnému humanismu nepřátelskou bio-politikou, nabídnout křesťanský způsob života. Tento životní styl totiž může *hájit transcendenci* (nikoliv ovšem heteronomii) *lidské duše*, která je

⁵³⁹ PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. str. 66.

⁵⁴⁰ Tamtéž.

v každém jednotlivci, byť by byl bio-mocensky jakkoliv neúčinný, originální, jedinečný, zasluhující důstojnost a ochranu ze strany společnosti. To je pak následně dostatečným důvodem pro důstojnost – hodnotu jednotlivce.⁵⁴¹ Protože tato pedagogicko-teologická práce nemůže zde nastíněné téma dále rozvíjet, musíme v této věci dále již jen odkázat jak na klasické dílo *M. Foucaulta*, ale i na již výše představeného *Gillese Lipoveckého* či *Zygmunta Baumanna*. Především tito myslitelé, píšící na prahu postmoderny, se ve svých knihách⁵⁴² zabývají nebezpečím *ideové prázdnoty* a vidí v krizi postmoderního Západu slepou uličku sociální evoluce lidstva. Podle jejich analýz se bio-politická společnost odsuzuje k sebestrukci do té doby, dokud si nenajde silnou autonomní ideu, díky které bude možné zdůvodnit hodnotu každého individua. Tak to na konci života zahlédl i *Martin Heidegger*, který pojmenoval cestu z nihilistické skepse společnosti jakožto hledání *nějakého Boha*.⁵⁴³

Někteří současní myslitelé pak soudí, že jakkoliv se moderní svět díky biomoci rozvinul do vědecko-technické společnosti, stojí tváří v tvář fatální ideové a kulturní prázdnotě, nihilismu a následně ztrátě lidství – *subhumanity*:

„Na počátku 21. století opět vyjíždí ze stanice vlak pokroku – pravděpodobně z té poslední s názvem Homo sapiens (...) Kdo si chce zamluvit místo ve vlaku, musí porozumět technice, a hlavně ohromné moci bioinženýrství a počítačových algoritmů (...). Zaměří se na produkci těla a mozku a vznikne tak propast mezi těmi, kteří to budou umět a těmi ostatními (...) bude to propast větší, než byla mezi sapientem a neandrtálci. Kdo bude řídit dnešní

⁵⁴¹ Blíže v této práci: PODZIMEK, M.: *Princip moci nad životem nenarozeného*, In: Nejmenší z nás: Praha Bios 2012, str. 113–127.

⁵⁴² LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 4. Praha: Prostor, 2008. 357 s. Střed; sv. 83. ISBN 978-80-7260-190-5. Dále JUVIN, Hervé a LIPOVETSKY, Gilles. *Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2012. 231 s. Střed; sv. 102. ISBN 978-80-7260-265-0. Dále LIPOVETSKY, Gilles a CHARLES, Sébastien. *Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2013. 144 s. Střed; sv. 105. ISBN 978-80-7260-283-4. Dále LIPOVETSKY, Gilles. *Říše pomíjivosti: móda a její úděl v moderních společnostech*. V českém jazyce vyd. 2. Praha: Prostor, 2010. 425 s. Střed; sv. 94. ISBN 978-80-7260-229-2.

⁵⁴³ „Die Philosophie wird keine unmittelbare Veränderung des jetzigen Weltzustandes bewirken können. Dies gilt nicht nur von der Philosophie, sondern von allem bloß menschlichen Sinnen und Trachten. Nur noch ein Gott kann uns retten. Uns bleibt die einzige Möglichkeit, im Denken und im Dichten eine Bereitschaft vorzubereiten für die Erscheinung des Gottes oder für die Abwesenheit des Gottes im Untergang; dass wir im Angesicht des abwesenden Gottes untergehen.“

Der Spiegel, 1966, Zdroj In: <http://web.ics.purdue.edu/~other1/Heidegger%20Der%20Spiegel.pdf>.

vlak pokroku, získá božské tvůrčí a ničtelské schopnosti, a kdo zůstane pozadu, bude odsouzen k zániku. ⁵⁴⁴

A právě zde se otevírá prostor pro křesťanskou nabídku sekulárnímu světu. Jde o novou reflexi původních judaistických a posléze křesťanských *sekularizačních tendencí*, které již ve starověku vystavěly koncept *emancipace člověka* na vizi člověka *odpovědně svobodného*, a tedy podobného Bohu, jeho božské tvůrčí činnosti. V tomto teologickém pojetí abrahámovského náboženství dostal člověk *úkol samostatné kreativity* (tvořivosti), tedy úkol činit se svobodným od nedokonalosti. Tato idea pak byla dopracována vyznáním víry v *inkarnaci* (vtělení Boha), kdy se Bůh plně prezentoval právě jakožto člověk, bez ohledu na své sociální postavení. Proto již první křesťané nabyli přesvědčení, že mají právo, neoddělitelné od povinnosti, stávat se sami svobodnými:

„Vy jste byli povoláni ke svobodě, bratři. Jen nemějte svobodu za příležitost k prosazování sebe, ale služte v lásce jedni druhým. ⁵⁴⁵

Že je tento koncept stále nosný, ukazuje fakt, že jakkoliv výrazně ubývá lidí, kteří se dříve ze socio-politických důvodů hlásili k organizovanému křesťanství,⁵⁴⁶ prudce roste poptávka po objevování transcendence, což následně probouzí v člověku smysl pro důstojnost jeho individua.

Problém krize moderní společnosti, signifikovaný výše představenými fenomény hédonismu, kulturního narcismu a nihilismu, se však projevuje zvláště tíživě v jakési „šedé zóně“ tzv. *subreligiozity*, ve které se stále velké množství lidí (masa) pohybuje. Termín *subreligiozita* zavádí již v roce 1961 katolický americký profesor *Christopher Dawson* ve svých knihách, především v díle *Krize západní vzdělanosti*:

„Skutečnou hrozbou pro křesťanství a budoucnost západní kultury... není racionální nepřátelství rozhodné menšiny, nýbrž velké množství názorů, které

⁵⁴⁴ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Voznice: Leda, 2017, str. 270.

⁵⁴⁵ Gal 5,13.

⁵⁴⁶ K tématu především TICHÝ, R. – VÁVRA, M.: *Náboženství z jiného úhlu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012. 142 s. ISBN 978 80-7325-275-5.

nejsou anti-religiózní, ale sub-religiózní, takže jejich autoři nepociťují žádné duchovní potřeby, které křesťanství vyplňuje.“⁵⁴⁷

Podobně jako Ch. Dawson mladší myslitel, židovský religionista Pinschas Lapide tuto situaci pojmenoval dalším termínem jakožto tzv. *apateismus*.⁵⁴⁸ V apateismu má běžný občan bohaté sekularizované společnosti možnost prožít život bez existenciálních otázek a jakoby *apaticky* ho strávit ve vysoce organizovaných společenských institucích sekulárního státu, kde je jeho úspěch či neúspěch závislý pouze na míře loajality. Tento apateistický životní styl je však nebezpečný i pro samotného aktéra, protože nezdůvodňuje jeho hodnotu a nenutí tak společnost, aby mu přiznala jinou nežli pouze ekonomickou cenu.

Co je *subreligiozita* (ztráta religia – smysluplné ideje) je tedy zřejmé: V moderní společnosti se postupně vytratil ideový potenciál, který by mohl obhájit a zdůvodnit legitimitu využívat svět. Tímto se sub-religiózní člověk stal člověkem i potenciálně *subhumáním* (odlidštěným).⁵⁴⁹ A fenoménu *odlidštění* (*dehumanizace*) se pochopitelně každý člověk přirozeně bojí.

Na české scéně se tomuto tématu dlouhodobě věnuje např. český sociolog a kněz Msgr. Tomáš Halík, který je spolu s výše uvedeným prof. Lashem také držitelem Templetonovy ceny. Halík ve svých knihách, týkajících se potřeby jakési dospělé křesťanské spirituality, povzbuzuje čtenáře, aby s pokušením nihilistické skepse bojovali:

*„Někdy se mi zdá, že naše civilizace se podobá konvoji lodí, které západní lidstvo postupně vybudovalo v průběhu svých dějin. Dlouho po našem moři plul osaměle ctihodný koráb „Christianitas“ křesťanského univerzalizmu... Tento koráb v určité době předjela pohodlná, skvěle technicky vybavená loď evropské modernity... k nim oběma na sklonku dvacátého století přibylo... plavidlo postmoderny s její radikální skepsí a relativismem, s hesly multikulturalismu a politické korektnosti... všechny tři postupně narazily na mělčinu a ztroskotaly...“*⁵⁵⁰

⁵⁴⁷ DAWSON, Christopher. *Krise západní vzdělanosti*. 1. vyd. v ČSFR. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, str. 158.

⁵⁴⁸ FRANKL, V. E. – LAPIDE, P.: *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta, 2011, 109 s. ISBN 978-80-7295-137-6.

⁵⁴⁹ Dějinná zkušenost (například v souvislosti s osudem Židů za II. světové války) totiž například ukázala, že *socio-centrický instinkt společenské konformity* (přítakání biomoci) je v praxi často silnější nežli instinkt humanitního citění s individuem. A tohoto fenoménu se pochopitelně každý člověk přirozeně bojí.

⁵⁵⁰ HALÍK, T.: *Chci, abys byl*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012, str. 227.

Varování před nebezpečím ztráty smyslu života (která nastane po opuštění náboženských ideologií) podobně popsal již v 18. století sám teoretik moderní pedagogiky *J. J. Rousseau*. Tehdy tento očekávaný trend nazval obecněji jakožto *nebezpečí ateismu*, a to těmito prorockými slovy:

*„Jeho principy (tj. ateismu) člověku nepřinášejí smrt, brání však tomu, aby se narodil. (...) Fanatismus sice nechává téci krev, podněcuje však lidi k velkolepým odvážným činům (...) Ateismus však, aniž by usmrtil jediného člověka, se dlouhodobě ukazuje jako smrtonosnější.“*⁵⁵¹

Západní ideje moderny často ve zcela ateistickém, ve smyslu *evolucionistickém*, nikam netranscendujícím, ustrojení pak podle očekávání osvícenců skutečně dosáhly velkých úspěchů: Na prvním místě to jsou úspěchy moderní vědy, která jasně ukázala, že k vysvětlení mnoha jevů v přírodě i ve společnosti není potřeba odvolávání se na jakoukoliv *heteronomní* „vyšší moc“. Tím byla otevřena i cesta k pojetí světa jakožto *autonomního, evoluujícího a transcendujícího*, jak jsme ukázali výše například na díle Teilharda de Chardin.⁵⁵² Dále moderna ukázala, že spirituality odvolávající se pouze na spekulativně definovanou heteronomní transcendenci jsou pro společnosti i jednotlivce velmi nebezpečné a často i zcela zhoubné, protože vždy rodí *bohy válečníky, bohy strážce a bohy žárlivce*.⁵⁵³ Avšak na druhé straně popřením jakékoliv možnosti transcendence usmrtil ateistický evolucionismus zároveň i sám sebe, protože díky vědecky nelegitimní víře v nutnou absenci jakékoliv transcendence ze sebe učinil další z pouhých ideologií, tedy jakési pseudo-náboženství. Avšak tím, že ateistický model zprofanoval sám sebe, připravil tak prostor pro novou náboženskou reflexi světa. Dialektika světa a života se tak v postmoderně stále více a více přiklání ke *spirituálním hodnotám*, které mohou pomoci postavit hráz globálním problémům a ohrožením, způsobených bezbřehou a k lidství (hodnotě individua) slepou biomocí.

Čím to tedy je, že současný člověk, zasažený biomocí, se začíná čím dál tím více zajímat o nějakou pro 21. století adekvátní spiritualitu? Primárním důvodem je tušený pocit nebezpečí

⁵⁵¹ ROUSSEAU J.: *La Profession de foi du vicaire savoyard*, In Emile, svazek 4, Paris 1969, str. 632; nebo německy E. Sckommodau, Stuttgart 1965, str. 636. V českém jazyce pouze stará vydání, například: ROUSSEAU, J.: *Emil, čili, O výchování*. Olomouc: Promberger, 1907, str. 454.

⁵⁵² Viz TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990. 264 s. ISBN 80-7021-043-5.

⁵⁵³ Toto vyjádřil především F. Nietzsche svojí „smrtí Boha“. NIETZSCHE, F. *Radostná věda*. Olomouc: Votobia, 1996. 289 s. ISBN 80-7198-080-3.

a *destruktivní instinkty* – strach, který ukazuje na možnou zkázu.⁵⁵⁴ Tento *strach* je pak transformován do konkrétních fobií a neuróz, které lze artikulovat jakožto „strachy z...“:

- *Strach z budoucnosti*: Protože mravnost a z ní vycházející právní systém závisejí vždy na jisté míře „víry v humanitu“, pokládá člověk svůj stav ve světě za neuspokojivý a cítí se být ohrožen především nebezpečím nepotřebnosti. Člověk si uvědomuje, že to, co se stalo pod vlivem biomoci jiným (například Židům), může být zítra při změně trendu i jeho vlastním fatálním koncem. Je sice pravdou, že toto ohrožení není bezprostřední, protože od konce 2. světové války je tzv. otázka světového míru sledována a hlídána skrze tzv. *Global Peace Index*.⁵⁵⁵ To je však nástroj příliš slabý a navíc teoretický, nechránící konkrétního *jedince* před ztrátou svobody uvnitř společnosti.
- *Strach ze stagnace rozvoje*: Druhým důvodem strachu je nespokojenost společnosti se zpomalením tempa udržitelného rozvoje, někde i přímo ztrátou ekonomického růstu, na kterém však bio-politika principiálně stojí a bez kterého se neobejde. Loajální a konformní jedinec totiž za svou loajalitu biomoci vyžaduje fungující instituce, především prosperující stát, který mu zajistí relativně pohodlný život. Avšak pokud tyto instituce nemusí v principu fungovat pro všechny stejně, člověk pociťuje ohrožení.
- *Strach z krize demokracie*: Velké nebezpečí vyplývá z toho, že se postmoderní biomoc ztotožnila s „*demokratickým způsobem života*“⁵⁵⁶ jakožto funkčně nejlepším možným společenským systémem. Avšak hédonistický občan, typický člen subreligiózní majority, velmi často nenachází dostatečný důvod pro zájem o „věci veřejné“ a podílení se na budování demokratických institucí. Naopak nihilista přesouvá odpovědnost za *res publica* na silné jedince a demokratických svobod se vzdává ve prospěch autorit. Tím se však demokracie nezřídka mění na autoritářskou oligarchii, která je prostředím korupčním a tedy i dlouhodobě nestabilním.

V současné době se tématu *krize globální společnosti* věnují již mnozí autoři. Ti pak populárně-vědeckou formou publikují své myšlenky tak, aby oslovili pokud možno co nejširší

⁵⁵⁴ DAWSON, Christopher. *Krize západní vzdělanosti*. 1. vyd. v ČSFR. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, str. 162.

⁵⁵⁵ Za podpory OSN vznikla samostatná organizace nazvaná *Global Peace Index*, jakožto produkt Institutu pro ekonomii a mír (*Institute for Economics and Peace – IEP*). Pracuje s daty, která shromáždila Ekonomická inteligentní jednotka (*Economist Intelligence Unit*). Seznam byl zveřejněn poprvé v květnu 2007 a od té doby je každoročně aktualizován.

⁵⁵⁶ DAWSON, Christopher. *Krize západní vzdělanosti*. 1. vyd. v ČSFR. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, str. 160.

spektrum společnosti. Z množství těchto autorů zde budeme citovat již také výše zmíněného akademika Jeruzalémské univerzity *Y. N. Harariho*:

„Individualismus, lidská práva, demokracie a svobodný trh dnes vládou světu. Věda ale základy liberálního řádu podvrací, nemůže se totiž vyjadřovat k otázkám hodnoty a nedokáže určit, zda mají liberálové pravdu, staví-li svobodu nad rovnost a jedince nad společnost.“⁵⁵⁷

Harari pak dále říká, že na pouhé vědeckosti postavená společnost nemůže svými přírodo-vědeckými metodami obhájit, proč by měl mít konkrétní jedinec (a dokonce i lidstvo jakožto celek) jakékoliv právo na výsadní pozici, kterou si historicky sám sobecky určil. Dále není možné, aby si člověk zdůvodnil, proč by se měl z této uzurpované pozice považovat za oprávněného k využívání přírodních zdrojů na úkor ostatních živočišných druhů:

„Přisuzovat člověku svobodnou vůli není etický výrok, jak se na první pohled zdá, nýbrž faktické tvrzení o skutečnosti. Za časů Locke a Rousseau a Jeffersona to připadalo lidem samozřejmé, avšak dnes se to velmi špatně snáší s posledními vědeckými objevy.“⁵⁵⁸

Harari tak naráží na fakt, že současná věda, především neurověda, nemá žádný mandát na to odlišit hodnotu člověka od jakékoliv jiné živé tkáně (neuronové sítě jiných živočichů), případně od čehokoliv, co může funkce lidského „já“ v nějakém smyslu nahradit, např. *umělá inteligence* atd. Tato vidina možné ztráty lidství, totiž že se člověk nebude mít čím zdůvodnit, je zdrojem tíživého strachu z vítězství *technokracie*, která nebude mít pro člověka žádné pochopení ani žádné slitování. Toto nebezpečí nakonec vnímá i magisterium, když se na posledním koncilu zamýšlí nad vědecko-technickým pokrokem:

„Je pravda, že dnešní pokrok vědeckých a technických oborů, které svou metodou nemohou proniknout až k nejvnitřnějšímu jádru věcí, může být příznivý jakémusi druhu fenomenismu a agnosticismu, když se jejich badatelská metoda neprávem povýší na nejvyšší pravidlo pro hledání celé pravdy. Je dokonce nebezpečí, že se člověk z přílišného spoléhání na dnešní

⁵⁵⁷ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017. str. 277.

⁵⁵⁸ Tamtéž, str. 278.

vynálezy začne považovat za soběstačného a nebude už hledat nic vyššího. ⁵⁵⁹

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že člověk Západu v postmoderní fázi začíná velmi *hladovět po spiritualitě*, která by mu přinesla alespoň relativně komplexní pohled na život a jeho hodnotu. Na druhé straně si však díky hédonistickému způsobu života, jakožto produktu biomoci, není schopen dát nějaký autentický (vlastní) smysl života. V důsledku toho pak prožívá tzv. *noogenní neurózu*, jak ji definuje především Franklovská existenciální psychoanalýza.

„Existenciální analýza...obrací se zvláště k neurotickému způsobu bytí, a to jako ke způsobu „chřadnoucímu“, neuróze propadlému. Svůj poslední cíl vidí v tom, že přivede člověka k vědomí vlastní odpovědnosti nebo že před jeho svědomí postaví skutečnost, že život disponuje odpovědností. ⁵⁶⁰

Právě psychoterapeutická škola *Viktora Emanuela Frankla* převzala po svém zakladateli onen důležitý apel, že pokud si lidský jedinec sám za sebe (autonomně) nezvolí životní cíl, nemůže v životě vůbec obstát. Pokud se totiž bude člověk řídit pouze jakýmsi obecnými „vnějšími“ maximami (je lhostejné, jestli se jedná o náboženská dogmata či bio-mocenskou módní konformitu), nebude ve svém životě vyrovnaný, natož šťastný.

„Život...je totiž vždy absolutně osobní život ve vztahu k absolutně konkrétní situaci. ⁵⁶¹

A právě k tomuto cíli, totiž k cestě k „absolutně osobnímu životu“ (k autonomní morálce) má *křesťanská spiritualita* co říci, protože, pokud opustí předvědeckou heteronomii, jakoby „dospěje“ do moderní doby a následně pak nalezne se sekulárním humanismem společně řešení společných témat. Tomu zde tedy až do konce práce budeme pracovně říkat *dospělá křesťanská spiritualita*.

⁵⁵⁹ 2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*. čl. 57.

⁵⁶⁰ FRANKL, Viktor Emil. *Psychotherapie a náboženství: hledání nejvyššího smyslu*. Brno: Cesta, 2007, str. 12.

⁵⁶¹ Tamtéž.

4.2 Společná témata křesťanského a sekulárního humanismu

Když jsme tedy krátce popsali fenomén biomoci a z ní vycházející subreligiozitu, apateismus a nihilismus se všemi fobiemi či noogenní neurózou, můžeme jako kontrast k této situaci předložit přehled témat, která nabízí *dospělá křesťanská spiritualita*. Pokud je pak tato nabídka také konkrétně žita i na straně křesťanského učitele v sekulární škole (jeho *ortopraxe*), je pro vzdělávané ukázán směr z postmoderní skepse. Všechny těchto témat jsme již do určité míry v minulých kapitolách letmo dotkli, nyní je však představíme systematicky:

1. Lidské vztahy

Jedná se o širokou tematiku důvodu pro vytváření *typicky lidských* vztahů, stojících na odpovědném užívání svobody jakožto Božího daru, který člověka na jedné straně odděluje od přírody, na druhé straně ho činí za svět i lidství odpovědným. V širším smyslu slova jde především o vytváření hodnot v *sociálním prostředí*. Křesťanská radostná zvěst je totiž v principu zprávou světu o tom, že Bůh je díky vtělení a vykoupení *autenticky přítomný* ve světě, a to mnohem zásadněji (lidskému životu blíže), nežli si mnozí teologičtí teoretici dokázali v minulosti vůbec představit.

Dospělou křesťanskou spiritualitou (existenciálně uchopeným evangelijním způsobem života) je tedy možné rozbít uzavřený a do sebe soustředěný *svět sekulární skepse*. Takto může být společnosti dán *transcendující smysl*, který přesahuje konfliktní zájmy jednotlivců a celku. Renesance křesťanské spirituality tak může vytvořit psychologickou motivaci k vytvoření *nového konceptu univerzální kultury* pro celý svět. Jeden z pokoncilních papežů sv. Jan Pavel II. o této nové kultuře hovořil jakožto o tzv. *civilizaci lásky* a tento termín⁵⁶² se pak v katolickém světě poměrně rychle ujal:

„...je možné chápat, co je ‚civilizací lásky‘ míněno, a proč je rodina s touto civilizací organicky spjata. Bylo řečeno, že ‚cestou církve‘ je rodina, a je třeba dodat, že ‚cestou církve‘ je také civilizace lásky, která prochází světem a volá na tuto cestu rodiny a ostatní společenské, státní a mezinárodní instituce právě kvůli rodinám a jejich prostřednictvím.“⁵⁶³

⁵⁶² Poprvé se tento termín u Jana Pavla II. objevil v *Dopise rodinám* z 2. 2. 1994, kdy ve 13. odstavci staví proti sobě tzv. „dvě civilizace“ sebelásky a lásky.

⁵⁶³ JAN PAVEL II. *Dopis rodinám* (2. 2. 1994).

V tomto akcentu je totiž křesťanské kérygma stále živé a schopné trvalé renesance. Ve vizi *civilizace lásky* jsou totiž uspokojeny všechny touhy po *úctě a respektu* k těm, kteří hledají cestu k transcenci i jiným nežli explicitně křesťanským způsobem. Dále je tento program dostatečně tvrdý k nenávisti, k netoleranci a k odmítání dobra či k sobeckému zjednodušení života *hédonistickými a narcistními* útekami od povinností, které život klade.

2. Odpovědnost za globální problémy

Lidství opřené o vědomí důstojnosti, která vychází z odpovědnosti za svět, pomáhá člověku přijmout vlastní díl odpovědnosti za globální problémy sékula, na jejichž vzniku se člověk významně podílí. Dospělá křesťanská spiritualita totiž vnímá člověka jakožto bytost, která se jako jediná – díky překročení prahu *noosféry* – může vědomě a dobrovolně ujmout ostatní *biosféry* a nést za ni odpovědnost. Tomuto tématu se na straně církve věnuje především současný papež František ve své encyklice *Laudato Si*,⁵⁶⁴ kde je tato environmentální rovina problematiky řešena.⁵⁶⁵

3. Sounáležitost a rovnoprávnost

U sounáležitosti jde o schopnost vytvářet, udržovat a rozvíjet symboly vztahů jakožto *sociální tmely*, dávající dynamiku kultuře pěstování vztahů. Není třeba rozebírat, že člověk je díky jedinečnosti své *noosféry* (schopnosti specifické reflexe skutečnosti) schopen vytvářet – pěstovat – kulturu stojící na symbolech. Také koncept univerzální rovnoprávnosti všech lidí před legitimní autoritou je ve své podstatě nejhlubším křesťanským kulturním dědictvím, vycházejícím z postavení člověka vůči Bohu, výstižně vyjádřeným již na počátku křesťanství, dále rozvíjenou teologií apoštola Pavla:

„Potom už není Řek a Žid, obřezaný a neobřezaný, barbar, divoch, otrok a svobodný – ale všechno a ve všech Kristus.“⁵⁶⁶

To se samozřejmě týká i rovnoprávnosti muže a ženy, která je biblicky deklarována již v Genesis.

⁵⁶⁴ FRANTIŠEK, encyklika *Laudato si*, 24. 5. 2015. V českém jazyce viz: PAPEŽ FRANTIŠEK, *Laudato si: encyklika: o péči o společný domov*. Překlad Milan Glaser. Druhé, jazykově a odborně revidované vydání. Praha: Paulínky, 2018. 159 s. ISBN 978-80-7450-280-4.

⁵⁶⁵ Z této encykliky již bylo výše citováno v souvislosti s determinanty žaka v třetí kapitole.

⁵⁶⁶ Kol 3,11.

„Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem, stvořil ho, aby byl obrazem Božím, jako muže a ženu je stvořil.“⁵⁶⁷

U této otázky rovnoprávnosti tak často dochází až k paradoxnímu setkání světa křesťanské spirituality a sekulárního humanismu, který na jedné straně legitimně boří patriarchální rámec židovských a křesťanských náboženských výpovědí (biblický Bůh je otec-muž), avšak na druhé straně brání ideál genderové rovnosti muže a ženy, který má ovšem opodstatnění pouze v ideálu rovnosti, která vychází z křesťanství.

Na uvedených příkladech je tedy vidět, že nosné prvky současného práva a morality vyrůstají z židovského a křesťanského dědictví, které do sebe vtělilo i některé prvky antického světa, především právní rámce.

4. Symboly, kultura

Sekularizovaná společnost, která se podle výše uvedených slov Mons. Halíka „...ocitla na mělčině,⁵⁶⁸“ chce však zůstat zároveň i kulturně silnou. A proto se dospělá křesťanská spiritualita nechce ke svému odkazu stavět pouze jakožto k pouhému *historickému kulturnímu dědictví*, ale dává si za úkol živě přispívat k přeměně subreligiózní mentality. O tomto hovořil již postmoderní francouzský filosof *Jacques Derrida*, když nazval sekularizovanou kulturu jakožto *sub-kulturu* staršího kulturního dědictví. Tato paradoxní situace, kdy společnost čerpá inspiraci výhradně z dědictví minulých kultur, dává dospělé křesťanské spiritualitě a jejím nositelům právo na úctu a na rozvíjení tohoto spirituálního dědictví.

Navíc i kulturní fundamenty západní kultury čerpají z tohoto dědictví, především v otázce *prožívání času*. Díky křesťanským svátečním okruhům Vánoc a Velikonoc má společnost důvod prožívat čas tak, jak je pro ni po staletí běžné a samozřejmé. Vrátit se totiž ke starším „pohanským“ periodizacím času (především podle slunovratů) již legitimně nelze, protože ty byly překonány samotnou moderní vědou. Jediné, co má proto smysl na slunovratních „slavnostech přírody“ slavit, je význam *spirituálního akcentu (světlo jako symbol Dobra)*, což jsou však hodnoty nesené vírou v Boha jakožto vtěleného Dobra. Podobně i ve velikonočním cyklu již nemůže hrát dominanci „tajemství jara“, protože věda (především biologie) procesy „znovuzkříšení“ přírody již zcela oddémonizovala. Avšak zkříšení ve smyslu „*možnosti*

⁵⁶⁷ Gn 1;27.

⁵⁶⁸ HALÍK, Tomáš. *Chci, abys byl: křesťanství po náboženství*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012, str. 227.

transcendovat k vyššímu“, které stojí v základu křesťanské spirituality, dává velikonočním svátkům jejich vnitřní smysl.

Do tohoto tématu pak také samozřejmě patří i kulturní dědictví *sedmidenního pracovního cyklu*. Duchovní dědictví přinášející cyklické dny práce a odpočinku, které dnes již využívá celý svět, jsou odůvodnitelné pouze z biblického rámce:

„Šest dní budeš pracovat, ale sedmého dne odpočineš; i při orbě a při žni odpočineš.“⁵⁶⁹

Toto dědictví je tak silné, že dosud selhaly všechny pokusy o jakoukoliv změnu v této věci.⁵⁷⁰

5. Kritické myšlení a autonomní morálka

Fenomén svobody je ve své podstatě vázán na jedinečné schopnosti člověka zhodnotit konkrétní situaci v konkrétní chvíli nezávisle na vztahu k sobě zvoleným hodnotám. Tato schopnost kritického úsudku tak člověka může chránit před zjetím idejemi, které k němu přistupují z vnějšku a které by mohly vést k popření fenoménu svobody. A právě na biblických i křesťanských dějinách je tato aplikace *kritického přístupu k realitě* zřejmá v naraci mnoha signifikantních příběhů, které ukazují napětí mezi dogmaticky uzavřeným přístupem ke světu (např. farizejové) a spiritualitou, v principu vždy dynamickou a svobodnou (především Ježíš a ti, kteří svědčili o schopnosti člověka nezůstávat v zajetí náboženských ideologií).

6. Otevření se transcenci – překračování lidství

Jak ukazují některá sociologická data z posledních dvou desetiletí,⁵⁷¹ v lidech vzrůstá *touha po spiritualitě*, odrážející výše uvedená témata. Nelze tedy zpochybnit, že postmoderní lidstvo začíná opět inklinovat k transcenci, nikoliv však heteronomní (v podstatě statické), ale evoluční (dynamické), organizované okolo nového duchovního centra, *Bůh v člověku – Bůh zde*. Roste touha po tom, aby byl vezdejší život prostředím, ve kterém jde o cestu k neustálému překonávání stávajících fyzických i metafyzických horizontů a směřování do nad-lidství ve Nietzscheovském smyslu slova:

⁵⁶⁹ Ex 34,21.

⁵⁷⁰ Máme zde na mysli francouzský (jakobínský) projekt vykořenit křesťanství zavedením „dekád“ v roce 1792, který však nepřežil ani periodu. V napoleonském režimu se pak celá sekularizovaná moderna opět vrátila k židovsko-křesťanskému modelu sedmidenního cyklu a tradičnímu kalendáriu.

⁵⁷¹ O současné české religiozitě v současnosti např.: VÁCLAVÍK, David. *Sociologie nových náboženských hnutí*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 150 s. Proměny náboženství; sv. 5. ISBN 978-80-86702-22-3 nebo VOJTÍŠEK, Zdeněk. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. 1. vyd. Praha: Beta Books, 2007. 210 s. Beletrie. ISBN 978-80-86851-64-8 apod.

„Hlásám vám nadčlověka. Člověk je cosi, co má býti překonáno... Nadčlověk je smysl země. Vaše vůle nechť dí: nadčlověk budiž smysl země.“⁵⁷²

Tento princip chce pak postmoderní člověk často realizovat jak *osobní zbožností* (fenomén privatizace náboženství), tak i společensky, totiž kolektivním prožíváním života jakožto společné cesty (fenomén občanské společnosti). A protože má křesťanství schopnost takto transcendovat již ve svém základu, má také potencialitu nahradit *bio-politické* paradigma smysluplným *personalismem*.

Na poptávku po transcendenci pak dospělá křesťanská spiritualita odpovídá svojí tisíciletou nabídkou bohatě rozvinuté *negativní teologie* a z ní vyvěrající *mystiky*, která překonává hranice všech spekulativních náboženských výpovědí a jejich tradic:

Zatímco rozdíl mezi náboženstvím a vědou je daleko menší, nežli se jeví, rozdíl mezi spiritualitou a náboženstvím je mnohem větší. Náboženství je společenská dohoda, kdežto duchovnost je cesta.⁵⁷³

V paradigmatu postmoderny tedy dominuje touha po *personálním prožívání vztahu* „s jiným“, v celkově osamoceném příběhu individuálního „já“, na které si jinak udělá nárok biomoc. I hédonista a narcista si totiž občas uvědomí, že absence hodnot má svůj kořen především v jeho přehnaném lpění na *individuálně založeném rozumu*, který žene jeho lidské „já“ do izolace a následně ho činí potencionální či již faktickou kořistí socio-centrické biomoci.

Na druhé straně si však postmoderní sub-religionista uvědomuje, že kdyby *bylo jisté* pouze jeho „já“, pak by byla zpochybněna nejen platnost všech „jiných příběhů“, ale i jeho samého. A v tomto „zcela osamoceném já“, které by nemohlo nikomu jinému sdělit „svoji pravdu“, se nedá prakticky dlouhodobě existovat. A tak i naprostoný hédonista nemůže alespoň občas přehlédnout, že „mnoho jiných příběhů“ je pramenem i příběhu jeho vlastního. A právě tyto příběhy, které jsou jednak *náboženské* (Bible a dějiny křesťanské tradice) či *politické* (např. dějinné zdůvodnění lidských práv a jedinečnosti člověka) jsou ty, které každý implicitně potřebuje.⁵⁷⁴

⁵⁷² NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra: kniha pro všechny a pro nikoho*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2013, str. 25.

⁵⁷³ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017, str. 185.

⁵⁷⁴ Odříznutím od nich by se jednotlivec vystavil sebedestrukci, vedoucí až k tzv. *anomické sebevraždě*.

A proto i když osamocenosť vlastního „já“ budí u současného člověka *strach z prázdna (horror vacui)*, vede na druhé straně k hluboké *touze po transcendování – přesahování* aktuálního stavu světa, k duchovní cestě:

*Duchovní cesta vede člověka tajuplným způsobem za neznámým cílem. Začíná hledáním a velkou otázkou: Kdo jsem? Jaký smysl má život? Co je dobro? Většina lidí se uspokojí už předem formulovanou odpovědí. Kdo ale opravdu pátrá, ten je rozhodnut následovat své otázky, ať vedou, kam vedou, nehodlá jít jen tam, kde to už zná, nebo kam by si přát dojít.*⁵⁷⁵

S takovouto mystikou má židovská a křesťanská tradice tisícileté zkušenosti a může ji tedy nabídnout mnohem lépe, nežli své teologicko-náboženské konstrukty, produkty pozitivní, spekulativní teologie. Na ty již totiž postmoderní svět není vůbec zvědavý, protože myslí a tvoří již ve zcela jiných paradigmatech.

7. Rodina

Již v kapitole o žákovi (3.1.1) jsme se skrze analýzu jeho mikroprostředí dostali k dalšímu společnému tématu sekulárního humanismu a křesťanství, kterým je *rodina*. Ta stála v židovsko-křesťanské tradici vždy v ústředí, a to nejen díky orientálnímu původu těchto náboženství. V současné době je toto téma v církvi znovu akcentováno papežem Františkem, jeho post-synodální exhortaci *Amoris Laetitia*⁵⁷⁶, která se věnuje především rovině *odpovědnosti za vztahy v rodině*, partnerství apod. Díkce této exhortace, která shrnuje široké spektrum názorů současných představitelů církve, je sekulárnímu světu maximálně vstřícná, prostá nejmenšího stínu moralizování a dogmatizování.

8. Ježíš z Nazareta jakožto vzor lidství

V kapitole o žákovi, v oddílu o fenotypu (3.1.2) jsme se zamýšleli nad tématem lidského vzoru, který je pro hodnotově postojovou výchovu žáka nezbytný. Deklarovali jsme, že křesťansky nejbližším vzorem lidství je pochopitelně samotný učitel se svojí křesťanskou ortopraxí. Ta však přirozeně vychází z pojetí lidství historického *Ježíše z Nazareta*. Právě tato postava a postavy tímto vzorem inspirované (světci, proroci křesťanských dějin) mohou být

⁵⁷⁵ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017, str. 185.

⁵⁷⁶ FRANTIŠEK, encyklika *Amoris laetitia*, 19. 3. 2016. V českém vydání viz: PAPEŽ FRANTIŠEK, *Amoris laetitia – Radost z lásky: posynodální apoštolská exhortace o lásce v rodině*. Překlad Jaroslav Brož. První vydání. Praha: Paulínky, 2016. 230 s. ISBN 978-80-7450-225-5.

dostatečným zdrojem žákovy vnitřní motivace. Jde tedy o Ježíše z Nazareta, jakožto „celebritu“ západních dějin, stojící na počátku morálních postulátů současného světa.

V čem konkrétně je osoba Ježíše jakožto lidského vzoru inspirativní, přebíráme zde ze starší autorovy monografie, která se tomuto tématu více věnovala:

„Již samotný inkarnační příběh Boha v Ježíši Kristu ukazuje svoji nadčasovostí stálou aktuálnost. S trochou ironie by se tedy dalo říci, že sám Ježíš naplňuje tužby současného sekularisty, který ho touží nevědomky následovat, protože Ježíš: Stojí mimo zavedenou politickou konformitu, přesto však potvrzuje spravedlivé požadavky společnosti, týkající se obecného dobra ve smyslu „Co je císařovo, patří císaři“.⁵⁷⁷ Ve své „středové pozici“ Ježíš prosazuje dobro jako obecně užitečnou hodnotu, přičemž reformuje zavedený náboženský model ve jménu lepšího světa. Ohlašuje tak onen svět, který může transcendovat, což je nepřehlédnutelné v Ježíšových výrocích a podobenstvích o Božím království, které je vždy nějak aktuálně přítomno a není třeba na něj čekat až do zásvětí. Hlásání ideje činí Ježíš se svou vlastní autoritou, která se neváže na žádné předem dané vzory či stereotypy. Často se totiž v evangeliích vyskytuje přímo až konfrontace s hotovými názory na náboženství a společnost, když Ježíš bourá stereotypní výroky typu „vašim otcům bylo řečeno..., ale já vám říkám“.⁵⁷⁸ Radostnou zvěst (evangelium) zvěstovanou rozumným a vtipným slovem navíc Ježíš iniciativně naplňuje všude tam, kde je ohrožen lidský život, například když zmaří připravené ukamenování cizoložnice,⁵⁷⁹ nebo když chrání kvalitu života svých bližních tím, že uzdravuje nemocné. Nakonec Ježíš umírá pro budoucí hodnoty, které považují i jeho vlastní učedníci za nesrozumitelné. Jeho smrt a zmrtvýchvstání se takto stává znamením nového věku křesťanské iniciativy (Letnice). Tato apoštoly nesená iniciativa se pak stává novou společenskou praxí a posléze vlastní kulturou, která dokáže do sebe přijmout i tradice ostatních starších kultur a filosofii.“⁵⁸⁰

⁵⁷⁷ Mt 22,21 „Odevzdejte tedy, co je císařovo, císaři, a co je Boží, Bohu.“

⁵⁷⁸ Mt 5. kapitola.

⁵⁷⁹ Jan 8,7 „Když však na něj nepřestávali naléhat, zvedl se a řekl: „Kdo z vás je bez hříchu, první hod' na ni kamenem!“

⁵⁸⁰ PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015, str. 151–152.

Vidíme tedy, že osoba Ježíše je styčným bodem mezi křesťanskou a sekulární humanitou a z pedagogického hlediska klíčovým příkladem plně rozvinutého a moderně chápaného lidství. Navíc z pohledu religionistického je historická osoba Ježíše vzhledem k pedagogickým principům vědeckosti a demokratičnosti v principu zcela nekonfliktní osobou. Jeho pojetí světa totiž bylo:

- Adekvátní době, ve které žil, a vůči strnulému obrazu světa svých židovských současníků byl progresivní.
- Nedogmatické, velkorysé k autenticky prožívaným jiným světonázorům (viz především Ježíšův otevřený vztah k jinověrcům).

Ježíšův životní příběh proto může být žákovi ukazatelem moderní cesty k překonání *konvenční fáze* morality (oddanost externě vnucovaným pravdám) do fáze *post-konvenční*, tedy do fáze *autonomní morálky*. A právě proto je Ježíš evangelií inspirativním vzorem i příkladem, se kterým se dá ve výuce pracovat nedogmaticky.

4.3 Náboženství v kurikulárních dokumentech a učebnicích

Že ve vzdělávací oblasti *Výchova k občanství* RVP není *náboženství* (především tematizace náboženské víry) explicitně nikde vyjádřeno, je vzhledem k sekulární podobě českého školského systému zcela pochopitelné. Avšak tím, že se v základních kurikulárních⁵⁸¹ dokumentech, především v RVP ZV, vůbec nevyskytuje ani slovo *víra* (ve smyslu náboženská víra, spiritualita apod.), je poněkud ztiženo samotné uchopení spirituality jakožto obecně lidského a ve všech kulturách samozřejmého fenoménu.

Základní kurikulární dokument *Bílá kniha*⁵⁸² se v oddílu hovořícím o strategii základního vzdělávání vyjadřuje, že cílem 2. stupně základního vzdělávání je:

⁵⁸¹ Jako nejširší pojem pro předmět vzdělávání, používá moderní pedagogika termín *vzdělávací kurikulum*.

⁵⁸² MŠMT. *Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. MŠMT ČR [online]. <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

„... především poskytnout žákům co nejvyšší základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám...“⁵⁸³

Na jiném místě pak Bílá kniha oblasti hodnot specifikuje takto:

„Vzdělání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku...“⁵⁸⁴

Za povšimnutí stojí explicitní použití slova „duchovní“, což legitimizuje ta spirituální témata, která korespondují se sekulárním pojetím morality. Dále se ještě Bílá kniha dotýká tématu spirituality v souvislosti s kulturou, kdy hovoří o tom, že je nutné:

„... zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činnosti všech členů společnosti.“⁵⁸⁵

Jak je vidět, již v základním kurikulárním dokumentu je sekulárním státem stran vzdělávání apelováno na axiologickou (hodnotovou) stránku, což otevírá prostor pro realizaci výše uvedených styčných témat mezi křesťanskou a sekulární oblastí.

Sestoupíme-li v kurikulárních dokumentech níže, tedy do RVP ZV, nalezneme mezi očekávanými výstupy hned několik textů, které se týkají výchovy k občanským kompetencím. Zde se explicitně objevuje téma *tolerance* vůči odlišným názorům, zájmům, způsobu chování a myšlení. To sice explicitně netematizuje oblast náboženství, ale oblast otázek vztahu žáka k náboženské víře zde může být dosti dobře pokryta. Kromě několika textů apelujících na potřebu tolerance v úvodních statích RVP se jedná konkrétně o tyto dva očekávané výstupy, které jsou součástí vzdělávací oblasti *Člověk ve společnosti*, vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, v okruhu⁵⁸⁶ *Člověk a společnost*:

⁵⁸³ Tamtéž, str. 48.

⁵⁸⁴ Tamtéž, str. 14.

⁵⁸⁵ Tamtéž, str. 14.

⁵⁸⁶ Rozdíly mezi vzdělávací oblastí, oborem a okruhem byly podrobně osvětleny na konci třetí kapitoly.

VO-9-1-08 – Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.

VO-9-1-09 – Žák rozeznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.⁵⁸⁷

Implicitně jsou však náboženská témata zahrnuta i v jiných vzdělávacích oborech, především humanitních, jako je výuka jazyků (především mateřského jazyka), kde je apelováno na to, aby byli žáci seznámeni se všemi důležitými díly historické světové literatury a uměli rozlišit hodnotnou a konzumní literaturu:

ČLJ 9-3-05 – Žák rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní a svůj názor doloží argumenty.

ČLJ 9-3-07 – Žák uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře.⁵⁸⁸

Je pochopitelné, že křesťanská či obecně náboženská tematika je předmětem vzdělávacího oboru *Dějepis*, kde je apelováno, aby žák chápal význam dějin jako možnost poučit se z minulosti. Konkrétně je pak požadováno, aby byla mimo jiné probrána historická epocha křesťanství takto:

D 9-3-03 Žák demonstruje na konkrétních příkladech přínos antické kultury a uvede osobnosti antiky důležité pro evropskou civilizaci, zrod křesťanství v souvislosti s judaismem.

Z tohoto očekávaného výstupu je tedy zřejmé, že přestavení historické osoby Ježíše z Nazareta jakožto klíčové osobnosti stojící v počátku našich kulturních dějin je zcela namístě. Dále RVP ZV uvádí celý vzdělávací okruh s pěti očekávanými výstupy, který se explicitně nazývá *Křesťanství a středověká Evropa*. Zde jsou požadovány tyto vědomosti:

⁵⁸⁷ MŠMT: RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁNY, RVP ZV, [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

⁵⁸⁸ Tamtéž, str. 32.

D-9-4-01 Žák popíše podstatnou změnu evropské situace, která nastala v důsledku příchodu nových etnik, christianizace a vzniku států,

D-9-4-02 porovná základní rysy západoevropské, byzantsko-slovanské a islámské kulturní oblasti,

D-9-4-03 objasní situaci Velkomoravské říše a vnitřní vývoj českého státu a postavení těchto státních útvarů v evropských souvislostech,

D-9-4-04 vymezí úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka, konflikty mezi světskou a církevní mocí, vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám,

D-9-4-05 ilustruje postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti, uvede příklady románské a gotické kultury.⁵⁸⁹

Stejně tak RVP ZV požaduje, aby v rámci dějin byly žákům předneseny ty události, které způsobily náboženské křesťanské války a vznik moderní doby. Tento vzdělávací okruh nese název *Objevy a dobývání. Počátky nové doby*:

D-9-5-01 Žák vysvětlí znovuobjevení antického ideálu člověka, nové myšlenky žádající reformu církve včetně reakce církve na tyto požadavky,

D-9-5-02 vymezí význam husitské tradice pro český politický a kulturní život,

D-9-5-03 popíše a demonstuje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky,

D-9-5-04 objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie,

D-9-5-05 objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky,

⁵⁸⁹ Tamtéž, str. 54.

D-9-5-06 na příkladech evropských dějin konkretizuje absolutismus, konstituční monarchie, parlamentarismus,

D-9-5-07 rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek.⁵⁹⁰

Dále je téma náboženství ještě implicitně obsaženo u průřezového tématu⁵⁹¹ *Multikulturní výchova*,⁵⁹² kde je apelováno na uvědomění si neslučitelnosti *intolerance* s principy života v demokratické společnosti.

Na úrovni školních vzdělávacích plánů a pro samotnou úroveň realizace výuky pak mají školy a učitelé k uchopení výše uvedené problematiky *náboženské tolerance* a předcházení projevům *nesnášlivého, fundamentalistického chování vyznavačů či popíračů náboženské víry* nepřeborné množství různých didaktických materiálů.

V aktuálním čase jsou jako základní metodické a metodicko-didaktické materiály pro výuku náboženských témat na sekulárních školách připraveny především výstupy na těchto portálech:

- *Žijeme spolu. Mluvíme spolu?* Metodická příručka pro výuku náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách, Charita, Česká republika ve světě.⁵⁹³
- *Jeden svět na školách* – portál dokumentárních filmů i s náboženskou tematikou, kategorie lidská práva, téma náboženství.⁵⁹⁴
- *Aktivní učitel* – výukové materiály, heslo náboženství, ActivUcitel.cz.⁵⁹⁵
- *Výchova k občanství* – Metodický portál RVP.CZ, heslo: úvod do filosofie a religionistiky.⁵⁹⁶

⁵⁹⁰ Tamtéž, str. 54.

⁵⁹¹ Vzdělávací rámce sekulární školy již v RVP ZV nastavují základní témata – tzv. *průřezová témata*, která bez ohledu na vzdělávací obor (např. výchovy k občanství, dějepisu, zeměpisu apod.) stojí v základu celého vzdělávacího procesu tak, aby výše uvedené principy vzdělání nemohly být opomenuty. Těmito průřezovými tématy musí korespondovat veškeré výukové obsahy všech vzdělávacích oborů vzdělávacího základu školy. Konkrétně se jedná o tato průřezová témata: *Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní, environmentální a mediální výchova.*

⁵⁹² MŠMT: RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁNY, RVP ZV, [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

⁵⁹³ Podle soudu autora se zde jedná o nejkvalitnější aktuální komplexní zpracování religionistické tematiky náboženského fundamentalismu od teorie až pod didaktické rozpracování.

⁵⁹⁴ Zde jsou k dispozici některé audiovizuální materiály ukazující, kam až může dojít fundamentalistické setrvávání v uzavřených věroučných dogmatických systémech. Viz např. dokumentární filmy „Manželka za 50 ovcí“ či „Most přes Wadi“ apod. Přínosem materiálů tohoto typu je, že dokumenty stojí na autentických výpovědích jejich aktérů a žáci se tak mohou seznámit s lidmi a prostředím, kterých se to dotýká.

⁵⁹⁵ Viz: <http://www.activucitel.cz/predmety/obcanska-vychova/?grade>.

⁵⁹⁶ Viz: <http://www.vychovakobcanstvi.cz/lekce?cat=rvp&urvpcat=ss&up=110&uc=111&page=1&perpage=20>.

Navíc lze v internetovém prostředí například pod heslem „náboženství ve výchově k občanství“ i ve standardních webových vyhledávacích najít množství rozličných prezentací a výukových materiálů, metodik či pracovních listů k výuce, především k základnímu přestavení náboženských symbolů a informací o tzv. světových náboženstvích. Didakticky nejvíce využívané materiály, ze kterých si konkrétní učitel tvoří svůj výukový obsah, jsou pak pochopitelně především stále tištěné učebnice používané ve výukových předmětech dotýkajících se humanity. Jejich analýzou se však zde pochopitelně zabývat nemůžeme, ale téma je již zpracováváno v rámci diplomových či jiných prací učitelů či budoucích učitelů.⁵⁹⁷

4.4 Sdílené zkušenosti ve společenství praxe

V samotném závěru této habilitační práce je také možné preferovat o výsledcích projektu tzv. *společenství praxe*, který je od roku 2017 realizován v rámci jednoho z rozvojových projektů financovaných EU⁵⁹⁸ a který propojuje akademickou sféru s učitelskou praxí na základních školách. V rámci tohoto projektu, do kterého jsou zapojeny pedagogické fakulty univerzit v Praze (PedF UK), Olomouci (PedF UP), Brně (PedF MU), Českých Budějovic (PF JČU) a Liberce (FP TUL), spolupracují didaktici s několika desítkami učitelů na 2. stupni ZŠ na tématech, na kterých se tato společenství vzájemně dohodnou. Ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství byl za FP TUL pověřen k účasti v projektu právě autor této práce. Ten již na samém začátku společenství praxe navrhl v rámci pracovní náplně⁵⁹⁹ v tomto projektu jedno⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Příklad diplomové práce: „Náboženství v současných učebnicích pro základní školy a nižší stupeň gymnázií“ zde: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120279064>

⁵⁹⁸ Jedná se o OP VV projekt „Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotnosti“, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664, který organizačně zajišťuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Projekt cílí na propojení teorie a praxe, tedy na propojení přípravného vzdělávání učitelů a učitelského terénu. Projekt probíhá od roku 2017 v několika regionech, a to ve spolupráci s PedF UK v Praze, Olomouci, Brně, Českých Budějovicích a Liberci. Každá tato vysoká škola spolupracuje v rámci projektu s cca 30 základními a výjimečně i středními školami. Jedná se o projekt, který má značný dopad na přípravu učitelů i na samotné učitele v praxi. V rámci tohoto projektu jsou tedy vytvořeny tzv. společenství praxe (podle vzdělávacích oborů), v rámci nichž si účastníci sdílí zkušenosti, vzájemně se inspirují a tvoří. Projekt bude formálně ukončen na konci roku 2020, ale očekává se, že díky němu se přirozeně utvoří odborné pouto mezi zúčastněnými vysokými školami a učitelským terénem.

⁵⁹⁹ Pracovní náplň je, že se jakožto didaktik podílí na všech klíčových aktivitách, zapojuje se do fungování Společenství praxe; realizuje mentoring a akčních výzkum v ZŠ/SS; spolupracuje s pedagogickými pracovníky společného základu, učiteli ZŠ/SS, studenty VŠ; dává zpětnou vazbu; účastní se pravidelných schůzek Společenství praxe; navrhuje a vyhodnocuje odborné materiály; z hlediska oborově didaktického provádí evaluační činnost v rámci jednotlivých aktivit; podílí se na publikačních výstupech a účastní se Konference.

⁶⁰⁰ Dalšími tématy byly: Aktivní občanství a politická gramotnost; Finanční a právní gramotnost; Občanské pojetí národa a formování regionální a národní identity; Multikulturní výchova a fenomén migrace v dnešním světě; Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus; Masová kultura a komunikace; Žáci z odlišných sociokulturních prostředí – inkluze a její specifika v OV – možnosti práce ve výchově k občanství s žáky

z klíčových témat, na které by se měla učitelská praxe v současnosti soustředit. Tímto tématem je:

Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus.

Následná práce s tímto tématem probíhala v rámci Společenství praxe především formou sdílení osobních zkušeností s *faktickým stavem výuky náboženské tematiky* v předmětech souvisejících s výchovou k občanství, výchovou ke zdraví a etickou výchovou k posílení obecně lidských a občanských kompetencí, o které pochopitelně v sekulárním humanismu především jde.

Pokud zde tedy lze shrnout dosavadní práci v tomto společenství praxe a poukázat na problémy, které byly v tématu náboženství, mezináboženského dialogu a fundamentalismu v učitelském terénu identifikovány, pak je třeba deklarovat, že se potvrdilo to, co bylo řečeno již v úvodu této práce:

1. Otázky týkající se náboženství, mezináboženského dialogu a náboženského fundamentalismu jsou pedagogy uchopovány často jen velmi povrchně a nedostatečně. Často je pak tato povrchnost způsobena *lhostejným* (subreligiozním, apateistickým) ale i přímo *negativním* (pramenícím často z pohoršení nad zastaralostí věrouky) postojem k náboženství.
2. Často jsou náboženská témata vyučována pouze tak, že učitel žáky pouze seznámí se základními *symboly* (případně se základním bohoslužebným kultem) nejznámějších náboženských systémů – křesťanství, judaismu a islámu, případně hinduismu a buddhismu. Žáci se pak často tyto symboly naučí pouze mechanicky odlišovat, bez ohledu na jejich spiritualitu a hodnoty.
3. Takto předané elementární znalosti z problematiky náboženství jsou navíc často přednášeny bez kontextu s axiologickou (hodnotovou) rovinou lidské osobnosti.
4. Žáci, kteří vyjdou ze základní školy s takto kusými a zcela nedostatečnými znalostmi, pak například často vůbec nevědí, jak souvisí symbol kříže s křesťanskou vírou, respektive co tento symbol vzhledem k fundamentu křesťanské víry (oběť, láska apod.) znamená.

s problémy chování; Významné dny a výročí: Kulturní paměť a politika paměti; Kulturní dědictví známé i neznámé, blízké i vzdálené.

Co se pak týče případného *výchovného cíle* náboženské tematiky, s tím si zpravidla pedagogové nevědí vůbec rady a pokud ano, pak ho minimalizují na pouhé poučení o nutnosti tolerance k náboženské víře.

Na úplný závěr ještě uvedeme příklady, které byly zúčastněnými učiteli v rámci *společensví praxe* diskutovány:

- Především bylo diskutováno, že pokud má učitel k náboženským otázkám negativní či zcela indiferentní vztah či sám si dosud otázku případné existence nějaké božské entity ve svém životě vůbec nepřipustil, nevnímá ani žádnou potřebu o náboženství hovořit. Takový učitel se pak těmto tématům vysloveně vyhýbá či v horším případě dává žákům nepokrytě najevo své negativní či lhostejné postoje k otázkám náboženství a náboženské víry.
- Dále bylo diskutováno, že učitel, který osobně vyznává nějaký dogmaticky uzavřený světonázorový obraz (pro- či protináboženský), je často vnitřně puzen předkládat ho svým žákům misijním způsobem. Toto nebezpečí pak paradoxně nejvíce hrozí těm učitelům, kteří jsou rigidní ve svém vědecko-ateistickém názoru a kteří svůj teoretický ateismus svým žákům vnucují. Stejně tak pokud je učitelem člen nějaké náboženské (zpravidla křesťanské) denominace, která nepřipouští ke svému dogmatu žádnou variantu, také své žáky velmi negativně ovlivňuje vnucováním své víry. Případy učitelů náboženských fundamentalistů však byly (vzhledem k de-sakralizaci české společnosti) diskutovány jako poměrně řídké.

Potěšitelné na celé práci v kolektivu společensví praxe bylo, že zúčastnění učitelé ze základních škol napříč celou republikou:

- Vnímali potřebu přistupovat k tomuto tématu hlouběji. Uvědomovali si, že téma mezináboženského dialogu a náboženského fundamentalismu nelze pochopit bez znalosti a především bez vcítění se do pramenů té které náboženské víry.
- Během společné práce bylo deklarováno, že pouhá religionistická propedeutika stran náboženství nestačí, jakkoliv je základní seznámení se symboly a rituály jednotlivých velkých či pro západní kulturu zásadních náboženských společností jistě nezbytný, ale pouze první krok k uchopení těchto témat.
- Především v nejvyšších ročnících 2. stupně ZŠ či v nižších ročnících víceletých gymnáziích je třeba otevřít žákům i horizont spirituálních a kulturních důvodů, proč lidé věří a jak je víra zasahuje, obohacuje či naopak brání v rozvoji interpersonálních či intrapersonálních vztahů.

Závěr

Jaké závěry a nové, v moderním smyslu slova vědecké poznatky plynou z této práce? Zopakujme, že hlavním cílem bylo analyzovat *postavení a postoje* křesťanských učitelů, kteří aktivně působí na sekulárních školách. Ti se totiž tváří v tvář sekulárním požadavkům na výuku a výchovu ve veřejném školství nemohou skrýt či dokonce snad zaštitit žádnou byt' sebe-starobylejší ideologií, natož náboženskou doktrínou.

Co se tedy týče *postavení* učitele, z práce je zřejmé, že křesťan v sociální roli sekulárního učitele musí čelit konfliktu *před-moderního* a *moderního* pojetí světa, a to na pozadí obsahů, které pro oblast výuky a výchovy legitimně požadují postuláty *liberálně-demokratické* společnosti, totiž *vědeckost* a *demokratičnost*. Že se jedná o skutečný, nikoliv domnělý konflikt dvou rozdílných paradigmat ukázala tato práce jak na přímých citacích z definitivních (věčně platných) dogmatických výroků magisteria, tak na citacích různé právní síly dotýkajících se principů sekulární edukace. Bylo zde ukázáno, že historicky nebývale svobodný (liberální) a v plném smyslu slova nedogmatický rámec sekulárního školství dává možnost, aby i křesťanští učitelé na půdě sekulární školy svobodně promýšleli svoji víru a žili *ortopraxi* svého křesťanství moderně.

Co se pak týče moderních *postojů* učitelů, ty byly změřeny klasickou sociologickou metodou na signifikantním vzorku křesťanských učitelů v typicky sekulárním (Libereckém) kraji, pro autora autochtonním. Zde bylo ukázáno, že jakkoliv je v tomto geografickém prostoru křesťanských učitelů v sekulárním školství již velmi málo, přesto ještě existují, avšak obsahy a formy jejich vitálního vyznávání Krista jsou již namnoze velmi proměněny a vzdáleny oficiální doktríně, kterou církev svým členům předkládá k věření. Při určité míře zjednodušení lze říci, že v jádru existenciálního vztahu těchto učitelů k Bohu je právě to, co církev explicitně definitivně odsoudila jakožto modernismus. V práci bylo pojednáno především o postojích popírajících pro ortodoxii fundamentální ontologický dualismus a vyznávajících vitální imanentismus. Bylo také ukázáno, že heterodoxní postoje nejsou ze strany učitelů žádným povrchním vzdorem proti církevní autoritě, ale jsou vzhledem k současné úrovni poznání světa nutným „*skokem vpřed*“,⁶⁰¹ po kterém na začátku 2. vatikánského koncilu sice zavolal i sám

⁶⁰¹ *Skok vpřed (un balzo innanzi)* vyjádřil jako přání pro církev papež Jan XXIII. ve své italsky pronášené řeči na úvod 2. vatikánského koncilu. V oficiálním latinském znění JAN XXIII. „*Gaudet Mater ecclesia*“ (11. 10. 1962). Více o tom v českém jazyce především: SKALICKÝ, Karel. *Církev v Evropě, Evropa v církvi*. Svitavy: Trinitas, 2019. 390 s. ISBN 978-80-86855-43-8. Nebo SKALICKÝ, Karel. *Radost a naděje: církev v dnešním světě*. [2. vyd.]. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. 303 s. ISBN 80-7192-430-X.

papež (Jan XXIII.), ale který církev (ani mnohé ostatní církve) dosud nemají odvahu tváří v tvář modernímu světu uskutečnit. Bylo také ukázáno, že jednota světa a božství je pro tyto učitele zdrojem evangelijní radosti, a to také považují i za samotné jádro Ježíšova života (takto také chápou to, co je teologií nazývané jakožto *mysterium incarnationis*). Nechtějící však býti spoutáni dogmatickými pouty pozitivní teologie, žijí (až na pochopitelné výjimky) tito vpravdě moderní křesťané své heterodoxní křesťanství uprostřed sekulárního školství.

Předložený výzkum zcela vědomě nesledoval *kauzální rovinu* výše popsaných heterodoxních postojů křesťanských učitelů v sekulárních školách, protože sledování příčin těchto proměn práci tohoto formátu nepřisluší. K tomu by bylo třeba téma uchopit především z *historické* perspektivy,⁶⁰² což však nemůže být ambice této víceméně *religionistické* práce. Autor se proto snažil uchopit téma vztahu křesťanského učitele a sekulárního světa pouze strukturálně, kdy na jednu stranu postavil stále platné učení ortodoxie a na druhé straně se věnoval pohledu sekulárního, demokratického paradigmatu.

Z výše uvedených metodologických důvodů byla práce rozvržena do dvou celků, prvního spíše teoretického, druhého spíše aplikačního, a to vždy po dvou kapitolách. V první dvojici kapitol tak bylo pojednáno o genezi modernity a o vztahu ortodoxie k ní. Ve druhé dvojici kapitol byl dán prostor samotné praxi sekulární výuky a podmínkám, za kterých lze do jejího prostoru inkorporovat základní křesťanské poselství inkarnace. Že jsou tyto podmínky vskutku revoluční,⁶⁰³ snad dostatečně demonstrují zde – především v přílohách – předložené výroky učitelů v praxi sekulární školy.

Jestli byl cíl této práce naplněn, nechť posoudí její laskaví oponenti, po veřejné publikaci populární verze co nejširší veřejnost, které osud budoucnosti křesťanství není lhostejný.

⁶⁰² O tento dějinně diachronní přístup se i v českém teologickém diskursu pokoušejí práce, které zde také byly citovány, např. PETRÁČEK, Tomáš. *Církev, tradice, reforma: odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016. 246 s. Teologie. ISBN 978-80-7429-643-7. Nebo SKALICKÝ, Karel. *Církev v Evropě, Evropa v církvi*. Svitavy: Trinitas, 2019. 390 s. ISBN 978-80-86855-43-8. A další.

⁶⁰³ Ve smyslu revoluce jakožto *constitutio libertatis*. Srov. HAMOWY, Ronald. *The Constitution of Liberty: The Definitive Edition*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2011, str. 236.

Použitá literatura

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. Překlad S. M. Blumfeld. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2002. 343 s. Myšlenky; sv. 10. ISBN 80-204-0966-1.

BRUEGGEMANN, Walter. *Bible a postmoderní představivost: písmo jako scénář života*. Překlad Petr Sláma. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016. 162 s. Studium; 12. svazek. ISBN 978-80-7429-651-2.

BRUNER, Jerome S. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990. 181 pages. The Jerusalem-Harvard lectures. ISBN 0-674-00361-6.

BRÜNING, Ludger a Tobias SAUM. *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1: Strategien zur Schüleraktivierung*. 5. přepracované vyd. Essen: Neue Deutsche Schule, 2009. 512 s. ISBN 978-3879643066.

CARDAL, Roman. *Myslet v diktatuře korektnosti: příručka pro nepřizpůsobivé*. Vydání první. Praha: Academia Bohemica, 2018. 253 s. ISBN 978-80-904469-8-4.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Karel, MASARYK, Tomáš Garrigue a OPELÍK, Jiří, ed. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2013. 349 s. Spisy T. G. Masaryka; sv. 37. ISBN 978-80-86142-46-3.

ČAPEK, Karel. *Kniha apokryfů*. Vydání ve Vyšehradu první. V Praze: Vyšehrad, 2016. 196 s. Mozaika. ISBN 978-80-7429-698-7.

DANĚK, Břetislav. *Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 65 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-616-4.

DAWSON, Christopher. *Krise západní vzdělanosti*. 1. vyd. v ČSFR. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 168 s. ISBN 80-04-25392-X.

DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für die Pädagogik*. 1993, roč. 39, č. 2. ISSN 0044-3247. Pages 223–238.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

ECKHART, Johannes a SOKOL, Jan, ed. *Mistr Eckhart a středověká mystika*. 4. vyd. Praha: Vyšehrad, 2013. 357 s. ISBN 978-80-7429-397-9.

FAJKUS, Břetislav. *Filosofie a metodologie vědy: vývoj, současnost a perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 339 s. ISBN 80-200-1304-0.

FEUERBACH, Ludwig. *Přednášky o podstatě náboženství*. Překlad Zbyněk Sekal. 1., autoriz. vyd. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1953. 326 s. Živé odkazy; ř. 2., sv. 10.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality. I, Vůle k vědě*. V Praze: Herrmann & synové, 1999. 189 s. ISBN 80-238-5090-3.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. Studie; sv. 10. ISBN 80-86019-96-9.

FOUCAULT, Michel. *Je třeba bránit společnost: kurs na Collège de France 1975–1976*. Překlad Petr Horák. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2005. 281 s. ISBN 80-7007-221-0.

FRANKL, Viktor Emmanuel – LAPIDE, Pinchas. *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta, 2011, 109 s. ISBN 978-80-7295-137-6.

FRANKL, Viktor Emil. *Psychoterapie a náboženství: hledání nejvyššího smyslu*. Brno: Cesta, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7295-088-1.

FRANKL, Viktor. *Logotherapie und Existenzanalyse*. Piper, München / Zürich 1987, ISBN 3-492-03113-7; Neuauflage: Psychologie Verlags Union, Weinheim 1998; Taschenbuchausgabe: Weinheim 2005, 312 pages. ISBN 3-407-22129-0.

FROMM, Erich. *Mít, nebo být?*. Překlad Jan Lusk. Vyd. tohoto překladu 2. Praha: Aurora, 2014. 242 s. ISBN 978-80-7299-106-8.

FUNDA, Otakar. Náboženství a škola. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, roč. XLV. ISSN 0031-381, str. 220–223.

GALIMBERTI, Umberto. *Znepokojivý host: nihilismus a mládež*. Překlad Zdenka Sokolíčková. 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2013. 144 s. ISBN 978-80-87853-00-9.

GARDAVSKÝ, Vítězslav. Anděl na hrotu meče. In: Landa, Ivan a kol. *Proměny marxisticko-křesťanského dialogu v Československu*. Vydání první. Praha: Filosofia, 2017. Studie a prameny k dějinám myšlení v českých zemích; svazek 14. ISBN 978-80-7007-481-7, str. 391–392.

GARDAVSKÝ, Vítězslav. *Bůh není zcela mrtev: úvaha o křesťanském teismu a marxistickém ateismu*. Vyd. 2. Praha: Československý spisovatel, 1970. 208 s. Otázky a názory; sv. 66.

GAUCHET, Marcel. *Odkouzlení světa: dějiny náboženství jako věci veřejné*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2004. 259 s. Dějiny a kultura; sv. č. 7. ISBN 80-7325-037-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2. rozšířené české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GILBERT, Philippe. Le procès de Galilée d'après les documents contemporains. Louvain: Ch. Peeters, 1869.

GREČENKOVÁ, Ondo, MIKULEC, Jiří. *Církev a zrod moderní racionality: víra – pověra – vzdělanost – věda v raném novověku*. Praha: Historický ústav, 2008. 244 s. Folia historica Bohemica. Supplementum, II (2008). ISBN 978-80-7286-138-5.

Haidt, Jonathan. *Morálka lidské mysli: proč lidstvo rozděluje politika a náboženství*. Vyd. 1. Praha: Dybbuk, 2013. 477 s. ISBN 978-80-7438-090-7.

HALÍK, Tomáš. *Chci, abys byl: křesťanství po náboženství*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. 263 s. ISBN 978-80-7422-177-4.

HAMOWY, Ronald. *The Constitution of Liberty: The Definitive Edition*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2011. 560 pages. ISBN 978-0-415-03530-9.

HANÁČEK, Jan. 2014. „Realismus.“ *Encyklopedie lingvistiky*, ed. Kateřina Prokopová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na: <http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Realismus>.

HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Překlad Alexander Tomský a Anna Pilátová. Vydání první. Voznice: Leda, 2017. 431 s, 12 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-7335-502-9.

HART, David, Bentley. *The Experience of God: Being, Consciousness, Bliss*. New Haven, CT: Yale University Press, 2013. 580 pages. ISBN 978-0300-166-842.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 78 s. ISBN 978-80-7290-670-3.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁK, Zábaj. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 264 s. ISBN 978-80-247-3623-5.

HOŠEK, Pavel. *A bohové se vracejí: proměny náboženství v postmoderní době*. Jihlava: Mlýn, 2012. 141 s. ISBN 978-80-86498-48-5.

JUVIN, Hervé – LIPOVETSKY, Gilles. *Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2012. 231 s. Střed; sv. 102. ISBN 978-80-7260-265-0.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, ISSN 2336-2189, str. 106–125.

KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 151 s. Studijní texty; sv. 48. ISBN 978-80-7419-033-9.

KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann & synové, 1995. 199 s. ISBN 80-238-0473-1.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUHN, Thomas S. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997. 206 s. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 64. Oikúmené. ISBN 80-86005-54-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LASCH, Christopher. *Kultura narcismu: americký život ve věku snižujících se očekávání*. Překlad Daniel Micka. Vydání 1. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. 299 s. ISBN 978-80-7553-000-4.

LASH, Nicholas. *The Beginning and the End of Religion*. University of Cambridge 1996, 284 pages. ISBN: 978-052-1562-324.

LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 2, str. 126–146.

LENAERS, Roger. *Der Traum des Königs Nebukadnezar . Das Ende einer mittelalterlichen Kirche*. Verlags GmbH, Kleve 2005, 257 pages. ISBN 978-3935-861-151.

LEWIS, Clive, Staples. *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*. New York: Cambridge University Press, 2012. 203 pages. ISBN 978-0521-447-352.

LIPOVETSKY, Gilles – CHARLES, Sébastien. *Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2013. 144 s. Střed; 105. ISBN 978-80-7260-283-4.

LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 4. Praha: Prostor, 2008. 357 s. Střed; sv. 83. ISBN 978-80-7260-190-5.

LIPOVETSKY, Gilles. *Říše pomíjivosti: móda a její úděl v moderních společnostech*. V českém jazyce vyd. 2. Praha: Prostor, 2010. 425 s. Střed; 94. ISBN 978-80-7260-229-2.

LOVEJOY, Arthur O. *The Great Chain of Being: a Study of the History of an Idea*. The William James Lectures Delivered at Harvard University, 1933. Cambridge, Ma, and London: 1936 and 1964, 382 pages. X11.

LUŽNÝ, Dušan a kol. *Náboženství v menšině: religiozita a spiritualita v současné české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2008. 206 s. ISBN 978-80-87580-08-0.

LYOTARD, Jean-François. *La Condition postmoderne Rapport sur le savoir*, 1979, Collection « Critique », 128 pages, ISBN 2707302767.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Překlad Jiří Pechar. Vyd. 1. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. 206 s. Základní filosofické texty; sv. 3. ISBN 80-7007-047-1.

MACHOVEC, Milan. *Ježíš pro moderního člověka*. 2. vyd., V nakl. Akropolis 1. Praha: Akropolis, 2003. 291 s. ISBN 80-7304-033-6. V němčině: Machovec, M., *Jesu für Atheisten*, Kreuz Verlag, Stuttgart 1972.

MAIER, Hans. *Revoluce a církev: k dějinám počátků křesťanské demokracie*. Překlad Josef Štochl. 1. vyd. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 278 s. ISBN 80-85959-50-X.

MAJEROVÁ, Věra a MAJER, Emerich. *Kvalitativní metody v sociologii venkova a zemědělství*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta ve vydavatelství Credit, 1999–2005. 2 sv. ISBN 80-213-0507-X.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARITAIN, Jacques. *Křesťanský humanismus = [Humanisme intégral]*. Vyd. 1. V Praze: Universum, 1947. 310 s. Knihovna Člověk a společnost; sv. 2.

MARX, Karl et al. *Komunistický manifest: faksimile prvního českého vydání komunistického manifestu na české půdě*. Vydání první. Brno: Blok, 1973. 176 s. Plameny. Edice dokumenty; svazek 13.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015. 124 s. ISBN 978-80-262-0852-5.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 3., rozšířené vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 161 s. Studijní texty; sv. 3. ISBN 80-86429-19-9.

MILL, John Stuart. *Utilitarismus*. Překlad Karel Šprunk. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2011. 182 s. ISBN 978-80-7429-140-1.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2005. 243 s. ISBN 80-7325-075-6.

NIETZSCHE, Fridrich. *Radostná věda*. Olomouc: Votobia, 1996. 289 s. ISBN 80-7198-080-3.

NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra: kniha pro všechny a pro nikoho*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2013. 299 s. ISBN 978-80-7429-375-7.

PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.

PETRÁČEK, Tomáš. *Bible a moderní kritika: česká a světová progresivní exegeze ve víru (anti-)modernistické krize*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2011. 347 s. ISBN 978-80-7429-248-4.

PETRÁČEK, Tomáš. *Církev, tradice, reforma: odkaz Druhého vatikánského koncilu*. Vydání první. V Praze: Vyšehrad, 2016. 246 s. Teologie. ISBN 978-80-7429-643-7.

PETRÁČKOVÁ, Věra a kol. *Akademický slovník cizích slov: [A–Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Překlad František Jiránek. Vyd. 2., V nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999. 164 s. [Studium]; 10. ISBN 80-7178-309-9.

PODZIMEK, M. Problematická smrt boha v reflexi Vítězslava Gardavského. In: Praha: *Filosofický časopis*, ročník 67, číslo 3/2019, str. 421–439.

PODZIMEK, M.: Princip moci nad životem nenarozeného, In: *Nejmenší z nás*. Praha Bios 2012, ISBN 978-80-260-3195-6, str. 113–127.

PODZIMEK, Michal. Cesta k novému hledání smyslu, In. *Edukačné výzvy a úlohy vo svetle encykliky Laudato Si*, Verbum, Ružomberok 2016. ISBN 987-80-561-0361-6, str. 190–203.

PODZIMEK, Michal. Cesty hledání evidence. In: *Humanitní vědy dnes a zítra*. BOR 2007, ISBN 978-80-86807-06-5.

PODZIMEK, Michal. Holistický přístup k pacientovi skrze theonomii. In.: *Psychosom: psychosomatická medicína 1/2018* [online]. Liberec: Institut rodinné terapie a psychosomatické medicíny v Liberci, ISSN 1214-6102, str. 42–53.

PODZIMEK, Michal. Narcismus ve výchově a vzdělávání. In: *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti 1/2018* [online]. Brno: Česká pedagogická společnost, ISSN 1805-9511, str. 5–24.

PODZIMEK, Michal. *Principy morality*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. 134 s. ISBN 978-80-7372-566-2.

PODZIMEK, Michal. *Spiritualita v době sekularizace*. Vydání první. V Liberci: Technická univerzita, 2015. 167 s. ISBN 978-80-7494-240-2.

PODZIMEK, M.: The crisis of Effectiveness of Education in postmodern age, In *3rd International Multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts – SGEM 2016, Education and Educational Research, Sofia, Bulgaria 2016*, str. 1069–1074, ISSN 2367-5659.

PODZIMEK, Michal. *Základy filosofického myšlení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. 140 s. ISBN 978-80-7372-440-5.

POLÁKOVÁ, Jolana. Humanismus a křesťanství In. *Teologické texty: časopis pro teologii a službu církve 2/2007*. Praha: Zvon, 1990–2015. ISSN 0862-6944.

POLANYI Michael. *Persona Klowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, Cicago: University of Chicago Press, 1974. 428 pages. ISBN: 978-0415-151-498.

POPPER, Karl. *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*. Paris, Payot 2006, 610 pages. ISBN 2-228-90058-3.

POPPER, Karl. *Logik der Forschung*. Tübingen 1989. Verlag Mohr Siebeck, 334 pages. ISBN 978-3161-478-376.

POSPÍŠIL, Ctirad Václav. *Hermeneutika mystéria: struktury myšlení v dogmatické teologii*. 2. vyd. Praha: Krystal OP, 2010. 294 s. Teologie. ISBN 978-80-87183-16-8.

POSPÍŠIL, Ctirad, Václav. Inspirace a otazníky obsažené v dokumentu MTK Teologie dnes, In: *Studia Theologica*. 1/2015.

POSPÍŠIL, Ctirad Václav. *Masaryk iritující a fascinující*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. 306 s. ISBN 978-80-246-4052-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

REJMAN, Ladislav. *Slovník cizích slov*. 2., dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 414 s.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Třetí vydání (druhé přepracované a rozšířené vydání). Praha: Leda, 2015. 823 s. ISBN 978-80-7335-393-3.

RITZER, George. *Mcdonaldizace společnosti: výzkum měnící se povahy soudobého společenského života*. Vyd. 1., dotisk [2. vyd.]. Praha: Academia, 2003. 176 s. ISBN 80-200-1075-0.

RORTY, Richard. *Filosofie a zrcadlo přírody*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 383 s. Europa; sv. 34. ISBN 978-80-200-2070-3.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili, O vychování*. Překlad Jaroslav Novák. V Praze: Dědictví Komenského, 1910-1911. 2 sv. Knihovna pedagogických klasiků; sv. 5, 6. Spisů Dědictví Komenského; č. 112, 125.

SEIDEL, Tina a Andreas KRAPP. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2014. 322 pages. ISBN 978-3-621-27917-8.

SINGLY, François. *Sociologie současné rodiny*. Překlad Stanislav Štech a Ludmila Šašková. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.

SKALICKÝ, Karel. *Církev v Evropě, Evropa v církvi*. Svitavy: Trinitas, 2019. 390 s. ISBN 978-80-86855-43-8.

SKALICKÝ, Karel. *Radost a naděje*. Řím: Křesťanská akademie, 1968. 429 s. (Nověji vyšlo jako: SKALICKÝ, Karel. *Radost a naděje: církev v dnešním světě*. [2. vyd.]. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. 303 s. ISBN 80-7192-430-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In: GREGER, David, ed. a JEŽKOVÁ, Věra, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 266 s. ISBN 978-80-246-1313-0. str. 222–242.

SVOBODOVÁ, Jarmila a ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.

TAYLOR, Charles, *A Catholic modernity?* New York: Oxford University Press, 1999. 144 pages. ISBN 978-0109-285-029.

TAYLOR, Charles, *A Secular Age*, Harvard University Press 2007, 784 pages. ISBN 978 067 402 6766. Částečně přeložené do českého jazyka jako: TAYLOR, Ch., *Sekulární věk: dilemata moderní společnosti: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2013. 560 s. Filosofie a sociální vědy; sv. 46. ISBN 978-80-7007-393-3.

TAYLOR, Charles, *Philosophical arguments*. 2nd print. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1995. 318 pages. ISBN 0-674-66476-0.

TAYLOR, Charles et al., *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, [1994], 175 pages. ISBN 0-691-03779-5 (v českém překladu jakožto: TAYLOR, Charles, APPIAH, Anthony a GUTMANN, Amy, ed. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 2. vyd., V nakl. Epocha 1. vyd. Praha: Epocha, 2004. 191 s. ISBN 80-86328-64-3.)

TAYLOR, Charles, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press; REP edition 1992, 624 pages. ISBN 978-0674-824-263.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Vesmír a lidstvo*. Překlad Jan Sokol. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1990. 264 s. ISBN 80-7021-043-5.

TICHÝ, R. VÁVRA, M. *Náboženství z jiného úhlu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012. 142 s. ISBN 978-80-7325-275-5.

VÁCLAVÍK, David. *Sociologie nových náboženských hnutí*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 150 s. Proměny náboženství; sv. 5. ISBN 978-80-86702-22-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTÍŠEK, Zdeněk. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. 1. vyd. Praha: Beta Books, 2007. 210 s. Beletrie. ISBN 978-80-86851-64-8.

VOKOUN, Jaroslav. *K rekonstrukci teologie po konci novověku: postkritický přístup*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. 203 s. Scientia; sv. 1. ISBN 978-80-7394-080-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Církevní dokumenty

Dokumenty koncilů a sbírky

Citované dokumenty z koncilů:

FLORENTSKÝ KONCIL, *Cantate Domino*, (4.2.1441 (1442)) 703, DS 1351.

1. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce, *Dei Filius*, (24. 4. 1870), ASS, vol. V, str. 481–493.

1. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce, *Pastor aeternus*, (18. 6. 1870), ASS: vol. VI, str. 40–47.

SACROSANCTUM OECUMENICUM CONCILIUM VATICANUM II: constitutiones, decreta, declarationes, Romae 1966, v českém jazyce souborné vydání: *Dokumenty 2. vatikánského koncilu*. Překlad Oto Mádr. Vyd. 2., V KN 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. 603 s. ISBN 80-7192-438-5.

2. Vatikánský koncil, dogmatická konstituce *Lumen Gentium*.

2. Vatikánský koncil, pastorální konstituce *Gaudium et spes*.

2. Vatikánský koncil, deklarace *Gravissimum educationis*.

2. Vatikánský koncil, dekret *Ad gentes*.

2. Vatikánský koncil, dekret *Apostolicam actuositatem*.

2. Vatikánský koncil, dekret *Optatam totius*.

2. Vatikánský koncil, dekret *Inter mirifica*.

Citované sbírky církevních norem:

CIC, *Codex iuris canonici* = *Kodex kanonického práva*: úřední znění textu a překlad do češtiny: latinsko-české vydání s věcným rejstříkem. Překlad Miroslav Zedníček. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. XXIII, 812 s. ISBN 80-7113-082-6.

KKC, *Katechismus katolické církve*. Překlad Josef Koláček. Vyd. 2. [dopl. a opr.], V Karmelitánském nakl. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. 793 s. ISBN 80-7192-473-3.

Papežské dokumenty, encykliky, exhortace

Citované encykliky, exhortace a ostatní papežská prohlášení:

PIUS X., encyklika *E supremi apostolatus*, (4. 10. 1903), AAS 36 (1903–1904), 129–139.

PIUS X., encyklika *Pascendi Dominici gregis*, (8. 9. 1907), AAS 15 (1907), 593–650.

PIUS XI., encyklika *Dividi illius magistri*, (31. 12. 1929), AAS 22 (1930), 2-49.

PIUS XI., encyklika *Quadragesimo anno*, (15. 5. 1931), AAS 23 (1931), 165- 190.

PIUS XI., encyklika *Divini Redemptoris*, (19. 3. 1937), AAS 29 (1937), str. 65–106.

PIUS XII., okružní list *Divino afflante Spiritu*, (30. 9. 1943), AAS 42 (1943), 513–551.

PIUS XII., encyklika *Humani generis*, (12. 8. 1950), AAS 42 (1950), 571–575.

PIUS XII., encyklika *Ad Apostolorum Principis*, (29. 6. 1958), AAS 50 (1958), str. 601–614.

JAN XXIII., encyklika *Mater et Magistra*, (15. 5. 1961), AAS 53 (1961), 451–453.

PAVEL VI., encyklika *Ecclesiam suam*, (6. 8. 1964), AAS 56 (1964), 651–653.

PAVEL VI., apoštolská exhortace *Evangelii nuntiandi* (8. 12. 1975). Citováno z: *Evangelii nuntiandi = Hlásání evangelia: apoštolská exhortace Pavla VI. z 8. prosince 1975*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1990. 75 s. ISBN 80-7113-026-5.

JAN PAVEL II., *Proslov v UNESCO* (2. 6. 1980).

JAN PAVEL II., encyklika *Laborem exercens*: (14. 9. 1981). Citováno z: *Laborem exercens: encyklika Jana Pavla II. o lidské práci ze 14. září 1981*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1991. 70 s. ISBN 80-7113-007-9.

JAN PAVEL II., apoštolská exhortace *Familiaris consortio* (22. 11. 1981). Citováno z: *Familiaris consortio: apoštolská adhortace Jana Pavla II. z 22. listopadu 1981 o úkolech křesťanské rodiny v současném světě*. Překlad Terezie Brichtová. 2. vyd. Praha: Zvon, 1996. 101 s. ISBN 80-7113-161-X.

JAN PAVEL II. *Dopis rodinám* (2. 2. 1994).

JAN PAVEL II.; encyklika *Fides et Ratio*, (15. 9. 1998). Citováno z: POSPÍŠIL, Ctirad Václav, ed. et al. *Prezentace encykliky Fides et ratio a dokumentu Ad tuendam fidem: soubor příspěvků přednesených v Olomouci dne 10. 2. 1999 na představení encykliky Fides et ratio a dokumentu Ad tuendam fidem pořádaném katedrou systematické teologie CMTF UP ve spolupráci s katedrou filozofie CMTF UP*. Vyd. 1. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1999. 44 s. ISBN 80-7266-009-8.

BENEDIKT XVI. *Deklarace Dominus Iesus*, (6. 8. 2000). Citováno z: Praha: *Deklarace Dominus Iesus: o jedinečnosti a spásnosné univerzalitě Ježíše Krista a církve*. Sekretariát České biskupské konference, 2000. 31 s. ISBN 80-238-7088-2.

FRANTIŠEK, encyklika *Lumen fidei*, (29. 6. 2013). Citováno z: FRANTIŠEK. *Lumen fidei = Světlo víry: encyklika*. Překlad Milan Glaser. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2013. 61 s. ISBN 978-80-7195-741-6.

FRANTIŠEK, encyklika *Laudato si*, (24. 5. 2015). Citováno z: *Laudato si' papeže Františka: encyklika: o péči o společný domov*. Překlad Milan Glaser. Druhé, jazykově a odborně revidované vydání. Praha: Paulínky, 2018. 159 s. ISBN 978-80-7450-280-4.

FRANTIŠEK, encyklika *Amoris laetitia*, (19. 3. 2016). Citováno z: *František, Amoris laetitia = Radost z lásky: posynodální apoštolská exhortace o lásce v rodině*. Překlad Jaroslav Brož. První vydání. Praha: Paulínky, 2016. 230 s. ISBN 978-80-7450-225-5.

Encykliky, exhortace a ostatní papežská prohlášení práci pouze zmíněné

ŘEHOŘ XVI. encyklika *Summo iugiter studio* (1832), PIUS IX., encyklika *Allocution Singulari quadam* (1854), PIUS IX., encyklika *Singulari quidem* (1956), PIUS IX., encyklika *Quanto conficamur moerore* (1863), PIUS IX., syllabus, *Quanta cura* (1864), Lev XIII., encyklika *Rerum novarum* (1891), PIUS X., motu proprio *Sacrorum antistitum* (1910), PIUS XI, *Discorsi e Radiomessaggi* (1940), PAVEL VI., encyklika *Populorum progressio* (1967).

Kongregační dokumenty

KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Katolická škola*, (19. 3. 1977).

KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU, *Svědectví katolického laika ve škole o víře* (15. 10. 1982).

KONGREGACE PRO NAUKU VÍRY, *Professio fidei*, (9. 1. 1989), AAS 81/1989, str. 104–106.

KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU, *Vychovávat společně v katolické škole*, (8. 9. 2007).

Dokumenty mezinárodní teologické komise

MTK, *Mezinárodní teologická komise: Dokumenty MTK věnované metodě do roku 1995 a statuta MTK*. Překlad Ctirad Václav Pospíšil. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2011. 143 s. ISBN 978-80-7195-350-0.

MTK, *Mezinárodní teologická komise: Dokumenty MTK věnované eklesiologii a svátostem do roku 1995 a dokument PBK Jednota a rozličnost v církvi*. Překlad Ctirad Václav Pospíšil. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2011. 223 s. ISBN 978-80-7195-272-5.

MTK, *Mezinárodní teologická komise: Dokumenty Mezinárodní teologické komise věnované morální teologii a etice*. Překlad Ctirad Václav Pospíšil. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7195-468-2.

MTK, *Mezinárodní teologická komise: Dokumenty Mezinárodní teologické komise věnované christologii a soteriologii do roku 1995*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. 201 s. ISBN 978-80-7195-512-2.

Internetové portály

Je české školství sekulární?. In: *Česká škola* [online]. Datum vytvoření 4. 4. 2017 [vid. 10. 7. 2019]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2017/04/je-ceske-skolstvi-sekularni.html>

ODBOR STATISTIKY OBYVATELSTVA. *Počet obyvatel v obcích k 1. 2. 2018* [online]. Český statistický úřad, 2018 [vid. 10. 7. 2019]. Dostupné na: <https://www.czso.cz/documents/10180/61546986/13007218.pdf/1d52a859-3564-48e4-a816-45352d519a59?version=1.0>

Kdo jsme. In: *Ekumenická rada církví v České republice* [online]. Datum aktualizace 4. 7. 2014 [vid. 10. 7. 2019]. Dostupné na: http://www.ekumenickarada.cz/15/kdo_jsme

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha 2001 [vid. 10. 7. 2019]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, březen 2017. [vid. 10. 7. 2019]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školský zákon* [online]. 2019 [vid. 10. 7. 2019]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon o pedagogických pracovnících* [online]. 2016 [vid. 10. 7. 2019]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

Přílohy

Příloha číslo 1

Komentáře učitelů, účastníků se sociologického výzkumu. Jako první je uvedena věroučná teze z dotazníku, a následují komentáře učitelů (v závorce jsou uvedena procenta, která učitel ke komentované tezi přiřadil). Komentáře učitelů jsou autentické bez úprav a oprav.

Věřoučná teze č. 1:

Pevně věřím, že Bůh může být s jistotou poznán a dokázán rozumem skrze to, co bylo Stvořitelem viditelně stvořeno (tedy hmotně-energetický vesmír) jakožto příčina tohoto svého stvoření.

Komentáře učitelů:

Myslím si, že to rozumem vůbec nemůžeme vysvětlit a právě proto jsme věřící. Ne každý je ale schopen věřit něčemu, co se nedá vědecky dokázat. (0 %)

kromě rozumu, citu a výkladu slova také osobním setkáním s Boží mocí (75 %)

Ve viditelném světě (v přírodě i v dějinách) lze jistě hledat a nalézat stopy jeho Tvůrce a Otce a obecněji řečeno v látkovém světě lze hledat působení vyšších vrstev bytí (řekněme třeba idejí v platónském smyslu). Je to však velmi jemná věc nikoliv záležitost něčeho tak hrubého jako je diskurzivní rozum (řekněme, že taková Goethova Anschauende Urteilskraft je už něco slibnějšího). Rozhodně se však nedomnívám, že Boha lze rozumem z tohoto světa dokázat. Důkazy ve striktním smyslu tohoto slova jsou možné jen v rámci axiomatických systémů matematiky a ani tam nelze v principu rozhodnout a dokázat vše (viz Gödelův teorém). Dokázat nelze konečně ani tvrzení a zákony fyziky a jiných přírodních věd, které se viditelným stvořením přímo zabývají. Jsou to vše jen více či méně použitelné a užitečné modely skutečnosti. Jak by pak mělo být možné z viditelného stvoření dokázat Boha? (50 %)

Poznání existence Boha se děje pouze skrze nezasloužený dar víry. Rozumové poznávání existence Boha skrze jím stvořený viditelný svět je radostnou „třešničkou na dortu“. Kdyby byl Bůh s jistotou poznatelný pouze za použití rozumu, nebyl by potřeba dar víry. (0 % – konvertita)
Bůh poznán a dokázán s jistotou rozumem dle mého mínění být nemůže, protože je současně skrytý a je tajemstvím. (75 %)

Myslím si, že Bůh je „vyšší bytost“, kterou nelze poznat ani indikovat její přítomnost skrze lidské smysly nebo výtvoř, pokud sama nechce. Na jeho přítomnost lze usuzovat z nepřímých náznaků či dřívějších svědectví. (25 %)

Domnívám se, že Bůh je viditelně poznatelný v Bibli a v přírodě. Je však potřeba vyrovnaného vnímání rozumu i citu. Čerpám z vlastní zkušenosti. (50 %)

Rozumové poznání existence Boha skrze to, co stvořil, je pro mne diskutabilní. Samotná existence vesmíru pro mne nutně neznamena, že byl stvořen Bohem, ačkoliv dokonalost tohoto světa je v rámci exaktních věd jen těžko uchopitelná. (25 %)

Příčí se mi a nejsem vnitřně srozuměn s čistě logickými a rozumovými důkazy Boží existence. Věřím, že Bůh nás přesahuje, nelze být zaškutkovan, podrobně popsán, dokázán. (25 %)

Bez zjevení – „daru víry“ to nemůže být s jistotou. (0 %)

Je mi líto, že církev v 19. století dogmatizovala jako „důkazy“ to, co skutečně zbožní teologové typu Tomáše Akvinského považovali za možné (nikoliv však jisté) „cesty rozumu“ k uchopení existence Boží. Udělat z cest rozumu důkaz na způsob objektivních důkazů vědy, uvrhl katolickou teologii – doufám, že ne navěky – do světa pohádek. Omluví se za to církev někdy, vezme to zpátky? Doufám, že se toho ještě dožiju! (0 %)

Filosoficky je problém s definicí jistoty. Manželé si po 40 letech věří, že se „jistě“ na sebe mohou spolehnout. Ale vědecká jistota je postavená na logice, faktech a tak. Tam Bůh není, protože by ho člověk manipuloval, jako manipuluje fakta. Takže s tím „jistým poznáním“ je problém. Adam „poznal“ Evu jinak než filosof. (25 %)

Byla jsem pokřtěna jako nemluvně a řekněme, že jsem vyrůstala v křesťanském prostředí (hlavně pak v rámci volnočasových aktivit). Tím chci naznačit, že jsem svou víru přijímala tak nějak přirozeně, což myslím vždy úplně nevyžadovalo racionální zdůvodňování své víry. To přišlo později, s tím, jak jsem byla starší, a nebo se naskytl situace, kdy jsem hovořila o víře s někým nevěřícím/nepatřícím do Římsko-katolické církve. Sama si myslím, že Bůh může být poznáván skrze stvořený svět. Já sama ho tak poznávám. Nemám ale moc zkušeností s tím, že bych takto (skrze stvoření) někomu dokazovala Boha. Na druhou stranu věřím, že Bůh může být poznán a dokázán rozumem prostřednictvím svého stvoření (jak už jsem psala výše). (75 %)

Ano, věřím, ale zároveň si uvědomuji, že Bůh nemůže být s JISTOTOU poznán a dokázán rozumem. (50 %)

Věřoučná teze č. 2.

Pevně věřím, že víru v Boha člověk získává rozumovým (a nikoliv pouze citovým či volním) přisvědčením skutečné pravdě, a tudíž člověk přijímá do své duše víru zvenčí, a to skrze slyšení slova Božího a následného pravdivého výkladu (učení) Církve.

Komentáře učitelů:

Víru v Boha získáváme skrze slyšení slova Božího a také díky všemu co se nedá vysvětlit rozumem. Podobně jako je tomu u otázky číslo 1. (50 %)

Člověk je jednotou. Rozum, vůle i cit jdou vždy tak či onak pospolu, nedovedu si představit něco čistě emotivního a volního, co by nebylo zároveň proniknuto myšlením. Rozum zde však asi nebude tím základním a prvotním hybatelem. Spíše víra umožňuje člověku vstoupit do určitého vztahu a do určitého rozměru skutečnosti a to, co se tím člověku otevře, je pak možné se snažit pochopit a proniknout myšlením (viz Anselmova fides quaerens intellectum). (50 %)

Bůh se mi může ve své svobodné vůli dát poznat způsobem, jaký uzná za nejvhodnější pro mou osobu. A protože člověk má v sobě jeho otisk, touží po štěstí a po poznání. Tedy touží poznat srdcem i rozumem Boha. A to všechno ve svobodě Boží i naší. To tedy znamená, že také slyšení slova Božího a jeho pravdivý výklad Bůh používá jako nástroj k přiblížení se člověku. Krátce řečeno – nemohu poznat, co je skutečná pravda, pokud vše nenechám projít citem, rozumem, vůlí, zkušenostmi, ... podle biblického chápání – samým středem svého lidství – srdcem. Ze slyšení Písma a jeho pravdivého výkladu se pak mohu radovat, žasnout a prožívat štěstí. Miluj Pána, svého Boha, celým svým srdcem, celou svou duší, celou svou myslí. (50 % – konvertita)

Rozum může s přibývajícím věkem a zkušeností člověka selhávat. Navíc je pouze jednou složkou naší osobnosti. Víra by měla zahrnovat jak rozum, tak cit i vůli. (50 %)

Myslím si, že skutečné rozumové pochopení Boha je natolik komplikované, že ho většina lidí není vůbec schopna. Dle mého se tak řídí převážně emocemi, zkušenostmi blízkých lidí či jinými pohnutkami. (25 %)

Tato teze je napůl pravdivá. Zdravou víru si utváříme rozumovým i citovým vnímáním. Co se týká výkladu učení Církve, tak často narážím na nesrozumitelný či nedostačující, neaktuální výklad. Někdy si v kostele připadám ještě před 2. vatikánským koncilem, nynějšímu papeži Františkovi však hodně fandím. (50 %)

Za sebe to vnímám tak, že se ještě navíc „dějí věci“, které nás prostě přesahují a rozum je někde v pozadí. Zcela nečekaně přijde do života něco, co se těžko rozumem zdůvodní. (50 %)

Víra v Boha je dle mého názoru otázkou citovou a volní více nežli otázkou rozumovou. Přijetí zvenčí se mi jeví jako povrchnější nežli to, které člověk prožívá uvnitř. (25 %)

Říkáme, že víra je dar. Z toho důvodu nelze dovést člověka k přisvědčení skutečné pravdě (50 %)

Věřím, že Bůh může být poznán rozumem, ale rozhodně pokud není vůle být s Bohem, a touha třeba i jen slyšet slova Boží, nebyla by to pravá víra. Pokud člověk neudrhuje s Bohem vztah, tak pouhé přesvědčení tom, že tu je, mu podle mého nepostačí. (50 %)

Dualistický výklad světa je historicky velmi zajímavý, ale beznadějně překonaný. Nepochybně vycházel z historicky poctivého výkladu světa těch, kteří byli fascinováni velikostí lidských intelektuálních schopností, tak jiných nežli okolní živý svět. Avšak v době vědy, především při současném poznání fungování lidské mysli i při znalostech vědomí ostatních živých tvorů, již k výkladu světa i k zažívání jeho tajemství (a tušení jeho Smyslu) žádný dualismus s jeho nehmotnými „dušičkami“, jakožto produkty „velkého Ducha“ nepotřebujeme. Byl by to slabý bůh, který by musel takto šroubovaně řídit svět zvenčí! A odkud vůbec?“ (25 %)

Zase problém. Ono to jde spíš v kruhu ale z víry: protože někomu věřím, tak mohu zdůvodnit argumenty. Existenciální akt není ze stejného řádu jako racionální argumentace = pak platí, že to nejde opačně. (50 %)

Byli jsem stvořeni k obrazu Božímu, Bůh je v nás i všude kolem nás. Rozum nám pomáhá, ale i brání Jej pochopit. (50 %)

Věřoučná teze č. 3.

Pevně věřím v důkazy Božího zjevení (v první řadě v nadpřirozené zázraky), které dokazují, že křesťanství je oproti jiným náboženstvím božského původu. Tato znamení Boží moci (zázraky a proroctví) považuji za zcela přiměřené pro chápání lidí všech dob, tedy i pro lidi v současnosti.

Komentáře učitelů:

Vůbec si nemyslím, že zázraky a proroctví jsou přirozené pro chápání lidí a ani nikdy nebudou. Je to znovu o víře. Já například na náhody nevěřím a stejně tak věřím v proroctví a zázraky apod. I proto jsem věřící. Jsou lidé, kteří nikdy nebudou věřit v zázraky apod. (0 %)

Bůh se projevuje, jak uzná za vhodné. Činí-li věci, které se vymykají tomu, co věda chápe jako přírodní zákony, je to jeho věc. Zejména pro chápání dnešní doby by zázraky podle mého názoru už vůbec neměly být problém. Nežijeme přece v 19. století, kdy se věřilo ve vědu a pokrok, ale v 21. století, které už dobře ví, k čemu tato víra či lépe řečeno pověra vedla. Dnes je také obecně známo, jak se vyvíjí věda, jak v průběhu času mění svá paradigmatata a své modelové představy a dopustit se takové naivity jako věřit v absolutní platnost aktuálně platných formulací přírodních zákonů to by bylo skutečně k smíchu. Takto smýšlející člověk by byl živou fosilií ducha 19. století. Samostatnou otázkou je formulace „křesťanství je oproti jiným náboženstvím božského původu“, zejména pak to slůvko oproti. Nepochybuji o tom, že křesťanství je božského původu a mám řadu důvodů, proč jsem křesťanem a ne třeba hinduistou. Je také snadné najít v naukách a předpisech jiných náboženství problematické body. Je však nesporné, že i mimo křesťanství existuje autentická duchovní zkušenost a zcela vážné duchovní úsilí a o něčem takovém nemohu jen tak beze všeho tvrdit, že v tom není nic božského. Spíše platí, že Duch vane, kudy chce, a seménka Logu mohou být zaseta leckde. (75 %)

Nemyslím si, že zjevování je zcela přiměřené pro chápání lidí dnešní společnosti. (50 %)

Protože se jedná o zázraky, výjimečné události, těžko je posuzovat. I ten, který je zažil, si není zcela jistý o jaký jev ve skutečnosti šlo. Mluvím z vlastní zkušenosti. (25 %)

Nevím, co odpovědět, protože tu jsou dvě věty a s první souhlasím (věřím v důkazy Božího zjevování) a s druhou nesouhlasím (nepovažuji ta znamení zcela přiměřená pro chápání lidí). Také je divné to křesťanství oproti jiným náboženstvím, s tím mám také problém. (50 %)

Věřím, že některá zjevení jsou pravdivá, o většině z nich však pochybuji, neboť dle mého řešily takové banality, které nejsou hodny Boží pozornosti. (25 %)

K nadpřirozeným zázrakům jsem spíše kritická, pokud jsou podrobně přezkoumány a nejsou jen z legend nebo vyprávění, tak k nim mám úctu. Sama zažívám každodenní malé zázraky a ty jsou pro mne tím největším zázrakem. (50 %)

No, pro mě je to tak, že pevně věřím v zázraky a proroctví... že jsou božského původu. Ale i v jiných směrech se to děje (budhismus, víra peruánských indiánů, ...). (50 %)

S důkazy Božího zjevení skrze zázraky nemám příliš osobních zkušeností, které jsou pro chápání takových událostí dle mého názoru zásadní. Interpretace historických událostí jakožto zázraků pro ne neznamenají jednoznačný důkaz Boží existence či božského původu křesťanství. (50 %)

Nevylučuji zcela, z nějakých vědeckých důvodů, možnost, že se zázraky stát mohou. Jsem ale přesvědčen, že mnoho zázraků popsanych bibli a evangeliu jsou podobenství a že jestli Bůh někdy nějaký zázrak zařídil, hodně dobře si to rozmyslel a nedělal to jenom proto, aby udělal na lidi dojem a přesvědčil je o svoji existenci. (25 %)

nadpřirozené jevy se vyskytují i v jiných náboženstvích, v rámci křesťanství je ovšem chápu jako (nadčasové) potvrzení Božího zjevení, ačkoli v současnosti jsou tyto jevy často zpochybňovány nebo zesměšňovány (100 %)

Tzv. „nadpřirozený zázrak“ vůbec nemusí být důkazem. Největší zázrak – inkarnace – je uchopitelný vírou, ne rozumem. (0 %)

Myslím si, že tyto důkazy jsou důležité spíše pro věřícího člověka. Lidé, kteří s křesťanstvím nepřichází do styku, nemohou dávat těmto zázrakům význam. V dnešní době mají lidé potřebu vše dokazovat, tím myslím vědecky dokazovat a prostý fakt, že se někde stal zázrak, který nelze vysvětlit pro člověka dnešní doby myslím nemá takovou váhu. (25 %)

Nicméně věřím, že byla vybudována na sv. Petru a jeho nástupcích, ale na všechny věky nikoliv. Doba se mění a lidé se mění též. Co chtěl a nechtěl samotný Ježíš Kristus se můžeme jenom domnívat, ale rozhodně si to lidé změnili k svému prospěchu. (50 %).

To jsou právě ty „pohádky“, o kterých jsem odpověděl v otázce č. 1. Zázraky „odjinud“, a ještě k tomu „z jednoho náboženství“? Ve kterém století Římská církev žije? Copak opravdu věří v tak slabé božstvo? (0 %)

Nadpřirozené znamená znamená, že máme „přírodu“ a „vědu“ a „náboženství“. To je moderní pohled Západu daný metafyzikou. Jenže ta je až od Platona a například lidé jiných civilizací (Židé) ji vůbec neznali, nebo jen málo. (50 %)

Myslím si, že záleží také na tom, jak jsou tyto zázraky prezentovány. Někdy to může působit příliš zvláště a nedůvěryhodně. Uvědomuji si zároveň ale i svou neochotu a neotevřenost ke snaze pochopit věci, které jsou pro mě zvláštní. Věřím, že Bůh k nám promlouvá tak, abychom tomu porozuměli. Je ale také na nás, jaký máme přístup, jestli se snažíme žít právě v té otevřenosti a nechceme vše pochopit hned. Takže ano, věřím v nadpřirozené zázraky, kterými se Bůh zjevuje a jsou podle mě asi přiměřené (ta námi vnímaná přiměřenost ale podle mého závisí na již výše zmíněném – připravenosti, otevřenosti, trpělivosti, víře, ...). (75 %)

Věřoučná teze č. 4.

Pevně věřím, že římsko-katolická církev (pokud nejsem římský katolík, pak toto vztahuji na svoji církev) je Strážkyně a Učitelka zjeveného Božího slova (Písma Svatého i posvátné tradice) a byla bezprostředně a přímo takto založena a chtěna samotným Ježíšem Kristem a že (v případě, že nyní odpovídá katolík) byla vybudována na sv. Petru a na jeho nástupcích pro všechny věky.

Komentáře učitelů:

Nemůže Boží učení stavět pouze na institucích a církvích. Dle mého názoru je to spíše o lidech, kteří dokáží s Bohem přímo komunikovat a jsou schopni tyto zážitky předat ostatním. Také o vzdělaných lidech, kteří Boží myšlenky dokážou co nejlépe interpretovat a vysvětlit ostatním. No a pak samozřejmě na osobních zkušenostech. (0 %)

Církev je tělo Kristovo a je zbudována na „té skále“ kterou je Ježíš, nikoliv Petr, kdyby církev stála na člověku, nedochovala by se do dnešních dnů. (25 %)

Věřím, že všeobecná církev (jsem římský katolík) byla založena Kristem a Kristus v ní neustále působí. Věřím také, že její existence má pro trvání a působení křesťanství zásadní význam. Nicméně nemohu rozhodně přikládat nějaký zásadní význam takové dějinně a kulturně podmíněné instituci jako je papežství. Na to mají dějiny této instituce příliš mnoho problematických míst a mimo okruh působnosti této instituce (zejména v pravoslaví) je příliš mnoho velkých křesťanských světců a teologů. (75 %)

Dnes se vážně ptám, co je v učení církve zcela lidským vkladem interpretace Boha a které skutečnosti jsou inspirované. Navíc se ptám, jak i tato inspirovaná část je přeložena do lidské mluvy a chápání. Tajemný a skrytý Bůh musí komunikovat s námi tak, abychom ho mohli

pochopit. A dogmata jsou lidská slova. Je to filosoficko-teologický problém. A dále se ptám. Jsou všechna dogmata skutečným, pokorným hledáním Boha? Je církev natolik otevřená, aby byla ochotná hovořit o takových otázkách, které nechtějí napadat církevní učení, ale které hledají Boha? (75 %)

Mám problém s těmi slovy Strážkyně, Učitelka a pevně věřím. Jaký je rozdíl mezi věřím a pevně věřím? Když přece věřím, tak věřím. A věřím, že církev jako taková (nemusí to být zrovna římsko-katolická) byla založena Ježíšem Kristem a vybudována na sv. Petru a jeho nástupcích. (75 %)

Vůbec zde nevidím prostor pro ekumenu, jsou i jiné církve, kde toto platí. Zároveň si myslím, že do hlavy Ježíše Krista nevidíme a je velmi odvážné tvrdit, že to takto přesně chtěl. Nelíbí se mi, jak si jsou svým výlučným postavením někteří zástupci římsko-katolické církve jisti, postrádám pokoru. (25 %)

Církev, ať už římskokatolická či jiná, je v mých očích pouze interpretací Božího slova a víry, je založena a chtěna společenstvím lidí, nikoli Ježíšem Kristem. Mohla by být považována za strážkyni a učitelku, rozhodně bych ale jakékoli církvi nepřikládala význam monopolu na slovo Boží. (25 %)

Vcelku jo. Myslím si ale, že nemusí být výhradní strážkyní a učitelkou. Přišlo by mi troufalé a sebestředné odsoudit a priori všechna ostatní náboženství jako zvrhlá a heretická. (75 %)

Církev Kristova je jedna a jde napříč všem pozemským společenstvím. (0 %)

Kdyby to bylo tak jednoduché, tak by už za 2000 let museli být všichni římskými katolíky. Asi tím Strážným a Učitelem bude Bůh sám a tomu jde o „zbožnost“ nikoliv o „náboženství“. (0 %)

No jo, ale dogmatika nikdy a nikoho nedonutila věřit, proto to není víra v osobního boha, ale v dogmatické poučky. (25 %)

Ano, církev byla takto založena a postavena na sv. Petru, ale tvoří ji jen lidé... (75 %)

Věřoučná teze č. 5.

Pevně přijímám učení víry církve tak, jak se nám dochovalo vždy v tomtéž smyslu a v tomtéž významu od apoštolů dodnes. Jinými slovy řečeno: Vyznávám, že nauka církve, pokud již byla prohlášena jakožto jistá (dogma), nemůže být nikdy v budoucnosti změněna či věřena jinak.

Komentáře učitelů:

Podle mě jde spíše o interpretaci. Doba se mění, a když myšlenky přeneseme do dnešní době, musíme si původní učení vyložit trochu jinak, protože je šité na dřívější dobu. To neznamená to celé zatratit. Pouze to vysvětlit jinak. (50 %)

Možná výroku č. 5 nerozumím přesně, ale já pevně přijímám učení Bible a její výklad na základě Bible samé (slovo se vykládá slovem) nebo učitelů, ve které vkládám důvěru (biblická literatura, kázání, vyučování). (25 %)

Těžko odpovědět na takto obecnou otázku. Dogmat je mnoho a mají různou důležitost. V každém případě jsou výrazem lidské zkušenost s Bohem a byla formulována postupně a v jazyce a pojmech různých dob a kultur. Rozhodně je třeba je znova promýšlet a znova formulovat a chápat tak, aby lidé vnímali jejich význam pro svůj vnitřní život, a jsou teologové, kteří to dovedou (třeba Vladimír Losskij). Osobně si rozhodně nedovedu představit, že by se církev zůstala křesťanskou, pokud by přestala hlásit k základním dogmatům, tak jak formulovalo sedm všeobecných sněmů (Trojice, christologická dogmata, úcta k obrazům – samozřejmě k pravým obrazům, které vedou ke svému pravzoru, ne k barvotiskům 19. století atd.), což samozřejmě neznamená, že by si každý jednotlivý kánon či anathema těchto sněmů uchovaly do dneška svůj význam. Dogmata deklarovaná již jen pouze na Západě zase až tak moc neznám a Trident a to, co přišlo po něm, je čímsi, co je mi bytostně cizí. Nejsem tedy kompetentní se k této části dogmatiky vyjadřovat. Obecně je také problém hovořit o tomtéž smyslu a významu. Jazyk i významy pojmů se mění, a to i pokud zní stejně či podobně. Hezký a známý příklad je třeba ne sice dogmatický nicméně velmi významný text *Peri mystikés theologias*. Pokud se přeloží zdánlivě bezproblémově jako *O mystické teologii* je to v podstatě dost špatně vzhledem k posunu významu slov od konce 5. století po dnešek. (75 %)

Myslím, že není zachováno v tomtéž smyslu a významu jako bylo tehdy. (25 %)

Myslím, že by katolické církvi prospěla debata nad církevními dogmaty. Bůh, řekl, co svázete, bude svázáno. Co rozvázete... A tak se ptám. Můžeme také něco v dogmatech rozvázat. Vždyť pouhé dodržování tradice, která si může v současné době odporovat se stavem vědění a zkušenosti s vírou, může svědčit o naší lenosti v prožívání víry. Mnohdy také pýše. (50 %)

Považuji dogma a učení církve za dvě věci. Takže věřím, že dogmata jsou daná a neměla by se měnit (podobně jako axiomy v matematice jsou daná tvrzení, která se nedokazují) a učení církve by se samozřejmě vyvíjet mělo. (50 %)

Učení církve a s tím spojenou i Bibli vnímám už jako několikátý překlad, který mohl být pozměněn a tudíž i jinak vykládán. Mnohdy není důležitý doslovné vnímání, ale celkový příběh, často se na to zapomíná. Dogma nejsou pro mne dobrá, protože jak řekl i Halík, co není bez chvění, není stálé. (0 %)

Velmi záleží na výkladu daného kněze či faráře ... přeci jen ovlivňují své „ovečky“ (50 %)

Dle mého názoru může být i dogma, které je léty prohlášeno za jisté, v budoucnu interpretováno odlišně a tudíž změněno. (25 %)

Lidé se i při nejlepší vůli mohou mýlit a v historii církve se to naprosto evidentně již mnohokrát stalo (25 %)

Tady si myslím, že je třeba vývoj připustit už kvůli tomu, že staré formulace nevyjadřují stejné skutečnosti dnes a v minulosti. (50 %)

Církev vždy znovu zvěst Písma interpretuje. (0 %)

Stejný, ale v jakém modu? Identita je logický pojem, ale věrnost tradici spočívá na správném dějinném výkladu. Viz konflikt mezi Ježíšem a farizeji. (25 %)

Jsem toho názoru, že zde může a možná by i měl existovat vývoj. (50 %)

Věroučná teze č. 6.

Zavrhuji názory těch, kdo říkají, že vzdělaný křesťan může vystupovat jednou jako věřící, jindy jako vědec (tzn. i jako světský učitel) a že mu jako učiteli má být dovoleno přidržovat se toho, co je v rozporu s jeho vírou. Jinak řečeno: Zavrhuji, aby křesťan jakožto učitel (vědec) směl vytvářet předpoklady, z nichž by jako důsledek vyplývalo, že dogmata jsou buď nepravdivá, či pochybná, nebo dokonce nesmyslná.

Komentáře učitelů:

To je naprosto špatná úvaha. Věda a víra se nevyklučují, mohou spolupracovat. Vědci podle pokroku našeho vědění stále mění stanoviska, která už měla být finální. Jenomže my nikdy nebudeme schopni vše vysvětlit. Samozřejmě se o to můžeme pokusit a tam vidím místo pro vědu. A ať každý zkoumá, co chce, někdy jako světský učitel jindy jako vědec. (0 %)

Chápu to tak, že učitel ve škole musí učit v souladu se svým svědomím, které je podřízeno víře v Boha – pak zcela souhlasím (0 %)

Zavrhuji je zbytečně silné slovo. Spíše si to nedovedu psychologicky představit. Každý člověk přece usiluje o vnitřní jednotu a soulad svých názorů. Jsem-li křesťan, nemohu přece hlásat něco, co by bylo s křesťanstvím v rozporu. Mohu samozřejmě vědět a i učit studenty, jaké jsou aktuálně platné modelové představy toho či onoho vědního oboru i když jsou s křesťanstvím v rozporu, nemohu se však s nimi nikdy ztotožnit. Bylo by to konečně i směšné. Na jedné straně model skutečnosti, který bude za pár desetiletí beznadějně zastaralý a překonaný na druhé straně věčný Bůh. Je celkem jasné, čemu dát přednost. Samostatný a podle mého názoru daleko složitější problém je ovšem, co to vlastně znamená být v rozporu s křesťanstvím. Asi není jedno a totéž být v rozporu s křesťanstvím a být v rozporu s určitou podobou metafyziky (třeba s novotomistickou), jejíž jazyk je použit k formulaci věrouky, či s určitou (např. více méně doslovnou) interpretací Bible. (75 %)

Křesťan učitel může předkládat různé možnosti, aniž by nutně „konal“ proti své víře. (25 %)

Velký problém (viz odpověď 5). Křesťan žijící v sekulárním světě toto dilema musí nést. Tak jako prověřujeme jiné skutečnosti našeho života, měl by křesťan prověřovat i víru a to, v co věří. Bohužel to bolí a je to námaha, kterou mnozí nechtějí podstoupit. Měli bychom být otevření. Dnes mohu zastávat mínění, které není ve shodě s církevním učením. Ale mohu časem dospět k tomu, že své mínění poopravím. Platí to i obráceně. I církev by si měla dávat na toto pozor. Viz pozdní reakce na sociální problematiku (50 let po Marxovi), na svobodné biblické bádání, na demokracii. Dnes se možná církvi zadními dveřmi vrací ve velmi nepěkné podobě její nelidská (možná i proti Bohu – lidské přirozenosti) sexuální politika. Proto je potřeba rozlišovat a být otevřený. (25 %)

Zavrhuji názory je hrozně silné slovo, spíš nesouhlasím. Jinak před revolucí musel učitel podepsat, že bude vychovávat žáky v duchu socialismu, a pokud chtěl učit a něco změnit, tak

to musel podepsat. Bylo to špatně? Jak může učitel (vědec), když vytváří předpoklady, vědět, co bude výsledkem? (50 %)

Pokud je dogma v rozporu s vědeckým poznatkem, který je dostatečně verifikován, mělo by se změnit. (0 %)

Myslím si, že každý učitel křesťan je nejvíce věrohodný pro svoje okolí, pokud vychází z vlastních zkušeností a nepapouškoval, co chce věda, a nebo církve. Samozřejmě by se měl držet základních hodnot – Desatera. (50 %)

Křesťanský učitel může mít jakožto každý jediný křesťan či věřící vlastní interpretaci jevů či předpoklady vymykající se do jisté míry určitým církevním dogmatům, a v případě, že má pro takovéto domněnky logické a smysluplné argumenty, není dle mého názoru důvod mu bránit v tom, aby byl v rozporu s učením jeho církve. (25 %)

Myslím ale, že se mi to podařilo a že s tímto nikdo rozumný souhlasit nemůže. Osobně nevidím žádný rozpor mezi vírou a vědou. (0 %)

Věda a skutečná víra – v Krista, nikoliv v dogmata – není v rozporu s vědou. (0 %)

Myslím si, že pokud člověk poznal Boha srdcem i rozumem, tak ví, jak se má rozhodovat. Pokud učitel vykládá něco, co je vědecky dokázané (viz třeba kosmologická teorie Velkého třesku) ještě nepopírá víru v Boha, ale naopak poznání celku může přispět k tomu, aby Boha poznal. Osobně si myslím, že čím více jsem vědec, tím více jsem v úžasu na tím, co Bůh stvořil. (0 %)

Vzhledem k tomu že veškerá tvrzení (dogmata) dělají lidé, jsou vždycky závislá na „tady a teď“ ve kterém jsou vyslovena. Musí být měněna, opouštěna či reinterpretována v nových kontextech. (0 %)

Život je jedna věc, tam by měla být celková jednota. Ale máme společenské role a funkce. (25 %)

Jak jsem již napsala ve svém předchozím komentáři, myslím si, že je možné, že na základě dalších zkušeností lidské společnosti, růstu konkrétních lidí ve víře apod., dojde k přehodnocení některých dogmat. Jsem toho názoru, že každý člověk (a tím spíše učitel, vědec) by měl být otevřený novému poznání, ptát se a hledat odpovědi, zároveň přijímat určitá tajemství a nebát

se měnit/aktualizovat věci, poznatky, které jsou už zaběhnuté. Důležitým předpokladem je ale určitě touha po pravdě a upřímnosti k sobě a k druhým. (50 %)

Věřoučná teze č. 7.

Zavrhuji učení, že víra v Boha vychází z emoční oblasti (je náboženským citem), vyvěrající z lidského podvědomí pod tlakem emocí a svobodné vůle. Jinými slovy: Zavrhuji učení, že náboženství vychází z přirozené lidské zkušenosti, která je postavena na roveň jiným životním zkušenostem, a že lidé tuto svoji zkušenost v historii sdíleli a na základě tohoto sdílení postupně vytvářeli a měnili náboženskou nauku o Bohu a že se takto vyvinula i církevní nauka.

Komentáře učitelů:

Není to pouze o osobní zkušenosti. Někdo nás musí k víře přivést. Ovšem ne nutně naše zkušenost. Třeba jsme jenom zmatení a nutně potřebujeme záchytný bod v podobě víry. (0 %)

Jasně nesouhlasím s tím, že by víra vycházela z emoční oblasti. Již samotná myšlenka, že v prožívání vztahu k Bohu hrají city či emoce nějakou zásadní roli (třeba i důležitější než myšlení) je specificky západokřesťanská a poměrně mladá (pochází od sv. Bernarda z Clairvaux). Víra musí vycházet z daleko hlubších rovin lidské bytosti, než jsou proměnlivé a nestálé city. Na druhé straně však dogmata samozřejmě jsou a mají být výrazem vnitřní zkušenosti lidí s Bohem a mimo kontext této vnitřní zkušenosti nemají smysl a stávají se prázdnou pojmovou hrou (viz známý a pravdivý Rahnerův výrok o tom, že křesťanství budoucnosti buď bude mystickým anebo nebude vůbec). Tato zkušenost je však něčím hlubším než emoce. Pro křesťany prvních staletí je konečně orgánem kontemplanace nás a nakonec i ten je nakonec třeba překročit, ne však jít pod něj k nějakým emocím. (75 %)

V této otázce je hodně tvrzení a odpověď by mohla být na esej. Co znamená pod tlakem svobodné vůle? Svobodná vůle přece nemůže být pod tlakem, ne? Víra v Boha je podle mého dar. (75 %)

Nezavrhuji, jsem o tom přesvědčen. (0 %)

Víra opravdu vychází z niterné zkušenosti každého člověka. Sdílením se i utvářela širší nauka, kterou dnes částečně známe a částečně byla zavržena. (25 %)

Dle mého názoru náboženství vychází především z lidské zkušenosti. (0 %)

Bohužel z nějakého důvodu se již nějakou dobu nemění, možná proto se lidé zříkají Boha, přestože v Něho věří, odchází od církve. (0 %)

Náboženství je nepochybně sociální konstrukt, reflexe zbožnosti, podmíněná kulturou a samořejmě i kulturu vytvářející. Kdyby se církve v moderně soustředila spíše na zbožnost než na udržování svého sociálního konstrukt, asi bychom s křesťanstvím byli již někde jinde. Ale to ať soudí Bůh. (0 %)

Jestli je víra celostní stav člověka, tak se na ní podílí všechny složky, každá podle své povahy. (50 %)

Přijde mi, že víra souvisí jak s emocemi, tak lidskou životní zkušeností a rozumovým poznáním. Souhlasím s tím, že církevní nauka se vyvíjela na základě zkušenosti v životě, ve vztahu s Bohem a díky sdílení těchto zkušeností mezi lidmi. (25 %)

Věřoučná teze č. 8:

Zavrhuji nauku, která tvrdí, že božský poklad víry, který byl odevzdán Církvi a který má být od ní střežen, může být měněn či upravován jakýmkoliv novými filozofickými teoriemi nebo výtvoři pouhého lidského vědomí. Jinak řečeno: Zavrhuji, že církevní učení se dějinně formuje lidským úsilím a i do budoucna se bude v neustálém vývoji i nadále zdokonalovat. (Zavrhuji tedy myšlenku o vývoji dogmat v tom smyslu, že by dogmata během času mohla měnit význam a jejich smysl by v budoucnosti mohl být odlišný od toho, jak je svatá Církev interpretovala v minulosti.)

Komentáře učitelů:

Podle mě jde spíše o interpretaci. Doba se mění a když myšlenky přeneseme do dnešní době, musíme si původní učení vyložit trochu jinak, protože je šité na dřívější dobu. To neznamená to celé zatratit. Pouze to vysvětlit jinak. (25 %)

Bůh je stejný včera, dnes i navěky a tak to je i s jeho Slovem (100 %)

Jak jsem již řekl, v každé době je třeba dogmata znova promýšlet a znova formulovat tak, aby byla pochopitelná pro lidi různých dob. Problém je samozřejmě s konkrétní realizací. Sv. Symeon Nový Teolog řekl, že jen ten kdo uzřel nestvořené božské světlo (čili setkání s Bohem je jeho vnitřní zkušeností) je hoden toho, aby byl knězem. Obdobně lze říci, že asi jen

takový může skutečně chápat a znovu formulovat dogmatické texty pro svoji dobu. Jelikož se však pod novým chápáním dogmatu často skrývá jen snaha povrchně ho přizpůsobit náladám a představám doby, je pak asi lepší nechat dogmatické formulace nezměněné. (75 %)

Je snahou, aby se tak nedělo, ale myslím si, že je nemožné – aby dogma bylo totožné s tím, jaké před 2000lety. (75 %)

Stále věřím, že víra je v individuální oblasti osobní setkání dvou – člověka a Boha. Proto jsme hledající poutníci. Ale v oblasti kolektivní – církve, která musí stanovovat pravidla, je situace komplikovanější. Z historického pohledu bych řekl, že i kolektiv – církev, hledá Boha, že i pro ni platí, že je poutníkem. Ale má velkou zodpovědnost za kolektiv. To co může jedinec, asi nemůže vždy církev jako učitelka, sdělovat svým členům. Navíc i u ní platí pravidla vývoje společnosti a instituce, se všemi svými pozitivními i negativními jevy. Odlišit co je lidské a co jí přesahuje, je daleko složitější. Navíc v této oblasti nemá zkušenosti s demokracií. Jakou formu zvolit? Lze to vůbec? Vždyť historické štěpení církve na menší subjekty – církve, svědčí, že je to asi nerealizovatelné. Ale v současném individualistickém světě se bude muset vyrovnat s určitou formou demokratického přístupu v hledání Boha, už proto, že se tak v nabídce děje. Ale určitý korektiv je zapotřebí, vše nechat na lidské zkušenosti nestačí. Bude velmi důležité, aby si církev svůj učitelský úřad zachovala. Ale bude muset být opravdový a poctivý. Bude muset umět oslovit dnešního člověka. Dnešní svět potřebuje tento korektiv. Proto bych odpověděl: Ano zkušenost, ale ta potřebuje základy, které člověka přesahují – Desatero, horské kázání, apod, která jsou nadčasová. Jsou to katolická současná dogmata? Která? Všechna? Možná ano, jen je nedokážeme světu jasně sdělit. Ale pozor, Ježíš nemluvil v dogmatech, ale podobnostech. Ta jsou určena pro dospělé, otevřené a přemýšlející lidi. (25 %)

Podle mého je něco jiného učení církve (vývoj církevního učení), které by se samozřejmě vyvíjet mělo (s pomocí Boží), a něco jiného je dogma, které by se měnit nemělo. (50 %)

Nezavrhuji, je to užitečné. (0 %)

Církevní učení je na dobrém základě, ale různě se vzdaluje dnešnímu chápání doby. Pak se stává nesrozumitelnou a mrtvou. (25 %)

Poklad víry může být možná v budoucnu jinak interpretován... (25 %)

Církevní učení podléhá lidským nešvarům, není jednoznačně stálé a tudíž může být změněno. (0 %)

Spíše v to doufám, že se to časem změní. (0 %)

Neměnnost dogmat je možná, ale ve světě pohádek o věčně platných pravdách, které „dokud neumřely, žijí dodnes“. V reálném životě je ale stálost, pevnost, objektivita, jen zbožné přání těch, kteří nedokáží žít v nejistotě vývoje a hledání stále nových cest. Co asi na tato zákonická dogmata říká Jošua z Nazareta? (0 %)

To by znamenalo, že máme zakázané interpretovat naši víru a je přebíráme vzory z minulosti. (0 %)

Věřoučná teze č. 9

Zavrhuji učení těch, kdo tvrdí, že víra, kterou předkládá svatá Církev, by mohla být v rozporu s vůlí Zakladatele a že dogmata, jak jsou v učení církve chápána, nejsou v souladu s historickými počátky křesťanství. Jinak řečeno, věřím, že vše z toho, co a jak dnes církev učí jakožto jisté (dogmata ohledně víry a morálky), si také Bůh takto přeje.

Komentáře učitelů:

To ale není pro víru důležité. Vůbec bych to neřešila, pro praktikujícího křesťana či jiné náboženství to na víře nic nemění.

Pokud daná církev učí v souladu s Božím slovem, pak ano. (75 %)

Nedomnívám se, že by to, co církev učí, bylo v podstatném rozporu s vůlí Zakladatele. Přinejmenším ne to, co z jejího učení znám (a jak jsem již řekl Trident a dále zrovna moc neznám). (75 %)

Myslím, že vývojem – staletími – došlo k přizpůsobení a překladu ve prospěch aktuálních témat společnosti. (25 %)

Velmi těžké. Věřím, že nás Bůh miluje. Chce pro nás dobro. My jsme si vymysleli dogmata. Odpověď na otázku může být ano i ne. Ale je to opět naše odpověď, tak jako dogmata. Co si o tom myslí Bůh? Bůh nás miluje, a to i s jakoukoli odpovědí na tuto otázku. Problém máme my lidi, když dokážeme dogmaty člověka uhodit. Viz geniální film na toto téma Silentio – Mlčení. Láska, člověk je nad dogmaty. Máme uctívat pouze jednoho pána. Ne kostel, pana biskupa nebo dogma. To jsou pouze služebníci. Pozor na nenápadnou idolatrii. (50 %)

Tady u té otázky je těžké říct, souhlasím nebo nesouhlasím. Věřím, že to tak je. (50 %)

Lidé mnohé pokřivili... (25 %)

Nejsem si jista, že jakýkoli člověk je schopen poznat, co si Bůh přeje. (25 %)

Zvláště v oblasti morálky – a to i v Římskokatolické církvi – panují různé názory (0 %)

Kdo může s jistotou říci, že ví, co si Bůh přeje? (0 %)

Majitelé pravdy vždycky „vědí“, co si Bůh přeje. Proto tak rádi křičí:-) ty, co v pravdě žijí. (0 %)

Zase platí, že smysl víry je dějinný a hledání boha se uskutečňuje v dané době. (25 %).

Jako lidé nejsme neomylní a církev je složena z lidí. Zároveň věřím, že církev stojí (měla by stát) na Ježíši Kristu a čerpá ze slavení eucharistie, naslouchání Písmu sv. ... a že Ježíš se své církvi zjevuje a vyučuje ji. (50 %)

Věřoučná teze č. 10

Pevně věřím, že vrcholem Božího zjevení byl Ježíš Kristus, který sestoupil z nebe a skrze neporušenou pannu přijal lidství tak, že v sobě unikátně spojil božskou a lidskou přirozenost. Účelem tohoto spojení božského a lidského v jedné osobě (a následující život, smrt a zmrtvýchvstání) bylo usmíření Boha s lidstvem a odpuštění dědičné viny, kterou způsobil hřích prvního páru lidí (dále pak plozením děděný do celého lidstva). Proto věřím, že k odpuštění této dědičné viny je třeba pro každého nutně přijmout křest, bez kterého není možné nikomu dojít nebeské slávy.

Komentáře učitelů:

At' každý jedná, jak chce, ten kdo není pokřtěn, může pro nás lidi z hlediska odpuštění této dědičné viny mnohem víc než třeba kněz, který pro víru nenadchne ostatní. Je to především o síle osobnosti a jejich činů. (0 %)

Pevně věřím, že nejen pro lidstvo, ale pro celý kosmos měly Kristovo vtělení, smrt a vzkříšení zcela zásadní význam a rozdělení před Kristem a po Kristu je skutečně tím nejzásadnějším mezníkem dějin lidstva i vesmíru. Konečně stal-li se člověkem Logos, skrze něhož vše povstalo,

ani tomu nemůže být jinak. Na druhé straně nevěřím, že by Logos, skrze něhož vše povstalo, působil jen na ty, kteří mají možnost přijmout křest. Již sv. Justin mluví o těch, kteří jako třeba Hérakleitos či Sókratés žili v souladu s Logem, jako o křesťanech před Kristem a Kléméns Alexandrijský ví, že řecká filosofie byla božským darem Řekům a byla pro ně přípravou na evangelium, podobně jako pro Židy jí byl Zákon. Nevidím důvod, proč v této linii myšlení nepokračovat i pro letopočet po Kristu. Samostatnou otázkou je specificky západokřesťanský pojem dědičná vina či hřích. Řecké křesťanství antiky či Byzance ho nezná a dobře se bez něj obejde. Možná je lepší používat starou formulaci (tuším od sv. Ireneje z Lyonu), že Bůh se stal člověkem proto, aby se člověk mohl stát bohem. Na rozdíl od ospravedlnění či odpuštění dědičné viny (které může vlastně být jen vnějším aktem, takovou amnestií) je tady vyjádřeno to, o co jde, čili bytostná proměna člověka. (75 %)

Snažím se věřit tomu, co je uvedeno v první části. Ale u křtu ne. Ježíš přišel, jak sám říká, zachránit všechny lidi. Tudíž pokřtěné i nepokřtěné. Rozhodující je láska člověka. Do srdce vidí pouze Bůh. (75 %)

S první větou souhlasím. Je divné usmíření Boha s lidstvem, snad by to mělo být lidstva s Bohem, ne? Tomu nerozumím. S třetí větou nesouhlasím. (50 %)

Myslím, že symboly, jako je např. křest, jsou důležité pro lidi, nikoli pro Boha. (0 %)

Souhlasím s první částí teze. Pokud jde o křest, tak jsem za svůj život nabyla zkušeností, že je i mnoho nepokřtěných či jiného náboženství, jejichž ovoce života je viditelnější a pokornější, než u mnohých nás křesťanů. Velmi si jich vážím a díky nim i rostu ve víře. (25 %)

Jen se ošívám nad tím, že pro každého je třeba nutně přijmout křest... Co když je to člověk přírodní, v jisté pustině od civilizace a křesťanských nauk, který přirozeně žije s Přírodou a vším nad ním? Jsem si naprosto jistá, že také dojde nebeské slávy :) (75 %)

Otázka dědičného hříchu je mnohem komplexnější a určitě se nepředává plozením. (0 %)

Věřím, pevně věřím, že v Ježíši se zjevil Bůh se vším všudy. Jen si nedokáží představit, že by přišel jako syn, který má smrtí usmířit uraženého tátu, kterému se jeho výrobek v člověku vymkl z rukou. To by musel být hodně slabý bůh. (25 %)

Dobře, ale co ta fakta znamenají? Buď jsou to dogmatické poučky, nebo osobní vyznání. A když osobní vyznání, tal má osobní povahu a definici. (50 %)

Podle toho, jak se snažím chápat Boží lásku a milosrdenství, si nemyslím, že by Bůh potřeboval křest, aby někoho mohl přijmout do své slávy. Křest podle mě potřebujeme hlavně my. Je to svátost – viditelné znamení neviditelné Boží slávy. Skrze křest, který je pro nás určitým způsobem „hmatatelný“, si můžeme lépe uvědomit přítomnost Boha mezi námi a v nás a to, že koná, není vzdálený. Myslím si, že spásy mohou dojít i třeba příslušníci jiného náboženství, i když nejsou pokřtěni a když ve svém životě upřímně usilují o dobro. (25 %)

Doufám, že něco takového (nutnost křtu ke spáse) není také dogma, pak bych musel změnit i své odpovědi výše. (0 %)

Příloha číslo 2

Odpovědi na tři otázky k ortopraxi. Komentáře respondentů jsou autentické, bez úprav a oprav.

První otázka:

Co pro mne znamená být křesťanem a jak chci své křesťanství promítat do své pedagogické praxe?

Druhá otázka:

Jaké myšlenky mne v poslední době v mém křesťanském životním stylu posílily? (Pokud se jedná o texty, můžete uvést i konkrétní pasáže z konkrétního díla nebo na ně odkázat citací.)

Třetí otázka:

Co považuji pro svoji křesťanskou praxi za nejdůležitější faktor?

Ad 1:

Být křesťanem znamená být světlem pro ostatní, možná to je to, co se bude promítat do pedagogické praxe. Neovlivňovat žáky přímo, ale být vzorem slušného, mravního chování pro ostatní.

Být křesťanem pro mě znamená snažit se objevovat a vidět smysl i v obyčejných, nenápadných věcech, v bolesti, utrpení, v tom, že něco člověk ztrácí. Křesťanství pro mě znamená vztah s Bohem, s tím, který mě tolik převyšuje a zároveň je tak blízko, je ve mně. Křesťanství mě vede k úctě k životu, k sobě, k druhým lidem, k tomu, abych v každém hledala dobro. Být křesťanem pro mě znamená snažit se být víc a víc tím, kým skutečně jsem, tedy člověkem, a to člověkem radostným a svobodným. Do své pedagogické praxe bych chtěla své křesťanství (a s menším či větším úspěchem se o to snažím) promítat do vztahů s kolegy a s dětmi. Vnímat v každém z nich to dobré, i přesto, že mi ten člověk třeba není sympatický nebo se ke mně nechová úplně dobře. Dále brát zodpovědnost za své jednání, chovat se čestně. Chtěla bych hledat Boží moudrost v tom, jak druhé (děti) vést, jak je učit. A v neposlední řadě být připravena reagovat na případné otázky „na tělo“ ohledně víry, křesťanství, které se občas objeví, nebo na další témata, která se nějak dotýkají morálního postoje apod.

V pedagogické praxi hlavně vlastním příkladem, životem a učit děti vnímat Boží přítomnost v přírodě, v lidech i v tichu, v estetice.

Být křesťanem je můj smysl života. Ale ne ve smyslu konfesijním, ale jako cesta k Něčemu, Někomu, co není jasně definované, ale je nějak cítit v životě. K tomuto hledání patří i tápání, svoboda ve smyslu odstraňování nepotřebných věcí, nacházení obrovské barevnosti života a setkávání s tajemností života, kterou máme to štěstí na cestě k Něčemu, Někomu stále odhalovat. V pedagogické praxi mi to určuje směr, ne tolik ve vzdělávání, ale především v oblasti výchovy. Učí mě to k respektu k druhému, jeho názorům a jeho svodobě při hledání Boha. Uvědomuji, že každý z nás má před Bohem právo udělat chybu, kterou mu milosrdný Bůh odpustí. Z této skutečnosti mi vychází, že každý z nás je na cestě a my mu nemáme udávat špatný směr. Takže jako pro pedagoga je pro mne důležitější formace osobnosti než profesní zdatnost.

Být křesťanem pro mne znamená, žít s Bohem v Něm, komunikovat s ním, jakkoliv je těžké ve vědomí oddělit setkávání s ním od setkávání se s mými pouhými představami o něm. Cestou do školy často prosím naše společné přátele (především Marii jeho matku, když v duchu přeříkávám tu naši katolickou mantru „Zdravas Maria“), abych byl Jeho skutečným přítelem a ukázal ho žákům i kolegům na svém životě.

Křesťanství mi dává ten správný směr v životě, je to smysl mého života. Být křesťanem je pro mě velice osobní záležitost (vnitřní věc), která se mi špatně vysvětluje slovy. Ve své praxi se snažím chovat tak, jak si myslím, že by se křesťan chovat měl (a to nejen při výuce): být co nejspravedlivější, ochotný pomoci, trpělivý při vysvětlování, nenechat se vytočit.

Být křesťanem znamená, že člověk zpětně hledá působení boha, který ve světě působí už před námi. Pak je třeba se snažit a na toto působení nějak pozitivně reagovat.

Být křesťanem znamená žít uprostřed dramatického příběhu, v němž veškeré dějiny předkřesťanského lidstva i vesmíru jsou přípravou k tomu, aby se Logos stal tělem a vše co se děje potom je zápasem o uchopení toho co takto bylo lidstvu i celku světového bytí darováno a nekonečnou cestou vzhůru. Epektasis (termín sv. Řehoře z Nyssy) čili nekonečný vzestup, proměna a nikdy nekončící přibližování se Bohu je tím pravým výrazem křesťanské perspektivy nikoliv odpočinutí věčné (otec Ladislav Kubíček jednou konstatoval, že byl-li by papežem, modlitbu Odpočinutí věčné dej jim ó Pane, by zakázal, a naprosto s ním souhlasím). Vzhledem k tomu, co učím, je promítání křesťanství do pedagogické praxe dost problém. Krásně by to šlo

třeba v dějepise, matematika byla už u Platóna vstupem do světa idejí (viz známé *ageómetrétos médeis eisitó*) a konečně i v přírodních vědách je to nějak v principu možné, veškeré přírodní dění je vposledku výrazem ducha. V oblasti techniky, která je lidským výtvořem, mi však – obávám se – zbývá jenom negativní vymezení se vůči technologiím, které jsou pro lidstvo vysloveně škodlivé, zejména v tom, že jsou zaměřeny proti lidské svobodě. V mé oblasti odborného zájmu to jsou zejména technologie, které používají současné totalitní režimy jako třeba Čína ke sledování občanů (nechvalně známý čínský sociální kredit).

Ad 2:

Mnoho lidí se mě ptá, jak mohu věřit v dobrého Boha, když je okolo tolik bolesti. Člověk v dnešním, moderním, vyspělém světě nemá potřebu na tuto otázku odpovídat, když se má dobře. Přesto se lidé, kteří se pokládají a nevěřící ptají s nadějí, že my s vírou v Boha máme odpověď. Nedávno jsem četla knihu od Tomáše Halíka: *Co je bez chvění, není pevné a pamatuji si, jak napsal, že teprve v ten moment, kdy uvidíme rány světa, poznáme opravdového Boha, stejně jako uvěřil Tomáš, když se dotkl Ježíšových ran. Možná přeci jen stačí otevřít oči a vidět okolo sebe vše, co Bůh dělá. To dobré i to zlé. Protože i to špatné okolo nás může být posilou naší víry.*

Není to úplně z poslední doby, ale inspirující jsou pro mě knihy od C.S. Lewise (*Čtyři lásky a další*), od Špidlíka (*Jak očistit své srdce*) nebo od Irmu Zaleski (*Obrácení srdce*).

Čtu: Heryán: *U Božího mlýna*; Vácha: *Radost z Boha*; veškerý materiál od Václava Vacka; Katolický týdeník: rozhovory s osobnostmi.

Čtu R. Rohr: *Božský tanec*, T.Radcliffe: *Proč být křesťanem*

V poslední době mi duchovně hodně pomohla četba od Jonathana Haidta (*Morálka lidské mysli*) a Noaha Harariho (*Homo deus*). Z křesťanské literatury pak mé spiritualitě konvenuje Tomáš Halík, ale potěšila mne i kvalitní spiritualita Zbigniewa Czendlika v jeho knize *Kostel, hospoda, kostel*. Právě mám také rozečtenou knihu od Ladislava Heryána, *U Božího mlýna*.

Čtu: Tomáš Halík: *Ptal jsem se cest*

Čtu pravidelně *Herder Korrespondenz*, *Christ in der Gegenwart* a *The Tablet*. Pokud upozorní na nějakou zajímavou knihu, tak se někdy snažím si ji sehnat.

Textů je mnoho a díky tomu, že OCR funguje lze je i očitovat. Připojuji několik citátů týkajících se centrálních křesťanských témat: tvůrčí síly lidské osobnosti a moci vykoupení a naděje. Konečně to, že právě křesťanství otevřelo perspektivu lidské osobnosti její hodnoty a svobody je pro mne tím hlavním důvodem, proč v posledku volím křesťanství a nikoliv třeba Eneady. Nikolaj Berďajev, Vlastní životopis, český překlad Refugium 2005 (ruský název je Sebepoznání, nástin filosofického životopisu asi lépe vystihuje o co jde), pěkná je třeba tato pasáž (s. 256): *Prožil jsem období vědomí potlačenosti hříchem. Z narůstání tohoto vědomí se nerozhořelo světlo, ale zvětšila se tma. Nakonec si člověk navykne odrážet ne Boha, ale hřích, medituje nad tmou, a ne nad světlem. Ostré a dlouhé prožívání hříšnosti vede k potlačenosti, v té době je cílem náboženského života překonání potlačenosti. A tak jsem překonal stav potlačenosti a zakoušel jsem stav velkého vzestupu. Byl to skutečný vnitřní otřes a rozjasnění. V létě na vesnici jsem ležel na lůžku a najednou k ránu se celá má bytost otřásla tvůrčím rozmachem a ozářilo mě silné světlo. Přešel jsem od potlačenosti hříchem k tvůrčímu vzestupu. Pochopil jsem, že vědomí hříšnosti musí přejít ve vědomí tvůrčího vzestupu, jinak se člověk spouští dolů. Jsou to různé póly lidské existence. Tajemství křesťanství nemůže být vyčerpáno tajemstvím vykoupení. Vykoupení je pouze jedním z aktů mystéria. Stal se mi cizí výlučně sotériologický typ náboženství. Ve zkušenosti tvorby se překonává potlačenost, rozdvojenost, zotročenost vnější situací. Opakuji, že tvorbou stále rozumím ne vytvoření kulturních produktů, ale otřesení a rozmach celé lidské bytosti, zaměřené k jinému, k vyššímu životu, k novému bytí. V tvůrčí zkušenosti se odhaluje, že „já“, subjekt, je prvotnější a vyšší než „ne-já“, objekt. Společně s tím je tvorba v protikladu s egocentrismem, je zapomenutím na sebe, upnutím se k tomu, co je nade mnou. Tvůrčí zkušenost není reflexí nad vlastní nedokonalostí, je to obrácení k přetváření světa, k novému nebi a nové zemi, které člověk musí připravit. Tvůrce je sám a tvorba nemá kolektivně-společenský, ale individuálně-osobní charakter. Avšak tvůrčí akt je zaměřen k tomu, že má světový, všelidský, kosmický a sociální charakter. Sergej Nikolajevič Bulgakov, Nevěsta Beránkova: O boholidství, Refugium 2004, hezká je třeba tato pasáž „Věčnost muk chápaná ve smyslu jejich nekonečnosti ve spojení s věčnou satanovou záhubou a ostatních padlých duchů a také zavržených a do pekla odsouzených lidí, jsou v rozporu s Boží moudrostí a dobrotou. Zlo je zde považováno (jak to zvláště působivě a přesvědčivě dokazuje sv. Řehoř Nysský a ještě před ním Órigenés) za stejně hluboké jako dobro, peklo je takto stavěno na roveň ráji. Zlo je však pouze ontologické minus, které dokonce ani samo v sobě a o sobě neexistuje, ale naopak, je-li od bytí odděleno, zhasíná, a zastánci věčnosti zla si sami nejsou schopni vysvětlit, co vlastně hlásají, když vlastně upadají do manicheismu a vedle Božího bytí připouštějí samostatnou existenci zla. Zlo však není nijak hluboké. Je vyčerpatelné a samo sebe*

také vyčerpává a na určitém stupni vyzrálosti bytí dokonce zákonitě nastává jeho definitivní bezmocnost. Dochází zde jakoby k sebeutopení zla kvůli jeho zklamání ze sebe sama. V duchovním světě, ve „věčném životě“, žádný stacionární stav neexistuje a nekonečné prospívání zla, jeho pokrok ve věčnosti, jak se celou věc snaží definovat stoupenci věčného odmítání pokání a věčných muk zavržených a odsouzených, je prostě ontologická absurdita a vskutku satanská blasfémie ve vztahu k Božímu stvoření. Moc vykoupení čili spásy je nepřekonatelná a nezvratná, protože je to dar zbožštění realizovaný skrze bohovtění. A z tohoto pohledu můžeme vykoupení a apokatastázi v jejich vnitřní podstatě skutečně ztotožnit, neboť obojí nepřipouští žádná omezení, jedině ta, k nimž dochází ve způsobu jejich realizace. Sv. Maximos Vyznavač, Liber Asceticus, PG90,953B: Hle Pán nám daroval cestu spásy a dal nám věčnou moc stát se Božími dětmi a naše spása je tak vposledku v naší vůli.

Ad 3:

(Nejdůležitější je) rozhodně to, že Boha „znám“. Že cítím jeho přítomnost a věřím v to, že žiji s Ním a v Něm. Vidím jistou výhodu v tom, že jsem byla pokřtěna až v dospělosti. Lidé pokřtěni v Krista v dětství jsou členy církve a vztah s Bohem si postupně vytváří (nebo nikoliv) nebo pouze opakují to, co je od malička učí. Kdežto lidé pokřtěni v dospělosti, tedy aspoň tak to bylo u mě, nejprve Krista poznají a poté až se stávají součástí církve.

Kontakt se společenstvím dalších křesťanů, pravidelně praktikování (modlitba, mše sv, další svátosti), vzdělávání.

Pro svoji křesťanskou praxi za nejdůležitější faktor: modlitba (různé formy, zpěv i se společenstvím); pravidelné čtení Bible a duchovní literatury; návštěva přednášek Křesťanské akademie; mít stálého kvalitního zpovědníka; sdílení křesťanského života se společenstvím, nebo s jednotlivci napříč církvemi; duchovní rozhovory s lidmi zasvěcenými Bohu (nejen s faráři, bratry, ale též se sestrami).

Zakotvenou svobodu, která nám umožňuje přijímat bez obav tento svět, která nám také přináší důvěru, že tento svět má svůj skrytý smysl a radost, že je před námi stále nový horizont pro který má smysl žít.

Faktorem, který mi pomáhá žít fakticky jako křesťan, je modlitba, nejen výše uvedený růženec či biblické modlitby (žalmy). Adoruji Ho na všechny způsoby i na ty, které by církev považovala za rozhodně skandální, ne-li přímo hříšné. Co se pak ještě týče dogmat, ke kterým

jsem se v dotazníku vyjádřil většinou negativně jako k přežitkům, myslím, že jsou mojí osobní víře spíše na překážku. Ale církvi to nevyčítám – je to organizace, konstrukt lidí. Každý, kdo studoval alespoň něco sociologického, ví, že to jinak dopadnout ani nemohlo. Nicméně, nechávám „mrtvé, ať pochovávají své mrtvé“, abych mohl být svobodný pro službu poutníkům.

Za nejdůležitější faktor považuji modlitbu, víru ve spravedlnost a důvěru v Boží prozřetelnost.

Kritické myšlení o věcech, o kterých jiní moc nepřemýšlejí.

Nejdůležitějším faktorem pro křesťanskou praxi muže, který nežije v celibátu ale v rodině, je věřící manželka. Lidí nevěřících, kteří mají pro svoji nevíru poctivé důvody a nejsou to prostě jen praktičtí materialisté a odchovanci současné degenerované populární kultury si lze velmi dobře vážit a setkání s nimi může být velmi obohacující. Totéž platí i pro vyznavače jiných náboženství. Nedovedu si však moc představit, že by bylo reálné vytvářet s nimi těsnější životní společenství a vychovávat děti.