

## „Jedno nezbytné“ v českém vzdělávání

Tomáš Cyril Havel

DOI: 10.32725/cetv.2021.041

### Abstrakt:

Text představuje antropologické a kulturní argumenty, které mohou v českém prostředí nově otevřít odbornou diskuzi o vztahu náboženství a vzdělávání. Článek nejprve pojmenovává potenciál vztahu náboženství a vzdělávání, a to na příkladu Komenského teze o „jednom nezbytném“ a s pomocí souhrnu několika obecně uznávaných argumentů ze zahraniční literatury, dále vymezuje pojem spirituální kompetence a doplňuje jej příklady ze zahraničí. Spirituální kompetence je chápána jako vzdělávání směrem k vědomí „jednoho podstatného“. V tomto smyslu je předložený text pokusem znovuoživit v českém prostředí jedno z klíčových východisek Komenského myšlení a inspirovat k hledání možných cest pro jeho aktualizaci.

**Klíčová slova:** Jan Amos Komenský, kompetence, spirituální kompetence, náboženská kompetence

### 1. Šel jeden starší muž

Po píseckém Alšově náměstí jde starší muž. Dívá se na budovu někdejší základní školy, nyní městské knihovny a centra vzdělávání, a je na ni patřičně hrdý. Jednak ji v mládí navštěvoval a jednak se jeho bývalá škola nesoucí dlouhá desetiletí jméno Jana Amose Komenského přetvořila v moderní knihovnu, jejíž věhlas překračuje hranice Písku. Dáme se do řeči a přijde i na sochy, které od nepaměti zdobí štít. Muž mě upozorňuje na tu nejvýše umístěnou. Je to prý Jan Amos Komenský. Zadívám se pozorně a vidím, že to Komenský není. S tak velkým křížem to může být jen Kristus. Stydlivě vyslovím svou pochybnost. Skoro by se se mnou začal hádat. Vždyť on to bezpečně ví! Byla to přece Komenského základní škola! Nechám ho při jeho a napadne mě, že možná právě to byl důvod, proč tu socha Krista mohla zůstat i před rokem 1989 a nikomu to nevadilo. Byl to přece Komenský.

Na tento rozhovor jsem si od té doby vícekrát vzpomněl, protože se ke mně sice v různých situacích, ale opakovaně vracely otázky, které bych rád v tomto článku komplexněji promyslel a nabídl podněty k další diskuzi.

Jan Amos Komenský totiž uvažoval o vzdělávání v nedílné provázanosti s náboženstvím.<sup>1</sup> Křesťanství je klíčem k pochopení řady jeho myšlenek. Ale jak domýšlet tento konkrétní z jeho mnoha významných odkazů, tedy úzkou provázanost náboženství, v tehdejší kontextu křesťanství, a vzdělávání i v současnosti v zemi, ke které měl Komenský celý svůj život vztah, ale která se

1 Viz např. Jan Amos KOMENSKÝ, *Jedno nezbytné*, Praha: Kalich, 2020.

v důsledku dalšího historického vývoje posledního století od úzké vazby náboženství a vzdělávání distancovala?<sup>2</sup> Je oprávněné uvažovat o náboženském vzdělávání jako o nedílné součásti vzdělávání obecného? V jaké podobě? A budeme-li chtít tematizovat v českém pedagogickém prostředí spirituální kompetenci<sup>3</sup> a vezmeme-li v úvahu diskurz užívaný k její definici v zahraničí, co ji charakterizuje a čím může být inspirativní pro vzdělávání u nás?

Text je psán s vědomím, že v dějinách pedagogiky existuje řada autorů, kteří by vzájemný vztah mezi náboženstvím a vzděláváním viděli kriticky<sup>4</sup> nebo dokonce kontraproduktivně<sup>5</sup>. Pro mnohé pedagogy zejména z generace, která prošla vzdělávacím systémem v zemích někdejšího východního bloku, je vztah vzdělávání a náboženství v pedagogické praxi uzavřená kapitola. Text by chtěl mimo jiné přispět předložením konkrétních argumentů i k obnovení diskuze.

Téma přiblížím v následujících krocích. Nejprve pojmenuji potenciál vztahu náboženství a vzdělávání (2), a to na příkladu Komenského teze o „jednom nezbytném“ (2.1) a na souhrnu několika obecně uznávaných argumentů ze zahraniční literatury podporujících oprávněnost úvah o této propojenosti i v současnosti (2.2). Následně vymezím pojem spirituální kompetence, který specifikuji na příkladech ze zahraničí (3). V závěru nabídnu odpovědi na výše uvedené otázky (4).

Tato odborná esej je tak trochu *coming out*, vykročení směrem k českému školství s předpokladem, že se více než tři sta padesát let po Komenském a třicet let po sametové revoluci přes zátěž předsudků a stereotypů shodneme na tom, že rozhovor mezi lidmi, kteří se považují za „nábožensky nemuzikální“<sup>6</sup>, a těmi, které by bylo možné označit za „nábožensky muzikální“, by mohl být pro obě strany nutností a obohacením.<sup>7</sup> V tomto smyslu je tento text pokusem znovuoživit v českém prostředí jedno z klíčových východisek Komenského myšlení a inspirovat se při hledání možných cest pro jeho aktualizaci.<sup>8</sup>

2 Je historickým faktem, že v době, kdy žil Komenský, bylo v Evropě náboženství velké téma, přesněji řečeno různé konfese v rámci křesťanství, což mimo jiné zapříčinilo také odchod Komenského do exilu. Dnes je náboženství v Evropě opětovně tématem, i když spíše v důsledku setkání s muslimskou kulturou. V naší zemi už sice není přihlášení se k náboženské víře předmětem pronásledování či dokonce vyhnání, jak tomu bylo ještě do devadesátých let dvacátého století (viz např. Stanislav BALÍK – Jiří HANUŠ, *Katolická církev v Československu 1945–1989*, Brno: CDK, 2007), nicméně víra zůstává na okraji zájmu většiny obyvatel nebo dokonce úplně mimo něj. Více viz Dana HAMPLOVÁ – Blanka ŘEHÁKOVÁ, *Česká religiozita na počátku 3. tisíciletí. Výsledky Mezinárodního programu sociálního výzkumu ISSP 2008 – Náboženství*, Sociologické studie / Sociological Studies 09:2, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009; Zdeněk R. NEŠPOR (ed.), *Jaká víra? Současná česká religiozita/spiritualita v pohledu kvalitativní sociologie náboženství*, Sociologické studie / Sociological Studies 04:05, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004.

3 V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmy „religiöse Kompetenz“, „religious competence“, „kompetencje religijne“, „competenza religiosa“, „competencia religiosa“. Pro potřeby tohoto článku a vzhledem k českému kontextu bude dále užíván pojem „spirituální kompetence“ namísto doslovného překladu „náboženská kompetence“. Důvodem je, že pojem „spirituální“ spíše reflektuje antropologickou stránku člověka podobně jako pojem „transcendentní“, zatímco pojem „náboženská“ odkazuje na konkrétní náboženství. Pedagogika jako věda vztahovaná k člověku by jej měla promýšlet v jeho celistvosti a tedy i s touto „antropologickou konstantou“. © Eva MURŮNOVÁ, *Spirituální dimenze kultury školy na základní škole na příkladu ČR. Příspěvek k diskuzi z náboženskopedagogického pohledu*. Disertační práce, 2011 (on-line), dostupné na: [https://is.muni.cz/th/opvtr/DISERTACE\\_KOMPLET.pdf](https://is.muni.cz/th/opvtr/DISERTACE_KOMPLET.pdf), citováno dne 2. 4. 2021; David HAY – Rebecca NYE, *The Spirit of the Child*, London – Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2006. Autor užíváním pojmu mj. vyjadřuje, že mu nejde o to, aby se jejím rozvojem lidé stali členy církve, ale jde mu o diskuzi na pedagogické, resp. náboženskopedagogické rovině, která sleduje především osobnostní rozvoj člověka.

4 Viz např. už i setkání Komenského s René Descartese.

5 Přehled o konkrétních autorech a o jejich argumentaci by překročil rámec textu.

6 K pojmu „Religious Unmusicality“ viz např. David BIERNOT, Nenáboženský člověk a post-sekularismus: „Náboženská nemuzikálnost“ Richarda Rortyho, *Theologická revue* 4/2013, s. 443–474.

7 © Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung (on-line), ed. Dietlind FISCHER – Volker ELSENBAST, dostupné na: <http://www.sander-gaiser.de/Bildungsstandardscomenius.pdf>, citováno dne 30. 11. 2020, s. 23.

8 Vzájemný vztah náboženství a vzdělávání lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, kterým se věnuje celý vědní obor – náboženská pedagogika. Náboženská pedagogika je disciplína pohybující se na pomezí mezi pedagogikou a teologií. Cíle, obsahy, metody a instituce náboženské výchovy a vzdělání zdůvodňuje pedagogicky. Teologie je pro ni metapedagogickou vědou, z níž odvozuje základní principy. Vedle ostatních humanitních a sociálních věd je teologie také její věda vztahová. Vede s nimi kritický dialog a dodává nové pohledy a impulsy. Je to obor, který dnes už není definován pouhým konfesním zakotvením v konkrétní církvi, ale věnuje se náboženskému vzdělávání,

Otázky podobného zaměření si dnes klade celá řada autorů, tázajících se po potenciálu, jaký má náboženství a spiritualita v souvislosti s obecným vzděláváním<sup>9</sup> – Friedrich Schweitzer,<sup>10</sup> Christoph Lüth,<sup>11</sup> Jürgen Rekus,<sup>12</sup> Wolfgang Nieke,<sup>13</sup> Georg Hardecker<sup>14</sup> v německém prostředí, David Hay a Rebeca Nye<sup>15</sup> nebo Julian Stern<sup>16</sup> v prostředí anglické jazykové oblasti a v českém prostředí pak například Radim Palouš<sup>17</sup>, Jan Sokol<sup>18</sup>, Ludmila Muchová<sup>19</sup>, Eva Muroňová<sup>20</sup>, Noemi Bravená<sup>21</sup> nebo Zuzana Svobodová<sup>22</sup>. Spiritualita v pedagogické praxi se stává tématem některých bakalářských i magisterských prací.<sup>23</sup>

Také řada psychologických a neurobiologických studií, hovořících o „spirituální inteligenci“<sup>24</sup>, o „vědomí vztahovosti“<sup>25</sup> jako o základní kategorii spirituality<sup>26</sup> nebo o tom, „jak konkrétní spirituální praxe proměňuje lidský mozek“,<sup>27</sup> opravňuje předpokládat, že k člověku nedílně patří i náboženská, spirituální či transcendentní dimenze. Tato adjektiva je třeba pro šíři diskurzu, v jakém se užívají, vnímat spíše synonymicky. Tak tomu bude i v tomto článku, což může být pro čtenáře matoucí. Je to zapříčiněno jednak jiným významem, v jakém se v zahraničí v souvislosti se vzdáváním užívá slovo náboženský – tedy nikoliv explicitně vztažené k nějaké konkrétní instituci, ale zahrnující i spirituální dimenzi jedince – a jednak skutečností, že v českém prostředí neexistuje jednoznačný konsenzus, jak jev, o kterém je i tento článek, nejlhodněji nazvat.

---

mezináboženskému dialogu, respektu, lidské důstojnosti... nebo šířeji také ke spirituálním nebo duchovním projevům člověka a jeho senzibilizaci v nejširším slova smyslu. © Profil katedry (on-line), dostupné na: <https://www.tf.jcu.cz/o-fakulte/katedry-a-oddeleni/katedra-pedagogiky/profil-katedry>, citováno dne 15. 10. 2021.

- 9 Zde je třeba překročit horizont vnímání náboženského vzdělávání, jak je definuje např. Jan Průcha jakožto vzdělávání určeného věřícím. Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 1997.
- 10 Friedrich SCHWEITZER, *Bildung*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlagsgesellschaft, 2014; Friedrich SCHWEITZER, Die religiöse Dimension der wissenschaftlichen Pädagogik in der Pluralität – Traditionen, Herausforderungen, Lösungsmodelle, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), svazek 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ – Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, s. 88–99.
- 11 Christoph LÜTH, Allgemeine Pädagogik und Religion. Zum Verhältnis von Bildung, Erziehung und Religion, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), svazek 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ – Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, s. 40–59.
- 12 Jürgen REKUS, Der religiöse Aspekt pädagogischen Handelns, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), svazek 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ – Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, s. 102–114.
- 13 Wolfgang NIEKE, Religion als Bestandteil von Allgemeinbildung: Weltorientierung statt Religionslehre, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), svazek 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ – Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, s. 191–210.
- 14 Georg HARDECKER, *Bildung – Eindruck und Ausdruck der Religion: eine systematische Analyse von Schleiermachers Bildungsverständnis aus fundametalementheistischer Perspektive*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2021.
- 15 HAY – NYE, *The Spirit...*
- 16 Julian STERN, *Teaching Religious Education. Researchers in the Classroom*, 2. vydání, London – New York: Bloomsbury, 2018.
- 17 Radim PALOÚŠ – Zuzana SVOBODOVÁ, *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*, Praha: Karolinum, 2020.
- 18 Jan SOKOL, *Filosofická antropologie*, Praha: Portál, 2002; Jan SOKOL, *Člověk a náboženství*, Praha: Portál, 2003.
- 19 Ludmila MUCHOVÁ, *Úvod do náboženské pedagogiky*, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.
- 20 © Eva MUROŇOVÁ, Spirituální...
- 21 BRAVENÁ, *Přesah...*
- 22 Zuzana SVOBODOVÁ, *Nelhostejnost: Črty k (ne)náboženské výchově*, Praha: Malvern, 2005.
- 23 Např. Renáta MATUŠŮ, *Spiritualita pedagogů v tradičním a alternativním vzdělávání*, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016. Dostupné také na: <http://hdl.handle.net/10563/37167>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Suchánková, Eliška; Kamila KEPKOVÁ, *Spiritualita jako duševní podstata školy*, Brno, 2017. Dostupné na: <https://theses.cz/id/ce7zts/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Gulová; Anna RŮŽIČKOVÁ, *Křesťanství jako zdroj inspirace při rozvíjení spirituality v mateřské škole*, České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2020. Dostupné z: [https://theses.cz/id/bijr1e/DP\\_Ruzickova\\_Anna.pdf](https://theses.cz/id/bijr1e/DP_Ruzickova_Anna.pdf). Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Teologická fakulta. Vedoucí práce Ludmila Muchová.
- 24 Ian MARSHALL – Danah ZOHAR, *Spirituální inteligence*, Praha: Mladá fronta, 2003.
- 25 HAY – NYE, *The Spirit...*
- 26 Srov. © Eva MUROŇOVÁ, Spirituální...
- 27 Andrew NEWBERG, *How God Changes Your Brain*, New York: Random House, 2010.

## 2. Potenciál vztahu náboženství a vzdělávání

### 2.1 Komenského Jedno nezbytné

Četbou Komenského spisu *Jedno nezbytné* zjistíme, že autor na jedné straně reflektuje fakt, že se náboženství – v historických okolnostech jeho života zvláště – „stalo labyrintem, zmatenějším než cokoli jiného v celém světě“<sup>28</sup>, na druhé straně je však kritický i k tomu začít jej podezírat, „že žádné není pravé, ale všechna vybájená“<sup>29</sup>. O křesťanství pak píše: „Jedna část křesťanů ovšem věří a chlubí se, že je vně labyrintu, protože pod jednou hlavou<sup>30</sup> jsou všichni tak spořádáni, že nemohou snadno vznikat neshody [...] Kdyby ovšem někdo zkoumal blíž zákony této svornosti, viděl by odborně sestrojený labyrint.“<sup>31</sup>

Labyrint je obraz, který Komenskému pomáhá popsat realitu života. Vedle labyrintů hovoří také o Sisyfovských balvanech nebo o Tantalových rozkoších, které kromě oblasti náboženství objevuje i jinde, např. v politice nebo ve vzdělávání.<sup>32</sup> Za těmito rčeními starověké literatury tušíme tisíc a jeden důvod k rezignaci, k beznaději<sup>33</sup> a je na místě se ptát nejen po Ariadnině niti ospravedlňující (uvědomělé) pobývání člověka v labyrintech, ale především po hlubším smyslu tohoto bloudění. „... proč by se bylo Bohu zlíbilo vložit do lidského srdce tak zakořeněná přání, kdyby je byl nikdy nechtěl splnit?“<sup>34</sup> ptá se Komenský, „jak by nemělo být snadné pro našeho Boha, aby člověku, jehož sám stvořil přímého a prostého, ale který se nekonečnými otázkami zapletl do labyrintů chyb, ze kterých není úniku (Kaz 7,29), aby tomuto svému stvoření nedal mocný podnět a neukázal cestu, jak se vrátit k původní přímosti a prostotě?“<sup>35</sup> Hledání odpovědi na tyto otázky a návrhu konkrétních kroků věnuje Komenský podstatnou část svého spisu. Dotýká se tak problematiky limitů, které životu člověka nastavují systémy, v jakých je povinen se pohybovat. Může to být církev. Může to být i prostředí školy.

Jedinou příčinou bloudění labyrinty je přitom podle Komenského neschopnost lidí rozeznávat nezbytné od ne nezbytného.<sup>36</sup> A k vybědnutí z nejrůznějších labyrintů pak Komenský doporučuje najít „*nit jednoduchosti* proti mnohému nebo přílišnému“<sup>37</sup>. Myslí tím „v Bohu se sjednotit uvnitř sebe a s Bohem – a nerozšiřovat se vně sebe a věcmi, a ani když je něco nezbytné, nejít za to, co je nezbytné.“<sup>38</sup>

V konečném důsledku, jak Komenský poznamenává, je totiž nejdůležitější spokojit se „ne s několika málo nebo s jednou z vnějších hodnot (contentum esse... bonis extra se), ale *se sebou samým*, se svými vnitřními hodnotami (dary, obdarováními – interioribus bonis suis), o které ho (člověka, pozn. autora) nelze připravit.“<sup>39</sup> A to s vědomím, že: „Všechno tvé dobro, člověče, pramení z božího obrazu (k němuž jsi byl stvořen): dostane se ti ho tím hojněji, čím víc se připodobníš svému archetypu (pravzoru), Bohu.“<sup>40</sup>

28 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 44.

29 Tamtéž, s. 44.

30 Komenský tím myslí papeže.

31 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 45.

32 Více viz tamtéž, s. 35–40.

33 Jak by asi vypadal rozhovor Komenského nejen s René Descartem, ale později třeba s Gabrielem Marcellem, Karlem Jaspersem nebo dokonce s Jeanem-Paulem Sartrem či Albertem Camusem, představiteli existencialismu a to nejen v jeho křesťanské, ale také ateistické podobě?

34 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 47.

35 Tamtéž, s. 47n.

36 Srov. tamtéž, s. 51–65.

37 Tamtéž, s. 83.

38 Tamtéž, s. 86.

39 Tamtéž, s. 209; srov. také s. 211.

40 Tamtéž, s. 93.



Přiblížil se zde Komenský svou otázkou po jednom podstatném a orientací na niterné hodnoty myšlenky Mikuláše Kusánského o učené nevědomosti<sup>41</sup>, nebo se přibližuje zkušenosti o generaci mladších velkých mystiků křesťanství Terezie z Avily<sup>42</sup> nebo Jana od Kříže<sup>43</sup>, kteří v intencích karmelitánské spirituality obracejí pozornost do svého nitra?<sup>44</sup> Je za Komenského hledáním ukryta otázka po smyslu, která by se mohla přenést i do současnosti?<sup>45</sup>

Komenský svou odpověď promýšlí – ostatně jak jinak – explicitně křesťansky. Křesťanské náboženství mu poskytuje slovník, kterým pojmenovává podstatné. Je možné Komenského odkazu porozumět bez znalosti tohoto slovníku? Obecněji a širěji řečeno, je možné bez znalosti slovníku náboženství vůbec pojmenovat některé důležité skutečnosti života?

## 2.2 Náboženství a obecné vzdělávání

Tradičním místem přítomnosti náboženských obsahů v prostředí školy je u nás výuka náboženství na základní škole. Je tak realizován nárok vyplývající z Listiny základních práv a svobod<sup>46</sup>, která deklaruje svobodu náboženského projevu mimo jiné i vyučováním. Podmínky tohoto vyučování na státních školách dále v souladu s touto Listinou stanovuje školský zákon<sup>47</sup> v § 15, kde je explicitně zmíněn nepovinný předmět *náboženství*. Po dlouhých desetiletích faktické eliminace náboženských témat ze školního vzdělávání to byla dobrá zpráva, ovšem až do chvíle, kdy byly v roce 2004 do Rámcových vzdělávacích programů zahrnuty vzdělávací obory a doplňkové vzdělávací obory. Nepovinný předmět se ocitl podobně jako kroužek mimo tento rámec. Zatímco se tehdy do nabídky – starším slovníkem řečeno – „povinně volitelných“ předmětů zařazených do školních vzdělávacích programů v té době dostala etická nebo dramatická výchova, nepovinný předmět náboženství zůstal vně.

Prostor mluvit na školách o tématech náboženství, o otázkách, které nás přesahují, byl ponechán ve společenskovědních oborech nebo v kontextu některých průřezových témat. Tato pozice otevírá nutnost další otázky, a sice jak na jedné straně uchovat svobodu jednotlivce a na druhé straně nezmaterializovat téma náboženství pouze na výčet informací.<sup>48</sup>

### 2.2.1 Změnit úhel pohledu

Christian Kahrs<sup>49</sup> nabízí možnou odpověď svou výzvou ke změně perspektivy. Nedívá se paradigmaticky jednotlivých předmětů, ale paradigmaticky fenoménu náboženství vlastnímu všem lidem. Kahrs předpokládá, že všichni si během svého života v určitých situacích v různé intenzitě pokládáme otázku po smyslu a po svém vztahu k tomu, co přesahuje náš život.<sup>50</sup> Náboženství Kahrs chápe „ve smyslu teorie a praxe základních procesů vnímání prostředí a světa“<sup>51</sup>. Protože každý

41 Gerhard WEHR, *Der Mystiker Nicolaus Cusanus*, Wiesbaden: Marixverlag, 2011.

42 Terezie z Avily (1515–1582).

43 Jan od Kříže (1542–1591).

44 Viz např. Maria-Eugen GRIALOU, *Ich will Gott schauen. Weg des Getauften mit den Meistern des Karmel*, Freiburg: Paulusverlag, 1993.

45 Viktor Emil FRANKL, *Vůle ke smyslu*, Brno: Cesta, 2006; Franz KETT – Robert KOCZY, *Die Religionspädagogische Praxis. Ein Weg der Menschenbildung*, Landshut: RPA-Verlag, 2009.

46 © PS PČR, Listina základních práv a svobod (on-line), dostupné na: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>, citováno dne 20. 6. 2021.

47 © MŠMT, Školský zákon svobod (on-line), dostupné na: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>, citováno dne 20. 6. 2021.

48 Viz níže kapitola 2.4 typy řeči o náboženství v rámci vzdělávacího procesu.

49 Christian KAHRS, *Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle*, Freiburg in Breisgau: Herder, 2009.

50 To zahrnuje i respekt k negativní odpovědi.

51 KAHRS, *Öffentliche...*, s. 9.

člověk má své soukromé náboženství,<sup>52</sup> je třeba, aby „kvůli svobodě a pokoji“<sup>53</sup> mezi lidmi bylo vzděláním kultivováno.

Kahrs předkládá takové pojetí náboženského vzdělávání, které by bylo povinné pro všechny žáky takovým způsobem, aby jejich „soukromé náboženství bylo vzdělávacími procesy v kritickém srovnání konfrontováno s pluralitou náboženství [...], k čemuž musí být nahlédnuty nejrůznější konfesní pohledy, hodnoty a formy“.<sup>54</sup> Nabízí ještě další argumenty, které stručně řečeno oprávněně staví náboženské vzdělávání do základního proudu školního vzdělávání.

Obecné vzdělávání se ptá po tom, co je obecně lidské u každého jednotlivce. Ptáme-li se, kým člověk je<sup>55</sup>, musíme vzít vážně i jeho transcendentní stránku.<sup>56</sup> Proto je sice oprávněné tvrdit, že náboženství má být a je soukromou záležitostí, ale to ještě neznamená, že nepatří k cílům obecného vzdělávání. Je totiž pro člověka konstitutivní kvalitou lidské existence<sup>57</sup>, nesrovnatelnou s fotbalem nebo láskou k přírodě vyjádřenou členstvím ve fanouškovském táboře nebo ve spolku zahrádkářů.

Volker Ladenthin říká jednoznačně: „rozhodnutí, zda náboženství je či není řádným vyučovacím předmětem na škole, nemůže být určeno na základě toho, zda jsme věřícími nebo ne. Spíše je na místě se ptát – bez ohledu na vlastní postoj – zda je ‚religiozita‘ konstitutivním prvkem lidství nebo ne.“<sup>58</sup> Obsah náboženství je otázkou víry, fakt víry sám o sobě, tedy to, že je možné věřit, a i otázka, zda je na místě věřit, jsou přístupné racionální argumentaci a jako takové jsou tématem obecného vzdělávání.

## 2.2.2 Pojem vzdělávání

Vzdělávání lze vymezit různě. Pojem, kterým situaci „v níž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovně určitý druh informace“<sup>59</sup> nazýváme, má navíc v každém jazyce ještě specifický sémantický tón.

V němčině se pro tento proces konstituoval pojem Bildung. Kořenem slova, které překládáme jako vzdělávání, je slovo Bild, tedy obraz. Tato skutečnost implicitně odkazuje k biblickému pojetí člověka „stvořeného jako Boží obraz“ (Gn 1,27)<sup>60</sup>. Tím je určena jeho jedinečnost a zároveň vlastní porozumění procesu vzdělávání jako takovému, totiž přispět k uskutečnění této jedinečnosti tak, aby člověk skutečně byl „v obraze“, aby byl sám sebou<sup>61</sup>, aby dosáhl plnosti svého uskutečnění, řečeno teologickým jazykem, svatosti. Takto chápáné vzdělávání v sobě přirozeně obsahuje náboženskou rovinu a není možné o něm bez ní uvažovat.

Dalším argumentem pro potřebu zahrnout do úvah o vzdělávání také problematiku náboženství, resp. spirituality je mnohokrát přejímaná teze Jürgena Baumerta o čtyřech způsobech setkávání se se „světem“<sup>62</sup>. Jsou antropologicky nenahraditelné a zahrnují celou šíři toho, s čím by se měl

52 Ve významu, že náboženství je každého osobní věc.

53 KAHRS, *Öffentliche...*, s. 22.

54 Tamtéž, s. 193.

55 Emerich CORETH, *Co je člověk?*, Praha: Zvon, 1994; Vladimír BOUBLÍK, *Teologická antropologie*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001; Naděžda PELCOVÁ, *Filozofická a pedagogická antropologie*, Praha: Karolinum, 2004; Erwin DIRSCHERL, *Grundriss Theologischer Anthropologie*, Regensburg: Friedrich Pustet, 2006.

56 POLÁKOVÁ, *Perspektiva...*

57 Doklady pro to nabízí řada etnologických a etologických studií. Více viz Volker LADENTHIN, Braucht Bildung Religion?: das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, *Katechetische Blätter* 5/1999, s. 350–359.

58 LADENTHIN, Braucht..., s. 350.

59 PRŮCHA, *Moderní...*, s. 59.

60 Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem, stvořil ho, aby byl obrazem Božím, jako muže a ženu je stvořil.

61 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 93. Více viz také výše kap. 2.1.

62 Jürgen BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Die Zukunft der Bildung*, ed. Nelson KILLIUS – Jürgen KLUGE – Linda REISCH, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002, s. 100–150.

člověk v procesu vzdělávání setkat, aby byl vzděláván v odpovídající celistvosti. Baumert rozlišuje:

1. **kognitivně-instrumentální rovinu** zahrnující předměty jako matematika nebo přírodní vědy;
2. **morálně-evaluativní rovinu**, kam patří oblasti jako dějiny, hospodářství, politika nebo právo;
3. **esteticko-expresivní rovinu** s oblastmi, jako je jazyk, literatura, umění nebo hudba;
4. **rovinu konstitutivní racionality** tematizovanou obory, jako je náboženství nebo filozofie.

Z této úvahy je zřejmé, že „náboženská dimenze je vzhledem k celkovému vzdělávacímu úkolu školy nenahraditelná“<sup>63</sup> a že náboženství „je podstatným příspěvkem všeobecného i osobního rozvoje“<sup>64</sup>.

### 2.2.3 Globální kompetence

Náboženskou, resp. spirituální kompetenci dokumenty nejvyššího mezinárodního významu, jako je aktuálně např. Agenda 2030<sup>65</sup> a z ní vyplývající programové dokumenty pro vzdělávání, přímo netematizují, nicméně je implicitně zahrnuta do kompetence globální (global competence).<sup>66</sup> „Východiskem studie PISA je vzdělávání, které považuje náboženské vzdělávání za bezpodmínečnou součást obecného vzdělávání.“<sup>67</sup>

OECD definuje globální kompetenci jako vícevrstevný, celoživotní cíl, kdy „jednotlivec umí promýšlet, rozumět a docenit lokální, globální a interkulturní otázky; umí úspěšně a s respektem interagovat s druhými o různých pohledech a světonázorech; jedná s vědomím zodpovědnosti vzhledem k udržitelnému rozvoji a obecnému dobru.“<sup>68</sup> Z jejích dílčích cílů, které se přímo dotýkají otázky náboženství, resp. spirituality, je to rozvoj interkulturní vnímavosti a respektu v přímých zkušenostech s úctou k různým národnostem, jazykům a kulturám, rozvoj schopností hledat vlastní identitu ve společenství a ve světě nebo schopnost vyjadřovat názory a volit vhodné formy jednání.<sup>69</sup> Jejich oprávněnost zdůvodňuje potřeba harmonického života v multikulturní společnosti, zcitlivění pro interkulturní porozumění a vzájemný respekt, nakolik se etnické a kulturní konflikty staly nejčastější příčinou násilí ve světě a náboženská příslušnost přitom zaujímá jednu z důležitých rolí.<sup>70</sup>

63 © Günther BADER, Religiöse Bildung und Wertevermittlung in der Schule? Zum Anspruch und Profil eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18/2010 (on-line), dostupné na: <https://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/111449/full.pdf>, citováno dne 20. 6. 2021, s. 12.

64 © Martin JÄGGLE – Philipp KLUTZ, Überarbeiteter Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18/2010 (on-line), dostupné na: <https://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/111469/full.pdf>, citováno dne 20. 6. 2021, s. 59.

65 © Sustainable Development Goals (on-line), dostupné na: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, citováno dne 20. 6. 2021.

66 © Norman de Paula ARRUDA FILHO, The agenda 2030 for responsible management education: An applied methodology, *The International Journal of Management Education* 15/2017 (on-line), dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.010>, citováno dne 20. 6. 2021, s. 183–191.

67 © Grundlegende Kompetenzen..., s. 13.

68 © OECD: PISA 2018 Assessment and Analytical Framework (on-line), dostupné na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1606838233&id=id&accname=guest&checksum=1D1CB6C3C18A92F0F958D734CD948271>, citováno dne 20. 6. 2021, s. 166.

69 Podle OECD přísluší školám rozhodující role při rozvoji této kompetence u mladých lidí. Škola má možnost nabídnout prostor pro kritické přemýšlení nad globálním vývojem, které je důležité nejen vzhledem k celku světa, ale i vzhledem k vlastnímu životu jednotlivce. Jedná se především o témata jako kritické, efektivní a zodpovědné užívání digitálních informací a sociálních sítí, rozvoj interkulturní vnímavosti a respektu v přímých zkušenostech s úctou k různým národnostem, jazykům a kulturám, rozvoj schopností hledat vlastní identitu ve společenství a ve světě nebo schopnost vyjadřovat názory a volit vhodné formy jednání. Autoři dokumentu OECD se zde odvolávají na autory jako Castle SINICROPE – John NORRIS – Yukiko WATANABE, Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research and Practice, Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project, *Second Language Studies*, Vol. 26/1 (on-line), dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=D8D4BDBE0C5918D895EFC04B36C738E4?doi=10.1.1.517.1193&rep=rep1&type=pdf>, citováno dne 20. 6. 2021, s. 1–58 nebo Robert HANVEY, *An Attainable Global Perspective*, New York: Center for War/Peace Studies, 1975. Více viz © OECD: PISA 2018...

70 Srov. © OECD: PISA 2018...

Náboženství je podle PISA<sup>71</sup> tématem vzdělávání, protože představuje konkrétní přístup ke světu, který je v mnoha ohledech specifický.<sup>72</sup>

V případě náboženského vzdělávání následně hraje roli, zda hovoříme o náboženských tématech zevnitř nebo z vnějšku, zda je naše úsilí řečí náboženskou nebo řečí o náboženství. V diskuzi o mezináboženském vzdělávání se etablovalo rozlišení tří různých typů řeči o náboženství v rámci vzdělávacího procesu:<sup>73</sup>

**Learning in religion:** mono-náboženský model (učení „v“ náboženství) směřuje vědomě k uvedení mladých lidí do jedné partikulární náboženské tradice a předpokládá, že postupně plně vrostou do společenství této náboženské tradice. Typicky se tím myslí taková podoba učení se, která bere vážně oprávněný zájem člověka hlásícího se např. ke křesťanství hlouběji poznat zvolené náboženství a žít je.

**Learning about religion:** multi-náboženský model (učení „o“ náboženství) je založen na tom, že mladí lidé jsou uváděni buď paralelně, nebo postupně do různých náboženských či světonázorových tradic, aniž by k těmto tradicím měli nějaký vztah. Mohou je tedy posoudit pouze na základě holých informací. Typicky se tímto myslí učení se, které vede k osvojení si základních informací o jednotlivých náboženstvích ve snaze poznat je a orientovat se v nich.

**Learning from religion:** inter-náboženský model (učení „od“ náboženství) tematizuje důležité životní otázky a hledá, jaké odpovědi nabízejí různé náboženské a světonázorové tradice, v čem se shodují, v čem se rozcházejí. Jednotlivá světonázorová či náboženská hlediska jsou analyzována ze čtyř úhlů pohledu: jejich příběhy, jejich etika, jejich život ve společenství a jejich rituály. Zkoumají se argumenty a otázky, které jednotlivá náboženství a světové názory staví před člověka, a to tváří v tvář vlastnímu životu a současně v dialogu, v němž si partneři vyměňují své úhly pohledu. Tento třetí model není ani pohledem zevnitř (in), ani pohledem z vnějšku (about), nýbrž specifickou formou sdílení a dialogu.<sup>74</sup>

Po zkušenostech s poslední variantou doporučují odborníci podstatně prohlubovat hermeneutickou dynamiku učení o náboženství, a to prostřednictvím komunikativní výměny přímo mezi žáky ve třídě. Toto kritické setkávání posiluje zpětně schopnost pohlédnout hlouběji do vlastního systému, který mi dává životní smysl, a zkoumat dále existenciální odolnost, kterou tento můj systém nabízí.<sup>75</sup> Náboženství se svými tradicemi uchovávají veliký potenciál, který se zdaleka nevyčerpává jen informovaností o tom, jaká socha zdobí fasádu budovy. Dotýkáme se i problematiky místa člověka ve společnosti, případně i jeho hledání sebe sama, které je s tím spojené.

71 Studie PISA se snaží identifikovat a zachytit míru globální kompetence (a tím i kompetence náboženské/spirituální) jednak na kognitivní rovině, jednak na základě dotazníku, který pomáhá pojmenovat širší souvislosti. Zkoumaná tak je například schopnost žáků kriticky přemýšlet o globálních otázkách se zohledněním vlivu světového názoru a různých možností pohledu zúčastněných. Žáci jsou také dotazováni na témata, která mohou dokumentovat míru jejich schopnosti komunikovat a přemýšlet v kategoriích interkulturality, případně reflektují míru přítomnosti těchto kategorií ve škole, tematizují formy nakládání s růzností a práce s konflikty. Studie sleduje i uplatnění konkrétních konceptů interkulturního vzdělávání, případně způsob přípravy učitelů rozvíjet ve výuce také globální kompetenci. Více viz © OECD: PISA 2018...

72 Více viz © Martin ROTHGANGEL, Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland: Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18/2010 (on-line), dostupné na: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/111445?name=Rothgangel%20Martin%20Kompetenzorientierter%20Religionsunterricht%20in%20Deutschland>, citováno dne 20. 6. 2021, s. 4. To potvrzuje také Baumertův čtvrtý způsob setkávání se světem, viz výše kapitola 2.3.

73 Viz např. © Grundlegende Kompetenzen..., s. 15.

74 Konkrétním modelem je např. komunikativní teologie. Bernd Jochen HILBEREATH – Matthias SCHARER, *Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen*, Mainz: Grünewald, 2012.

75 Konkrétním didaktickým modelem je např. interakce soustředěná na téma Ruth C. Cohn. Více viz © Die wesentlichen Elemente des TZI-Konzepts (on-line), dostupné na: <https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>, citováno dne 15. 10. 2021.



### 3. Spirituální kompetence

#### 3.1 Vymezení pojmu spirituální kompetence

Pro vymezení spirituální<sup>76</sup> kompetence bude podobně jako u oboru náboženská pedagogika žádoucí dovednost propojit vzájemně svět teologických oborů a svět oborů společenských věd.<sup>77</sup> Nakonec i pojem spirituální kompetence v sobě implikuje hledisko teologické i pedagogické.

Aby získal pojem spirituální kompetence konkrétní obsah, bude nejprve dobré podívat se, jak se o něm uvažuje v kontextu náboženského vzdělávání.

O náboženské, resp. spirituální<sup>78</sup> kompetenci pojednal ve své habilitační práci Ulrich Hemel.<sup>79</sup> Jeho publikace patří i po několika desetiletích v německy mluvících zemích ke standardním dílům k dané problematice. Podle něj má tato kompetence především prospět orientaci (žáků v dané problematice). „Tato (orientace) je právě v informační společnosti důležitou úlohou školy a rodiny, vzdělání a výchovy,“<sup>80</sup> píše Hemel, který hovoří o tom, že z plurality konkurujících si konceptů smyslu „vzniká orientační stres“. Rozpoznat, co vlastně chci, je jednou z největších výzev nejen pro mladé lidi.<sup>81</sup> Spirituální kompetenci pak definuje jako „osvojitelnou, komplexní schopnost zodpovědného nakládání s vlastní nábožensností v jejích různých dimenzích a jejích proměnách v životním příběhu člověka.“<sup>82</sup>

Konkrétněji pojmenovat charakter nábožensosti se pokusili autoři, kteří z fenomenologického hlediska pozorovali, jak se náboženství projevuje.<sup>83</sup> K nejvýznamnějším z nich patří americký náboženský psycholog Charles Y. Glock, který v šedesátých letech minulého století rozlišil typické společné rysy různých náboženství a pojmenoval jednotlivé roviny lidské religiozity. Rozlišil pět kvalit, které byly následně dalšími autory různě připomínkovány, měněny, kráceny nebo rozšiřovány.<sup>84</sup> Jedná se o *experimental dimension*, *ritualistic dimension*, *ideological dimension*, *intellectual dimension*, *consequential dimension*,<sup>85</sup> tedy o oblast zahrnující konkrétní náboženské zážitky, často velmi osobního charakteru, oblast vyjádřenou konkrétními náboženskými rituály, oblast konkrétní nauky víry, oblast tematizující racionální sebereflexi náboženské praxe a víry a oblast toho, jak se vztah k náboženství projevuje v konkrétním jednání člověka.

Hemel se po kritické reflexi Glockových závěrů, které shledal příliš obecnými, pokusil pojmenovat je tak, aby se daly rozlišit i v každodenní pedagogické práci.<sup>86</sup> Když pak hovoří o dimenzích religiozity, míní jimi „různé perspektivy jedné a té samé schopnosti, pojmenovat sebe a svět nábožensky.“<sup>87</sup>

76 Tento termín zahrnuje i to, co je míněno diskurzem o náboženské kompetenci v zahraniční literatuře. Viz výše.

77 Reinhold BOSCHKI, *Einführung in die Religionspädagogik*, 3. vydání, Darmstadt: WBG, 2015, s. 18; Burkard PORZELT, *Grundlegung religiöses Lernen*, Bad Heilbrunn: UTB, 2009, s. 14n.

78 Německé jazykové prostředí užívá pojem „religiöse Kompetenz“, který nezahrnuje pouze explicitně náboženský význam, ale taktéž i reflexi obecné antropologické kvality, která je v anglické jazykové oblasti nazývána „spiritual competence“. Vzhledem k dějinám vztahu k pojmu náboženství v českém prostředí a také ke skutečnosti reflexe na rovině pedagogické preferuji v další části textu pojem „spirituální kompetence“ a to i tehdy, když s ohledem na původního autora užívám pojem „náboženská kompetence“.

79 Ulrich HEMEL, *Ziele religiöser Erziehung*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1988.

80 © Ulrich HEMEL, *Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts* (on-line), dostupné na: [https://institut-fuer-sozialstrategie.de/wp-content/uploads/2015/05/rel\\_vortrag\\_religioese\\_kompetenz.pdf](https://institut-fuer-sozialstrategie.de/wp-content/uploads/2015/05/rel_vortrag_religioese_kompetenz.pdf), citováno dne 20. 6. 2021, s. 2.

81 Srov. tamtéž, s. 3.

82 HEMEL, *Ziele...*, s. 674.

83 Srov. PORZELT, *Grundlegung...*, s. 65–82.

84 Srov. Detlef POLLACK, Was ist Religion? Probleme der Definition, *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 2/1995, s. 176n.

85 Do češtiny přeložitelné jako: zkušenostní rozměr, rituální rozměr, naukový rozměr, rozměr racionální reflexe, rozměr důsledků pro životní praxi. Charles Young GLOCK, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim MATTHES, *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II*, Reinbeck: Rowolth, 1969, s. 151.

86 HEMEL, *Ziele...*, s. 564–583.

87 © HEMEL, *Religiöse Kompetenz...*, s. 6.

Na tomto základě uvádí následujících pět (přičemž první čtyři tvoří základ a pátá je pro ně zastřešující) dimenzí, které umožňují konkrétněji uchopit jednotlivé aspekty toho, co by mohlo být míněno v rámci řeči o spirituální kompetenci:

**Dimenze náboženské vnímavosti, resp. kompetence nábožensky vnímat**

Jedná se o afektivní stránku religiozity. Důležitý je rozvoj kultury vnímání a citu pro náboženskou skutečnost. Jedná se tedy o osobnostní kompetenci. Žáci by měli rozvinout schopnost vnímat ticho nebo krásu nebo cvičit dovednost ptát se po tom, „co je víc než...“ apod.

**Dimenze náboženské znalosti, resp. kompetence osvojit si náboženské znalosti**

Jedná se o kognitivní stránku religiozity. Důležitý je rozvoj obecné schopnosti myslet také v teologických kategoriích, předpokladem přitom je přednostní rozvoj „mateřské řeči“ a vlastní světonázorové/náboženské tradice, pozice, ze které je poté možné poznávat i tradice další. Jedná se tedy o kognitivní kompetenci. Žáci by měli disponovat standardem základních znalostí o vlastní světonázorové/náboženské tradici.

**Dimenze náboženské komunikace, resp. kompetence rozumět a užívat náboženské formy řeči**

Jedná se o komunikativní stránku religiozity, kam patří například orientace v symbolické řeči bohoslužeb až po diskusní skupinu zabývající se biblickými texty, od rozhovoru v rodině až po vystoupení v televizní talk show. Jedná se tedy o sociální kompetenci. Žáci by měli rozvíjet schopnost argumentovat ve prospěch svého světonázorového/náboženského přesvědčení nebo naslouchat s porozuměním argumentům druhého.

**Dimenze náboženské schopnosti vyjádření se, resp. kompetence nábožensky jednat**

Jedná se o pragmatickou stránku religiozity, k níž patří schopnost orientovat se v konkrétním náboženském prostředí a zaujmout odpovídající postoj sociálně přiměřeného chování (při křtu, svatbě nebo při návštěvě „půlnoční“ bohoslužby). Jedná se tedy o kompetenci k jednání. Žáci by si měli osvojit průběhy slavení bohoslužeb a porozumět významu postojů i dalších dějů.

**Dimenze náboženského utváření života, resp. kompetence nábožensky žít**

Jedná se o stránku subjektivního významu religiozity a její rozvoj znamená schopnost rozlišit osobní význam náboženství pro vlastní život. Jedná se tedy o kompetenci afektivní. Žáci by měli reflektovat možnosti utvářet svůj život s ohledem na vlastní náboženské přesvědčení.

Hemelovou zásluhou je, že tematizuje spirituální kompetenci jako vícevrstevný jev.<sup>88</sup> Náboženská pedagožka Mirjam Schambeck nabízí kritickou reflexi Hemelem navrhovaných kompetencí<sup>89</sup> a na klíčovou otázku *Co chce náboženské vzdělávání?* odpovídá nejprve potřebou uvědomit si, že ke spirituální kompetenci patří předně osobní, zdůvodněný postoj k tomuto jevu a následně pak schopnost uplatnit náboženství pro vlastní porozumění světu a životu. Je tedy třeba rozlišovat různé stupně zájmu a míry osvojení si.

Schambeck rozlišuje následující tři:

- V první rovině jde o setkání s něčím jiným, něčím, co je dobré se naučit, osvojit si, v tomto případě se jedná o náboženství, které jsme do té doby nějakým způsobem vnímali, ale spíše sporadicky a nárazově, bez jakéhokoli nároku na podrobnější porozumění a promýšlení.
- Ve druhé rovině si vědomě klademe otázku, jak může to jiné – v tomto případě náboženství – být rozumově uchopeno. Je zřejmá snaha po jistém „vyrovnání“ mezi náboženstvím a vlastními vzorci porozumění světu a životu.

<sup>88</sup> Srov. Mirjam SCHAMBECK, Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, *Katechetische Blätter* 2/2011, s. 132.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 133–137.

- Konečně ve třetí rovině procházíme konstruktivně transformativním procesem, který obojí proměňuje v setkání mých vzorců porozumění světa a náboženství.

Ve schopnosti uchopit náboženství na těchto třech rovinách spatřuje Schambeck jádro spirituální kompetence a prohlubuje tedy pohled na Hemelovo pojetí. Schambeck si je navíc velmi dobře vědoma, že ne všechny roviny, kterými specifikuje diskuzi o spirituální kompetenci, je možné bez další reflexe ve škole prohlubovat.<sup>90</sup>

Konečně platí, že „náboženství zůstane prázdným, jestliže jej ve službě sobě samému člověk neuchope – ale zůstává také více než jen to, co z něho lidé udělají.“<sup>91</sup> Schambeck se tedy snaží vnímat vyváženě jak funkcionální přínos náboženství, tak jeho substanciální hodnotu, spočívající v hodnotě, kterou má samo o sobě. Náboženství tak má z podstaty svého sebeporozumění jednak roli ve službě člověku, jednak je také ve svých tradičních podobách přínosem například pro prevenci fundamentalismu, jestliže koriguje, co si z náboženství mohou lidé vytvořit.<sup>92</sup>

Uvedený výčet dimenzí spirituální kompetence může být chápán jednak jako „oblast zájmu“, které vzdělávání věnuje příslušnou pozornost, jednak jako „roviny přiblížení se náboženství“.<sup>93</sup>

Kontexty, ve kterých pak může náboženství, resp. spirituální rovina v prostoru školy existovat, jsou následující:<sup>94</sup>

- Subjektivní náboženství, resp. spiritualita jednotlivých žáků, ale i všech dalších aktérů školy, jejich osobní přesvědčení a hodnoty s doceněním potenciálu různosti náboženství a vyznání, nakolik patří k životu společnosti a k zájmu žáků.
- Náboženství vztahované k vyučovacímu předmětu, tedy to, které zastupuje konkrétní vyučující a garantující církev, případně náboženství jako společenský a kulturní jev a jeho mezipředmětové přesahy vzhledem k výtvarným dílům, literatuře nebo hudbě, příp. vzhledem k etickému nebo politickému jednání.

### 3.2 Příklad vzdělávacího plánu (Německo)

Jak může vypadat vzdělávací plán, promítně-li se do něho i ohled na rozvoj spirituální kompetence? K upevnění porozumění této skutečnosti může být nápomocné poohlédnutí se do zahraničí. Comenius-Institut Münster předložil v roce 2006 materiál, ve kterém identifikuje dvanáct základních kompetencí takového vzdělávání.<sup>95</sup> Materiál zároveň předložil k diskuzi odborníkům, které vyzval k jeho kritickému čtení, výstupy z této diskuse byly následně publikovány.<sup>96</sup>

Dokument formuluje následující výstupy:

Na konci základního vzdělávání si žák

- uvědomuje své osobní přesvědčení víry, příp. osobní porozumění sobě a světu, je schopný jej vyjádřit, zdůvodnit a obhájit před druhými;
- rozumí věrohodnosti vzorců náboženské interpretace životních událostí a je připraven si je ověřovat;

90 Tamtéž, s. 139.

91 Tamtéž, s. 137.

92 O vztahu funkcionálního a substanciálního porozumění náboženství viz např. PORZELT, *Grundlegung...*, s. 65–82.

93 Srov. © Grundlegende Kompetenzen..., s. 17.

94 Srov. tamtéž, s. 18.

95 © Grundlegende Kompetenzen...

96 Tamtéž.

- rozpozná náboženskou relevantnost situací rozhodování se ve vlastním životě a jejich zpracování za pomoci náboženské argumentace;
- pojmenuje, rozliší a interpretuje základní formy náboženské řeči (např. mýtus, podobenství, symbol, vyznání, modlitba, postoje při liturgii, dogma, nařízení);
- přiblíží se vlastnímu porozumění konkrétního náboženství (základní motivy a důležité okamžiky dějin);
- zná příležitostné uspořádání základních forem náboženské praxe (např. svátky, slavení, rituály, diakonie) a reflektuje jejich užití;
- rozliší na základě konkrétních kritérií život podporující a životu bránící formy náboženství;
- odůvodněně se zabývá jinými náboženskými, příp. světonázorovými přesvědčeními a s respektem komunikuje a spolupracuje s příslušníky jiného světonázoru, konfese, příp. náboženství;
- je schopen vyjádřit pochybnost a kritiku náboženství stejně jako indiferentnost a ověřuje jejich oprávněnost;
- rozpozná a vyjadřuje náboženské pozadí společenských tradic a struktur (např. tolerance, sociální stát, rozlišení mezi pracovním dnem a nedělí);
- umí vysvětlit základní náboženské ideje (např. lidská důstojnost, láska k bližnímu, spravedlnost) a pojmenovat přínos těchto základních hodnot ve společenských konfliktech;
- identifikuje, kriticky vůči ideologičnosti rozpozná a vysvětlí význam náboženských motivů a prvků v kultuře (např. literatuře, obrazech, hudbě, reklamě, filmech, sportu).

### 3.3 Příklad vzdělávacího plánu (Rakousko)

Spirituální kompetenci dosahují žáci<sup>97</sup> prostřednictvím zkušenosti otevřeného setkání

- s lidmi a jejich životním směřováním;
- s náboženstvím, o kterém se učí a se kterým se seznamují;
- s formami přítomnosti náboženství ve společnosti;
- se světonázorovou růzností.

Na konci základního vzdělávání si žák

- promýšlí porozumění sobě samému a světu, osobní víře a v rozhovoru ji pojmenuje;
- promýšlí obtíže života a umí je pojmenovat ve světle křesťanské víry;
- osvojuje si klíčové texty Písma svatého, modliteb a nauky víry vlastního náboženství a pojmenuje je vzhledem k vlastnímu životu;
- popíše etické problémy a zná křesťansky zdůvodněné vzorce jednání;
- orientuje se v uspořádání chrámového prostoru a má přehled o nejdůležitějších křesťanských svátcích a praxi jejich slavení;
- rozpozná nábožensky motivované hodnoty a oceňuje jejich význam v konfliktních situacích;
- rozpozná, interpretuje a ztvárňuje náboženské motivy z dějin a z přítomnosti v médiích, umění a kultuře;
- popíše jiná přesvědčení a rozvíjí uctívou kulturu rozhovoru;
- objevuje podoby různosti v Evropě a oceňuje je jako obohacení a výzvu.

<sup>97</sup> Viz © Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule (on-line), dostupné na: [https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/Volksschule\\_LP\\_2014.pdf](https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/Volksschule_LP_2014.pdf), citováno dne 20. 6. 2021, s. 7.



#### 4. Spirituální kompetence jako „jedno podstatné“

Tato esej nabídla několik argumentů ospravedlňujících úvahy o provázání náboženského vzdělávání se vzděláváním obecným. To, co bylo pro Komenského samozřejmost, se sice na jednu stranu může jevit jako skutečnost dávno překonaná, ale „jedno nezbytné“ proto nepřestává být „jedním nezbytným“. Toto tvrzení jsem podložil argumentem vycházejícím ze samotného porozumění pojmu vzdělávání, aktuálními vzdělávacími cíli OECD nebo výzvou ke změně perspektivy.

Zároveň jsem naznačil možné cesty k realizaci tohoto provázání. Základem je vůbec rozšířit odbornou pedagogickou diskuzi také o tematizaci spirituální kompetence. V prostoru školy by se pak vedle zákonem umožňované přítomnosti vyučovacího předmětu náboženství mohl objevit žitý respekt k subjektivnímu náboženství, resp. ke spiritualitě jednotlivých žáků, ale i všech dalších aktérů školy, například v docenění potenciálu různosti motivací k zachovávání určitých hodnot a etického nebo environmentálního jednání. Další podobou může být vědomá a citlivá tematizace náboženských a spirituálních témat v rámci mezipředmětových vztahů, např. vzhledem k výtvarným dílům, literatuře, hudbě, ale také při prožívání nenadálých hraničních situací.

Pro české vzdělávací prostředí, které je obecně velice uzavřené institucionalizovanému náboženství, může být tematizace přítomnosti spirituality i tak velice inspirativní zejména pro osobnostní rozvoj jednotlivce. Právě kultivace spirituální kompetence uschopňuje člověka k vědomému promýšlení svého života a velkých otázek s ním spojených.<sup>98</sup> Poctivé a tradicí prověřené odpovědi nabízené náboženstvími, v našem kulturním kontextu především křesťanstvím, následně otevírají prostor ke kritickému dialogu, který velmi prospívá osobnímu zrání a poskytuje prostor k hledání vlastní identity, což je důležitý předpoklad pro život v globálním světě.<sup>99</sup>

Na závěr si dovoluji položit hypotetickou otázku, co na to Komenský, který by patrně vnímal současný svět jako ještě sofistikovanější labyrint a právě z toho důvodu by se nepřestal ptát po „jednom podstatném“, problematika spirituální kompetence ve vzdělávání by se stala jedním z momentů, který by se snažil dále promýšlet, a nalézal by cesty, jak ji promítnout do výuky. Pravděpodobně by si taktéž nenechal ujít příležitost uskutečnit dialog pedagogiky a teologie, vzdělávání a náboženství, který je dnes mnohem rozmanitější a globálnější, než byly tehdy jeho obzory. Právě díky tomuto dialogu máme i v naší době šanci dohlédnout až do ráje srdce.

#### Kontakt

**Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

thavel@tf.jcu.cz

<sup>98</sup> Tamtéž, s. 4.

<sup>99</sup> Viz problematika globálního vzdělávání kapitola 2.2.3.