

PROČ DINGIR

✦ Některé starověké jazyky měly zajímavý zvyk, který spočíval v tom, že do psaného textu vkládaly tzv. ideogramy. Byly to značky, které předjímaly vlastnosti následného slova. A tak se např. v klínopisných textech vkládal před každou věc ze dřeva (např. strom, ale i stůl nebo židli) znak pro dřevo. Před rybníky, řeky apod. se vkládal znak pro vodu atd. Podobně existoval i zvláštní znak, který se musel napsat před jméno jakékoli božské bytosti nebo boha. Těto znače, upozorňující na božskost toho, co bude následovat, se většinou říká podle starého sumerského označení pro boha DINGIR. Toto slovo je pak zároveň i pravděpodobně vůbec nejstarším označením pro božskou bytost, jaké známe.

✦ Zajímavé je, že klínový znak, který se jako označení DINGIR používá, je ve skutečnosti obrázkem hvězdy, která představuje směr, k němuž člověk hledí a k němuž se upíná. Znak DINGIR se tak může pro nás stát symbolem jistě nezanedbatelného rozměru lidství, člověka, který hledá něco, co ho přesahuje, na čem se může orientovat a k čemu může směřovat. Tato lidská touha nachází nejrozmanitější podoby v nejruznějších kulturách a sociálních skupinách. A tak i v naší současné společnosti se setkáváme s desítkami nejruznějších náboženských skupin, jež jsou výrazem tohoto rozměru člověka.

✦ Záměrem našeho časopisu je pozorně sledovat a zkoumat tuto současnou náboženskou scénu. Východiskem naší práce jsou principy a metody vědy o náboženství, religionistiky. Nesnažíme se tedy náboženská hnutí hodnotit nebo kritizovat, chceme je podrobně monitorovat, popisovat a adekvátně jim rozumět z hlediska příčin a souvislostí jejich vzniku a vývoje. Budeme se tedy věcně tázat, kdo nebo co je DINGIREM těch, kdo se k těmto hnutím hlásí, jak právě jejich DINGIR ovlivňuje jejich život a jaké formy jejich cesta za tímto cílem nabývá. Časopis DINGIR by tak měl pomoci odborně zkoumat a mapovat oblast, která je od pradávna neodmyslitelnou součástí života lidstva, a přesto zůstává pro mnohé nezmapovanou a nepřehlednou krajinou.

RECENZNÍ ŘÍZENÍ

Dingir se jako religionistický časopis věnuje především současné náboženské scéně. Kromě doprovodných textů dokumentujících různé náboženské postoje a zpráv obsahuje každé číslo odborné články (je na ně upozorněno dole na stránce), které podléhají recenznímu řízení. Na každý článek vypracovávají dva písemné posudky akademičtí pracovníci, členové redakční rady nebo její spolupracovníci. U těchto článků se posuzuje soulad s bibliografickou normou, jazyková úroveň textu, spolehlivost informací a vědecký přínos při jejich interpretaci. Dingir je jediným českým odborným časopisem, který se věnuje současné religiozitě.

Autorkou fotografie na přední straně obálky ze Střední odborné školy sociální svaté Zdislavy v Praze je Marika Mytýzková. - Na protější straně je fotografie waldorfské školy z archivu Heleny Janků.



Roku 2011 zemřeli dva významní představitelé evangelikálního křídla křesťanstva. Americký letniční kazatel a inspirátor sociální práce David Wilkerson zahynul 27. dubna při autonehodě v Texasu ve věku necelých 80 let a britský evangelikální teolog a pastor anglikánské církve John R. W. Stott zemřel 27. července ve věku 90 let.



Nečekaně rozsáhlé a mohutné centrum „Maják“ staví společenství Avena v obci Ptýč nedaleko Kralovic. O tomto společenství a jeho zakladatelkách, „gnostičkách“ Katarině Kuňové a Haně Přádové informoval *Dingir* v čísle 2 v roce 2002 (je dostupné i na Internetu).



Misionáři křesťanského hnutí víry Daniel Kolenda a Reinhard Bonnke, ohlásili svou návštěvu v Brně na 24. září 2011. Podařilo se jim téměř zaplnit brněnskou halu Rondo. Posluchači se ale teprve po hodině čekání dozvěděli, že známější Bonnke nepřijede. Zprávu o této návštěvě přinášíme na str. 139-140.

PEDAGOGIKA A NÁBOŽENSTVÍ

Zdeněk Vojtíšek

Zabývat se také jevy na samých hranicích oboru religionistiky a zvat proto ke spolupráci sociology, antropology, psychology, teology a další odborníky patří k tradicím časopisu Dingir. I poslední téma 14. ročníku Dingiru je v tomto smyslu „hraniční“ a také jeho příprava vyžadovala spolupráci s ne-religionisty (tentokrát s pedagogy). Při přípravě se ukázalo, jak relativně velmi málo probádané je „pomezí“ religionistiky a pedagogiky - alespoň v českých poměrech určitě.

Téma „náboženství a pedagogika“ se proto rozrostlo tak, že se k němu v příštích číslech ještě vrátíme několika články, které se už do tohoto čísla nevešly. A také si tentokrát dovoluujeme „luxus“ věnovat jednomu autorovi a jednomu tématu takové množství místa, které rozsah časopisu běžně zdaleka neumožňuje. Poprvé v historii Dingiru totiž vydáváme přílohu časopisu. Tvoří ji studie „Svobodné waldorfské školy na miskách vah“ **Heinera Ullricha**, profesora pedagogiky na Univerzitě Johanna Gutenberga v Mohuči. Tuto přílohu věnujeme čtenářům na konci ročníku jako dárek, jímž také vyjadřujeme, že si vážíme jejich zájmu o Dingir.

Studie Heinera Ullricha se týká toho, co je na tématu „pedagogika a náboženství“ patrně nejzajímavější: waldorfského školství. Tento alternativní pedagogický systém není jen výzvou pro tradiční pedagogiku, ale zpochybňuje i vhodnost současného běžného pojmání oblasti náboženství. Waldorfskou pedagogikou uprostřed dalších alternativních pedagogik se zabývá článek **Miroslavy Váňové**, zatímco autor zatím nejnovější české publikace o waldorfském školství, **Vít Ronovský**, poskytuje čtenáři vhled do filosofického kontextu, a umožňuje tak pochopit i to, proč waldorfské školství je tak kontroverzním a citlivým tématem. Tři různé pohledy - Ullrichův, Váňové a Ronovského - jsou doplněny krátkým článkem, převzatým z waldorfského časopisu *Člověk a výchova* (na 3. straně obálky). Tyto články samozřejmě často odkazují na nábožensko-filosofický systém anthroposofie. Píšeme ho - stejně jako ti, kdo se jím nechávají inspirovat - s „th“, zatímco u jiných výrazů (např. „antropologie“) respektujeme současný pravopisný úzus.

V tématu tohoto Dingiru dále nalezneme pojednání **Evy Tomáškové**, vedoucí odboru církevního školství Arcibiskupství pražského, o tom, jakým způsobem se v posledních dvaceti letech dařila obnova i rozvoj církevního školství. Ředitelka Lauderových škol **Kateřina Dejmalová** nás seznamuje s východisky židovského školství. Religionista **Miloš Mrázek** se odvážně pustil do hledání odpovědi na poněkud tabuizovanou otázku vztahu zakladatelky montessoriovského školství a náboženství. Odpověď je možná trochu nečekaná: spíše než by Marie Montessoriová ovlivňovala víru dětí, to jsou děti, které ovlivnily náboženství Montessoriové, a tato spirituální zkušenost zakladatelky její pedagogický systém nadále prostupuje. Religionista **Zdeněk Vojtíšek** reaguje na relativní úspěch tzv. studijních technologií scientologického hnutí a seznamuje čtenáře s tím, co je možné si pod těmito „technologemi“ představit a jak se v praxi uplatňují.

K tématu volně přistupují i další články: slovenský pedagog **Martin Dojčár** rekapituluje mimořádně zajímavou slovenskou školskou kauzu R. A. S. T. a religionista **Pavel Hošek** recenzuje novou knihu o církevním školství. Dva studenti, **Adam Karásek** a **Věra Zvědělíková**, krátce prezentují na posledních stránkách tohoto Dingiru své závěrečné práce blízké tématu pedagogika a náboženství.

Doc. PhDr. **Zdeněk Vojtíšek**, Th. D., (*1963) je vedoucím katedry religionistiky na Husinské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a šéfredaktorem časopisu Dingir.



OBSAH

Jak se vám daří? (Ivana Nevěřilová) 110

Zahraničí

Kauza R. A. S. T. (Martin Dojčár) 112

Z domova

Právev proti sektářství (Stanislav Příbyl) 114

Téma

Alternativní školy (Miroslava Váňová) 116

Obnovené církevní školství (Eva Tomášková) 120

Na mé učení nezapomínej... (Kateřina Dejmalová) .. 123

Škola náboženská, nebo spirituální? 124

(Vít Ronovský)

Montessori a náboženství (Miloš Mrázek) 128

Rozvoj ve strmém gradientu (Zdeněk Vojtíšek) 131

Rozhovor s Shumi Berkowitzem

Po provaze mezi kopci (Pavel Hošek) 133

Info-servis

..... 134

Události

Tryzna za české hokejisty (Rostislav Matulík) 136

Thomas Gandow po třiatřiceti letech práce 137

(Daniel Matějka)

Konference moci a ohně (Petr Kučera) 137

Recenze

Apokalypsa v islámu (Bronislav Ostřanský) 138

O interreligiózní komunikácii (Monika Závíš) 139

Církev a české školství (Pavel Hošek) 140

Práce studentů

Ruská rodová škola (Adam Karásek) 141

Svědkové Jehovovi a vzdělání (Věra Zvědělíková) .. 142

JAK SE VÁM DAŘÍ?

Ivana Nevěřilová

Na české spirituální scéně se před sedmi lety objevilo nové uskupení - Principy života®, - prezentující se jako vzdělávací systém a praktická sebezkušenostní filosofie. Tento systém byl vytvořen RNDr. Helenou Vertlemanovou a svým zaměřením se řadí po bok hnutí lidského potenciálu. Využívá myšlenek východních filosofí a dalších významových systémů, které propojuje s racionálními poznatky moderní vědy.

Již v roce 2010 jsem se v rámci bakalářské práce zabývala obsahovou analýzou nauky Principů života®. Rok poté jsem se v diplomové práci zaměřila již na samotné stoupence tohoto systému. Formou rozhovorů jsem hledala odpověď na otázky, co jim tato nauka do života přináší a proč je pro ně vůbec lákavá. Během půl



Tvůrkyně „filosofického systému“ Helena Vertlemanová.

roku jsem uskutečnila celkem devět rozhovorů se studujícími této „praktické sebezkušenostní filosofie“. Následující článek poskytuje náhled do života lidí majících s tímto systémem přímou zkušenost.

K nauce a organizaci Principů života®

Principy života® jsou cíleny na plné rozvíjení lidského potenciálu, čímž mají blízko k myšlenkovému systému New Age. Stejně jako toto hnutí se snaží o hluboké zkoumání vlastního „Já“. Zajímavé, avšak nikterak překvapující, je, že zatímco prvky buddhismu a hinduismu se v této nauce těší oblibě, čehož si můžeme všimnout díky velice častým a konkrétním zmíncekám o reinkarnaci, nauce o jin a jang, mandalách nebo čakrách, ke křesťanskému pojetí světa se staví kriticky.

Biblické náměty (např. vyhnání z ráje, symbolika stromu poznání) sice jsou v textech nauky využívány, ovšem zde „koexistence“ mezi křesťanstvím a Principy života® také končí. Křesťanství se svou substancí trojjediného Boha, který víceméně ovlivňuje běh života věřícího, je neslučitelné s naukou Principů života®, podle níž je to samo individuum se svým potenciálem, genetickou linií a prožitky minulých životů, co život jedince ovlivňuje. Nauka Principů života říká, že žádné vyšší síly, Bůh či osud

nezaručí lidskému jedinci štěstí, ale že jen jedinec sám je „strůjcem svého štěstí“ nebo neštěstí.

Z webových stránek Principů života® se dozvídáme, že jde o celoživotní učení, resp. o celoživotní revizi vlastního obrazu světa. Autorka uvádí, že nenabízí řešení problémů, ale nabízí lidem podmínky, díky nimž

mohou lépe najít způsob, jak se se svými problémy vypořádat vlastními silami. K tomu, aby studenti mohli pracovat na revizi svého obrazu světa, se po nich nežadá, aby přijali nauku v její celosti. Na webových stránkách se dokonce píše, že se „neočekává, že se studenti s touto filosofií ztožní...“ Nicméně na stejném místě najdeme šest základních východisek, „která jsou jakýmsi absolutním minimem, které je nutno přijmout, aby vznikl společný základ, na kterém je možné stavět.“ Navzdory prvotnímu zdání naprosté myšlenkové volnosti vymezují tato východiska prostor, v němž se nauka Principů života® pohybuje. Jsou jimi:

- (1.) „Nehody nejsou náhody, protože každý je svého štěstí strůjcem.“
- (2.) „Objevení chyby je vylepšením vlastního obrazu světa.“
- (3.) „Každý je nepostradatelný, jen musí přijít na to, kdy a kde.“
- (4.) „Plný potenciál člověka je možné dosáhnout jen spoluprací muže a ženy.“
- (5.) „Každý člověk vždy dělá to, co ze svého úhlu pohledu považuje za nejlepší.“
- (6.) „Žít znamená měnit se.“

Systém je strukturován do několika programů. Zájemce si tak může vybrat např. mezi „individuálními konzultacemi“, „výcvikem

praktické sebezkušenostní filosofie“, „introspektivním mapováním“ apod. U „výcviku praktické sebezkušenostní filosofie“ se na chvíli zastavím. Výcvik je organizován do 14 seminářů. Jejich cena se liší dle úrovně semináře a pohybuje se v rozmezí od 4000,- Kč do 5400,- Kč za jeden třídní nebo čtyřdenní seminář. Semináře jsou rozděleny do dvou bloků. V prvním z nich přednáší vyučující – tzv. Tekajen (Ten, Který Jde Napřed) principy této nauky. V druhé části, které se říká „Pojednání“, se studenti mezi sebou vzájemně koučují. V praxi to znamená, že se snaží zjistit, jak a zda vůbec právě přednášené principy uplatňují ve svém životě.

Nová spirituální hnutí či hnutí zaměřená na rozvoj lidského potenciálu využívají - ať ve své nauce či praxi - psychologických poznatků a technik. Ani Principy života® zde netvoří výjimku. V Prohlášení studenta, jež studenti podepisují, se uvádí: „...a uvědomuji si, že na mne budou kladeny nároky odpovídající nárokům psychoterapeutického výcviku.“ V Pravidlech přednášení této nauky se ovšem píše, že činnost Principů života® neaspiruje na pozici alternativní psychologické, psychiatrické nebo odborné lékařské činnosti. Tento výcvik probíhá pod vedením již zmiňovaných Tekajenů, přičemž Tekajenem se může stát každý, kdo absolvoval určitý počet seminářů v Principech života® a uzavřel s autorkou či Institutem Principů života smlouvu. Posouzení vhodnosti kandidáta na pozici Tekajena pak leží jen v rukou autorky či Institutu - ti mohou dle svého uvážení rozhodnout, zda smlouvu s dotyčným uzavře či nikoli. Po Tekajenech tedy nejsou vyžadovány žádné odborné psychoterapeutické znalosti a dovednosti.

O studentech

Všichni studující, s nimiž jsem vedla rozhovory, byli dlouhodobými studenty této nauky. Stejně jako se na webových stránkách tohoto systému uvádí široké spektrum oblastí a témat, s nimiž studenti do Principů života® přicházejí, objevily se i v rozhovorech nejrozličnější sféry problémů, které studenty k tomuto systému dovedly. Jednu skupinu tvořili studenti, kteří dlouhodobě pociťovali jakousi obecnou nespokojenost - necítili se spokojeni, ale současně nebyli v té době schopni říci, s čím konkrétně ani proč. Druhou skupinu tvořili studenti, kteří ve svých životech už dokázali jasně identifikovat, s čím jsou nespokojeni, ovšem nedokázali určit, co je příčinou

a jak ji ovlivnit. Objevovala se ztráta smyslu života (či hledání větší duchovní hloubky v životě), problémy s depresemi a jiné potíže psychického rázu (např. anorexie, bulimie, úzkosti), problémy ve vztazích – ať již partnerských nebo rodinných, a v neposlední řadě také zdravotní problémy (např. alergie, ekzémy, potíže se zády). Bylo ob-



tížné určit jeden primární důvod, který vedl k rozhodnutí studovat tuto nauku. Často se jednalo o shluk vzájemně propojených potíží. Mnohdy se stávalo, že se studující na prvních konzultacích zabývali naprosto jinými problémy, než jaké šli původně řešit, a odkrývali takové oblasti jejich života, o nichž neměli často ani tušení, že by mohly být problematické. Pro obě skupiny studujících však bylo charakteristické, že dlouhodobě pociťovali touhu po změně stávajícího způsobu života - chtěli žít „nějak jinak“.

Zajímavým se také ukázalo zjištění, že pro drtivou většinu studentů nebyly Principy života® první institucí, ve které se snažili nalézt řešení své životní situace. Mnozí z nich byli zapálenými čtenáři duchovní literatury, zkoušeli pomoc psychologů nebo navštěvovali jiné organizace (kupř. Silvou metodu, etikoterapii apod.). Také se zajímali o náboženství – ať již tradiční nebo ta východní. Ovšem dle jejich slov byl až systém Principů života® pro ně to pravé. Na základě jejich zkušeností v nich převládala nedůvěra v odbornou psychologickou a lékařskou pomoc. Práci psychologů a psychiatrů hodnotili jako nedostatečnou – nešla ke skutečné podstatě jejich problémů a omezovala se na předepsání léků bez hledání příčiny. U řady studentů se také objevil názor, že psychologové se snaží „dát rady“ či „pravidla“, jak v životě jednat a jak by měl člověk žít. Duchovní literatura byla většinou studentů shledána jako ta, která je od opravdového života často vzdálena, na rozdíl od nauky Principů života®, kterou popisovali jako skutečně praktickou filosofii, která se zabývá každodenními situacemi lidí.

Studující vidí v této nauce příležitost, jak dosáhnout toho, po čem v životě touží; představuje pro ně způsob, díky němuž mohou pochopit, co se v jejich životech děje a jak to změnit. Kupř. studentka Eva: „Viděla jsem šanci na změnu. Věděla jsem, že chci děti, dům, práci a tam (tj. na seminářích) jsem viděla, že je to šance. Dali mi příležitost.“ Studující zažívali intenzivní pocit, že tohle je něco, co jim sku-

tečně může pomoci. Slovy studenta Jakuba: „Jako když stádo dobytka někde ucítí vodu, tak nemůže k té vodě nejít.“

Nové úhly pohledu

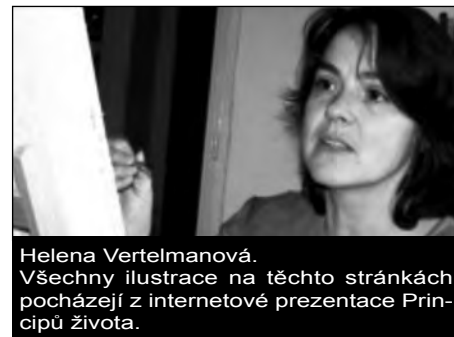
Od začátku docházení na setkání Principů života® začali studující mnoho věcí ve svém životě vnímat jinak – označovali to jako „nový úhel pohledu“. Docházeli k názoru, že všechno může být zcela jinak, než si doposud mysleli. Ve výpovědích studentů byl citelně znát relativistický a reflexivní přístup k životu. Ostatně relativismus, nebo lépe řečeno představa, že jedinou jistotou v životě je proměnlivost, je patrný i v samotných textech a je jedním ze základních východisek tohoto systému. Reflexe situace z neustále nových pohledů a nových myšlenek ovšem vyvolává otázku po hranici této stálé revize vlastní perspektivy, která může přerůst v naprostý relativismus a zpochybňování všech a všeho - i samotného systému Principů života® (což se některým studentům stávalo). Dle slov studentů autorka neprezentuje předkládané myšlenky jako dané a neměnné. Na webové stránky vkládá své články s novými informacemi a úvahami, které pozměňují nebo doplňují úvahy dřívější. Studující tuto změnu vnímají jako výsledek jejího neustálého vývoje. Studentka Milena říká: „Někdy na seminářích o němčem mluvíme, paní Vertelmanová sdělí svůj názor a za nějaký čas řekne, že tohle vidí jinak. Nevnímám to jako zpochybňování, ale jako vývoj. (...) To není tak, že by zpochybnila ty principy – ty platí.“

Systém Principů života® deklaruje svobodu v přijímání myšlenek této nauky za vlastní. Nemá studentům říkat, co je „správné“ a co „špatné“. Dle slov jedné Tekajenky není předepsané, jak má člověk dané myšlenky pochopit, nebo jak se s nimi vyrovnat. Tato neustále opakovaná volnost v přijetí a pochopení myšlenek nauky může přinést i jisté potíže. Tekajeni nemohou studentovi říci, že jeho pochopení není správné, protože co je správné, není stanoveno. Neporozumění je tak ospravedlněno samotnou naukou. Je pak na studentech, aby na základě svých zkušeností zjistili, jak mají s myšlenkami nauky pracovat a jak jim porozumět. Toto nedostatečné pochopení a v některých případech i přetočení myšlenek se ukázalo jako jedním z největších úskalí či negativ, které studující v souvislosti s naukou Principů života® v rozhovorech zmiño-

vali. Pokud o nějakých negativěch studenti hovořili, shodně uváděli, že si je způsobili sami. Stejně tak hovořili i o pozitivních změnách – nikdo ze studujících nevrátil, že na změně jejich života má zásluhu pouze samotná nauka Principů života®, ale vždy i vlastní vůle každého z nich.

Uvědomění si, že stav jejich života je jen výsledkem vlastní tvorby a že nejsou produktem něčí vůle, jim pomáhá v odhodlání začít svůj život měnit a přetvářet dle vlastních představ ke své větší spokojenosti. Změny, které v životech studentů proběhly, stojí na základu změny myšlení, resp. změny perspektivy, kterou pohlíží na svět a která se uskutečnila z velké míry prostřednictvím seminářů Principů života®. Studenti, v různé míře intenzivně, vnímali přetvoření některých rysů své osobnosti. Z jejich výpovědí byl sice patrný odstup od sebeobětování a podřizování se druhým, ovšem byl shledán i stejný odstup od dominance a prosazování se na úkor druhých. Učí se rovnocennosti a respektování druhého, a to v obou směrech - od submisivity k většímu prosazení se, i od přílišné dominance k většímu utlumení své osobnosti. Studenti shledávali větší porozumění sobě a svým pocitům; identifikovali i změny ve vztazích – partnerských, rodinných i pracovních. V neposlední řadě také pociťovali jakési „vyvážení se“ ze stávajících společenských i náboženských norem. Nyní pociťují větší svobodu ve stanovování si svých hranic a v přijímání společenských norem. Opustili některé hodnoty a normy, které řídily jejich dosavadní život, a nahradili je novými, s nimiž se ztotožňují daleko více než s těmi původními. To vedlo k jejich větší spokojenosti. Některé z nich jsou individuálně volené, jiné jsou kolektivně sdílené. Většina studujících např. dává do spojitosti svůj současný stav se svými minulými životy. Je pro ně také charakteristický kritický přístup k institucionalizovaným formám náboženství.

⇒ *Dokončení na další straně dole.*



Helena Vertelmanová.
Všechny ilustrace na těchto stránkách pocházejí z internetové prezentace Principů života®.

Projekt uvedenia jogových cvičení do slovenských škôl

KAUZA R. A. S. T.

Martin Dojčár

Projekt uvedenia jogových cvičení do slovenských škôl vyvolal svojho času na Slovensku búrlivú celospoločenskú diskusiu. Zámer Ministerstva školstva Slovenskej republiky zaviesť do slovenských škôl projekt R.A.S.T. – jogové cvičenia v dennom režime práce žiakov všetkých stupňov a typov škôl a príprava pedagogických pracovníkov na ich realizáciu – nakoniec stroskotal. Genézu vtedajších udalostí nám priblíži nasledujúca rekapitulácia, doplnená o religionistickú reflexiu neuralgického bodu sporu – otázky o náboženskej povahe jogy.

Charakteristika projektu R. A. S. T.

Projekt R. A. S. T. (v názve sú ukryté slová rozvoj, asertivita, spolupráca, tolerancia) vypracovala a Ministerstvu školstva SR predložila Spoločnosť Joga v dennom živote. Táto organizácia vznikla v roku 1991 ako občianske združenie za účelom „napomáhať prevencii a zlepšovaniu zdravia detí, mládeže a dospelých prostredníctvom jogových cvičení“. Svoje poslanie „podporovať fyzické, psychické, sociálne a duchovné zdravie obyvateľstva“ Spoločnosť realizuje prostredníctvom Systému Joga v dennom živote, ktorého autorom je indický guru Paramhans svámi Mahéšvaránanda. Ten v roku 1972 opustil rodnú Indiu na pokyn svojho guru, Paramhans svámi Mádhavánandu, aby v Európe šíril „svetlo jogy“, posolstvo Bhagaván Šrí Díp Nárájan Maháprabhúdzího, paramguru svojej línie. Svámi Mahéšvaránanda sa usadil vo Viedni, kde založil ášram a odkiaľ podni-

ká početné cesty do celého sveta. Ako charizmatická osobnosť nemal nikdy problém s popularitou. Čoskoro okolo seba zhromaždil oddaných a založil spoločnosť *Yoga In Daily Life*, zastrešujúcu jednotlivé národné organizácie, ktoré združujú jeho žiakov.

Joga v dennom živote je metodicky usporiadaný systém fyzických, dychových, relaxačných a koncentračných cvičení zameraný na všestranný rozvoj osobnosti. Jednou z jeho aplikácií je projekt R.A.S.T. V súvislosti so zámerom Ministerstva školstva SR uviesť tento projekt do škôl, a s následným otvorením verejnej „diskusie“, nadobudla osobitný význam skutočnosť, že centrálné miesto v učení svámi Mahéšvaránandu patrí bhakti – oddanosti Bohu a duchovnému učiteľovi (guru), ktorý Boha v istom zmysle sprítomňuje.

Ak vnímame projekt R. A. S. T. na spirituálnom pozadí, z ktorého vyšiel a ktorého je organickou súčasťou, tak zaiste rozu-

mieme, prečo sa na Slovensku stretol s negatívnou odozvou.

Postup Ministerstva školstva SR

Projekt R. A. S. T. bol predložený Ministerstvu školstva SR v druhej polovici roka 1999. V súlade s obvyklým administratívnym postupom sa Ministerstvo obrátilo na Štátny pedagogický ústav v Bratislave so žiadosťou o odborný posudok. Ten vyznel pozitívne. Recenzent, Jozef Sivák, predložený projekt vysoko ocenil a po určitých úpravách odporučil. Ministerstvo projekt dňa 19. 1. 2000 schválilo a dalo pokyn na vypracovanie učebných osnov a metodických materiálov. Realizácia jeho úvodnej etapy – vzdelávanie a výcvik pedagogických pracovníkov v jogových cvičeniach podľa Systému Joga v dennom živote – odštartovala krátko nato. Rozbehli sa prvé víkendové semináre rozvrhnuté na obdobie dvoch rokov.

V tom čase prenikli na verejnosť informácie o príprave projektu. Rozhodné „nie“ k jeho uvedeniu zaznelo z radov cirkví. Kresťanské cirkvi sa zároveň zhodne vyslovili nielen proti projektu samému, ale aj proti joge ako takej. Vtedajší minister školstva SR Milan Ftáčnik, ktorý sám praktizoval jogu podľa Systému Joga v dennom živote, nakoniec pod tlakom cirkví a časti verejnosti kapituloval a zriekol sa zámeru zaviesť kontroverzný projekt do slovenských škôl, či už ako povinný alebo nepovinný predmet.

Opozícia kresťanských cirkví

Zástupcovia kresťanských cirkví vyslovili nesúhlas so zavedením jogových cvičení do škôl a zároveň vyjadrili ochotu spolupracovať na príprave nového, ideologicky nezaťaženého projektu na zlepšenie zdravia

⇒ *Dokončení z predchádzajúcich strán.*

Víc než jen semináře

Jeden ze studujících v rozhovoru uvedl, že je těžké vrátit se zpět do takového způsobu nahlížení a vnímání reality, který praktikoval před studiem Principů života®. Tento motiv se opakoval i u některých dalších studentů. Na seminářích získali tolik nových informací a novou perspektivu, že pro ně už není dost dobře možné vrátit se zpět k původní vizi světa, po čemž ovšem ani netouží. Nauka Principů života® tak pro studenty představuje víceméně novou životní orientaci.

Někteří ze studentů popsali význam této nauky pro svůj život spíše s racionálním a praktickým důrazem - jako způsob, kterým mohou porozumět tomuto světu. Ve výpovědích jiných studentů je naopak dána do popředí spirituální dimenze, kterou nauka Principů života® v jejich životě naplnila. Pro některé se stala něčím ještě daleko významnějším - prostoupila celým jejich životem a chápou ji jako život a smysl života sám. Obecně se tedy dá říci, že nauka Principů života® je pro ně způsobem, jak porozumět sobě sama, světu kolem sebe a zákonitostem, které v něm vládou a někteří z nich si již bez této nauky nedokáží svůj život ani představit. ■

Elektronické zdroje

„Naše filozofie“ [online] [cit. 22.2.2011]. Dostupné z adresy: <<http://principyzivota.cz/stranky/nase-filozofie>>.

„Naše metoda“ [online] [cit. 22.2.2011]. Dostupné z: <<http://principyzivota.cz/stranky/nase-metoda>>.

„Šest východisek“ [online] [cit. 22.2.2011]. Dostupné z: <<http://principyzivota.cz/stranky/sez-vychodisek>>.

„Základní výcvik“ [online] [cit. 22.2.2011]. Dostupné z: <<http://principyzivota.cz/stranky/zakladni-vycvik>>.

Jiné zdroje (interní dokumenty)

Prohlášení studenta

Pravidla přednášení systému Principy života®

Skripta seminářů filosofického systému Principy života® (1.-13.)

Mgr. **Ivana Nevěřilová** (*1986), vystudovala obor Husitská teologie a psychosociální studia na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a v současné době studuje magisterské studium Sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.

detí a mládeže. Svoju argumentáciu postavili na nasledujúcich dôvodoch (zo stanoviska Ekumenickej rady cirkví):

- Výber metódy a riešenia pedagogických problémov bol zaujatý.
- Systém Joga v dennom živote bol označený za optimálny bez uvedenia kladov a záporov, ako aj bez porovnania s inými jogovými školami a systémami.
- Systém nie je vedecký, pretože nebol vedecky overený a nebolo preukázané, že nie je nebezpečný.
- Projekt neposkytuje potrebné záruky nezávislosti učiteľov od osoby a hnutia svámiho Mahéšvaránandu.
- Nemožno vylúčiť manipuláciu žiakov učiteľmi.
- Systém nenadväzuje na kultúrne tradície slovenského národa.
- Systém nie je nábožensky neutrálny. Jeho zavedením by došlo k porušeniu zákona č. 308/1991 Zb. o slobode náboženskej viery a postavení cirkví a náboženských spoločností, ktorý neumožňuje neregistrovaným náboženským spoločnostiam vstup do verejnoprávnych inštitúcií.
- Zavedením projektu by došlo tiež k porušeniu práva na náboženskú slobodu, pretože na štátnych školách sa môže náboženská výchova v rámci vyučovacieho procesu realizovať iba s výslovným súhlasom rodičov.

Konferencia biskupov Slovenska osobitne kritizovala zámer celoplošného zavedenia jogových cvičení bez vedomia rodičov. Všetky cirkvi vzniesli námietky voči autorovi metodických príručiek Paramhans svámi Mahéšvaránandovi a označili jogu za „výhodné náboženstvo“. Tým otvorili problém zaujímavý pre religionistiku: je jogu skutočne náboženstvo?

Stanovisko Slovenskej asociácie jogy

Po počiatočnom váhaní vstúpila do polemiky ohľadne projektu R.A.S.T. aj Slovenská asociácia jogy (SAJ), najväčšia profesijná organizácia svojho druhu na Slovensku, toho času združujúca sedem jogových spoločností. Ústami svojich predstaviteľov upozornila na potrebu rozlišovať rôzne formy a typy jogy. Zásadná odlišnosť, ako konštatoval aj predseda Ekumenickej spoločnosti pre štúdium siekt Ondrej Garaj, spočíva v úlohe duchovného učiteľa a vo väzbe na jeho osobu, resp. organizáciu. Lektori SAJ dávajú prednosť klasickej hatha-joge, prípadne aštanga-joge (radža-joga)

bez závislosti od cudzokrajných guruov.

Prezident SAJ, Gejza M. Timčák, pripomenul, že joga je v slovenskom kultúrnom prostredí prítomná niekoľko desaťročí. Prvé pokusy o jej aplikáciu v rehabilitácii a v telovýchove na Slovensku siahajú do 50. rokov 20. storočia. Do škôl sa začali niektoré prvky jogy zavádzať začiatkom 80. rokov. SAJ v minulosti viackrát oslovila kompetentné štátne orgány s ponukou programov jogy pre školy, no jej návrhy neboli akceptované.

Religionistická korekcia

Kontroverzia okolo projektu R.A.S.T. ukázala, že joga je fenomén v slovenskom prostredí pomerne neznámy. Čo je vlastne joga, aká jej povaha a vzťah k náboženstvu?

„Joga je zastavenie zmien myšliaceho princípu,“ píše Patañďžali vo svojich Výrokoch o joge (Joga-sútra),¹ klasickom diele jogovej filozofie (joga-daršana). A jedným dychom dodáva: „Vtedy Pozorovateľ (pozn. puruša) spočinie sám v sebe.“²

Podľa klasika joga teda nie je inštitúcia, ale spiritualita vo svojej najčistejšej podobe – je to samotná kontemplácia ako esencie spirituality.

Zastavenie alebo spomalenie toku mysle, o ktorom Patañďžali hovorí, pritom nie je samoúčelné a nie je ani cieľom jogy. Je len prostriedkom, ktorý umožňuje preniknúť poza oponu myšlienok do duchovného pozadia osobnosti, do „pozadia“ ktoré sa pri dostatočne hlbokom ponorení (samádhi) odhaľuje ako posvätný, všetkopesahujúci a všetkopenikajúci „základ“ skutočnosti (puruša, átman, brahma).

Koreň *judž*, z ktorého je slovo joga odvodený, znamená buď spojenie alebo ovládanie. V prvom prípade vystupuje do popredia cieľ jogy (definovaný v rozličných smeroch jogy rozličným spôsobom), v druhom prípade zasa akcent padá na cestu k „jednote“, ktorá je spojená s námahou, „ujarmením“, „zapriahnutím“, zdisciplinovaním osobnosti.

Oba základné významy spája hlboká súvislosť či súvzťažnosť: spojenie (samádhi) predpokladá úsilie (sádhana). Ak je „transcendentný spôsob bytia“³ protikladom po-



V súčasnosti hnutím Joga v dennom živote nehýbe kauza R. A. S. T., ale obvinenia, že Mahéšvaránanda pohlavne zneužíval niektoré zo svojich žiakov.

zemského spôsobu „prebývania“, tak ľudský stav musí byť prekročený, aby bol nad- osobný stav uvedený.⁴

Pod pojmom joga sa skrýva nepreberné množstvo spirituálnych a psychomentalných metód a prostriedkov. „Keďže termín joga pomerne skoro označoval každú asketickú techniku a každú meditačnú metódu, stretávame sa s jogovými praktikami takmer v celej Indii, v bráhmanských kruhoch, u buddhistov i u džinizistov.“⁵

Azda najpresnejší význam, ktoré nadobudlo slovo joga v indickej literatúre, sa spája s pojmom klasická joga. Oproti plejád „nesystémových“ škôl jogy stojí klasickej joga (aštanga-joga), „filozofický systém“ (joga-daršana) predstavený Patañďžalim v kultovom diele Joga-sútra; jeden zo šiestich „ortodoxných“ nábožensko-filozofických systémov (daršana) Indie.

Niekoľko-tisícročný vývoj viedol k fragmentalizácii jogy do bezpočtu diferencovaných foriem. Po boku „tradičných“ smerov (termín „tradičný“ uprednostňujem pred termínom „klasický“, nakoľko označenie „klasický“ sa v odbornej literatúre vzťahuje prednostne k Patañďžalioho aštanga-joge), ako sú bhakti, karma či džňána joga, alebo rozmanité formy buddhistickej, džinizistickej a taoistickej jogy, sa v priebehu vekov sformovalo široké spektrum „netradičných“ smerov. V posledných rokoch sa k nim pridali aj rôzne „športové“ varianty (power-joga), ktoré však majú s tradičnou i netradičnou jogou len máločo spoločné, a hlavne, chýba im spirituálny rozmer, pre jogu celkom podstatný.

⇒

Dokončení na nasledujúci dvoustraně dole.

Možnosti kanonického práva při eliminaci sektářství v církvi

PRÁVEM PROTI SEKTÁŘSTVÍ

Stanislav Příbyl

Nejen administrativní a trestní právo jednotlivých států, nýbrž také kanonickoprávní řád katolické církve disponuje prostředky, jež mohou čelit „sektářským“ jevům, avšak samozřejmě pouze uvnitř církve samotné. Naopak: chybějící záruky pevnějšího disciplinárního rámce a absence stabilního právního systému se může zejména u méně početných církevních společenství projevit dokonce jejich naprostou personální a ideovou proměnou. To se v našich podmínkách stalo Jednotě bratrské, takže na konci 90. let bylo možno konstatovat: „Pod novým vedením se dnes Jednota bratrská již fakticky stala vedle KS druhou charismatickou denominací v České republice.“¹

Problémem aplikace kanonického práva je však především neochota představených k represivním opatřením vůbec přistoupit, a navíc zcela nedostatečná možnost ukládat pořádkové tresty osobám, které nepřínáleží kněžskému nebo řeholnímu stavu. Který z trestů lze uložit křesťanu - laikovi, pokud jimi jsou především zákaz nebo příkaz pobývat na určitém místě či území; zbavení úřadu, úkolu, práva, privilegia atd.; trestní přeložení na jiný úřad; a jako nejzazší možnost pak propuštění z duchovenského stavu?²

Pokud se laici podrobují administrativním nebo trestním opatřením církevních představených, činí tak ve skutečnosti pouze dobrovolně. Například v olomoucké arcidiecézi byla dána možnost postihu skupiny „vymětalovců“ (tzv. Děti Nejsvět-

tějšího srdce Ježíšova) zejména skutečností, že mezi příznivce jejího vůdce patřili též klerici, avšak i tím, že se on sám pokoušel vytvářet paralelní církevní strukturu.³

Tím významnější úlohu má proto prevence, jak o tom svědčí mj. informace o tzv. **Pravoslavné církvi Matky Boží Děřžavnaja**, převzatá apoštolským exarchátem řeckokatolické církve prostřednictvím Apoštolské nunciatury.⁴ Toto za církev se označující sdružení se odvolává na údajné pouto s ruskou pravoslavnou podzemní církví a na spirituálně-mystické pověření, jež mělo přijmout od starších-mučedníků z ostrovů Solovki. Skupina se také nechává nazývat „Pravoslavná katolická církev Svrcho-



Ján Beňo
(1921-2006).

vané Matky“. Ve vizích vykazuje určitý synkretismus. Má za to, že vidění a zjevení měl sám její zakladatel, údajný patriarcha-arcibiskup Ioann Bereslavskij, avšak snaží se rovněž vetřít do přízně mnoha katolických věřících tím, že vyzdvihuje kult Panny Marie Fatimské a Růžencové. To umožňuje členům skupiny vstupovat do kontaktu s katolickými mariánskými centry a využívat pak fotografií ze setkání s jejich členy jako potvrzení své blízkosti katolické církvi nebo dokonce jako důkaz uznání ze strany biskupů či samotného papeže.

Zatímco v případě této „informace“ se jedná spíše o předběžné opatření exarchátu, neboť svoji činnost tento subjekt v území jeho jurisdikce dosud nevyvíjel, jiný charakter má již „oznámení“ o skupině zvané **Nazaret**.⁵ Uvádí totiž ve známost skutečná represivní opatření provedená na základě kanonického práva. S ohledem na skuteč-

nost, že v hnutí Nazaret, označovaném často podle svého zakladatele jako „beňovci“, bylo mnoho aktivních členů české národnosti, považoval banskobystrický biskup Baláž za vhodné informovat v r. 2005 svým dopisem tehdejšího předsedu České biskupské konference, arcibiskupa Graubnera, o zrušení tří právnických osob, do jejichž struktur převedl kanonickoprávní formou činnost tohoto hnutí. Zakladatel, salesiánský kněz Ján Beňo, nejenže nedbal na kritické připomínky, jež mu z iniciativy slovenského episkopátu předložila Papežská rada pro laiky prostřednictvím apoštolského nuncia, nýbrž vyloučil z hnutí právě ty kněze, kteří se naopak snažili ve své praxi vytykávat činnostem a postojům vyhýbat. Za těchto okolností se uká-

⇒ *Dokončení z předchozích stran.*

Na rozdiel od klasickej aštanga-jogy netradičné typy jogy uplatňujú vo svojej praxi „netradičné“ psycho-spirituálne postupy. Výraz joga v ich názve má za úlohu indikovať, že zdieľajú spoločný cieľ s klasickej jogou, ktorým je stav jednoty, zjednotenia. Poňatie tohto stavu i cesty k nemu však nadobúdajú v jednotlivých formách jogy rozličné podoby.

Odlíšnosť možno nájsť aj v prameňoch, predpokladoch a teoretických východiskách jednotlivých smerov. Kým aštanga-joga ideovo vychádza z daršany sánkhja, džňána-joga sa opiera o advaita-védántu, karma-joga o védy a Bhaga-

vadgítu a bhakti-joga o purány a Nárade-ve Bhakti-sútry.

Vzhľadom na túto pestrosť považujem za potrebné zaviesť rozlíšenie medzi formami jogy ako konkrétnymi školami spirituality a aplikáciami jogy v rozličnom socio-kultúrnom, resp. náboženskom kontexte. Aplikácie jogy v diferentnom socio-kultúrnom, resp. náboženskom kontexte môžu nadobúdať podobu nových náboženských hnutí, prerastať do spoločností náboženského charakteru. V osobitných prípadoch môžu náboženské spoločnosti získavať, prípadne strácať sektársky charakter.

Keď niektorí kritici projektu R.A.S.T. označili jogu za „východné náboženstvo“, opomenuli práve toto fundamentálne roz-

líšenie. Otázkou o náboženskom charaktere jogy si však treba klásť práve na pozadí diferenciácie formy (školy spirituality) verzus aplikácie jogy (náboženské spoločnosti, nové náboženské hnutia).

Kým náboženské aplikácie jogy môžu nadobúdať podobu náboženských spoločností, nových náboženských hnutí, kultov a siekt, joga v podobe diferentných škôl spirituality predstavuje skôr špecifický druh vzťahu k numinóznej transcendentii, ktorý je založený na skúsenostnom poznaní a nie je viazaný na niektoré, pre náboženstvo typické prvky inštitucionálneho rázu. Absencia väzby na niektoré inštitucionálne prvky a dôraz na ontologické poznanie preto, podľa mojej myšlienky, neu-

zalo, že kanonické právo disponovalo jako prvotním nástrojem dohledu nad činností Beňovy skupiny již samo zřízení právnických osob, ať se jednalo jak o veřejnoprávní sdružení kleriků i obdobné sdružení laiků, tak rovněž o méně formalizovanou skupinu „přidružených k sekulárním institutům Betánia“. A vzhledem k tomu, že tyto subjekty zřídil sám diecézní biskup, disponuje také jako zřizovatel kanonickoprávním nástrojem jejich případného zrušení. Nemá se však jednat o prosazování svévolie, neboť biskup je povinen nejprve jednat s představiteli a členy těch právnických osob, jichž se případné zrušení týká.⁶

Vleklé a vyčerpávající jsou ovšem nekonečné spory a střety s velice agilní skupinou čtyř bývalých členů baziliánského řádu a jejich příznivci, obecně nazývanou opět podle svého zakladatele, a to jako „dohnalovci“. V současné době vystupují pod jménem **Societas Sancti Basilii Magni**. Zatímco „beňovci“ působili především pro členy římskokatolické (latinské) církve, tato skupina využila možností zasvěceného života podle disciplíny katolických východních církví. Opatření proti ní vykazují jak profylaktický, tak i kanonickoprávní charakter. V trestních sankcích, napodobujících kanonickoprávní praxi, našli ovšem zalíbení samotní členové skupiny, kteří se odvažují exkomunikovat již nejen biskupy, nýbrž také papeže. Vážnost situace pak ještě více prozrazuje prohlášení České biskupské konference z roku 2007 k nevyžádaným dopisům, které jí dochází od členů této skupiny z Ukrajiny. Tam se uchýlili poté, co generální představený Baziliánského řádu svatého Josafata, protoarchimandrita Bazil Koubetch, oznámil vatikánské Kongregaci pro východní církve, že generální shro-

máždění tohoto řádu rozhodlo v roce 2004 právně zrušit „Delegaturu svatého Prokopa“ v České republice i její noviciát v klášteře na Sázavě. Prohlášení biskupské konference výstižně přibližuje vnitřní svět, do něhož se skupina uzavřela: „Ztratili kontakt s realitou a žijí v nějakém virtuálním světě, ve kterém si apriorně lidi rozdělili na dobré a špatné. Nabízejí laciné a jednoduché recepty na obnovu řeholních řádů a seminářů, celé společnosti. Nekompetentně posuzují církevní poměry a pasují se za jediné znalce a spasitele Církve.“⁷

Působení Dohnalovy skupiny má navíc mezinárodní rozměr, o čemž svědčí prohlášení ukrajinské řeckokatolické církve z roku 2008, jejíž tiskové středisko důrazně varuje biskupy před svěcením kohokoli z tohoto schizmatického uskupení poukazem na nutnost následné aplikace trestněprávní normy podle Kodexu pro východní katolické církve (CCEO), jež hrozí exkomunikací, pokud by biskup bez pověření příslušnou autoritou synody biskupů pod vedením vrchního arcibiskupa Kyjevsko-haličského, a zejména pak bez požehnaní Svatého stolce, udělil někomu svěcení a ten jej přijal. Exkomunikaci pak podléhá jak světitel, tak vysvěcený.⁸ Sám kyjevský arcibiskup Lubomír Huzar poté roku 2009 adresoval všem předsedům katolických biskupských konferencí své osobní prohlášení, v němž upozorňuje na hyperinflaci dopisů dotyčné skupiny, jejíž vůdcové se mezitím již začali prohlašovat za biskupy, aniž však uvádějí, kdo měl být jejich světitel. Arcibiskup navíc informuje, že příslušný církevní soud jím spravované ukrajinské církve již vynesl nad zmíněnými kněžími exkomunikaci. Doznění celé nastalé situace pak ilustruje zejména list apoštolského exarchy

naší řeckokatolické církve, biskupa Ladislava Hučka,⁹ v němž se autor již nezdráhá použít termínu, který dosud se značnou dávkou ohleduplnosti nebyl ve veřejných prohlášeních ohledně „dohnalovců“ použit: „Budiž tedy jasné, že tato skupina je už skutečně sektou.“

Z uvedených případů je zřejmé, že kanonické právo se nemůže ani nemá aplikovat jako jediný a ihned účinný represivní prostředek k řešení problémů s osobami a skupinami, jež působí elitářsky, agitátorsky, a často zneužívají důvěry i dobré vůle věřících. Použití administrativních a trestních kanonickoprávních prostředků se tak jeví spíše jako *ultima ratio*, nejzazší opatření, pokud selžou prostředky domluvy, konzultací nebo předběžné ochrany. Na druhé straně však liknavost v aplikaci příslušných kanonickoprávních prostředků může způsobit zbytečné škody. ■

Poznámky

- 1 VOJTÍŠEK, Zdeněk, *Enfant terrible mezi českými církvemi. Charismatické hnutí u nás*, in: *Dingir* č. 3/1999.
- 2 *Kodex kanonického práva* (CIC/1983), kánon 1336.
- 3 Rozhodnutí arcibiskupa olomouckého z 1. září 2003, č. j. 175/03 mj. uvádí: „vůdce této skupiny zbavuje členy svobody a činí je plně závislými na sobě, svévolně zakládá ‚řeholní společenství‘ a považuje se za Krista.“
- 4 *Sbírka platných právních norem apoštolského exarchátu řeckokatolické církve*, Praha 2011, s. 130.
- 5 *Sbírka...*, s. 131-132.
- 6 Kánon 320 CIC/1983 stanoví: „Veřejné sdružení zruší příslušný představený teprve po projednání s jeho představitelům a jinými členy představenstva.“
- 7 *Sborník...*, s. 134.
- 8 Srov. kánon 1459 § 1 CCEO.
- 9 *Sborník...*, s. 136-138.

Poznámka redakce

O společenství Děti Nejvyššího srdce Ježíšova informoval časopis *Dingir* v číslech 2/2002 a 3/2001, o Societas Sancti Basilii Magni v čísle 3/2010.

Doc. JUDr. Stanislav Přibyl, Ph.D., J.C.D. (*1966) je soudcem Metropolitního církevního soudu v Praze a vyučujícím církevního práva na teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

možňuje, například, zaradit' klasickou jogu mezi náboženské systémy. Domníevam sa, že klasická joga, ako svojbytná škola spirituality, má náboženský charakter, ale nie je náboženstvom.

Záver

Kauza R.A.S.T. v sebe nesie dialogický apel. Ukazuje, že na pozadí radikálne novej spoločensko-kultúrnej situácie, v mnohotvárnej pluralite postmodernej spoločnosti sa dialóg nejaví len ako možnosť, ale ako mravná povinnosť.⁶

Celá polemika mala ešte aj iný, personálny rozmer. Otvorila azda príležitosť zamyslieť sa vážne nad našim – konkrétne mojím – postojom k iným, nad mojou

schopnosťou akceptácie, nad mojím vzťahom k všeľudskej tradícii. Tých, ktorí sa jogou zaoberajú, mohla zasa konfrontovať s otázkami ako: Čím je vlastne jogová tradícia pre mňa osobne? Aké miesto zaujmem v spektre názorov, kam sa zaradím? ■

Literatúra

- DOJČÁR, Martin: *Mystická kontemplácia*. Oblak nevedenia & Ramana Maharši. Bratislava: Iris, 2008. 140 s. ISBN 978-80-89238-19-4
- DOJČÁR, Martin: *Medzináboženský dialóg*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2008. 47 s. ISBN 978-80-8082-201-9
- ELIADE, Mircea: *Dejiny náboženských predstáv a ideí II*. Bratislava: Agora, 1997. 424 s. ISBN 80-967210-2-X
- ELIADE, Mircea: *Jóga, nesmrtnosť a svoboda*. Praha: Argo, 1999. 325 s. ISBN 80-7203-153-8
- MAHĚŠVARÁNANDA, svámi Paramhans: *Systém Joga v dennom živote*. Harmónia tela, mysle a duše. Wien: Ibera, 2000. 448 s.

MACHÁČKOVÁ, Lucia – DOJČÁR, Martin: *Duchovná scéna na Slovensku II*. Bratislava: ÚVSC, 2002. 167 s. ISBN 80-968559-8-0

Patanjala Yoga Sutras. Sanskrit Sutra with Transliteration, Translation & Commentary. Lonavla (India): Kaivalyadhama.

Poznámky

- 1 Joga-sútra, 1, 2.
- 2 Tamtéž, 1, 3.
- 3 ELIADE, M.: *Jóga, nesmrtnosť a svoboda*, ... s. 21.
- 4 DOJČÁR, M.: *Mystická kontemplácia...*, s. 107.
- 5 ELIADE, M.: *Dejiny...*, s. 55.
- 6 Porov. DOJČÁR, M.: *Medzináboženský dialóg*, ... s. 23-24.

PaedDr. Martin Dojčár, Ph.D., pôsobí ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Špecializuje sa na filozofiu mystiky a medzináboženský dialóg.

Alternativní školy rozšiřují nabídku vzdělávacích cest

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Miroslava Váňová

Alternativní školy vznikly na bázi širokého proudu tzv. nové výchovy, neboli reformní pedagogiky. Toto hnutí vzniklo koncem 19. století a jeho vrchol spadá do 20. a 30. let 20. století. Je však možno říci, že jeho ideje a principy ovlivňují pedagogické myšlení, školu a výchovné principy dodnes.

Následující příspěvek se nejprve pokusí nastínit ideový kontext alternativních škol a posléze se soustředí na jednu z nich, waldorfskou školu.

Ideová východiska alternativních škol

Hnutí reformní pedagogiky je od svého počátku mezinárodní.¹ Charakteristická je pro ně skutečnost, že jeho představitelům ve směřování nejde o vytvoření „vysoké“ pedagogické teorie, ale o změnu charakteru práce školy. Vymezuje se vůči tzv. staré herbartovské škole. Vytýká jí především mechanický pamětní způsob učení, který vede k intelektualismu a encyklopedismu, a autoritářský přístup k žákovi, jenž nerespektuje jeho individuální potřeby a zájmy.

Základními východisky tohoto hnutí jsou pedocentrismus a naturalismus. Jeho představitelé odmítají tradiční pohled na dětství, který tuto etapu života člověka pojímá jako přechodné období, v němž se má člověk co nejrychleji připravit pro další život. Zdůrazňují, že štěstí a zdar každého člověka jsou podmíněny shodou jeho způsobu života s přírodou, kterou představuje nejen vnější přírodní prostředí, ale také a zejména příroda v nás, naše přirozené instinkty a potřeby.² Výchova má tedy respektovat zákony přirozeného vývoje dítěte. Jejím cílem je uvolnění jeho vnitřních sil a rozvinutí aktivity, kreativity, fantazie a senzibility.

Navzdory těmto základním východiskům je hnutí ideově velmi pestré. Jeho jednotliví stoupenci vycházejí z různých filosofických, politických i náboženských předpokladů. Někteří z nich

vytvořili svébytné pedagogické koncepce, které již ve své době nalezly velký ohlas v praxi a mnohdy podnítily i vznik dílčích pedagogických hnutí.³ A právě na jejich bázi se formoval fenomén, kterému jsme si zvykli říkat alternativní školy.

Pojem alternativní škola

Adjektivum *alternativní* je odvozeno z latinského *alter*, což znamená *jiný, odlišný*. Jako synonyma k pojmu „alternativní škola“ jsou často užívány termíny *svobodná škola*, *volná škola* a další, které jsou však rovněž velmi nejednoznačné.

Jan Průcha, autor knihy *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, ukazuje, že obsah pojmu *alternativní škola* se může lišit v jednotlivých zemích.⁴ Uvádí definici tohoto pojmu z německého pedagogického slovníku, v němž jsou za *alternativní školy* označovány ty, „které se zcela nebo částečně odlišují svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřej-

né školy“.⁵ Autoři této definice dále uvádějí, že „alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy“. Průcha přitom poukazuje na to, že např. v USA je tento pojem používán pro jakoukoli školu, státní i soukromou, která uplatňuje inovativní postupy. Sám se příklání spíše k tomuto druhému pojetí a definuje *alternativní školu* jako „jakoukoli školu – bez ohledu na zřizovatele, tj. školu nestátní i státní, která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu“.⁶

Jednotliví autoři vytvářejí také různou klasifikaci alternativních škol. Různé přístupy Průcha shrnuje tak, že dělí *alternativní školy* na státní a nestátní. Do nestátních zařazuje klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, frinetovské, jenské a daltonské) a církevní školy (katolické, protestantské, židovské aj.). Pod státní nebo soukromé pak zařazuje moderní alternativy: školy s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetové, přesahující „školy 21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, cestující, mezinárodní, odenwaldské, hiberniánské, Gesamtschulen, kolegiální, brémská školní centra, obecné a občanské, „zdravé školy“, školy s angažovaným učením, integrované školy a „školy hrou“.⁷

Toto třídění dobře syntetizuje většinu možných klasifikačních přístupů, ale i tento pohled je třeba brát jen jako orientační. Vždy je nutno znát podstatu a do jisté míry i historii konkrétní školy. Tak např. magnetové školy (*Magnet classes*) v USA mohou být skutečně alternativními v tom smyslu, že specifickými metodami připravují velmi nadané žáky. Ale toto označení mají často i třídy běžné školy, kam sice chodí žáci nadanější (vytváří se tedy určité intelektuálně homogenní prostředí), ale s těmito žáky se pracuje zcela běžnými metodami.

Zvláštní případ tvoří tzv. souhrnné školy (*Gesamtschulen*), které vznikly koncem 60. let v SRN. Tyto školy měly nahradit trojkolejný systém na nižší sekundární úrovni. K tomu však z různých důvodů nedošlo, a tak jsou dnes tyto školy jen jakousi alternativou (chodí do nich v celém Německu jen asi 9% žáků daného věku). Nedomnívám se však, že je vhodné je zařazovat mezi školy alternativní. Kdybychom totiž k danému jevu přistupovali sys-



Výuka v montessoriovské třídě při ZŠ Noe v Pardubicích.
Zdroj: Fotoalbum třídy.

témově, museli bychom pak jako alternativní školu označit i anglickou *comprehensive school*, která je jejich obdobou a kam v současné době chodí přes 90% žáků daného věku.

V následujícím textu se soustředím na pedagogické konsekvence jedné klasické alternativní školy, v jejímž ideovém základu je zřejmá náboženská koncepce, na školu waldorfskou.

Waldorfská škola

Tvůrce waldorfské školy, rakouský⁸ filosof a zakladatel anthroposofie Rudolf Steiner (1861 – 1925), navrhl waldorfskou školu⁹ jako samostatnou svobodnou školu. Ta vychází z jeho učení o „sociální trojčlenosti“. Podle tohoto učení se život lidské společnosti realizuje ve třech samostatných oblastech, které mají své vlastní zákonitosti. Je to oblast hospodářského života (ekonomika), která zajišťuje materiální potřeby člověka a z etického hlediska se má snažit o *kooperaci* a vzájemnou pomoc; oblast právně politického života (stát a právo), která řeší problematiku vztahu lidí mezi sebou a jejímž úkolem je usilovat o *rovnost* lidí před zákonem, a konečně oblast duchovně kulturního života (věda, umění, náboženství a jejich instituce), jejímž etickým motivem je *svoboda*. Charakteristickou institucí této poslední oblasti je právě škola, která má pomoci člověku rozvinout jeho individualitu a přirozenou tvořivost směřující prostřednictvím vzdělání do různých sfér sociálního života. K tomu je však nutné, aby škola byla zcela svobodná, tj. společensky, odborně i pedagogicky samosprávná, nezávislá na státní moci a ekonomických vlivech.¹⁰

Pedagogika podle vývojových cyklů

Pro waldorfskou školu a pedagogiku je zásadní Steinerova představa, že člověk se vyvíjí ve třech přibližně sedmiletých cyklech. První cyklus je vymezen narozením dítěte a výměnou zubů (do 7. roku dítěte). Narozením se dítě fyzicky osamostatňuje, jeho fyzické tělo se stává nezávislé, ale vyvíjí se tzv. éterné tělo, které Steiner nazývá také „tělem tvořivých sil“ a které neustále působí na dotváření fyzického těla, jeho proporci a forem. (Např. v sedmém roce se mění tvar hlavy a obličeje, což uvolňuje síly pro vývoj myšlení atd. Tyto přeměny jsou pak signálem zralosti pro školní docházku.) Duchovní síly, kterých je třeba pro správný vývoj orgánů, nesmí být využity jiným způsobem, jinak dojde k fyzickému

oslabení dítěte. Z toho důvodu se také dítě před sedmým rokem nemá např. učit psát. V tomto období se má učit pouze napodobováním, protože na jeho správný fyzický vývoj působí nejen duchovní síly, ale i fyzické prostředí. V okolí dítěte tak nemá probíhat nic, co by nemohlo napodobit. Takzvané „samy sebou“ se mají rozvíjet představy, návyky, paměť apod.

V druhém cyklu (od výměny zubů do pohlavní zralosti, 7. – 14. rok života) dochází k tzv. zvnitřnění éterného těla. Éterné tělo je již vyvinuté, což pro školní praxi znamená, že dítě je schopno se učit a souvisle sledovat vyučování. Na éterné tělo je vhodné působit prostřednictvím uměleckých a náboženských zážitků a nikoli prostřednictvím abstraktních pojmů. To je jeden z důvodů, proč se ve waldorfských školách klade velký důraz na umělecké aktivity a také např. slavení náboženských svátků. Např. hudební činnost dítěte napomáhá k vytvoření harmonie mezi dýcháním a rytmem krevního oběhu, což je rovněž jedním z významných úkolů tohoto vývojového období. Dítě v této době nemá být přetěžováno intelektuální činností. Jinak může dojít k vnitřnímu narušení dýchacího procesu a následkem toho se v dospělosti mohou objevit astmatické obtíže, deprese apod.

Waldorfská pedagogika odmítá jednostranné pamětní učení a předkládání hotoových poznatků. Takovýto přístup totiž podle Steinera vede k odtržení poznatků od života a takto poznávajícího člověka od jeho vlastní celistvosti. Naopak poznatky má dítě získávat prostřednictvím vlastní živé zkušenosti.¹¹

Učitel má v tomto období rozvíjet především paměť žáků a být pro ně přirozenou autoritou. K tomu, aby žáci mohli učitele přijmout jako autoritu, musí ho především dobře poznat. Proto na waldorfské škole vyučuje až do 8. ročníku většinu předmětů jeden učitel. Takováto autorita se pak pro žáky stává vzorem pro ovládnutí temperamentu, utváření zvyků, svědomí, a vnímání okolního světa a sebe sama. Stává se také zdrojem jistoty a důvěry v život.

Ve třetím cyklu (od pohlavní zralosti do rané dospělosti, 14. – 21. rok života), dochází k osamostatnění tzv. astrálního, duševního nebo také pocitového těla. To se projevuje zvláště v pubertě, kdy jedinec hledá nový vztah ke světu, snaží se pochopit sám sebe a dostává se často do konfliktu s doposud respektovaným okolím. Rozvíjí se schopnost abstraktního myšle-

ní, což se stává východiskem k rozumové výchově a vytváření samostatného úsudku, založeném na zájmu o určitou věc, určitou odbornost. Tomu odpovídá i formální uspořádání waldorfské školy. Třídou již nevyučuje pouze jeden učitel, ale jednotlivé předměty učí specializovaní učitelé.

Astrální tělo lze nejlépe pochopit a uchopit pomocí hudby. K tomu přispívá i specifický a pro waldorfskou školu charakteristický předmět – eurytmie.¹²

Organizace vyučování

Pro waldorfské školy je charakteristický zvláštní způsob realizace učebního plánu a organizace vyučování. Základním principem tvorby učebního plánu je požadavek, aby předměty byly do vyučování zařazeny tak, aby podněcovaly vývoj dítěte, aby vytvářely logický celek a žáci tak získávali ucelené integrované vzdělání.

Hlavní předměty, jako mateřský jazyk, matematika, fyzika, zeměpis, dějepis atd. jsou vyučovány v hlavním vyučování v tzv. epochách. V epoše, která trvá 2 – 6 týdnů podle charakteru předmětu a stupně vývoje dětí, se probírá vždy jeden předmět. Cílem takového způsobu výuky je snaha, aby se dítě „v celé své hloubce s daným předmětem spojilo, aby se probudil jeho citový život a vůle a aby se naučilo v látce žít“. Po skončení epochy dítě sice za nějaký čas zapomíná řadu poznatků uložených v horních vrstvách vědomí, ale tyto poznatky mezitím sestupují do hlubších vrstev vědomí, kde se „proměňují ve schopnosti, které jsou plodné i ve zcela jiných oblastech“. Když se pak učitel, třeba i po půl roce, k danému předmětu vrátí, získané poznatky se vybaví v podobě nově vytvořených schopností.¹³

Hlavní vyučování probíhá vždy ráno v prvních dvou hodinách a dělí se do tří částí. První je část rytmická, která představuje jakési společné „nadechnutí“, tj. motivaci k vlastnímu učení. Děti zde společně zpívají, recitují a věnují se pohybovým cvičením zpracovaným podle terapeutických zásad anthroposofie. Druhá část je učební, je nejdelší a tvoří jádro daného epochového předmětu. Obsahuje společné opakování, z něhož vyplyne výklad nové látky, a také společnou i samostatnou práci žáků. Třetí část je částí vyprávěcí a bývá přirovnávána k vydechnutí. V ní učitel žákům vypráví příběhy přiměřené jejich vývoji: v 1. třídě pohádky, v 2. třídě bajky a legendy, ve 3. třídě biblické příběhy, ve 4. třídě příběhy ze severské mytologie a v 5. třídě příběhy z řecké mytologie.¹⁴

Po hlavním vyučování následují tzv. odborné předměty, tj. cizí jazyky a eurytmie, a odpoledne jsou zařazovány méně náročné předměty uměleckého a pracovního charakteru (hra na hudební nástroj, malování, modelování, práce se dřevem, práce na zahradě, ruční práce a tělesná výchova). Toto vyučování již probíhá v délce běžné vyučovací hodiny a jednotlivé předměty jsou zařazovány podle pravidelného rozvrhu.

Waldorfská pedagogika odmítá tradiční učebnice, protože je považuje za pasivní vyučovací prostředky, které tím, že předkládají hotové poznatky, málo podněcují samostatnou aktivitu žáků. Místo toho se ve waldorfské škole hojně používají originální dokumenty, sbírky textů, statistiky, tabulky apod. Děti si samy vytvářejí své epochové sešity, kam si pod dohledem učitele zapisují probíranou látku a které pak slouží jako učebnice.

Specifická je i forma hodnocení žáků. Vědomosti jednotlivého žáka nezjišťuje učitel formou zkoušení, ale při práci s celou třídou. Hodnocení je pouze slovní. Na konci školního roku pak žáci dostávají vysvědčení rovněž se slovním hodnocením. Hodnotí se obvykle výkon a úsilí žáka celkově i v jednotlivých předmětech, poukazuje se na nedostatky a jejich příčiny a hodnocení obsahuje i podněty pro další práci.¹⁵ Ve waldorfské škole se nepropadá. Všichni žáci společně postupují dále. Je to proto, aby vstupovali do každého ročníku v době, která odpovídá stupni jejich vývoje a také proto, aby - třeba pro neúspěch jen v jednom předmětu - nebyli vyřazeni ze své sociální skupiny. V případě že žák na výuku opravdu nestačí, může být zařazen do zvláštní waldorfské školy, kde se propojuje lékařský přístup podle anthroposofických zásad s vhodnou pracovní výchovou zaměřenou na sociální integraci.

Škola jako společenství

Charakteristické pro tento typ školy je její vybavení. Vedle učeben a sborovny jsou zde také různé ateliéry, dílny, hery, knihovny atd., které jsou dětem volně přístupné. Převládají zde přírodní materiály, které jsou také využívány při pracovních a uměleckých činnostech. Tyto materiály jsou podle anthroposofie považovány za zdroj přírodních sil a mají - zvláště v dnešní přetechnizované době - zprostředkovat dětem prvotní přirozenou zkušenost se světem. Tato skutečnost a zároveň snaha o pl-



Waldorfské školy jsou schopny žákům zprostředkovat přímou zkušenost se světem. - Z archivu Waldorfské základní a střední školy v Semilech.

nou aktivizaci vlastní představivosti vede i k tomu, že waldorfské učitelé neradi používají audiovizuální prostředky, jako je televize, video atd.

Ve waldorfské škole - obdobně jako v jiných alternativních školách - není vyžadována formální kázeň. Chování dětí má vycházet především z jejich zaujetí danými činnostmi. Zdůrazňuje se spolupráce žáků oproti vzájemnému soutěžení. Komunita třídy se tak stává jakousi základnou pro rozvoj každého žáka.

Velmi důležitým rysem waldorfské školy je rovněž vzájemná spolupráce učitelů. Učitelé se pravidelně scházejí na konferencích, kde se snaží konsenzuálně řešit aktuální problémy školy. Pedagogické kolegium také podporuje soustavné studium učitelů v oblasti waldorfské pedagogiky. Jednotlivé školy přitom často spolupracují na národní i mezinárodní úrovni a pořádají společné semináře a konference.

Společenství waldorfské školy vytváří kromě učitelů a žáků i rodiče. Rodiče se nejen několikrát za rok scházejí na třídních schůzkách, kde získávají obvyklé informace o svých dětech a záměrech školy, ale jsou pro ně často pořádány i semináře, kde se mohou seznámit např. s principy waldorfské pedagogiky, a také různé kurzy uměleckého a odborného zaměření. Participace rodičů na práci waldorfské školy je velmi významná. Tyto školy také často vznikají právě z iniciativy rodičů.

Waldorfská škola byla od svého vzniku roku 1919 realizována jako škola nestátní, jako jednotná, vnitřně diferencovaná škola. Ve světě je i dnes provozována většinou jako škola nestátní, aby byl minimalizován vliv státu na školu, její organizaci a pedagogické působení. Waldorfské školy však musí respektovat základní ustanovení, platná pro školství v dané zemi, jako

jsou např. hygienické normy, vzdělání učitelů, závěrečné zkoušky atd. Jejich ekonomická i společenská situace je v jednotlivých zemích různá. Avšak zvláště v zemích západní Evropy jsou často považovány za elitní. Vzhledem ke svému vybavení i způsobu práce jsou nákladnější, a to se odráží i ve výši školného. V některých zemích tyto školy (stejně jako jiné soukromé školy) získávají státní dotaci, někde (např. ve Švýcarsku) mohou děti chudších rodičů získat podporu od sponzorů.

Waldorfská škola je nejrozšířenějším klasickým typem alternativní školy. Ve světě dnes pracuje kolem jednoho tisíce těchto škol. Nejvíce je jich v Německu, v USA, Nizozemsku, Švédsku, Švýcarsku, Austrálii a Velké Británii, ale poměrně hodně těchto škol je také např. v Maďarsku, Rusku a Rumunsku.

U nás v současné době existuje kolem dvaceti mateřských waldorfských škol, jedenáct samostatných základních škol, jedna speciální waldorfská škola a čtyři střední školy. Většina základních i středních škol je státních. Waldorfské školy mají svůj vlastní vzdělávací program, který byl roku 1996 schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Určitou základnu pro spolupráci všech waldorfských školských institucí tvoří České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP). V r. 1997 byla zřízena Asociace waldorfských škol (AWŠ), která kromě jiného organizuje i vzdělávání waldorfských učitelů. Obě tyto organizace jsou členy Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku evropských zemí (IAO) a AWŠ je členem Evropské rady waldorfských škol (ECSWS).¹⁶

Obdiv i kritika

Jako nejrozšířenější typ alternativních škol mají waldorfské školy mnoho přívrženců, ale na druhé straně také mnoho odpůrců. Svými stoupenci je tato škola často považována nejen za nejlepší typ alternativní školy, ale zvláště v dnešní době i za školu, která může být řešením současné krize školy jako takové. Její odpůrci však kritizují řadu anthroposofických principů, na nichž je waldorfská pedagogika založena. Nejčastěji poukazují na prvky sektářství ve waldorfské škole, dogmatičnost anthroposofické výchovy, která vnucuje žákům specifický pohled na svět a vytváří u nich určité vzorce chování. Kritizují také její uzavřenost vůči reálnému světu i vě-

decké kritice. Proti tomu se však příznivci waldorfské školy tvrdě ohrazují. Poukazují na skutečnost, že ve waldorfské škole není anthroposofie prezentována jako světový názor a není ani vyučovacím předmětem. Děti mají svobodu volně prezentovat své názory. Odmítají také nařčení z dogmatismu a zdůrazňují svoji ochotu přijímat diskusi. Je ovšem otázkou, na jaké bázi je tato diskuse realizována. Pro euroamerickou kulturní tradici je např. obtížně akceptovatelný Steinerův názor, že člověk žije více životů. Pro člověka vychovaného v duchu racionalismu je rovněž téměř nepřijatelné prezentovat dětem nadpřirozené bytosti z pohádek jako reálně existující.

Nedorozumění a špatné vzájemné pochopení mezi běžnými pedagogy, ale i pedagogy jiných alternativních škol a waldorfskými pedagogy pramení často i ze speciální anthroposofické terminologie. Waldorfská pedagogika používá nejen specifické pojmy, ale některé běžné termíny zde mají jiný obsah. Tak např. pod pojmem *svobodný vývoj dítěte* nechápe waldorfský pedagog pedocentrickou výchovu v duchu *laissez-faire*, jak je tomu v jiných alternativních koncepcích, ale odstranění všech zábran pro působení nadpřirozených sil. Podobně je tomu podle mého názoru i u jednoho z bazálních pojmů waldorfské pedagogiky, kterým je *svobodná škola*. Tento pojem neznámá možnost, aby účastníci vzdělávacího procesu uplatňovali a prosazovali libovolné názory, ale označuje školu nezávislou na ekonomické, politické a právní sféře společnosti.

Běžní pedagogové, ale i širší veřejnost se tak často pozastavují nad skutečností, že od rodičů žáků se vyžaduje, aby důvěřovali anthroposofickým principům a aby se jimi řídili i doma. Pokud by se rodiče proti těmto principům z nějakých důvodů postavili, mohlo by na ortodoxní waldorfské škole být dítě rozhodnutím kolegia učitelů ze školy i vyloučeno.

Obtížné je pro běžného pedagoga také akceptovat některé pedagogické zásady vztahující se k věkovým specifikům dětí. Je to např. skutečnost, že do sedmi let se dítě má setkávat jen s tím, co může napodobovat. Když opomineme individuální rozdíly ve vývoji, a tím i potřebách dětí, je dodržení této zásady v praxi jistě velmi obtížné, ne-li nemožné. Stejně tak se jako omezující pro nadané zvidavé dítě může jevit zásada, že se před sedmým rokem nemá učit psát.

Pedagogové z běžných škol se také často pozastavují nad tím, že většinu předmě-

tů v základní škole učí pouze jeden učitel, a spekulují o tom, zda to nesnižuje odbornou úroveň výuky. Na to waldorfské učitelé většinou odpovídají tak, že pokud učitel má s některým předmětem ve vyšších třídách problémy, může ho přenechat odbornému učiteli. V této souvislosti se objevují také úvahy, zda takto dlouhodobý vztah mezi žáky a učitelem nevyvolává jejich přílišnou závislost na jedné autoritě. Proti této připomínce však waldorfské učitelé argumentují tím, že tento úzký vztah je důležitý pro rozvoj skutečné nezávislosti v pozdějším věku.

Kritické úvahy se objevují i v souvislosti s epochovým vyučováním, konkrétně s tím principem, že po několika týdnech intenzivního studia jednoho předmětu se žáci s tímto předmětem setkají třeba až v dalším pololetí. Proti této výtce waldorfské učitelé uvádějí, že dlouhodobá výuka jednoho předmětu umožňuje intenzivní prožití dané látky, což vede k tomu, že si ji žáci lépe zapamatují a i po delší době rychle vybaví.

Častá kritika waldorfské školy se týká také jejího vzdělávacího zaměření. Je jí vytýkáno, že v jejím učebním plánu je omezena nauková složka. Avšak např. M. Pol je toho názoru, že učební plán těchto škol není jako celek zaměřen antiintelektualisticky.¹⁷ Jisté však je, že waldorfská škola není přímo zaměřena na akademický úspěch žáků, ale především na rozvoj jejich osobnosti. V jednotlivých předmětech se nesnaží pokrýt celé spektrum poznatků, ale spíše usiluje o to, aby žáci do dané problematiky získali určitý vhled. Problém spíše nastává v konfrontaci s běžnou školou, a to zejména tehdy, chce-li žák v průběhu školní docházky z waldorfské školy odejít. Pak může vzniknout pro dítě velký problém, který vyplývá právě z rozdílného pojetí učebního plánu waldorfské školy.

Složitost dané problematiky dokumentují i statistiky. Ty ukazují, že absolventi waldorfských základních škol při přechodu na střední školy vykazují velmi dobré výsledky. Co se týče středních škol, waldorfské lyceum v Praze se v rámci odborných škol v letošních státních maturitách umístilo na prvním místě a lyceum v Semilech bylo první v Libereckém kraji. Na druhé straně však uplatnění absolventů waldorfských lyceí na trhu práce v loňském roce bylo velmi špatné.¹⁸

Význam alternativních škol

Jednotlivé alternativy mají řadu společných rysů, z nichž nejvýznamnější je především

„přátelský“ přístup k dítěti, ale každá z nich sleduje i svůj vlastní specifický cíl. Právě tím alternativní školy významně rozšiřují nabídku vzdělávacích cest, „šitých na míru“ potřebám jednotlivých dětí. Za nejvýznamnější přínos těchto škol však považují skutečnost, že tyto školy, ať již s jejich východisky či celkovou koncepcí souhlasíme nebo ne, alespoň svými dílčími myšlenkami a postupy obohatily a neustále obohacují běžnou školu.

Literatura

- CARLGRÉN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991.
 GRECMANOVÁ, H. – URBÁNKOVÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996.
 CHAMOUTOVÁ, D., VOJTĚCH, J. Nezaměstnanost českých absolventů škol ke konci dubna 2010. *Učitelství noviny*, roč. 25, 2010.
 JIŘÍČKA, J. Waldorfské školy ve státních maturitách uspěly, testy ale kritizují. *IDnes.cz*. 2. července 2011 [online]. Dostupné na WWW: <http://zpravy.idnes.cz/waldorfske-skoly-ve-statnich-maturitach-uspely-test-ale-kritizuji-1ik/studium.aspx?c=A110628_93905_studium_ij> .
 LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992.
 POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1996.
 PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání Praha: Portál, 2004.
 RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994.
 SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992.
 STEINER, R. *Hlavní body sociální otázky*. Praha: Baltazar, 1993.
 STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Příbram: Ioanes, 1996.
 STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar, 1993.

Poznámky

- Jeho významnými představiteli jsou např. Belgičan O. Decroly, Švýcaři E. Claparède, R. Cousinet, A. Ferrière, Američané G. S. Hall, J. Dewey, Němci H. Lietz, G. Kerschensteiner, P. Peterson, Angličan A. S. Neill, Švédka E. Keyová nebo Francouz C. Freinet.
- SINGULE, F., *Současné pedagogické směry... s. 12.*
- Tamtéž, s. 14.
- PRŮCHA, J., *Alternativní školy ... s. 18.*
- Jedná se o slovník: STAUB, H., ZENKE, K. G., *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutsches Taschenbuch Verlag, 2000, s. 28.
- PRŮCHA, J., *Alternativní školy ... s. 37.*
- Tamtéž, s. 38.
- R. Steiner se narodil v Kraljevcu v dnešním Chorvatsku.
- První pedagogickou aplikaci anthroposofie publikoval Steiner ve své přednášce *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy v r. 1907*, která záhy vyšla i knižně. (Viz STEINER, R. *Výchova dítěte...*)
- Viz STEINER, R. *Hlavní body ...*
- Viz tamtéž.
- Eurytmie je jednotlivými odborníky definována různě. V zásadě jde o druh umění, jehož výrazovým prostředkem je tanec a pohyb vůbec. Cílem je vyjádřit stav nitra a uvědomit si vnitřní harmonii celé osobnosti.
- Viz LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze... s. 132-133.*
- Viz CARLGRÉN, F. *Výchova ... s. 90).*
- Viz např. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola ... s. 11.*
- Viz <http://www.iwaldorf.cz>.
- Viz POL, M. *Waldorfské školy ... s. 53.*
- Viz JIŘÍČKA, J. Waldorfské školy..., CHAMOUTOVÁ, D., VOJTĚCH, J. Nezaměstnanost ...

Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc., je vedoucí katedry učitelství na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Obnovení církevního školství po sametové revoluci

OBNOVENÉ CÍRKEVNÍ ŠKOLSTVÍ

Eva Tomášková

Od roku 1990 vzniklo v ČR více než 150 církevních škol a školských zařízení, většinu z nich zřizují diecéze a řeholní řády nebo kongregace katolické církve. Českobratrská církev evangelická zřizuje síť středních a vyšších odborných škol zaměřených na sociální činnost známých jako Evangelická akademie. Diakonie Českobratrské církve evangelické se soustředila spíše na zřizování speciálních škol pro handicapované děti při stacionářích. V oblasti uměleckého vzdělávání působí dvě konzervatoře a tři základní umělecké školy. Menší nekatolické církve provozují většinou školy určené pro jejich potřebu (teologické a misijní). Dvě školy zřizuje také Židovská obec v Praze.¹

Začátky

Po 17. listopadu 1989, kdy v Československu začaly probíhat změny vedoucí k pádu komunismu zvané „sametová revoluce“, došlo i k obnově církevního školství. Návrhy na zřízení církevních škol se objevily již v průběhu léta 1989 při činnosti křesťanské opozice.

Jinou iniciativu připravoval RNDr. Petr Heřman, biofyzik, člen Jednoty bratrské, jehož napadla na jaře roku 1989 myšlenka založit bratrskou církevní školu. Při své úvaze se opíral o ustanovení Mezinárodního paktu o občanských a politických právech z 16. 12. 1966, který byl pro tehdejší ČSSR závazný ke dni 23. 3. 1976 (publikován pod č. 120/1976 Sb.). Čl. 18 odst. 1 Paktu stanoví: „Každý má právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství. Toto právo v sobě zahrnuje svobodu vyznávat nebo přijmout náboženství nebo víru sám nebo společně s jinými ať veřejně nebo soukromě, bohoslužbou, prováděním náboženských úkonů, zachováváním obřadů a vyučováním.“

Tento Pakt tehdy neměl ještě přednost před zákonem, a proto záleželo, zda a nakolik byl transformován do vnitrostátního zákonodárství. Byl však součástí právního řádu tehdejší ČSSR. Dr. Heřman se rozhodl, že podá, jakožto řadový člen Jednoty bratrské, návrh synodu církve na založení církevní bratrské školy. Synod Jednoty bratrské započal shodou okolností 17. listopadu 1989, v den, kdy komunistické bezpečnostní složky v Praze brutálně potlačily pokojnou studentskou manifestaci u příležitosti připomínky uzavření českých vysokých škol nacisty dne 17. listopadu 1939. Návrh na založení bratrské školy byl synodem schválen. Dr. Heřman sepsal v období, kdy se v jednání Občanského fóra se zástupci komunistického režimu vytvářela nová vláda, oznámení ministerstvu školství, že Synod Jednoty bratrské schválil vytvoření bratrské školy. Žádal zároveň o finanční dotace pro tuto školu ve stejné výši jako pro školy státní. Dr. Heřman také podal začátkem roku 1990 inzerát do deníku Lidová demokracie, kde informoval o zří-

zení bratrské školy a o tom, že se v ní bude vyučovat od školního roku 1990/1991. Zároveň vyzýval křesťansky orientované učitele, kteří by měli zájem ve škole vyučovat, aby se přihlásili. Tito lidé, členové různých církví, v počtu asi dvaceti, se posléze začali scházet v ústředí Jednoty bratrské v Hálkově ulici. Důležitou úlohu ze strany ministerstva školství sehrál při zakládání církevních škol RNDr. Václav Vrána, CSc., náměstek ministra školství, který do funkce nastoupil po listopadu 1989.

Při obnově církevních škol sehrálo důležitou roli Ústředí křesťanských škol, které vzniklo spojením nekomunistických školských aktivit alternativního školství v lednu roku 1990 v Praze. Tvořili jej členové iniciativ bratrských škol, skupina alternativního školství v rámci Koordinačního centra Občanského fóra a aktivity katolických škol. Jeho kancelář byla při dominikánském klášteře sv. Jiljí v Praze na Starém Městě. Členové církví, laici i klerici se v rámci této instituce setkávali, aby v této revoluční době koordinovali svou činnost ve vztahu k ministerstvu školství. Šlo zejména o jednotlivé aktivní osobnosti, které měly myšlenku založit určitou školu nebo školské zařízení. Ústředí křesťanských škol tvořili koordinátoři P. JUDr. Jiří Rajmund Tretera, OP, a RNDr. Petr Heřman, a dále zástupci pro jednotlivé typy škol. Pro mateřské školy Jana Fellnerová, pro základní školy PhDr. Alena Heřmanová a RNDr. Jiří Nečas, pro školy střední PhDr. Eva Bartoňová, která je zakladatelkou Dívčí katolické školy v Praze, pro gymnázia RNDr. Jan Weber, propagátor tzv. preceptorských škol, pozdější učitel Arcibiskupského gymnázia v Praze, a paní Eliška Hranáčová, zaklada-



Vyučování na Veselé škole – církevní základní škole a základní umělecké škole (obě fotografie na této dvoustraně). Foto: Ivan Látal.

Postavení církevních škol v legislativě České republiky

„Církevní školy“ je termín, jímž se označují školy a školská zařízení zřízená registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy podle § 7 odst. 1 písm. e) zákona č.3/2002 Sb., o církvích a náboženských společnostech.

Tento termín pak přejímá zákon 561/2004 Sb., školský zákon, když v § 8 odst. 6 určuje základní právní rámec postavení církevních škol: „Registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, ostatní právnické osoby nebo fyzické osoby zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle tohoto zákona.“ Církevní školy nejsou školami soukromými, ale tvoří zvláštní kategorii. Pro právní postavení církevních škol platí zásada, že se na ně vztahují právní předpisy, které jsou závazné pro školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, pokud není v těchto právních předpisech stanoveno jinak. Podmínkou výkonu činnosti školy nebo školského zařízení je zápis do školského rejstříku vedeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Účinností zápisu školy a školského zařízení do rejstříku škol a školských zařízení vzniká právnické osobě, která vykonává činnost školy nebo školského zařízení, právo poskytovat vzdělávání a školské služby a právo vydávat doklady o vzdělání, rovněž vzniká i nárok na přidělování finančních prostředků ze státního rozpočtu.

telka Střední zdravotnické školy blahoslavené Zdislavy v Praze a další. Ústředí křesťanských škol se nezabývalo vysokými školami; o teologických fakultách a jejich začlenění do univerzit se jednalo na parlamentní úrovni. Ústředí církevních škol předalo svou činnost v oblasti katolických škol nově vzniklé Biskupské konferenci ČSFR na konci června 1990.²



V čem je církevní škola odlišná od ostatních škol?

Pokud vezmeme např. katolickou školu jako fyzické prostředí, pak je obdobné jako na ostatních školách, když pomíneme kříže na stěnách tříd a v některých školách školní kapli. Ostatní zařízení a vybavení školy včetně didaktického ma-

Legislativní a materiální podmínky

Pro obnovu katolických církevních škol mělo velký význam přijetí restitučních výčtových zákonů č. 298/1990 Sb. a 338/1991 Sb., jimiž bylo obnoveno vlastnické právo mužských i ženských řeholních řádů a kongregací k některým klášterním objektům v celém Československu, neboť většina škol mohla tehdy zahájit svou činnost také díky umístění v navrácených školních nebo klášterních budovách.

V roce 1990 vystupovali společně s církevními školami také zástupci nově vznikajících škol soukromých. Soukromé školy se však později od církevních škol oddělily. Církevní školy byly pojaty jako školy veřejné, jejichž náklady mají být hrazeny státem podobně jako náklady škol státních. Ministerstvo školství vycházelo z toho, že církve budou na provoz jimi zřizovaných škol dohlížet a tyto školy nebudou založeny jako instituce provozované za účelem zisku.

Toto období bylo pro další vývoj církevních škol zásadní, jelikož přispělo k vytvoření právního rámce, díky němuž církevní školy mohly vzniknout. Církevní školství bylo obnoveno a upraveno společnou vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstva

zdravotnictví České republiky č. 452/1991 Sb. z 30. 9. 1991, o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společností, v platném znění, vydané na základě § 57b odst. 3 zákona č. 29/1984 Sb., školského zákona. Vyhláška obsahovala pravidla zřizování církevních škol, stanovení jejich názvu, zajišťování plnění povinné školní docházky v církevních školách a klasifikace.

Vzdělávání v jednotlivé škole či školském zařízení probíhá podle školního vzdělávacího programu, který musí být v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. Vydává jej ředitel školy nebo školského zařízení. Vyšší odborné vzdělávání v každém oboru vzdělávání v jednotlivé vyšší odborné škole se uskutečňuje podle vzdělávacího programu, který je akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Nadobecně stanovený rámec vzdělávání zařazují církevní školy do svého vzdělávacího kurikula zejména náboženské vzdělávání, ať ve formě např. maturitního předmětu na gymnáziu, nebo povinně volitelného předmětu náboženství v alternaci s křesťanskou etikou na základní škole, resp. předškolní katecheze v mateřské škole.

teriiálu se příliš neliší, lépe řečeno ani nemůže. Při nesplnění těchto požadavků by MŠMT ČR ani školu nezařadilo do rejstříku škol. V čem se tedy liší církevní školy od ostatních škol? Všechny církevní školy jsou otevřené všem žákům bez rozdílu vyznání, sociálního postavení či národnosti. Je třeba říci, že vzorek žáků, kteří přicházejí studovat do církevních škol, odpovídá běžnému vzorku mládeže, která je integrální součástí naší dnešní společnosti se vším pozitivním i negativním. Vzhledem k všeobecné krizi rodiny se též církevní školy setkávají s dětmi, které si ze svého rodinného prostředí nepřinášejí smysluplné životní vzory. Pozitivně naopak působí žáci pocházející z křesťanských rodin a lze dobře rozpoznat rozdílnost výchovného prostředí ve třídách se silným zastoupením této skupiny dětí.

S jakými rodiči se v církevních školách setkáváme? Jsou to jednak rodiče, kteří své děti dávají do těchto škol s plným vědomím kladů i nedostatků, které škola má. Velmi často, ač nejsou praktikujícími křesťany, uznávají křesťanské etické normy a očekávají, že škola bude jejich děti nejen vzdělávat na patřičné úrovni, ale i vychovávat. Nebrání se myšlence, že jejich dítě se



Zřizovatelem Veselé školy je Arcibiskupství pražské.

stane v průběhu studia praktikujícím křesťanem. Druhou skupinou jsou rodiče, jejichž prvotním zájmem je kvalita vzdělávání v dané škole. Křesťanskému duchu školy se nebrání, chápou to jako daň za kvalitu vzdělání jejich dětí. Další skupinou jsou rodiče ambiciózní, s vysokými aspiracemi, avšak s nekritickým pohledem na své dítě. Vyskytují se jak mezi bezvěrci, tak i praktikujícími katolíky. Rozdíl je pouze v tom, že první skupina si stěžuje u České školní inspekce a druhá u zřizovatele, nejlépe přímo u diecézního biskupa nebo představeného řádu či kongregace. Čtvrtou skupinou jsou rodiče s přehnanou důvěrou ve výchovnou moc školy. Do církevní školy dávají své dítě s vědomím svého výchovného selhání. Rodiče se na církevní školy obracují též často, když se jejich dítě ocitá v krizi, např. na jednom církevním gymnáziu již odmaturovalo pět studentů, kteří studovali na jiných školách a chtěli řešit svou životní krizi sebevraždou. Církevní škola jim byla doporučena ze strany psychiatra.

Jaká tedy je současná církevní škola u nás? Stručně řečeno je alternativou vzdělání a výchovy v duchu náboženských tradic s vyznáváním etických hodnot, kterých se dnešnímu světu tolik nedostává. Vytváří prostředí důvěry a vzájemné lásky, to konstatují i inspekční zprávy České školní inspekce. Rodiče volí pro své děti církevní mateřské a základní školy zejména pro příznivé sociální klima a bezpečné prostředí, zaměření škol na radostné prožívání dětství a důraz na společné sdílení hodnot a pravidel. Církevní gymnázia poskytují kvalitní přípravu k vysokoškolskému studiu, nedávno o sobě dala vědět úspěšným zvládnutím státních maturit. Absolventi církevních středních odborných škol, zejména zdravotnických a sociálně zaměřených oborů, nemají problém s uplatněním na trhu práce - obvykle již v závěru studia si je anga-

žují zaměstnavatelé, u nichž plnili odbornou praxi. Vyšší odborné školy připravují profesně zdatné a zdravě sebevědomé mladé lidi pro oblast sociálních služeb, zdravotnictví, vzdělávání a publicistiky. Nelze pominout význam a přínos speciálních škol a škol zaměřených na sociálně znevýhodněné žáky, jimž pomáhají překonávat jejich zdravotní nebo společenský hendikep a doprovázejí je na startovní čáru dospělosti včetně zajištění pracovního uplatnění.

Hodnoty,

na nichž je církevní školství postaveno

Církevní škola chce být v určitém smyslu velmi nová či moderní a v určitém smyslu velmi starobylá či tradiční. Moderní například v organizaci práce, v otevřenosti novým poznatkům, v aktivním postoji k současnému dění, v tvořivosti. Tradiční naopak v hlubokém pohledu na svět a na život, v důrazu na slušnost, charakter a zásadovost. K obojímu křesťanství poskytuje dostatečně široký a pevný základ i dostatečné množství podnětů. Ve schopnosti spojovat starobylou tradici s naší současností spatřuje sílu svého přístupu a životnost svého křesťanství. Nechce, aby se život žáků dělil na část křesťanskou, v kostele, a na část světskou, ve škole apod. Prožívání křesťanství se projevuje v tom, že dokáže nenápadně, „mezi řádky“ prosvítat bez okázalých vnějších nálepek z každodenních činů.

Církevní škola chce

- být místem, kde se pěstuje vzdělání, charakter a tvořivost;
- respektovat svobodu každého jednotlivce i jeho odpovědnost;
- vytvářet předpoklady duchovního růstu a nabízet křesťanství jako možnou cestu.

V tomto smyslu si jedno církevní gymnázium ve svém školním vzdělávacím pro-

gramu rozšířilo standardních 6 klíčových kompetencí, které definuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) a ho-voří o 8 uměních, která chce u svých žáků v průběhu studia vyvíjet:

- 1) **umění učit se** (jazykem RVP G kompetence k učení): žák se umí učit a chce se učit, po celý život;
- 2) **umění řešit problémy** (kompetence k řešení problémů): chápe problémy jako přirozenou součást našeho světa - i jako příležitost - a snaží se je řešit;
- 3) **umění komunikovat** (kompetence komunikativní): chce a umí se vyjadřovat (ústně, písemně, prostřednictvím různých jazyků, technologií, případně umění) i reagovat na vyjádření druhých;
- 4) **umění žít s lidmi a pro lidi** (kompetence sociální a personální): chce a umí spolupracovat s druhými i se sebou;
- 5) **umění být občanem** (kompetence občanské): chápe cenu a smysl dobrých zákonů, pravidel a tradic a dokáže je ctít;
- 6) **umění pracovat** (kompetence pracovní): je šikovný a dokáže se prosadit (řídít sebe, případně druhé);
- 7) **umění hlubokého pohledu na svět** jako kompetence existenciální: dokáže (nejen v případě krize) opakovaně hledat a obhajovat smysl své činnosti i existence;
- 8) **umění navázat na tradici** jako kompetence akademické: disponuje okruhem znalostí a je si vědom souvislostí, které snad představují určitý luxus, ale zájem o ně je zdůvodněn kulturně, historicky, duchovně.³

Poznámky

- 1 Více v katalogu církevních škol v ČR na adrese <http://skolstvi.cirkev.cz/Skoly>
- 2 Srov.: HORÁK, Zábaj, *Obnovení církevních škol v českých zemích v letech 1990–1991*, Revue církevního práva, ročník XIV, č. 40 (2/08), Společnost pro církevní právo, 2008, str. 100–103.
- 3 Srov.: Školní vzdělávací program Osm svobodných umění, Arcibiskupské gymnázium, Praha 2009, dostupný na adrese <http://www.arcig.cz/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=725&mode=&order=0>.

Literatura

- TRETERA, Jiří Rajmund, *Stát a církev v České republice*, Karmelitánské nakladatelství, Kostelní Vydří 2002.
- HORÁK, Zábaj, *Obnovení církevních škol v českých zemích v letech 1990–1991*, Revue církevního práva, ročník XIV, č. 40 (2/08), Společnost pro církevní právo, 2008.
- HORÁK, Zábaj, *Církev a české školství*, Grada, Praha 2011.
- DVOŘÁKOVÁ, Eva, *Církevní škola z pohledu řídicího pracovníka a z pohledu na personalistiku a ekonomiku ve srovnání se školami jiných zřizovatelů*. Závěrečná bakalářská práce Pedagogické fakulty UK, Praha 2006, dostupné na adrese: http://skolstvi.cirkev.cz/_d/bakalarska-prace.pdf.

Mgr. **Eva Tomášková** (*1954) studovala křesťanskou výchovu na CMTF UP v Olomouci. Pracuje jako vedoucí odboru církevního školství Arcibiskupství pražského.

Židovské vzdělávání v průběhu času

NA MÉ UČENÍ NEZAPOMÍNEJ...

Kateřina Dejmalová

„A tato slova, která ti dnes přikazují, budeš mít v srdci. Budeš je vštěpovat svým synům a budeš o nich rozmlouvat, když budeš sedět doma nebo půjdeš cestou, když budeš uléhat nebo vstávat. Uvážeš si je na znamení na ruku a budeš je mít jako pásek na čele mezi očima. Napíšeš je také na veřeje svého domu a na své brány.“ (Deuteronomium 6,6-9)

Již od starověku je život Židů nemyslitelný bez znalosti Tanachu (Starého zákona) a zejména Zákona – Tóry. Ne nadarmo se o Židech říká, že jsou národem knihy. Jak ukazuje úvodní citát, povinnost vzdělávat potomky a naslouchat učení zmiňuje Tanach na mnoha místech. To znamená, že každý zbožný Žid musí umět číst, aby mohl Tóru studovat. Proto odedávna součástí židovské náboženské výchovy bylo vzdělávání dětí – k základním povinnostem otce patří zajistit dítěti řádnou náboženskou výchovu. Na počátku stojí tedy on, kdo vede první synovy krůčky v náboženském životě, později mu umožňuje studium v různých židovských školách.

Je neuvěřitelné, jak moderní přístup ke vzdělávání prosazují židovští myslitelé starověku:

Povinná školní docházka je poprvé požadována Simeonem ben Šetachem v roce 75 př. n. l. a znovu Jošuu ben Gamliem v roce 64 n. l.;

Talmud nabádá, aby děti začaly školní docházku v 6 letech;

za nepozornost nemají být děti bity, ale mají dostávat jen lehké a přiměřené tresty;

děti nemají mít jiné povinnosti, které by je odváděly od učení;

starší žáci mají pomáhat učit mladší děti; ve třídě má být maximálně 25 žáků.

Podle této tradice až do konce 18. století vyučovali Židé své děti výhradně ve vlastních školách, někdy k dětem docházeli soukromí učitelé. Pochopitelně k tomu přispívala i to, že Židé v Evropě až do konce 18. století neměli přístup do škol většinové společnosti – v Rakousku až Josef II. povolil r. 1781 židovským dětem navštěvovat všechny druhy škol včetně univerzit.

Každá židovská obec byla povinna podporovat náboženské vzdělávání. Obec zpravidla postavila či zřídila v nějakém domě školu dříve než synagogu, nebo – ve starších dobách – se děti učily přímo v synagoze. Svého učitele si platily i malé židovské obce.

Obecním školám, které byly určeny nejmenším dětem, se říkalo Talmud Tora. Chodili tam děti rodičů, kteří neměli na soukromého učitele. Od středověku se žáci různého věku zejména v menších aškenázkých obcích učili v jednotřídce nebo dvoutřídce, kde se starší učili s mladšími a současně jim pomáhali. Starší děti se učily v chederu (dosl. místnost), kde získávaly základní znalosti hebrejštiny, Tóry, Mišny, židovských zákonů a zvyků. (Pojem cheder se používá dodnes pro mimoškolní náboženskou výuku.) V patnáctém roce se z chederu přecházelo do ješivy (dosl. sezení), kde se studoval především Talmud.

Péče o studenty ješivy bývala záležitostí židovské obce, později nadací a dobročinných spolků. Nutno připomenout, že se v židovských školách neučilo jen náboženství, ale i matematika, lékařství a dalším oborům lidské činnosti.

Jeden z nejvýznamnějších renesančních židovských myslitelů rabi Jehuda Löwy ben Becalel (1525-1609), řečený MAHARAL, založil v Praze ješivu Klaus, kde prosazoval velmi moderní názory. Ve svých spisích mj. kritizoval současníky, že opustili příkazy Pirkej avot a učí děti Tóre i se složitými výklady, kterým nemohou rozumět.

Nejnámější ješivy v Čechách a na Moravě byly v Praze (Academia Judaeorum), Kolíně (Kallirova) a Tachově, v Kroměříži, Prostějově, Holešově (Šachova), Boskovicích (Kolinova), Mikulově (Benetova), Uherském Brodě a Lipníku nad Beč-

vou. Ješivy byly postupně v 19. století zrušeny – poslední zanikla ješiva rabína Arona Kornfelda v Golčově Jeníkově v r. 1881.

Od roku 1781, kdy na základě Josefova dekretu mohly židovské děti chodit do všech veřejných škol, podporoval stát zakládání sekulárních židovských škol se státním dohledem a výukou němčiny, matematiky, zeměpisu a etiky. Vzorem všech židovských škol v českých zemích se měla stát *První normální židovská škola v Praze-Josefově*, otevřená 2. května 1782. Školu však navštěvovalo stále málo žáků, snad i proto Josef II. v roce 1786 nařídil, že absolvování normální školy a znalost němčiny budou podmínkou pro povolení sňatku.

Školská reforma v Čechách a na Moravě byla nakonec i přes prvotní odpor úspěšná. Je zřejmé, že právě zakládání sekulárních škol bylo jedním z hlavních faktorů židovské asimilace na konci 19. století.

Po vzniku Československé republiky patřil judaismus mezi různá náboženství, vyučovaná na všech školách v republice. Vedle toho vzniklo mnoho samostatných židovských škol od škol obecných až po gymnázia.

V roce 1940 byly židovské děti ze vzdělávání vyloučeny – Židé však na vzdělávání nerezignovali a mládež byla vzdělávána v řadě ilegálních kroužků, a to nejen v Praze a dalších větších městech, ale dokonce i v terezínském ghettu.

Po roce 1945 už samostatné židovské školství nebylo obnoveno – po válce tomu bránily velké ztráty na životech a po nástupu komunistů k moci byla obecně zrušena výuka náboženství a pro církevní či náboženské stejně jako pro soukromé školství nebylo místo.

Po roce 1989 vznikla při židovské obci a za pomoci Nadace R. S. Laudera nejprve židovská mateřská škola, pak základní škola a nakonec i gymnázium, které dodnes zůstávají jedinou židovskou školou v republice.

Když jsem přemýšlela o tom, jak pojednat o židovském školství a o jeho přístupu ke vzdělávání, obrátila jsem se nakonec k historii – je z ní totiž patrné, že židovské vzdělávání začíná v hlubokém starověku, že tisíciletá zkušenost vedla už na přelomu letopočtu k postulování principů, které se ve většině zemí prosadily až o 18 století později, a že povinnost „být gramotný“ patří alespoň pro muže k základním tradicím.

⇒ *Dokončení na další straně dole.*

Východiska waldorfské pedagogiky jako specifické paradigma

ŠKOLA NÁBOŽENSKÁ, NEBO SPIRITUÁLNÍ?

Vít Ronovský

Waldorfská pedagogika s antroposofií¹ ve svém pozadí u nás byla a dosud je živým terčem ostré polemiky, což opět potvrdilo například zrušení konference „Pedagogika a náboženství“, která měla proběhnout v březnu letošního roku na HTF UK. Aktuálně pak do debat o povaze waldorfských škol přispěl například výrazný úspěch žáků českých waldorfských lyceí u státních maturit. O osobnosti Rudolfa Steinera,² tématu goethianismu,³ antroposofie⁴ a okolnostech vzniku waldorfského hnutí⁵ toho bylo i v časopise Dingir⁶ řečeno již poměrně mnoho. V tomto článku se pokusíme o hlubší pohled na waldorfskou pedagogiku uchopením jejích antroposofických východisek pomocí konceptu paradigmatu.⁷

Kuhnův pojem „paradigma“, původně definovaný jako „obecně uznávané vědecké výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problému a jejich řešení“,⁸ dnes chápeme častěji spíše v duchu Foucaultova epistématu jako v určité době a společnosti převládající způsob nahlížení světa, tázání se po skutečnosti. Nahlédneme-li na Steinerovu antroposofii v hlubších souvislostech, odhalí se nám jako součást širšího myšlenkového a společenského posunu, který se právě v podobě „nového paradigmatu“⁹ rodí v různých oblastech nejen západní společnosti v průběhu celého 20. století. V současnosti se tak mluví o fenoménu „změny paradigmatu“, která má být charakterizována posunem od „mechanického, neživého obrazu světa, modelovaného po vzoru dokonalého a srozumitelného stroje, směrem k vitalistickému pojetí světa jako spontánně se projevujícího živého organismu, jenž podléhá neustále změně,¹⁰ a je složen z různých, vzájemně propojených rovin skutečnosti.

Nebylo by však odpovídající antroposofii pouze přiřadit k proudu „nového paradigmatu“ a přehlédnout tak skutečnost, že představuje vlastně specifické paradigma per se; přístup ke světu zahrnující veškeré oblasti lidské činnosti od spirituality,

pedagogiky, filosofie, biologie a lékařství, až po oblast sociální, zemědělskou, uměleckou apod. Tato skutečnost zde hraje podstatnou roli: Poukazuje totiž na to, že pokud chceme waldorfské pedagogice dobře porozumět, musíme ji uchopovat pouze v celku, jako systém vzájemně se podporujících idejí, které není možné vytrhávat z jejich paradigmatického kontextu, či na ně jednoduše aplikovat jiný diskurs.¹¹

První a zásadní odlišnost od v současnosti všeobecně převládajícího materialistického pohledu na svět a člověka totiž nalezneme již v samotné goethianisticky¹² laděné teorii poznání, kterou Steiner vydal jako svou prvotinu v roce 1886,¹³ a zvláště pak v jeho spise *Filosofie svobody* z roku 1893.¹⁴ V těchto důkladných filosofických dílech nalezneme pro pochopení antroposofie i waldorfské pedagogiky stěžejní koncepty zdůrazňující roli myšlení: Pro antroposofii je totiž duchovní podstatou světa jednotný myšlenkový svět, jehož jednotlivou formou projevu je právě individuální lidské myšlení. Toto pojetí Steiner nazývá etickým individualismem, který podle něho v kontrastu ke Kantovu kategorickému imperativu umožňuje jednání podle individuální morální intuice v závislosti na situaci. Myšlenková, tedy duchovní pod-

stata člověka je zde důležitým předpokladem, který zakládá možnost svobodného lidského činu vycházejícího z individuální vnitřní intuice (čerpající ze společného myšlenkového fondu světa), a nikoliv nucením čehokoliv vnějšího. Skutečná výchova dítěte, má-li být výchovou ke svobodě, musí tedy z hlediska antroposofie zohledňovat všechny dimenze vyvíjející se lidské bytosti, včetně jejího individuálního, duchovního rozměru.

Spiritualita waldorfských škol

Tím se dostáváme k asi nejdiskutovanějšímu tématu konfesionality waldorfského školství, na němž můžeme velmi dobře sledovat specifikum zmiňované antroposofické antropologie.¹⁵ V rozsáhlé výzkumné studii bristolské univerzity z roku 2005 o charakteru waldorfských škol v Anglii můžeme nalézt následující vyjádření: „Výzkumná data spíše potvrzují, že Steinerovy školy nejsou školami náboženskými v tom smyslu, že by děti vychovávaly takovým způsobem, aby se staly vyznavači antroposofie. [...] Nicméně nejsou ani zcela stejné jako zmiňované školy nenáboženské.“¹⁶ Jak můžeme tyto závěry interpretovat?

⇒ *Dokončení z předchozí strany.*

Je zřejmé, že pedagogické zásady mohly být precizně zformulovány až v době, kdy se pedagogika stává předmětem teoretického zájmu – museli se narodit i myslitelé jako Komenský či Maharal, kteří považovali výchovu a vzdělávání za tak důležité, aby se jimi zabývali jako samostatným oborem.

V současné době se pochopitelně i v židovských školách klade důraz na výuku všeobecných předmětů. Nedílnou součástí však zůstává výuka hebrejštiny, Tanachu a náboženských tradic.

Jednou z těchto tradic je i důraz na vzdělání. Nevím, zda tato tradice přispěla i k tomu, že přibližně 20 % laureátů Nobelových cen je židovského původu. Ale ur-

čitě vím, že dodnes své děti učíme: „*Můj synu, na mé učení nezapomínej, ať srdce tvé mé příkazy dodržuje. Prodlouží ti dny a léta života a přidají ti pokoj.*“ (Přísl. 6,21).

Kateřina Dejmlová (*1949) vystudovala bohemistiku a romanistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Skutečnost, že ve waldorfských školách nejsou dle citované britské studie vychováni anthroposofové, vychází patrně jak ze samotné podstaty Steinerova etického individualismu (tedy ideje svobody), tak ze Steinerova základního požadavku, aby anthroposofie nebyla obsahem vyučování, ale utvářela jeho metodiku a byla živým zdrojem učitelské práce.¹⁷ Ačkoliv není předmětem vyučování, utváří anthroposofie tímto způsobem podstatně formu a ducha celé školy, který na případného návštěvníka často „dýchne“ již při prvním vstupu či návštěvě některé z tradičních slavností na cyklické křesťanské svátky (Velikonoce, sv. Jan, sv. Michael, Vánoce). A zde se tak právě točíme kolem jádra celé debaty týkající se náboženskosti waldorfských škol, která závisí na tom, co jsme ještě ochotni považovat za obecný projev paradigmatu anthroposofie a co již budeme vnímat jako jeho vlastní náboženskou složku. Je-li zde totiž například křesťanství v jistém smyslu inherentním kulturním a duchovním elementem, či plní-li pohled na člověka jako na duchovní bytost roli výchozího bodu pohledu na svět, jak je možné jednoznačně rozhodnout o náboženskosti konkrétních prvků, které v érickém paradigmatu náboženskou funkci neplní? Podívejme se na tyto problémy nyní blíže.

Ačkoliv na toto téma bylo dosud zpracováno velmi málo studií, zdá se, že v kontextu waldorfské pedagogiky je přínosné odlišení náboženství od spirituality jakožto spíše individuálního, na náboženských institucích nezávislého hledání a prožívání duchovních hodnot a významů.¹⁸ Jednou z velmi zajímavých prací na toto téma je práce Jany Obrovské *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity*,¹⁹ v níž autorka využila pro interpretaci duchovní dimenze waldorfské pedagogiky konceptu reflexivní spirituality americké socioložky Kelly Beseckové.²⁰ Reflexivně spirituální prvky zde spatřuje v pluralismu, v etickém a epistemologickém individualismu, redefinici vztahu učitele a žáka a požadavku komunitní a samosprávné školy.

Použijeme-li nyní již výše naznačený herme-



Epocha modelování. - Z archivu Waldorfské základní a střední školy v Semilech.

neutický klíč, který spočívá ve zdůraznění svobody jakožto čerpání individuálních intuic z myšlenkového (tedy duchovního) světa, vysvitne nám, že v kontextu tohoto paradigmatu je spirituální vlastně již sám hlavní pedagogický cíl: Tedy vychovávat dítě schopné „vnímat svět kolem sebe, sám si vytvářet svůj vlastní názor a nebyt jenom odkázan na přebírání názorů zvenčí.“²¹ Spiritualita je tak vlastně z pohledu waldorfské pedagogiky vývojem dítěte k jeho vlastnímu duchu, který pedagogika z principu věci nemůže přímo utvářet, ale nepřímo podněcovat.

Podívejme se nyní podrobněji na příklad jednoho z nejčastějších terčů kritiků waldorfské pedagogiky, jímž je každodenní recitace tradiční „ranní průpovědi“ (viz rámeček).²² Právě na ranní průpovědi si můžeme vlastně všimnout druhého úkolu waldorfské pedagogiky: Nechat dítě „vtahovat do světa“ („Mám před očima svět...“) a podporovat jeho prožitek zdravého materiálního i citového sepětí s jeho skutečností („A toho všeho Duch je světlem dne i duše...“). Jde zde vlastně o podporu kongruentního způsobu bytí, který nemá klást prožitky

dítěte do rozporu s jejich vnímáním. Spirituální je zde tak v podstatě již základní požadavek, podle něhož se „vychovou svět má stávat člověkem a člověk v sobě objevovat svět“.²³ To vysvětluje důraz na prožitkovou kvalitu waldorfského vyučování včetně jeho umělecké (vyprávění příběhů, hudba, recitace, eurytmie), řemeslné (např. epocha „Stavba domu“), zemědělské (např. epocha „Ze zrna chléb“) i všeobecně metodické (fenomenologická metoda vyučování) stránky. Předpokládá se totiž, že „jen člověk schopný hluboce prožívat skutečnost může objevovat své autentické já a pracovat na své vlastní verzi duchovního naplnění.“²⁴ A vezmeme-li v potaz pedagogický smysl ranní průpovědi, jímž je vlastně podněcení hlubšího vnímání světa i vlastního nitra dítěte, ukáže se nám, že ji není možné ani jednostranně interpretovat jako modlitbu v náboženském smyslu.

Z výše uvedených důvodů však přesto není jednoduché o tématu náboženskosti waldorfských škol vynášet kategorické soudy, přičemž důležitou roli zde hraje například i skutečnost, že se způsoby výuky jednotlivých učitelů mohou vzájemně podstatně lišit. Zatímco tedy u většiny waldorfských pedagogů na základě mého pozorování o „indiktrinaci žáků“ nemůže být řeči, v jednotlivých extrémních případech může učitel svým světonázorem nezdravě ovlivňovat své žáky stejně jako na jakémkoliv jiné veřejné či soukromé škole. V úvahu také přichází otázka, zda lze výhradně

Mám před očima svět,
kde jasné slunce září,
kde světla hvězd se třpytí,
kde kámen tiše leží
a tráva živá roste
a zvíře v citu žije
a člověk s duší svou
je ducha domovem.
Mám před očima duši
co život mého nitra.
A toho všeho Duch
je světlem dne i duše,
jak v širé dáli světa,
tak v hloubi nitra srdce.
Ó Duchu, k tobě teď
se s prosbou obracím,
kéž směr a síla tvá
i k učení, i k práci
v mém nitru narůstá.

materialistické vysvětlení světa považovat za svého druhu konfesi, která „indoktrinuje“ žáky na běžných školách.

Vydeme-li však podobně jako MŠMT z toho, že waldorfská škola není školou náboženskou ve smyslu vazby na určitou náboženskou instituci, nýbrž ve smyslu rozvoje předpokládaného duchovního potenciálu dětí, můžeme konstatovat, že jedním z aspektů anthroposofického paradigmatu v pozadí waldorfské pedagogiky je v podstatě určitý koncept „neosekularizace“. Ta má v pojetí tohoto paradigmatu představovat pouze odstranění jakéhokoliv kategorického politicky či ekonomicky založeného vlivu partikulárních náboženských institucí na veřejný prostor, nikoliv však odmítnutí duchovnosti jako takové. Tato duchovnost, spiritualita, proto nemá být ve waldorfské škole spojena s konkrétními náboženskými obsahy, nýbrž především s podporou schopnosti tyto obsahy a významy samostatně tvořit a užívat je pro individuální orientaci ve světě.

Souměřitelnost paradigmat

Již pojem „duchovní věda“, který Steiner používal pro anthroposofii, napovídá, že se zde setkáváme se zcela odlišným pojetím vědy, resp. redefinicí empirie, ve vědě tradičně chápané jako zkušenosti spojené se smyslovým vnímáním. Empirickou, tedy vědeckou, totiž byla pro Steinera u tématu člověka, zvířat a rostlin také intuice jakožto forma „čistého myšlení“, jíž „si já člověka zjednává zprávy shůry, z duchového světa, jako si prostřednictvím vjemů zjednává zprávy z fyzického světa“.²⁵ Nemáme

Waldorf otevřeně

je občanské sdružení, založené roku 2009 v Semilech. Ve svém prezentačním letáku vyzývá k tomu, aby se rodiče předem ptali „na vše podstatné, protože tím předejdeme rozčarování po několika letech a ochráníme své dítě.“ Několik takových rodičovských otázek pro zodpovědné rozhodování leták nabízí. Výslovně uvádí, že nechce útočit na waldorfskou pedagogiku a že respektuje informované a spokojené rodiče. Vyjadřuje též přesvědčení, že předpokladem různorodé nabídky vzdělávání je „transparentní informace o obsahu, formě a cílech jednotlivých škol a pedagogik“.

Další formou prezentace jsou internetové stránky, přístupné na adrese <http://waldorf-otevrene.webnode.cz>.

Zdeněk Vojtíšek



Epocha řezbářství. Z archivu Waldorfské základní a střední školy v Semilech.

zde prostor věnovat se Steinerově potřebě posouvat duchovní, umělecké či morální poznání do kategorie vědy, tedy do oblasti, kam tyto způsoby poznání dnes neřadíme. Otázky týkající se tématu pravdy, vědy a vědeckosti však stojí dodnes v centru kritických debat o waldorfské pedagogice vedených u nás převážně ze strany Českého klubu skeptiků Sisyfos. A tak jako bychom tu byli svědky skutečného „střetnutí paradigmat“, které jedině může vysvětlit nevyřčené „apriori“ za tvrzeními o „protivědeckosti waldorfské pedagogiky“²⁶ či Steinerově „odmítání klasické vědy, empirie, racionálního myšlení, zodpovídání otázek a hledání kauzality“.²⁷ Tyto a další body kritiky waldorfské pedagogiky tak hrály a do jisté míry dosud hrají svou neopominutelnou roli při jejím konstituování u nás, a to i přesto, že jejich odbornost zůstává často vzhledem k obsahu i formě zpracování značně nejistá.

I z waldorfského prostředí však zní na druhou stranu zase jistá širší kulturní kritika týkající se materialistické a mechanizující orientace současné společnosti, kte-

rá zahrnuje např. vliv médií na děti, zdravotní účinky očkování apod. a často se objevuje na stránkách waldorfského časopisu *Člověk a výchova* i v souvisejících publikacích (zvláště hojně publikujícího nakladatelství Fabula). V souvislosti s touto kritikou a růstem celého hnutí se tak bohužel i zde setkáme se z hlediska sociologie typickými jevy jako jsou pocity výjimečnosti a výlučnosti, které jsou svým rozsahem spíše marginální, waldorfskou pedagogiku však v očích kritických pozorovatelů přesto ne zcela zřídka diskreditují. I ve vlastních řadách pedagogů a sympatizantů waldorfské pedagogiky proto kolují vtípy na některé nekritické kolegy trpící „syndromem HDHG“ – tedy častým opakovaním mantry „Herr Doktor [Steiner] hat gesagt...“ („Pan doktor řekl...“). To snad také naznačuje, že alespoň někteří z nich toto nebezpečí reflektují.

Otázka vzájemné souměřitelnosti a komunikovatelnosti paradigmat je ovšem problematická: paradigmat si jsou navzájem nesrozumitelná, protože vycházejí ze zcela odlišných principů, které nelze pochopit pohledem zvenčí či aplikováním diskurzu jednoho rámce na rámec druhý.²⁸ Na druhou stranu je však evidentní, že mezi paradigmaty i přes jejich zdánlivou diskontinuitu určitá základní kontinuita existuje. Tato kontinuita, přenosnost, je podle Neubauera umožněna především imaginativním, narativním a symbolickým rozměrem skutečnosti, a určitým zprostředkovatelem těchto rozměrů pak může podle něho být filosofie.²⁹

Poněkud filosofický přístup k waldorfské pedagogice měl v tomto článku tedy za cíl hlouběji přiblížit čtenáři téma a umožnit mu nahlédnout do problematiky z émičké perspektivy. Jakékoliv kategorické soudy v tak komplexním humanitně-vědním tématu, jakým je waldorfské školství, však můžeme považovat za přinejmenším problematické. Pro odborné studium dané oblasti proto nelze než doporučit opatrnou interpretaci založenou také na osobní zkušenosti a terénním výzkumu. ■

Basis of Waldorf pedagogy as a specific paradigm

This paper focuses on the anthroposophical basis of Waldorf pedagogy as a specific paradigm, i.e. a very coherent and wide ranging system of ideas including theory of knowledge, anthropology, culture, farming etc. Further it focuses on the little known field of religiosity of Waldorf schools, which must be understood in the frame of the anthroposophical paradigm. Finally the article also reflects on some frequent objections related to Waldorf pedagogy and its compatibility with the traditional paradigm.

Poznámky

- 1 Anthroposofii zjednodušeně charakterizují její následovatelé jako metodu poznání nadmyslového světa založenou R. Steinerem a praktické využití touto metodou získaných poznatků v různých oblastech společnosti.
- 2 Např. Christoph Lindenberg, *Rudolf Steiner*, Semily: Opherus, 1998.
- 3 Dušan Pleštil, *Okem ducha*, Praha: Oikoymenh, 2006.
- 4 Ivan O. Štampach, *Anthroposofie*, Olomouc: Votobia, 2000.
- 5 Frans Carlgren, *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991.
- 6 Tématu anthroposofie bylo věnováno například celé číslo 2000/2.
- 7 Tento článek čerpá z aktuální autorovy knihy. Vít Ronovský, *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*, Hranice: Fabula, 2011.
- 8 Thomas S. Kuhn, *Struktura vědeckých revolucí*, Praha: Oikoymenh, 2008, s. 10.
- 9 Z nejznámějších představitelů „nového paradigmatu“ uvedme např. jména jako Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Rupert Sheldrake, James Lovelock, Henryk Skolimowski a Karl H. Pribram; u nás je to zvláště Zdeněk Neubauer, Zdeněk Kratochvíl či Ivan M. Havel.
- 10 Vít Erban, „Nové paradigma?: Od mechanismu k organismu, od části k celku,“ *UNI*, 2003, roč. 13, č. 8, s. 33-34, URL: <http://www.2.f.jcu.cz/~erban/paradigma.pdf>.
- 11 Např. curricula waldorfské školy těžko porozumíme z pozic, pro něž je myšlení redukovatelné na neurální či elektrochemickou aktivitu lidského mozku.
- 12 Goetheanismus můžeme v tomto kontextu vymezit jako vědecký styl navazující na Johanna Wolfganga Goetha, jemuž je vlastní úcta ke světu a metodická důvěra ve sdělnost smyslové zkušenosti. Dušan Pleštil, cit. dílo, s. 422.
- 13 Rudolf Steiner, *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* [GA2], Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1960.
- 14 Rudolf Steiner, *Filosofie svobody* [GA4], Praha: Baltazar, 1991. Formou i obsahem obou těchto čistě filosofických spisů si Steiner vytvořil myšlenkový prostor pro pozdější „duchovědné bádání“.
- 15 Podrobně se tomuto tématu autor věnuje ve své publikaci *Anthroposofické pojetí světa...*, s. 81-97.
- 16 Philip Woods a kol., *Steiner Schools in England* [online], Bristol: University of West

England, 2005, s. 97, URL: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR645.pdf.pdf>.

K podobnému názoru dochází ve svém posudku možného náboženského obsahu výuky na waldorfských školách, vypracovaném v roce 2008 na žádost Libereckého inspektorátu ČSI i David Václavík. Václavík označuje anthroposofii v pozadí waldorfské pedagogiky spíše za „specifické duchovně-myšlenkové milieu“. Odbornost tohoto posudku však není zcela jistá, např. vzhledem k označování Obce křesťanů jako „Křesťanské komunity“ a pod. David Václavík, *Posouzení možného náboženského obsahu výuky na waldorfských školách s přihlédnutím k situaci na ZŠ v Se-milech*, Brno: Ústav religionistiky, 2008.

17 Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 21. Dále např. s. 208, 209 atd.

18 Tuto distinkci vyjasnil již Ivan O. Štampach, „Jsou waldorfské školy konfesní?“, *Respekt*, 2003, č. 35; dále Karel Rýdl, „Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální?“, [online], *Učitel'ské noviny*, 2004, č. 2, URL: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2230&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>.

19 Jana Obrovská, Robert Vido, *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity* [bakalářská práce], Brno: Masarykova univerzita, 2008.

20 Reflexivní spiritualita podle Beseckeové odmítá kulturní vzorec scientismu, v němž je věda stavěna do opozice proti náboženství a chápána jako jediná legitimní cesta k pravdě, zároveň je však charakterizována vysokou mírou reflexivity a kritického myšlení. Kelly Besecke, „Beyond literalism: Reflexive Spirituality and Religious Meaning,“ in: Nancy T. Ammerman (ed.), *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*, Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 178.

21 Tomáš Zuzák, osobní rozhovor [2010-03-21], Praha.



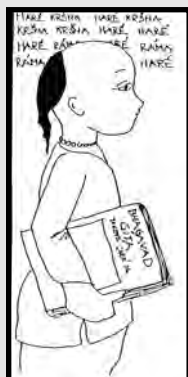
Klavírní koncert na Vánočním jarmarku ve Waldorfské škole Dědina.
Foto: archiv Heleny Janků.

- 22 Citovaná průpověď je v současnosti užívána na Waldorfském lyceu Praha. Zajímavostí je, že se jedná o překlad, který již vypouští zákům nepřístupné spojení „duch boží“ (Gottesgeist), což může být vyjádřením jisté vývojové tendence mezi waldorfskými školami obecně.
- 23 Rudolf Steiner, *Výchova dítěte a metodika vyučování*, Praha: Baltazar, 1993, s. 111.
- 24 Jana Obrovská, R. Vido, cit. dílo, s. 23.
- 25 Rudolf Steiner, *Theosofie*, Hranice: Fabula, 2010, s. 44.
- 26 Čeněk Zlatník, „O základech waldorfské pedagogiky“ [online], *Sisyfos – český klub skeptiků*, 2006 [cit. 2009-10-25], URL: <http://www.sisyfos.cz/index.php?id=vy-pis&sec=1154460390>.
- 27 Jiří Heft, „Waldorfské školství – anthroposofie“, *Occamova břitva*, 1998 [cit. 2009-10-25], URL: <http://zine.cz/mirror/AZOId/occam/waldorf.htm>. Východiska tohoto paradigmatu potom přirozeně implikují také odlišný pedagogický přístup, spojený například s názorem, že by se děti odmalicka měly vést k racionálnímu způsobu myšlení a seznamovat se s počítačem již v mateřských školách. Tamt.
- 28 Vít Erban, cit. dílo, s. 38.
- 29 Zdeněk Neubauer, *Smysl a svět: Hermeneutický pohled na svět*, Praha: Moraviapress, 2001, s. 139–140.

Mgr. Vít Ronovský (*1986) je doktorandem na katedře religionistiky FF Univerzity Pardubice a studentem Waldorfského semináře Praha. V současné době provádí výzkum na švédských ZŠ a SŠ zabývající se výukou o náboženství.

Církevní ne, spirituální ano

Podobně jako kolega Vít Ronovský v souvislosti s waldorfským školstvím navrhuje Elizabeth Putticková označení „spirituální svobodná škola“ pro školu Osho Ko Hsuan v anglickém Devonu.¹ Slovem „spirituální“ v samém názvu by snad bylo možné předejít nedorozuměním s těmi rodiči, kteří by se z jakéhokoli důvodu o spirituálním zaměření škol jinak nedozvěděli.



Ilustrace z učebnice gurukuly „Čteme s Nandou a Sítou“ z roku 1995.

Zatímco Oshovi čeští následovníci pro své děti nehledají - pokud je mi známo - žádnou specifickou školu, čeští sahadža jóginí² plní přání zakladatelky svého duchovního směru Šri Mátadží Nirmala Dévi (1923-2011) a posílají děti do výchovných zařízení sahadža jóginů (nejčastěji do Itálie), anebo alespoň o této cestě pro své děti uvažují. Sahadža jóginské školství je silně kritizováno kvůli přísné kázni, dlouhodobému odloučení od rodičů a důrazu na kolektiv. Je ovšem otázka, zda kritika nevychází spíše z rezolutních výroků božské Matky Šri Mátadží než ze samotné školní praxe.

Největší rozruch v české společnosti kvůli své škole způsobilo v letech 1994-1997 hnutí Hare Kršna. V době, kdy toto hnutí ještě nebylo registrováno jako náboženská společnost, se jeho příslušníci, žijící na Kršnově dvoře u Postupic na Benešovsku, rozhodli otevřít přípravný ročník gurukuly, tedy náboženské školy pro děti oddaných Kršnovi.³ Vedoucí projektu Alarka dévi dásí a oddaný Martin Fárek získali podporu dr. Spilkové, prof. Rýdla, prof. Synovského, prof. Machovce, světově známého znalce hnutí Hare Kršna prof. E. Burke Rochforda a dalších. Ministerstvo školství gurukule ale potřebnou výjimku neposkytlo až do roku 1997, kdy kvůli rozkolu hlavní hybatelé projektu Kršnův dvůr opustili. S jejich odchodem projekt skončil.

Zdeněk Vojtíšek

- 1 Krátkou zmínku o tom přinesl článek: VOJTÍŠEK, Zdeněk (2010): Nová náboženská hnutí a děti, *Dingir* 13 (4), str. 151.
- 2 Jsou organizováni v občanském sdružení Společnost Sahadža jóga a v náboženské společnosti Višva Nirmala Dharma.
- 3 Více o projektu: FÁREK, Martin (2001): Gurukula jako zkouška, *Dingir* 3 (2), str. 20-22.

Vztah mezi rozšířenou alternativní pedagogikou a náboženstvím

MONTESSORI A NÁBOŽENSTVÍ

Miloš Mrázek

Montessoriovská pedagogika patří k nejvýznamnějším alternativním vzdělávacím metodám. Je pojmenovaná po své zakladatelce Marii Montessoriové, která formulovala základní principy a zavedla metodu, podle níž se učí děti ve specializovaných školách či třídách takřka po celém světě, navíc inspirovala vznik dalších alternativních pedagogických směrů. V následujícím textu se zaměříme na to, zda a jakou roli v této pedagogice hrálo či hraje náboženství.



Maria Montessori a žákyně pracují.

Zakladatelka

M. Montessoriová se narodila v roce 1870. Dětství a mládí strávila v Římě. Jako první žena v Itálii ukončila studium lékařství. Poté vedle soukromé praxe pracovala na psychiatrické klinice v Římě a věnovala se studiu dětských nervových nemocí a mentální retardaci. Právě zde se rodí její zájem o pedagogiku. Jedna ze zkušeností, která na ní silně zapůsobila, byla, když si ošetřovatelka stěžovala, že děti si s chlebem, místo aby jej snědly, hrají. Tato i další zkušenosti ji motivovaly pracovat s dětmi tak, že pro ně bude vytvářet prostředí, kde se budou moci přirozeně celostně rozvíjet každé podle svých schopností. Teoreticky se nechala inspirovat průkopnickým dílem francouzského lékaře Jeana Itarda a jeho žáka Edouarda Séguina, jejichž díla přeložila do italštiny.

Za počátek její pedagogické praxe zaměřené i na zdravé děti, a tedy i po ní pojmenovaného pedagogického směru je považován rok 1907, kdy v chudinské čtvrti San Lorenzo v Římě otevřela první „dům dětí“ (*casa dei bambini*), tedy předškolní zařízení pro děti z chudých dělnických rodin. Brzy se věhlas M. Montessoriové a jejího *il Metodo* rozšířil v mnoha zemích po celém světě. Sama od té doby hodně cestovala a pobývala v různých zemích, aby přednášela a zřizovala domy dětí a školy. Dlouhý čas působila v Indii, kam v roce 1939 přijela na pozvání Theosofické společnosti a kde byla nucena zůstat po celou dobu války. Zemřela v Holandsku v roce 1952.¹

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“

Její metoda spočívá na přesvědčení, že největší motivací k učení je samotná touha po poznání a že v dětské přirozenosti je přítomen plán vlastního rozvoje i síly, které tento rozvoj uskutečňují. Úkolem pedagoga je pomáhat tuto vnitřní dispozici probouzet a rozvíjet, ale musí respektovat vlastní tempo a schopnosti konkrétního dítěte. Pedagog nemá dítě odměňovat či trestat, nýbrž mu má poskytnout vhodné prostředí a pomůcky, které v něm vzbudí patřičnou zvědavost. Má tak umožnit dítěti dosáhnout schopnosti samostatně myslet a jednat. Tento přístup je v montessoriovské pedagogice formulován autentickými slovy jednoho dítěte: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“²

Spasitel v každém dítěti

Montessoriovská pedagogika, jak ji reprezentuje *Association Montessori Internationale* i jiné mezinárodní organizace, je nábožensky zcela neutrální, tedy není vázaná

na konkrétní náboženskou organizaci ani na žádný náboženský či spirituální směr. Tím se odlišuje od dalšího alternativního směru v pedagogice, s nímž bývá nejčastěji srovnávána a laicky mnohdy i zaměňována, tedy waldorfské pedagogiky. Právě i díky tomuto srovnávání, skutečnosti, že ve světě existuje mnoho konfesních montessoriovských škol, jakož i díky tomu, že v osobním životě i v myšlení zakladatelky hrálo náboženství důležitou roli, je důvod ke kladení otázky vztahu této pedagogiky k náboženství.

Motivace k vytvoření nové výchovné metody u M. Montessoriové nebyly náboženské. V mládí o náboženské otázky neprojevovala velký zájem. Rita Kramerová ji charakterizuje jako „volnomyšlenkářku“. K výraznému obratu došlo až v době zakládání prvního domu dětí, kdy se stává aktivní katoličkou.³ To dovoluje říci spíše opak, tedy že její obrat k duchovnímu životu byl do velké míry motivovaný zkušeností s prací s dětmi. Tu můžeme na základě toho, jak se ve svých četných dílech a projevech vyjádřila, chápat svým způsobem jako zkušenost s posvátnem *sui generis*. Často hovoří o tom, že dítě dospělého formuje ba přímo transformuje, protože mu ukazuje realitu, kterou by jinak nespátřil. Jde přitom o realitu božskou a je to Bůh, který tak skrze dítě působí a sám se tímto způsobem vyjevuje.⁴ Dítě se podle ní „podobá Vykupiteli, protože sestupuje k bloudícímu lidstvu, aby ho vedlo do království nebeského.“⁵ Zde si vypůjčila slova R. W. Emersona, jinde sama říká přímo, že dítě je *un piccolo Messia*.⁶ V jejím díle jsou četné odkazy na Biblii a zvláště často cituje Ježíšova slova: „Nechte maličké přijít ke mně“ a „Nebudete-li jako maličci, nevejdete do Božího království“.

Svou metodu italská pedagožka aplikovala i na výuku náboženství. Jestliže pedagogika obecně má být pomocí k životu, tak cílem náboženské výchovy je podle ní pomoc pochopit cíl lidského života. Z tohoto pohledu náboženská výchova zaujímá vlastně nejvyšší místo ve vzdělávání. Dobře prožitý a uspořádaný pozemský život, který pedagogika pomáhá rozvíjet, je dobrým základem pro nadpozemský život v Boží milosti.⁷ Dítě má podle ní přirozený sklon být náboženské, podobně jako má přirozenou potřebu naučit se jazyk. Při náboženské výchově tak nejde o předávání něčeho vnějšího, ale o rozvíjení této vnitřní dispozice. Zdůrazňovala, že není těžké dítěti zprostředkovat to, co nás přesahuje,

jelikož dítě už je ve své podstatě hluboce duchovní bytostí. Velmi jí záleželo na tom, aby dítě rozumělo tomu, co se děje v kostele, aby rozumělo modlitbám a podle svých možností se aktivně účastnilo bohoslužebného života. Za tímto účelem vytvořila řadu didaktických pomůcek.⁸ Sama napsala výklad mše pro děti. V liturgii spatřovala „pedagogickou metodu“ církve coby „moudré učitelky“. Dětská duše podle ní toužila po kráse a mohla se uspokojit v kráse liturgie.⁹

Montessoriová velmi oceňovala papeže Pia X. za to, že se zasadil o brzké svaté přijímání dětí a celkové jejich aktivnější zapojení do církevního života.¹⁰ Slibovala si od toho oživení pro celou církev.¹¹ Naopak sama od tohoto papeže obdržela požehnání pro své dílo.¹² Podporu získala i od následných papežů.¹³ Spolupracovala s řeholními řády a sama se chtěla podílet na založení řádu specializovaného na její metodu. Uposlechla však rady jednoho jezuitského kněze, že metoda by neměla být omezena na jeden okruh lidí, nýbrž že by měla být „věnována světu“.¹⁴ Tímto se cítila povzbuzena a sama se horlivě podílela na tom, aby se její pedagogika ve světě rozšiřovala. Bude pak často vyjadřovat přesvědčení, že metoda založená na lásce k dítěti překonává všechny sociální rozdíly včetně náboženských.¹⁵

Tento přístup ji přivedl i ke spolupráci s teosofy. Ta byla tak úzká, že je sama někdy uváděna jako teosofka.¹⁶ Tato kapitola jejího života by si zasloužila zvláštní pozornost, pro níž zde nemáme prostor. Můžeme jen připomenout, že v teosofickém středisku pobývala a pracovala na šíření své metody v Indii po celou dobu války. Sama zde vedla kurz pro příslušníky různých náboženství. V díle z tohoto a následného období pak skutečně nacházíme jiné důrazy. Ty jsou kladeny zvláště na světový mír, porozumění lidí různých kultur a jednotu lidstva. Vyslovuje naději na dosažení tohoto právě i díky pedagogice. Cílem je podle ní „zrození NOVÉHO ČLOVĚKA“.¹⁷ Onu jednotu nechápe však jen v politickém či sociálním smyslu, hovoří o jednotě přírodní či kosmické, k níž spěje proces evoluce, na němž se má člověk spolupodílet.¹⁸ Výslovně se tedy hlásí k evoluční teorii, ovšem za hlavní princip vývoje nepovažuje přežití silnějšího, ale lásku. Ta je vesmírnou silou, principem stvoření, je identická s Bohem.¹⁹

Někteří zde spatřují vliv teosofie či východních náboženství. G. Schulz-Benesch naopak hovoří o ideové kontinuitě v jejím



Casa dei bambini. Řím, asi 1910. - Obě fotografie na této dvoustraně jsou v majetku Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského.

myšlení, které bylo zakořeněné v katolické tradici. V jejích myšlenkách o kosmické evoluci někteří nacházejí paralely či přímo vlivy díla Teilharda de Chardina.²⁰ Co se její příslušnosti k teosofickému hnutí týká, její syn Mario, který s ní léta v Indii trávil, řekl, že ačkoliv s jeho členy udržovala přátelské vztahy, sama se k němu nikdy nehlásila. Podle něj vždy zůstávala přesvědčenou katolickou křesťankou.²¹ Sama pak v jednom rozhovoru ještě dva roky před smrtí hovoří o katolické církvi jako o „největším divu, který Bůh na zemi učinil“, a která je ve srovnání s jinými vyznáními jedinečná.²²

Abychom mohli náboženské myšlení Montessoriové posoudit, museli bychom mu věnovat více prostoru. Takto můžeme alespoň konstatovat, že je v něm více rovin, které lze různým způsobem interpretovat. Nicméně pro alespoň stručné zodpovězení otázky, jak se to má s Montessori a náboženstvím, nám řečené stačí, abychom viděli, že religiozita byla u zakladatelky tohoto hnutí velmi důležitou součástí jejího života i myšlení. Nebyla však předmětem jejího vyučování, naopak sama byla spíše živena jejím pozorováním dětské duše. Její náboženské myšlenky nejsou předmětem ani v přípravných kurzech pro pedagogy. I zmíněná náboženská výchova v jejích domech dětí byly podle jejích pozdějších vlastních slov jen experimenty, které neměly dlouhého trvání, jelikož byly zaměřené pouze na katolickou liturgii, a nebylo tedy možné je zobecnit.²³ Její vize kos-

mické jednoty je však v pozadí „kosmické výchovy“, která je důležitou součástí montessoriovského *curricula*. Ta je představována jako zprostředkovávání vědomostí o světě a člověku, chápání vzájemných souvislostí a výchova k vědomí odpovědnosti za stav světa.^{24, 25}

Jedna věc tedy je její vzdělávací metoda, kterou představovala jako založenou na moderních vědeckých poznatcích, jiná její filosofické a náboženské úvahy. Vztah mezi nimi je pak možné nahlížet a hodnotit různě. Americký alternativní pedagog R. Miller k tomuto říká: „Její pedagogický přístup nebyl výsledkem filosofické spekulace či nějaké konkrétní politické agendy, jako je tomu v případě většiny pedagogických teoretiků. Po celou dobu se držela zásady, že vzdělávání musí následovat univerzální zákony lidského rozvoje, jak jsou zjeveny v konkrétních dětech, a ne se snažit o dosažení sociálních cílů tím, že ideje dospělých budou implantovány mladým“.²⁶ Existují však i zcela odlišná hodnocení.²⁷

Náboženské alternativy alternativní pedagogiky

Je snadno pochopitelné, že metoda Montessoriové našla oblibu v mnoha konfesně vyhraněných školách nejruznějšího zaměření. Existují montessoriovské školy od liberálních unitářských²⁸ až po ty, které patří tradicionalistickým katolíkům.²⁹ Montessoriovské školy vlastní snad všechny hlavní i některé menšinové křesťanské denominace, příp. existují školy naddenominační;

existují liberální, konzervativní i ortodoxní školy židovské, školy muslimské, buddhistické apod. V Indii nalezneme školu theosofickou; montessoriovská metoda je důležitou součástí aktivit Církve univerzální a vítězné, která z theosofie vychází.

Naprostá většina škol však nemá vazby na žádné náboženství. Je ovšem pochopitelné, že alternativní pedagogika je atraktivní pro rodiče a učitele praktikující či zájemající se o alternativní životní styl včetně netradičních spiritualit. To, že ve světě existují i školy, kde se s dětmi praktikuje jóga³⁰ či meditace, nás nemusí více překvapit, než že existují montessoriovská zařízení pro vegetariány apod. V jedné kanadské montessoriovské škole byly - ovšem k neolibosti mnohých rodičů - dokonce scientologickými učiteli používány metody L. R. Hubbarda.³¹ To, jaký má konkrétní škola charakter, tedy závisí na zaměření a pojetí konkrétních pedagogů. Také už pro nás nemusí být překvapivé, že doporučení posílat děti do montessoriovské školy nalezneme na virtuálním fóru stoupců čarodějnického hnutí wicca³² stejně jako třeba na fóru australských ateistů.³³ Pro některé jsou naopak náboženské názory zakladatelky důvodem ke kritice samotné metody.^{34,35}

V českých zemích působí několik desítek montessoriovských školek a několik základních škol prvního stupně. Většina je soukromých, některé třídy fungují při státních školách. Konfesní není žádná z nich. Ovšem některé z církevních škol se programově montessoriovskou pedagogikou inspiroují. Příkladem může být nově otevřená Základní škola Noe v Pardubicích, kterou zřizuje Církev bratrská.

Závěr

V tomto krátkém pojednání jsme se zaměřili na vztah montessoriovské pedagogiky a religiozity. Všimli jsme zde toho, že v tomto vztahu je na začátku vzdělávací metoda, která poté u zakladatelky přispívá k hlubšímu zájmu o náboženství. To pak hrálo důležitou roli v jejím životě a i metoda je na počátku aplikována na katolickou náboženskou výchovu, přesto se jí podařilo jednak udržet její sekulární charakter, jednak umožnit recepci metody konfesními školami nejrůznějšího zaměření.

Na závěr můžeme konstatovat, že ačkoliv montessoriovská metoda není (na rozdíl od některých jiných alternativ) náboženskou pedagogikou, představuje téma hodné religionistovy pozornosti. Tu si zaslouží jednak samotné, ne snadno uchopitel-

né a zaškatulkovatelné, nábožensko-filosofické myšlení Montesoriové, tak i otázka, jak je náboženství vnímáno a přijímáno v dnešním montessoriovském hnutí. Zde jen nastíněná spirituální pestrost montessoriovské komunity by si také zasloužila hlubší zkoumání a srovnání s jinými pedagogickými alternativami. Všimli jsme si zde jen explicitní religiozity, ale bylo by také zajímavé podívat se na to, zda by nebylo možné některé podoby či proudy montessoriovského hnutí nahlížet i z hlediska religiozity implicitní.³⁶

Poznámky

- Hlavním biografickým dílem o M. Montessoriové je: Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography*, New York: Putman, 1976.
- Více viz Olga Zelinková, *Pomoz mi, abych to dokázala*, Praha: Portál, 1997.
- R. Kramer, s. 45 a 91; srov. Ron Miller, „Nourishing the Spiritual Embryo: The Educational Vision of Maria Montessori“ [online], *Paths of Learning*, [staženo 10. 9. 2011], URL: http://www.pathsoflearning.net/articles_Montessori.php. Srov. Grünter Schulz-Benesch: „Über Montessoris persönliches Verhältnis zu Religion und Kirche,“ in M. Montessori, *Gott und das Kind*, Freiburg: Herder 1995, s. 194.
- Srov např. Maria Montessori, *Kosmische Erziehung*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1979, s. 18-19. Cit dle Soňa H. Vad: *Pedagogika Marie Montessoriové a její využití v náboženské výuce*, diplomová práce na Teologické fakultě JU ČB, ved. L. Muchová, 2008, s. 25-26.
- M. Montessori, *Tajupné dětství*. Praha: SPS 1998, s. 131.
- Paní Montessoriová „mi řekla, že si všimla, jak se její nejlepší učitelky začaly vlivem dítěte měnit. [...] Učitelka se změnila nejen ve vztahu k dítěti, ale k životu kolem ní obecně. Nějakým tajemným způsobem to dítě pro ni bylo malým Mesiášem.“ Z rozhovoru se sekretářem Theosofické společnosti C. Jinarajadasou v roce 1934. Cit. dle Therese E. Grey, „Maria Montessori: A Spiritual Teacher“ [online], *SelfGrowth* [staženo 28. 5. 2011], URL: http://www.selfgrowth.com/articles/maria_montessori_a_spiritual_teacher.
- H. Helmingová, *Pedagogika M. Montessoriové*, Bratislava: SPN, 1992, s. 25. Srov. K. Rýdl, *Metoda Montessoriové pro naše dítě*, Univerzita Pardubice, 2007, s. 19-20.
- S. H. Vad, op. cit., s. 29; 62-70.
- Ibid., s. 64. Srov. Jana Divišová, *Náboženská dimenze výchovy dětí u Marie Montessoriové*, diplomová práce na KTF UK, ved. L. Dřímál, 2001, s. 60-64.
- Decret *Quam Singulari* z roku 1910.
- Viz M. Montessori, *Gott und das Kind*, Freiburg: Herder 1995, s. 12-35.
- Konkrétně pro dům dětí u kláštera františkánských misionářek (1911).
- E. M. Standing, „Montessori and the Popes“ [online], *HomeschoolStories* [staženo 20. 9. 2011], URL: <http://www.homeschoolstories.com/educationalphilosophies/montessori/montpopes.html>.
- G. Schulz-Benesch, op. cit., s. 199.
- M. Montessori, *Absorbující mysl*. Praha: SPS 2003, s. 191-192.
- Např. T. E. Grey, op. cit.
- Absorbující mysl*, s. 14 (zvýř. autorka).
- Ibid., s. 44.
- Ibid. 193.
- Viz např. tamt. R. Miller, op. cit.
- G. Schulz-Benesch, op. cit., s. 202-203.
- M. Montessori, „Die Katholische Kirche als der Spiegel der Welt,“ in M. Montessori, *Gott und das Kind*, Freiburg: Herder 1995, s. 128.
- M. Montessori, *Objevování dítěte*, Praha: SPS, 2001, s. 185.
- Viz např. H. Ludwig, „Kosmos, kosmická výchova,“ in K. Rýdl, op. cit., s. 165.
- Např. na stránkách americké *Montessori Foundation* čteme: „Vyjma těch škol, které jsou spojeny s nějakou kon-

krétní náboženskou komunitou, se [na našich školách] náboženství nevyučuje [...]. Na druhou stranu jedním z našich základních cílů je inspirování dětského srdce. Zatímco nevyučujeme náboženství, jednoduším způsobem představujeme velká morální a spirituální témata, jako jsou láska, vřídlost, radost a důvěra v základní dobrotu života, tak abychom děti povzbudili k započítí cesty směrem k plně žitému a k plně lidskému životu. „The Question of Religion in Montessori Schools“ [online, staženo 2. 8. 2011], URL: http://www.montessori.org/index.php?option=com_content&view=article&id=282:brief-answers-to-questions-parents-of-ten-ask&catid=7:faqs&Itemid=25#DoesMontessoriTeachReligion.

- R. Miller, op. cit.
- Viz např. Ondrej Kasčák, „O radostnej poslušnosti – panoptizmus v koncepcii Marie Montessoriové,“ In M. Lojda (ed.), *Nebezpečné spoločenstvo, rodina, škola a štát*. Bratislava: Ústav pre vzťahy štátu a cirkví, 2009, s. 22-33.
- Navíc jistá americká programově nekonfesní škola obdržela od unitářů-univerzalistů cenu R. W. Emersona za podporu ideje „liberálního náboženství“. Viz zprávu dostupnou z URL: <http://edayfaith.blogspot.com/2008/04/montessori-and-liberal-religion.html>.
- Tradicionalisté např. oceňují na díle Montessoriové její metody výuky liturgie; viz např. vydání jejího výkladu mše pro děti v nakladatelství blízkého Kněžskému bratrstvu sv. Pia X: *Mass Explained To Children*, Kansas City: Angelus press, 2007.
- Michael Rosanova, „Yoga Classes in a Montessori Environment: Some Ideas, Some Tips, Some Thoughts About Normalization and Discipline“, *Montessori Life*, červenec 2004, dostupné online na *FindArticles.com*. 26 Sep, 2011. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4097/is_200407/ai_n9456103/?tag=content;col1.
- „Scientology link at Montessori school alarms parents“ [online], *CBC News*, 18. 9. 2008, URL: <http://www.cbc.ca/news/story/2008/09/18/bambolino-school.html>.
- Fórum z 3. 1. 2011 dostupné z URL: <http://www.topix.com/forum/religion/pagan-wiccan/T5N3E-O80G7292H8CJ>.
- Fórum z r. 2010 dostupné z URL: <http://www.youngauskeptic.com/bbpress/topic/atheist-private-schools#post-1194>.
- Metoda je některými křesťany odmítána z věroučných pozic: Viz např. text na tradicionalisticko-katolickém blogu *Keeping It Catholic* dostupný z URL: <http://keepin-gitatholic.blogspot.com/2008/03/catholic-insights-into-montessori.html>, kde jsou v díle Montessoriové odhalovány „hereze“, či kritiku na *Endtime Ministries*, kde je z protestantsko-fundamentalistických pozic pedagogice vytýkáno šíření „okultismu“ a „New Age“, URL: http://www.despatch.cth.com.au/Despatch/vol93_montessori.html. - Komunistický režim u nás tento směr odmítá mj. z důvodu, že šíří „náboženský fanatismus“.
- Pro kritiku v odborné pedagogické literatuře viz O. Kasčák, op. cit.
- Je zajímavé, že interpretace díla M. Montessoriové jako „nového náboženství“ objevuje již v jeho počátcích. (D. C. Fisher, *A Montessori Mother*, NY, 1912, cit. dle R. Miller, op. cit.).

Montessori and Religion

The text deals with the relationship of Montessori education to religion and spirituality. The author analyzes the role of religion in the founder's life and her thinking. M. Montessori's religious thinking is rooted in experience with actual working with children. Her educational method was influenced probably more by this experience of hers than by her explicit religious worldview. These two dimensions - the method and the religious thinking - must be well distinguished but on the other hand they must be seen in mutual relationship. The Montessori schools are presented as basically religiously neutral, but, at the same time, there is wide diversity of confessional schools applying Montessori's method. In the concluding part of the article, questions for further academic inquiry in the field of Religious Studies are proposed.

Miloš Mrázek, Th. D. (*1974) vystudoval HTF UK a obor religionistika na FF UK, doktorát získal na ETF UK. Věnuje se současné religiozité.

Vzdělávací aktivity scientologického hnutí jsou u nás mimořádně úspěšné

ROZVOJ VE STRMÉM GRADIENTU

Zdeněk Vojtíšek

Rozsah, hloubka ani stupeň propracovanosti pedagogických myšlenek, připisovaných zakladateli scientologie L. R. Hubbardovi, nejsou ani zdaleka srovnatelné s takovými alternativními pedagogikami, jako je pedagogika waldorfská či montessoriovská. Srovnatelný je ale v české společnosti úspěch těch aktivit scientologického hnutí (škol a center pro děti s obtížemi s učním), které jsou na těchto myšlenkách založeny. Tento článek se věnuje nejprve těmto myšlenkám, ve druhé části oněm aktivitám a v třetí části postřehům z návštěvy školy Basic v Brně.

Scientologické hnutí¹ je tvořeno lidmi, kteří jsou přesvědčeni o naprosté historické výjimečnosti amerického spisovatele Lafayette Ronald Hubbard (1911-1986), tvůrce scientologie. Tato výjimečnost se netýká jen jeho jedinečného náboženského úkolu a jedinečného náboženského poznání, jehož se mu dostalo v rámci promyšlené laické psychotherapeutické metody (dianetiky), ale i dalších oblastí. Je proto pravděpodobné, že příslušníci scientologického hnutí považují i metody studia (tzv. studijní technologie), jež Hubbard doporučoval zájemcům o své psychotherapeutické a sebezlepšovací aktivity, za nezpochybnitelné.

Studijní technologie

Studijní technologie přitom nejsou nijak rozsáhlé ani složité. Jejich jádrem jsou tzv. tři bariéry, které „zabraňují v úspěšném studiu“.²

První bariérou je tzv. nepřítomnost masy. „Masa předmětu se vztahuje k těm částem předmětu, které se skládají z hmoty a energie a existují v hmotném vesmíru,“³ říká v českém překladu Základní studijní příručka, jedna z pěti studijních knih. Jiná z těchto knih vysvětluje, že masou „se nazývají skutečné věci nebo předměty, o kterých studuješ.“⁴ Nedostatek masy se má projevat pocitem, jako by žák byl zmáčknut, ohnut, mrtvý, znuděný apod.⁵

„Lékem na tuto bariéru je dodat věc samu... anebo její rozumnou náhradu.“⁶ Touto náhradou se myslí tzv. demonstrace: „*Demonstrace* je něco, co děláš, abys něco ukázal nebo ukázal, jak to funguje.“⁷ V zařízeních, která používají Hubbardovy studijní technologie, je proto dostatek tzv. demonstračních souprav (souborů kostek, kamínek, kancelářských sponek apod.) i dostatek možností tvořit náčrtky, pracovat

s obrazy i provádět tzv. „plastelinovou demonstraci“.

Druhou bariérou je tzv. příliš strmý gradient nebo také přeskočený gradient. „*Gradient* je postupné přibližování se k něčemu prováděné krok za krokem, jeden stupeň za druhým“⁸ nebo také „způsob učení nebo dělání něčeho krok za krokem.“⁹ Psychickým důsledkem nárazu na tuto bariéru má být pocit zmatenosti, víření v hlavě apod. Řešením je pak vrátit se k tomu, co bylo naposled dobře pochopeno, a postupovat pomaleji po menších krocích.

Třetí a nejdůležitější bariérou je nepochopené slovo. Na řadě míst scientologických propagačních materiálů i studijních příruček jsou uvedena Hubbardova slova: „Jediným důvodem, proč člověk zanechá studia, stává se zmateným nebo neschopným se učit, je to, že přešel slovo, kterému nerozuměl.“¹⁰ K překonání této bariéry slouží příruční slovníky,¹¹ které jsou žákům a studentům k dispozici. Jakousi prevencí nárazu na tuto bariéru je pravděpodobně také snaha definovat všechna méně známá slova a krátce představovat každou jmenovanou osobnost prostřednictvím poznámek pod čarou, přítomných v hojně míře téměř ve všech scientologických publikacích.

V bariéře nepochopeného slova a ostatně v celém souboru tří bariér je zajištěno možno vidět jak „pronikavý objev“, který „široce otvírá brány vzdělávání“¹² tak prosté převyprávění zná-

mých pedagogických zásad názornosti, přiměřenosti a pochopitelnosti. Ostatně, definice jsou daleko spíše lidovým, a někdy dokonce poněkud zmateným vysvětlením než promyšlenými odbornými definicemi. Příklad nalezneme třeba už ve výše uvedených definicích: jestliže gradient je „postupné přibližování krok za krokem“ nebo „způsob učení krok za krokem“, musíme se ptát, zda a v jakém smyslu je skutečně možné takto definovaný gradient „přeskočit“¹³ jak uvádí definice druhé bariéry. Ale i kdyby tyto definice na sebe logicky navazovaly, těžko se ubráníme otázce, proč výraz „gradient“ (spolu se stovkami jiných scientologických pojmů¹⁴) má zcela odlišný význam než v běžném („nescientologickém“) jazyce¹⁵ a zda tento rozpor porozumění spíše neohrožuje, než aby mu napomáhal.



Ředitelka základní a mateřské školy a centra Basic v Brně Mgr. Svatava Kovářová.

Foto na této a následující straně Zdeněk Vojtíšek.

Tento článek prošel recenzním řízením.

Organizační zázemí

Obvykle¹⁶ se má za to, že studijní technologie vznikly jako Hubbardova reakce na potíže, které pocítovali klienti scientologických aktivit při studiu velkého množství Hubbardových textů. S obsahem dvou původních manuálů *Jak se učit* a *Jak studovat* na konci 60. let experimentovali učitelé na amerických veřejných školách (kteří byli zároveň scientology)¹⁷ a roku 1971 založili v Kalifornii první vzdělávací zařízení, které studijní technologie používalo. O rok později vznikla organizace Aplikovaná scholastika, která v současné době působí v 53 zemích světa.¹⁸ Když byla roku 1988 založena scientologická Asociace pro lepší život a vzdělávání (ABLE), stala se Aplikovaná scholastika její součástí (spolu s protidrogovou organizací Narconon a dalšími aktivitami). Vznik této vzdělávací instituce s řadou rozvojových programů tak spadá do doby velkého úsilí scientologického hnutí o to, aby bylo veřejností vnímáno jako nezisková charitativní náboženská organizace.

Také v české společnosti jsou aplikace studijních technologií¹⁹ daleko viditelnější než explicitně náboženská část scientologického hnutí (Scientologická církev). Týká se to obou hlavních aktivit Aplikované scholastiky v ČR²⁰ – jazykové školy LITE i studijních center BASIC.

Anglickou jazykovou školu LITE (Life Improvement Through Education) založil na základech Hubbardových studijních technologií americký scientolog Randy J. Payne. První česká škola vznikla roku 1997 v Praze²¹ a od roku 1998 ji provozuje občanské sdružení LITE. V dalších 13 městech, kde v současnosti kurzy probíhají, mají jednotlivé školy i jiné formy právní subjektivity. Kromě nauky o bariérách je pro tuto školu charakteristický důraz na mluvení (studenti hovoří obvykle jeden s druhým), propagace prostřednictvím rozdáváných letáků (se sloganem „Mluvit, mluvit, mluvit“), povinné školení zaměstnanců v rozvinutém systému scientologických kursů, zčásti hrazených jimi samotnými,²² a systém odměn zaměstnanců v závislosti na počtu absolvovaných kursů.

Druhou úspěšnou aktivitou, založenou na Hubbardových studijních technologiích, jsou studijní centra BASIC. Podle propagační brožury studijní cent-

rum „pomáhá dětem a studentům jakéhokoli věku zvládat problémy se čtením, psaním či pravopisem pomocí specializovaného doučování založeného na studijní technologii. Toto doučování je dodáváno vyškolenými soukromými učiteli, kteří se studentům individuálně věnují.“²³ Z propagačních letáček vyplývá, že hlavní cílovou skupinou jsou děti, které jsou ve škole neúspěšné, nerady se učí, mají potíže se čtením i psaním a jsou označovány jako dyslektici a dysgrafici. První studijní centrum vzniklo v Praze roku 2002²⁴ a v současné době studijní centra BASIC působí v dalších 12 městech České republiky a 10 městech Slovenské republiky. Vysoký počet center, která pracují s Hubbardovými studijními technologiemi, je patrně ve světovém srovnání unikátní. Na základě povolení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v březnu roku 2009 působí od podzimu téhož roku v Brně vedle studijního centra Basic i základní a mateřská škola.

Základní a mateřská škola Basic v Brně

Při návštěvě²⁵ ve škole mě provázela její ředitelka Mgr. Svatava Kovářová, absolventka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, která má zkušenost z působení v roli ředitele na dvou základních školách. Nevelká školní budova je rozdělena na tři části: mateřskou školu s 15 dětmi, základní školu se 13 dětmi a studijní centrum s desítkami dětských klientů. Základní škola má dvě třídy, jednu pro 1. - 3. ročník, druhou pro 4. - 5. ročník. Ve všech třech částech pracuje celkem osm zaměstnanců. Učitelé musejí být vyškoleni v Aplikované scholastice. Žáci pocházejí z Brna a okolí.

Budova patří městské části a vztahy s úřady stejně jako s odbornou veřejností jsou podle slov ředitelky velmi dob-



ré. S negativní veřejnou reakcí kvůli propojení se scientologickým hnutím se setkala jen jednou ještě před otevřením školy prostřednictvím novináře, který napsal článek na základě toho, co o škole zjistil jako uchazeč o zaměstnání učitele.

Podle sdělení Mgr. Kovářové není škola nejlépe financována: příspěvek ministerstva činí asi jen 60% příspěvku běžným školám. Na financování se proto podílejí i rodiče a přicházejí i sponzorské dary. Podpory ze strany jiných aktivit v rámci scientologického hnutí se škole dostává především prostřednictvím slev na kurzy a školení. Škola na mě skutečně nepůsobí dojem finančního nadbytku, je ale – podle mého soudu – zařízení nápaditě a vkusně.

Na otázku role studijních technologií ředitelka odpověděla, že se uplatňují především v individuálním přístupu učitele k žákovi: učitel se snaží porozumět bariérám v procesu žákova učení. Kromě toho se jedná v podstatě o klasickou školu. Důsledky individuálního přístupu jsou skutečně na první pohled patrné ze srdečné komunikace mezi učiteli a žáky. Vliv Hubbardovy nauky nezůstává jen u bariér v učení, ale je zřejmý např. i díky dětské variantě tzv. tónové škály emocí, vyvěšené na zdi. Vedle toho se mi jeví jako pro školu charakteristický precizní systém motivace: děti mají pro každý předmět kontrolní listy, díky nimž je patrné, co již zvládly, vedou si týdenní bodovací výkazy, vynášejí výsledky do grafu, zapisují své úspěchy a zveřejňují je na nástěnkách apod. Rozumím tomu, že i méně úspěšné děti mohou tímto způsobem prožít úspěch, na druhou stranu na mě systém působí jako snad až příliš zaměřený na výkon.

Závěr

Studijní technologie L. R. Hubbarda patrně neznamenají pro pedagogiku velký přínos.

Pod vedením scientologů jsou uplatňovány zcela mimo odbornou pedagogickou diskusi. Česká pedagogická obec ostatně tyto aktivity též v podstatě ignoruje. Lze si představit, že tento stav by mohl v některých případech (hlavně ve studijních centrech Basic) způsobit zanedbání skutečné odborné péče o děti s poruchami učení. Absenci odbornosti vyrovnává skutečnost, že Hubbardovy myšlenky scientology inspirují k velkému nasazení a k citlivému individuálnímu pří-



Budova základní a mateřské školy a centra Basic v Brně.

stupu. Jsou to pravděpodobně právě tyto osobní kvality, které způsobují úspěch studijních technologií a pozitivně reprezentují scientologické hnutí před českou veřejností.

Poznámky

- 1 Z odborné literatury o scientologickém hnutí je k další četbě možné doporučit klasické dílo WALLIS, Roy (1976), *The Road to Total Freedom*. London: Heinemann Educational, a např. novější shrnující kapitolu v knize: COWAN, Douglas E., BROMLEY, David G. (2008), *Cults and New Religions*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, str. 24-47. V češtině skládá mozaiku o tomto hnutí téma Dingiru 4/2000.
- 2 *What Is Scientology? Based on works of L. Ron Hubbard* (1998), Copenhagen: New Era Publications International, str. 138. - Poprvé byly „tři bariéry“ popsány v Hubbardově instrukci (HCOB) z 25. 6. 1971.
- 3 *Základní studijní příručka. Založeno na dílech L. Ron Hubbarda* (2004), Copenhagen: New Era Publications International, str. 24.
- 4 *Učení jak se učít. Založeno na dílech L. Ron Hubbarda* (rok vydání neuveden), Copenhagen: New Era Publications International, str. 52.
- 5 *What Is Scientology?...*, str. 138.
- 6 *What Is Scientology?...*, str. 138.
- 7 *Učení...*, str. 159.
- 8 *Základní studijní příručka...*, str. 37.
- 9 *Učení...*, str. 77.
- 10 *Učení...*, str. 191.
- 11 Obvyklá sestava slovníků v českých zařízeních obsahuje Slovník spisovné češtiny, Slovník cizích slov a etymologický slovník.
- 12 *What Is Scientology?...*, str. 139.
- 13 *Učení...*, str. 77.
- 14 Viz heslo „gradient“ in: HUBBARD, L. Ron (1975), *Dianetics and Scientology Technical Dictionary*, Los Angeles: Church of Scientology of California, str. 183.
- 15 Viz např. heslo „gradient“ v *Akademickém slovníku cizích slov* (2001), Praha: Academia, str. 270.
- 16 Naproti tomu propagační brožura dává vznik studijních technologií do souvislosti s údajným učitelským působením L. R. Hubbarda na ostrově Guam ve 20. letech (*Aplikovaná scholastika. Vzdělávací služby a materiály založené na dílech L. Ron Hubbarda*, Applied Scholastics International 2003, 2004, str. 3-4).
- 17 MELTON, J. Gordon (2000), *The Church of Scientology*, Torino: Signature Books, str. 47.
- 18 *Aplikovaná scholastika*, dokument dostupný na adrese <http://www.lite.cz/o-nas/aplikovana-scholastika>; download 19. 9. 2011.
- 19 Srovnatelný úspěch má aplikace Hubbardových tzv. administrativních technologií ve firmě Business Success.
- 20 V ČR vzniklo občanské sdružení Aplikovaná scholastika roku 1995, jeho ředitelkou je Eva Řehořová (*1973).
- 21 Zakladatelkou školy je Andrea Macháčková (*1973).
- 22 Na některé kursy mají slevu členové Mezinárodní asociace scientologů (IAS).
- 23 *Aplikovaná scholastika. Vzdělávací služby...*, str. 17.
- 24 Fyzická osoba „Andrea Macháčková – studijní centrum BASIC“ vznikla ovšem už roku 1995. Tato fyzická osoba uzavírala v letech 1997-1998 dohody se zaměstnanci jazykové školy LITE.
- 25 Návštěva se konala dne 13. května 2011.

Progress in a steep gradient

Organizations using the so called study technology are the most successful part of Scientology movement in the Czech Republic. Three principles that form the basis of study technology are shortly described in the first part of the article. The second part introduces two main Czech organizations using study technologies (a language school LITE and study centres Basic). In the last part, the author reports on his own visit to primary school Basic in Brno.

Doc. PhDr. Zdeněk Vojtíšek, Th. D., (*1963) je vedoucím katedry religionistiky na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a šéfredaktorem časopisu Dingir. V 80. letech absolvoval studium pedagogiky na Filozofické fakultě UK.

Rozhovor o chasidismu s rabínem Shumi Berkowitzem

PO PROVAZE MEZI KOPCI

Pavel Hošek

Židovský filosof dr. Shumi Berkowitz (původem z Izraele) je předsedou Konzervativní židovské obce v Praze.

Již celá desetiletí se zabýváte východoevropským hnutím židovské zbožnosti, kterému se v odborné literatuře říká chasidismus. Můžete toto hnutí kratičce charakterizovat?

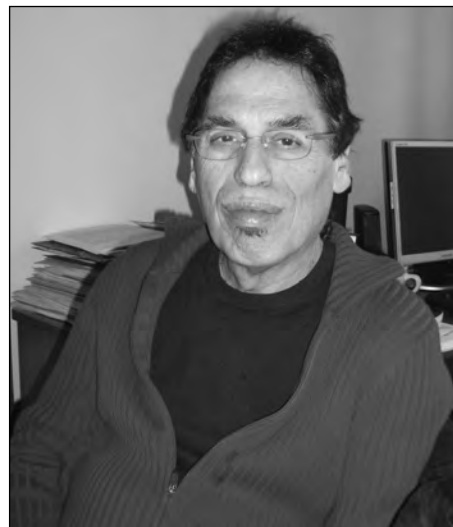
Zakladatel chasidismu Baal Šem Tov hlásal jednoduché poselství niterné zanícenosti a hluboké spirituality uprostřed každodenního shonu. Namísto náboženství učenců a vzdělané elity hlásal „mystiku všedního dne“, tedy cestu niterného usebrání otevřenou každému, kdo celým srdcem touží po životě v Boží přítomnosti. Mezi jeho vděčné posluchače patřili prostí rolníci, pastevci a drobní řemeslníci, až později a váhavě se přidali někteří rabínské učenci. Chasidismus je tedy cesta zanícené vroucí zbožnosti a lásky k Bohu i člověku, je to hledání nadpřirozeného v přirozeném a neobyčejného v obyčejném, hledání božských jisker v uhlí a v tabáku, ve stéblech trávy a v bramborové polévce. Dá se říci, že chasidismus je hluboké přitakání Bohu, světu i člověku.

Účastníte se veřejných aktivit pražské obce lubavičských chasidů a její rabín Manis Barash je vaším osobním přítelem. Často studentům vyprávíte chasidské příběhy. Zdá se, že váš vztah k chasidismu není jen akademický...

Ano, chasidské příběhy a chasidské písně jsou pro mě ohromným zdrojem inspirace. A vedle akademického studia chasidského hnutí jsem měl příležitost učit se mnoho let u významného chasidského rabína dvacátého století Šlomo Carlebacha.

V knihách Martina Bubera se dočítáme, že chasidé kladou až překvapivě velký důraz na mezilidské vztahy, na život obce jako rodinného společenství...

Ano, chasidé považují vztah k Bohu a vztahy k lidem za dvě strany téže mince. Obětavá láska k druhým lidem je v chasidismu



Dr. Shumi Berkowitz. Foto: Pavel Hošek.

v jistém smyslu důležitější než plnění náboženských povinností. Nejlépe to vyjadřuje následující chasidský příběh:

Rabín Moše Lejb ze Sasova, veliký světec a vzorný Žid, byl po smrti veden anděly do ráje. Ale cesta do ráje vedla kolem pekla. Při pohledu na trpící hříšníky v pekle se rabín zastavil a odmítl jít dál. Užaslým andělům sdělil, že chce vznést stížnost před nebeským soudním dvorem. Ale odmítl se hnout z místa. Nakonec musel nebeský dvůr sestoupit k němu a Moše Lejb prohlásil: Jak bych se mohl těšit blaženosti ráje při vzpomínce na tyto nešťastníky? Mám-li být v ráji opravdu šťastný, chci tam mít s sebou všechny tyto hříšníky. Nebeský dvůr se poradil a nakonec se usnesl, že za každý dobrý skutek, který Moše Lejb vykonal, smí jeden hříšník opustit peklo a jít s ním do ráje. A protože byl Moše Lejb opravdu svatý muž, vystačily jeho dobré skutky na všechny hříšníky, kteří byli v oné době v pekle uvězněni. Ale od té doby se peklo znovu naplnilo. Jeho obyvatelé čekají,

⇒ *Dokončení rozhovoru na dalších stranách dole.*

NASTANE KŘEŠŤANSKÝ EXODUS Z EGYPTA?

Ve čtvrtek 17. listopadu došlo k napadení průvodu křesťanů v Káhiře. Útok si podle mluvčího ministerstva zdravotnictví vyžádal třicet dva zraněné včetně dvou policistů. Průvod organizovalo Svobodné koptské hnutí a Krev mučedníků, aby si účastníci po čtyřiceti dnech – což je tradiční délka smutečního období – připomněli památku zabitých demonstrantů, kteří 9. října protestovali proti zničení koptského chrámu na jihu země, a vyjádřili své znepokojení nad zhoršující se situací křesťanů v této arabské zemi. Při říjnové demonstraci v káhirské čtvrti Maspéro bylo zabito dvacet šest lidí a asi tři sta jich bylo zraněno.

„Pokojně jsme pochodovali se svíčkami, abychom si v den čtyřicetidenní památky připomněli dvacet šest mučedníků z útoku v Maspéro, když nás napadlo ně-



Současné napětí v Egyptě zvýšila i smrt sedmnáctiletého studenta Aymana Nabila Labiba. Ten byl 16. 10., týden po tragických událostech v Maspéro 16. 10. ubit ve škole spolužáky. V médiích byla událost popsána jako důsledek hádky mezi studenty. Podle Aymanova otce však bylo důvodem k násilí to, že neuposlechl výzvy učitele, aby si zakryl kříž, který Koptové tradičně mají vytetovaný na ruce. Místo toho prý ukázal i svůj kříž, který nosil na krku.

kolik mladíků,“ řekl Šerif Doss, hlava Egyptského koptského sdružení. „Některí místní začali na průvod házet kamení a skleněné lahve ze střeš, což způsobilo mnohá zranění.“ Účastníci pochodu se začali bránit a situaci musela uklidnit policie.

Koptská komunita tvoří asi desetinu egyptské populace. Napětí mezi ní a muslimy dramaticky narostlo po únorové revoluci. Někteří pozorovatelé se obávají, aby egyptské křesťany nestihl osud křesťanské komunity v Iráku, která po americké invazi z větší části musela opustit zemi. Podle jedné egyptské nevládní organizace zemi od března opustily již 93 tisíce křesťanů. Podle Stevena Cooka z Rady pro mezinárodní vztahy, autora knihy *The Struggle for Egypt: From Nasser to Tahrir Square*, je současná situace důsledkem Mubarakova režimu, který obratně využíval napětí mezi mezi náboženskými komunitami ke svému

prospěchu. „Je nyní velmi, velmi snadné rozvířít protikřesťanské nálady,“ říká Cook.

ROZHLASOVÝ KAZATEL O SELHÁNÍ PROROCTVÍ

Vlivný americký kazatel Harold Camping, spoluzakladatel prosperující rozhlasové sítě Family Radio, jenž předpověděl Kristův příchod nejdříve na letošní 21. květen a později na říjen, uznal omyl. Po prvním letošním nezdaru však nejdříve reagoval tím, že onoho květnového dne došlo k soudu duchovnímu a Bůh uzavřel počet spasených a započal duchovní soud. Nyní i toto své učení označil za mylné. To je popisováno jako radikální obrat kazatele, který od roku 1992 tvrdil, že našel klíč k výpočtu data Ježíšova příchodu. První předpovědané datum bylo již 6. září 1994. Podle některých odhadů na svou kampaň před 21. květnem vynaložil až milion dolarů. Mnoho z těch, kteří jeho slovům uvěřili, prodalo svůj majetek (sám Camping nikoliv) a prožilo pak velké zklamání. Vedle různých osobních příběhů, někdy i tragických, se do souvislosti s Campingovým proroctvím dává i masakr křesťanů z kme-

⇒ *Dokončení rozhovoru s Shumi Berkowitzem z předchozí strany.*

zda je naše dobré skutky vysvobodí. Máme proto žít s tím, že každý náš dobrý skutek vysvobozuje jednoho člověka z pekelných muk.

Jestli tomu dobře rozumím, není poselství chasidismu vázáno jen na židovský národ. Chasidské příběhy v sobě často nesou obecné poselství, platné pro všechny lidi. Jaký mají tedy pro chasidy význam specifické znaky židovské tradice, jako jsou například přikázání Tóry?

Chasidé vycházejí stejně jako ostatní Židé z přesvědčení, že tento svět pochází z dobrých rukou, je proto bytostně dobrý a všechno v něm je dobré. Židé dokonce věří, že je jejich povinností ochutnat všechno dobré, co tento svět nabízí a že budou vydávat počet ze všech dobrých věcí, které neochutnali. Význam přikázání pak spočívá v tom, abychom v přijímání dobrých věcí zachovali míru. Abychom našli správnou rovnováhu mezi jednotlivými dobry.

Takže život podle přikázání spočívá v hledání a nalézání rovnováhy?

Přesně tak. Vypráví o tom jeden chasidský příběh, který před lety na jedné mírové konferenci v Indii citoval k velkému překvapení přítomných sám 14. dalajláma: Baal Šem Tov jednou míjel skupinu svých žáků a ti ho oslovili: Místře, v čem spočívá tajemství života? Nevím, odpověděl Baal Šem Tov. Pak pohlédl na užaslé žáky a dodal: Ale povím vám příběh. Dva ministři jednoho krále se dopustili zločinu a měli být popraveni. Král je ale měl velmi rád a chtěl jim dát šanci. Nechal natáhnout provaz mezi vrcholky dvou vysokých kopců a prohlásil, že kdo přejde po provaze z jednoho konce na druhý, získá milost. První z obou ministrů vyrazil a podařilo se mu přejít po laně až na protilehlý kopec. Ten druhý na něj zdola zavolal: Jak si to prosím tě dokázal? Ani nevím, odpověděl. Když jsem se nacyloval na jednu stranu, napřímil jsem se a vyklonil mírně na opačnou stranu, dokud jsem nezískal rovnováhu, a když mě to potom táhlo k druhé straně, zase jsem se napřímil, dokud jsem znovu nezískal balanc. A v tom

spočívá tajemství života, uzavřel své vyprávění Baal Šem Tov.

Takže život podle přikázání jako cesta rovnováhy... Znamená to, že je třeba se prostě vyhýbat krajnostem a potom jde všechno hladce? Ale co když člověk ve své snaze chybuje nebo úplně ztroskotá? Může spoléhat tak jako v křesťanství na milost a odpuštění?

Samozřejmě. V chasidismu, ale i v jiných podobách židovské tradice, se znovu a znovu vyjadřuje přesvědčení, že Bůh slyší modlitby a pozorně jim naslouchá, že bere velmi vážně potřeby, touhy a přání věřících. Pěkně to kdysi vyjádřil rabín Sonnenfeld, osobní přítel T. G. Masaryka, když při jedné příležitosti veřejně prohlásil, že si je naprosto jist, že po smrti půjde do nebe. Sonnenfeld měl pověst svatého muže, ale jeho slova o jistotě posmrtného údělu přece jen posluchače překvapila. Rabín Sonnenfeld s úsměvem pokračoval: Říká se o mně, že jsem zbožný a svatý muž, ale já o sobě vím své. Vtip je v tom, že moje milovaná žena, která už je na onom světě, celý život pevně věřila, že

ne Hmongů ve Vietnamu. Ti se v počtu asi sedmi tisíc od konce dubna shromažďovali v horách v provincii Dien Bien a očekávali brzké převratné události. Shromažďování bylo na počátku velmi tvrdě ukončeno policií; některé zprávy hovoří o desítkách mrtvých.

Po selhání proroctví v říjnu Camping po nějaké době vydal prohlášení, v němž se omluvil za výrok o ukončení počtu spasených po 21. květnu: „Neměl jsem to říci a omlouvám se za to. Jedna věc, kterou víme s jistotou, je, že Bůh je milosrdný, a jeho milosrdenství sahá za hranice všech našich očekávání.“ Na druhou stranu řekl, že k určení data soudného dne dospěl na základě pečlivého studia Bible. „Bůh dovolil, aby se to všechno takto událo a nijak do toho nezasáhl. Mohl vše zastavit, ale neučinil tak. V žádném případě nesmíme mít pocit, že došlo ke katastrofě nebo že nás Bůh opustil. Pouze se učíme a učení je někdy bolestné.“



opravdu svatý jsem a je neochvějně přesvědčena, že za ní do nebe přijdu. Jak by to se mnou jinak dopadlo, to vážně nevím, ale jednu věc vím naprosto jistě: nebeský dvůr by rozhodně nedokázal té dobré ženě odepřít její toužebné přání.

Znovu se tedy dostáváme k důležitosti mezilidských vztahů. Co si myslíte o vztazích mezi stoupenci různých náboženství, třeba mezi Židy, křesťany a muslimy?

Myslím, že jsou v současném světě plném napětí a konfliktů nesmírně důležité. Náboženství může lidi vést k nepřátelství a násilí, ale také k laskavosti, obětavosti a dobrotě. Proto je role náboženství pro budoucnost naprosto klíčová. Myslím, že ani tolik nepotřebujeme nákladné konference, kde spolu u stolu sedí profesionálové dialogu zastupující různé tradice. Potřebujeme spíš navázat osobní vztahy a spíš než mluvit bychom spolu měli slavit, zpívat, jíst a pít, nebo pracovat. Letos na svátek roš ha-šana se u mě doma konala už poněkolkáté

POSLEDNÍ SOUD SE ČLENY ÓM ŠINRIKJÓ

V říjnu nejvyšší japonský soud odmítl odvolání posledního z na smrt odsouzených členů Óm šinrikjó. Seiichi Endo tak podobně jako dalších dvanáct vedoucích tohoto nového náboženského hnutí včetně Šóko Asahary stráví zbytek života v cele smrti. „Neslyšeli jsme žádná slova lítosti, žádná slova omluvy,“ řekla Šizue Takahašiová, která při sarinovém útoku v tokijském metru v roce 1995 přišla o svého manžela. Vystudovaný biolog S. Endo v hnutí zastával funkci „ministra zdravotnictví a sociálních věcí“ a sehrál klíčovou roli při výrobě smrtící látky. Jednání bylo poslední v řadě se sto osmdesáti devíti členy Óm šinrikjó, tři obviněné se dopadnout nepodařilo. Žádný z odsouzených zatím nemohl být popraven, jelikož podle japonských zákonů nemůže být popraven nikdo, pokud se proces s jeho spoluviníky ještě neukončil.

Óm šinrikjó stále působí, ale pod názvem Alef (podle prvního písmena hebrejské abecedy). To se oficiálně za masakry omluvilo, na druhé straně lze v jejich prostorách nalézt Asaharovy obrazy. Je pod přísným dohledem úřadů, stejně jako od ní

odštěpená skupina Hikari no Wa. Obě musejí pravidelně vykazovat počty členů. Alef uvádí, že má více než tisícovku členů v Japonsku, další dvě stovky v Rusku. Druhá skupina má asi jen dvě stě stoupenců. Obě skupiny ovšem vykazují početní nárůst.

PROTESTY PROTI SCIENTOLOGICKÉ ŠKOLE V IZRAELI

Obyvatelé izraelského města Jehud jsou znepokojeni tím, že zde působí škola spojená se scientologickou církví. Pokusili se škole Atid znemožnit zahájení nového školního roku, ale jejich protesty přišly příliš pozdě. Nicméně ve svém úsilí s pomocí antimisijní organizace Jad L' Achim pokračují. Škola předtím působila ve městě Holon. Prezentovala se jako vzdělávací zařízení pro izraelské členy scientologické církve. Ale obyvatelé Holonu si stěžovali, že škola vyvíjí misijní aktivity a snaží se „verbovat“ místní děti. Z toho důvodu musela v místě činnost ukončit a najít si jiné. Navzdory odporu se jí podařilo získat akreditaci ministerstva školství, díky níž může pobírat státní příspěvky.

Připravil Miloš Mrázek podle „WorldWide Religious News“, s přihlédnutím k jiným zdrojům.



PAVEL HOŠEK

ŽIDOVSKÁ TEOLOGIE KŘESŤANSTVÍ
Studie Židovská teologie křesťanství je věnována pozoruhodné a v českém prostředí takřka neznámé rozpravě mezi židovskými učenci posledních desetiletí. V této rozpravě dochází k významnému posunu v hodnocení vzniku, povahy a dějinného poslání křesťanské víry a křesťanské církve, a také ve způsobu, jak tyto židovské učenci interpretují ústřední výpovědi křesťanské tradice. Usilují o autenticky židovské porozumění křesťanství, které zůstává pevně zakotvené v souřadnicích rabinského myšlení a které se chce zároveň co nejvíce přiblížit tomu, jak křesťané rozumějí sami sobě a své víře. Ve svém úsilí o rozvíjení židovské teologie křesťanství vycházejí tyto učenci z přesvědčení, že po staletích nedorozumění, nepřátelství a pronásledování přichází doba, kdy si Židé a křesťané mohou konečně navzájem naslouchat a porozumět.

Brož., 168 str., 198 Kč

Objednávky na adrese vydavatele (poštovné v ČR ani balné neúčtujeme):
Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK),
Venhřudova 17, 614 00 Brno, tel./fax: 545 213 862,
e-mail: objednavky@cdk.cz, www.cdk.cz



Na to, že jste vyrůstal v ortodoxním prostředí, máte pozoruhodně pokrokové názory. Je to tím, že v současné době působíte jako předseda pražské obce konzervativního judaismu, který hledá střední cestu mezi věrností tradici a otevřeností současné kultuře?

Já vždycky v této souvislosti připomínám symbolický význam vína a chleba, které jsou součástí většiny židovských svátečních jídel. U chleba platí, že čím je novější (čerstvější), tím je lepší. U vína naopak platí, že čím je starší, tím je lepší. Věrnost tradici symbolizuje víno, otevřenost novým věcem symbolizuje chléb. A obojí je potřebné, obojí musí být užíváno v rovnováze. A hledání harmonické rovnováhy je, jak už bylo řečeno, jádrem židovské víry a zbožnosti.

Doc. Pavel Hošek, Th.D., (*1973) je vedoucím katedry religionistiky na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy.

TRYZNA ZA ČESKÉ HOKEJISTY

Tragédie ruského hokejového týmu Lokomotiv Jaroslavl, který zahynul při leteckém neštěstí 7. září - včetně tří špičkových českých hokejistů - vyvolala bleskové a velmi emotivní reakce. Na pražském Staroměstském náměstí, kde bývají fanoušky vítání vítězných hokejistů, již necelou hodinu po oznámení nehody vzniklo improvizované pietní místo. Spontánní truchlení přítomných bylo výrazné, ale současně neurčité a tápavé náboženské významy. Každopádně šlo o zajímavé projevy religiozity „zdola“, jaké by se v české společnosti - nejateističtější na světě, jak se často zdůrazňuje - teoreticky neměly objevovat.

Masové projevy kolektivní lítosti zná moderní mediální svět především od smrti britské princezny Diany na konci léta 1997. Zaskočený britský establishment však záhy reglementoval změtí pocitů mimořádně zpracovaným palácovým smutečním ritem. Na pohřbu dokázal citlivě zharmonizovat vystoupení populárního zpěváka, oblíbeného premiéra i rozhořčeného bratra zesnulého.

Česká reakce na smrt tří hokejistů se samozřejmě v mnohém lišila, a to nejen od britské, ale i od ruské odpovědi na smrt hokejistů. Rusové, kteří ztratili celý tým (přičemž šesti z šestadvaceti zahynulých hokejistů bylo mezi 18 a 21 lety) se střetli s tragédií „čelně“. Smutečního obřadu se zúčastnilo sto tisíc lidí, a v rituálu bylo něco prostého, sportovního i pravoslavně majestátního.

Zatímco v Praze veřejnost nepovažovala za vhodné vystavovat rakve hokejistů, v Jaroslavlí byly na ledové ploše vystaveny všechny rakve v černém. Smrt byla syrově přítomná, smutek neskrývaný. I symboly Rusové uchopili po svém - zápas, který se měl v Minsku odehrát druhý den po neštěstí, skončil symbolickým vítězstvím Jaroslavle. Domáci z Dynama Minsk si vstřelili do své branky za každého zesnulého jeden gól.

Na české odpovědi je příznačná zejména bezprostřední reakce internetové komunity. Diskuse pod články doslova zaplavily stovky kondolencí, které deklarovaly okamžitě nanebevstoupení hokejistů. „Jako jsi



byl hvězdou na zemi, tak záříš i na nebi,“ psal nejmenovaný fanoušek a lovil při tom z paměti kousky Modlitby Páně. „Cesty osudu jsou nevyzpytatelné. Ať je ti nakloněno království nebeské“ nebo „Na zemi jsi hrál nadpozemský hokej, teď ho hraješ s těmi, kteří odešli před tebou,“ vzkazovali další. A opět Otčenáš: „Ať ti to hraje v nebi tak jako na zemi. Bůh ti uchystal hokejové nebe.“

Poslední jmenovaná zmínka je ovšem jen jednou z mála, v nichž se mluví přímo o Bohu. Jinak převládala neosobní „nebesa“, vnímaná navíc jako místo pokračování sportovní aktivity. Na nebeském kluzišti samozřejmě velí předčasně zesnulý trenér Ivan Hlinka: „Ať vás Hlinka prohání“. „Ivan si tě vyvolal, tak to tam vyhraje“. „Hlinka si tě už vezme do parády.“ Toto intuitivní hledání transcendence při neznalosti transcendentního jazyka bylo nápadným rysem reakce většinové společnosti, i když dominantní hlas patřil hokejovým fanouškům. Reakce byly silně citové, což nepochybně znásobovala anonymita webu. (Již po pár dnech se však v debatách pod zprávami o vyšetřování změnil tón a rozhněvaní příspěvatelé většinou láteřili nad tím, že média tragédii „rozpitvávají“. Prý tomu už mají noviny dát „svatý“ pokoj. Je nasnadě, že tyto hlasy téměř jistě nepatřily fanouškům a autorům kondolencí.)

Druhým příznačným momentem české reakce bylo loučení na Staroměstském náměstí. Moderátorem byl Robert Záruba a k uctění památky byla držena minuta ticha a promítány památné momenty z kariéry tří hráčů. Na závěr vystoupil mezi mladé atletické muže v černém pražský arcibiskup Dominik Duka. Ačkoli jeden z hokejistů, Jan Marek, byl věřící, navíc plný pochyb-

ností o sobě, a tudíž byl zcela atypickou „hvězdou“, Dukovy modlitby počítaly s tím, že všichni tři plus shromáždění fanoušků jsou praktikující křesťané. To ostře nesouznělo s náladou v davu. Očití svědkové vyprávějí, že chyběly jen dvě tři minuty a primas český se dočkal nesouhlasného bučení. Pokus proměnit shromáždění v bohoslužbu a fanoušky v katolíky jen tak tak neskončil vypískáním. Duka každopádně vůbec nedokázal navázat kontakt s přítomnými, choval se „jako v kostele“, a v odlid-

štěné, mechanické mantře předvedl jeden z nejhorších příkladů špatné interakce duchovního se současníky.

Suma sumárum: České rituály fungují nejlépe, není-li přítomen kněz. Jako je obtížné „nahnat lidi do kostela“, je i těžké „vyhnat kostel z kněze“. Porozumění se zdá být velmi nesnadné. Nejauteističtějším truchlením je spontánní akce zdola, která přitáhne tisícovky lidí. Duchovního k tomu nepotřebují, právě naopak.

Česká zkušenost navíc dobře ilustruje tezi francouzského katolického filosofa Jeana-Luca Mariona, podle něhož se v hlavách postkřesťanských Evropanů nacházejí relikty „odumřelého dogmatu“. V nich přežívají téměř nevědomě zbytky „trojposchodového“ vnímání světa, a ty se probouzejí v krátké, mezní situaci. Tehdy se lidé zčistajasna nestydí mluvit o „nebi“ a „Bohu“. Jde ovšem jen o kratičký zážitek, z historických zkušeností je doložitelné, že trvá dny, maximálně týden.

Myšlenka jakéhosi „nebeského mančaf-tu“ i skandování „Kdo nepláče, není Čech“, byly každopádně nečekanými prvky tradiční české bezradnosti tváří v tvář posledním věcem člověka. Je příznačné, že i smutní se snažili během tryzny oživit vítězné emoce. Na nejednom místě tak truchlení nahradilo skákání davu a bouřlivé skandování „Češi, Češi...“

Rostislav Matulík

THOMAS GANDOW PO TŘIATŘICETI LETECH PRÁCE

V důchodovém věku byl koncem srpna letošního roku v Berlíně oficiálně uvolněn z církevního pověření faráře pro záležitosti sekt. Toto povolání vykonával od 1. 11. 1978 v Evangelické církvi Berlín-Brandenburg-slezská Horní Lužice (EKBO). Zvláště po roce 1989 Gandow jako jeden z expertů na problematiku sekt a pomáhal v oblasti někdejšího východního bloku zachytit „invazi“ nových náboženských směrů. Neúnavně zásoboval přednáškami a informacemi na setkáních farářů a ve farních sborech, později navazoval kontakty s těmi, kdo se s obtížemi pokoušeli vyvázat z neuváženého zapojení do aktivit toho kterého směru. Spolupracoval s občanskými iniciativami poškozených a soudně šikanovaných. Význam jeho práce přesáhl i do Čech a dále na východ.

Ačkoli ho někteří označovali jako „sektobijce“, on sám chápal svou práci jako apologii, tedy obranu církve a prostých lidí, kteří se často z nevědomosti i ze slabosti vlastní nezakotvené křesťanské víry stali obětí mentální manipulace i materiální újmy. Především je ale velkým odborníkem, jehož znalosti i postoje byly často prověřovány např. i žalobami ze strany kritizovaných směrů a hnutí. V tom době navázal na jednoho ze svých předchůdců Friedricha-Wilhelma Haacka. O odbornosti a schopnosti prezentovat věcně a srozumitelně problematiku vypovídají jeho četné publikace i vedení Centra dialogu v Berlíně (<http://www.dialogcentrum.de>).

Gandow mnohokrát prokázal nejen znalosti a kvalitní schopnost argumentace, ale také ochotu sloužit jako farář a pastýř v obětavém nasazení pro pomoc a službu postiženým. Jako jeden z mnoha příkladů lze vzpomenout péči o Garryho Armstronga, kdysi vysoce postaveného scieontologa.

Gandow se obtížně vyrovnával s nedostatečným chápáním apologetické služby od vlastní církve. Jeho věcné argumenty někdy stály proti naivnímu postoji církevního vedení, které se do značné míry zřeklo teologického předmětu kritiky náboženství (Religionskritik). S jeho tvrzením, že křesťanská láska a smířlivost ve svém optimismu a nadějném hodnocení nemohou

být na úkor pravdivého stavu věcí, nelze než souhlasit.

Daniel Matějka st.

KONFERENCE MOCI A OHNĚ

V sobotu 24. září 2011 se v Brně v hokejové hale Rondo konalo křesťanské setkání pod názvem *Konference ohně*. Hlavním řečníkem, který přitahoval pozornost entuziasticky laděných křesťanů, byl světově známý evangelista Reinhard Bonnke, známý především svými evangelizačními taženími Afrikou, doprovázenými mocnými činy - uzdravováním nemocných. Spolu s ním měl kázat i jeho mladší nástupce Daniel Kolenda. Celá akce byla inzerována snad až rok dopředu. Pořádala ji Bonnkeho organizace CfaN - Kristus pro všechny národy spolu s brněnskými církvemi Křesťanské společnosti, Slovo života a Apoštolská církev. Podobné konference jsou pořádány v Evropě od roku 1987. V roce 2011 byla na řadě Česká republika.

Večerní evangelizace pro veřejnost byla vrcholem celodenní konference pro křesťanské pracovníky. Ta byla sestavena z kázání, bloků křesťanských písní chval a zmocňování Duchem svatým. Zmocňování probíhalo formou tzv. „uličky ohně“: účastníci procházeli uličkou, sestavenou z duchovních, a tak přijímali Boží moc.

Na večerní evangelizaci v byli pozvaní nevěřící hosté nejen z Brna, ale i z dalších měst v rámci misijní kampaně „Od minusu k plusu“.

Při vstupu dostáváme od organizátorů v zelených tričkách letáky. Shromáždění začíná s malým zpožděním asi v 19:15. Hala je obsazená ze dvou třetin. Jsme uvítáni a na podiu zpívá gospelový sbor. Písně jsou decentní, spíše klidné, doprovod je kvalitní, zvláště s působivou trubkou. Následuje uvítání, představení celoevropské kampaně „Od minusu k plusu“. V 19:45 je už hala téměř zaplněná snad až pěti tisíci posluchačů. Je tu hodně vozíčkářů, všimám si i nemocné ženy na pojízdných nosítkách v doprovodu zdravotníků. V 20:15 stále pokračují bloky modliteb, chval a dlouhého děkování organizátorům. Potom přichází reklama na DVD s Bonnkem - dvě DVD

za cenu jednoho je možné koupit u četných stánků. Na obřích obrazovkách jsou ukázky z jeho obsahu.

Teprve v této době se přichází dozvídat, že hlavní host - očekávaný Bonnke - nepřijede. Přítomní pořadatelé tuto skutečnost věděli tři týdny dopředu. Nedali nic najevo ani na webu pořadatelské organizace CfaN, natož na plakátech, kterými bylo Brno zaplaveno. Účastníkům bylo vysvětleno, že Boží moc není vázána na osoby, a proto se organizátoři rozhodli konferenci nerušit. Přesto však považují podivné tuto informaci tajit až do poslední chvíle. Troufám si vznést domněnku, že pořadatelé tušili, že pokud absenci hlavního řečníka zveřejní, účastníků bude mnohem méně. Nikdo se nedozvěděl, proč inzerovaný „boží muž“ nepřijel. Organizátoři neodpověděli ani na dotaz e-mailem.

Konečně je představován Bonnkeho nejbližší spolupracovník - Daniel Kolenda. Představována je rovněž evangelizační kampaň v působivých videích z obřích evangelizací v Africe. Ve 20:45 je vyhlášena sbírka. Řady procházejí organizátoři s nádobami a vybírají. Ti, kdo jsou bez peněz, jsou vyzváni k vyplnění tzv. slibové karty. Ve 20:50, tedy po více než hodině a půl začíná to, na co byli lidé pozváni - přichází Daniel Kolenda. Představuje se, vypráví působivý příběh zázraků z jeho dětství. Teprve ve 21:10 začíná kýžená misijní kázání na oddíl z dopisu Pavla do Říma. O kázání musím říci, že bylo snad až vzorově evangelizační. Jasně a jednoduché, ve třech bodech, bez zbytečných klišé. Kolenda hovořil o zákonu hříchu, smrti a spasení. Ilustrace i gestikulace jsou také vhodné. Po kázání následuje výzva k obrácení, která je tak široce podána, že dopředu jde mnoho lidí věřících s touhou po změně v životě a zřejmě i nevěřících v odhodlání stát se křesťanem. Ujímají se jich organizátoři v tričkách. Nastává klasický evangelizační ruch, jemná hudba hraje a Daniel Kolenda povzbuzuje: „Ještě další letáky, málo letáků“.

Po kázání a evangelizaci přichází další očekávaný bod večera - uzdravování. Jsme vyzýváni k víře v přítomnou uzdravující Boží moc. Daniel Kolenda v jedné dlouhé řeči „svázal na tomto stadionu“ snad vše, co mohl „svázat“ - duchy všech možných nemocí a nakonec (po dlouhém výčtu) - i těch, které nevyjmenoval. „Svázal“ i du-

⇒ *Dokončení
na další straně dole.*



Thomas Gandow.

APOKALYPSA V ISLÁMU

Filiu, Jean-Pierre: Apokalypsa v islámu (z francouzského originálu *L'Apocalypse dans l'Islam* vydaného nakladatelstvem Fayard r. 2008 přeložily Markéta Kovaříková, Kateřina Holasová a Miluše Šmídová), Volvox Globator (15. sv. edice Katarze), Praha 2011, 274 stran, ISBN 978-80-7207-811-0.

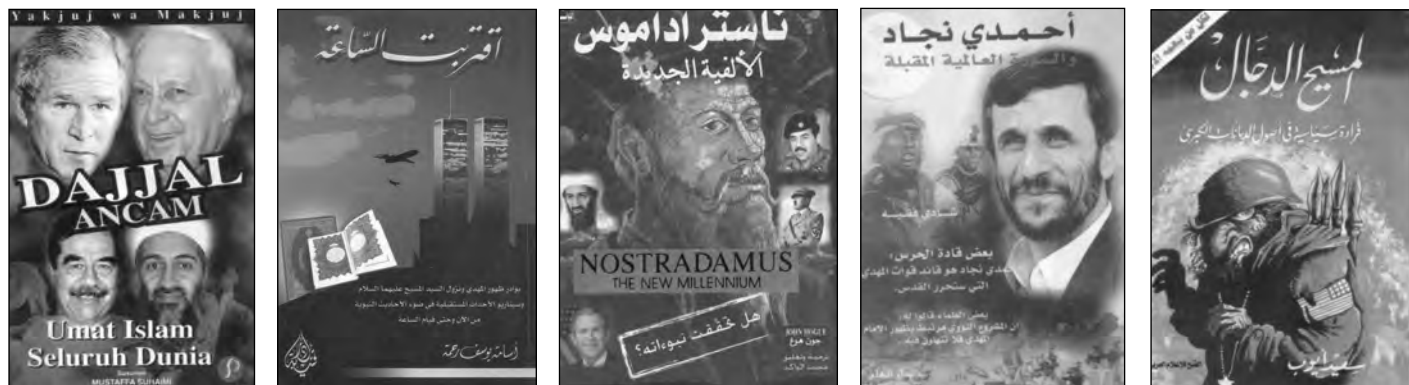
Systematické studium milenialismu v islámu začalo poměrně nedávno a přes obrovský nárůst apokalyptického písemnictví, k němuž především v uplynulých dvou dekádách ve „světě islámu“ došlo, se tomuto tématu ani zdaleka nedostává takové pozornosti, jaké by si jistě zasloužilo. Ještě poměrně nedávno býval milenialismus připisován takřka výlučně šíitské větvi islámu a obecně vzato byl studován pouze jako průvodní jev některých zjištěných období islámských dějin, jako byly kupříkladu Křížové výpravy nebo povstání Mahdího v Súdánu, které se mimochodem stalo tou první (veskrze praktickou a koloniálními kruhy podporovanou) pohnutkou, jež na sklonku 19. století podnítila hlubší zájem orientalistů o tento fenomén. Milenialismus v islámu byl ve srovnání s křes-

ťanstvím a judaismem tradičně pokládán za okrajový a nevýrazný. Přes obezřetnost a nechuť oficiálních muslimských autorit zabývat se otázkami Konce nastává po druhé světové válce nezpochybnitelný nárůst zájmu o tzv. znamení Hodiny, čili apokalyptické události, které jej mají předcházet, a do jejich studia a prezentace se vedle školených teologů („ulamá“) stále více zapojují laikové.

Ti z významného (leč nezáživného) segmentu středověkého islámského písemnictví dokázali vytěžit prvky, jimiž oslovili nejširší vrstvy muslimských čtenářů (zprvu v Egyptě a Levantě) a zdánlivě akademické „nadčasové“ téma dokázali přetvořit v předmět nanejvýš působivý a naléhavý. Ztotožňování středověkých předpovědí s aktuálním politickým a sociálním děním dalo dříve suchopárnému písemnictví nečekanou dynamiku, což se záhy zřetelně odrazilo na pultech arabských knihkupectví. Zájem o apokalyptickou tvorbu a mileniální problematiku v muslimském světě již dávno nelze odbýt poznámkou, že jde jen o jeden z mnoha projevů lidové religiozity, bez větších společenských dopadů. Hovoříme totiž o fenoménu, který má mezi muslimy nesporný vliv a ještě větší potenciál – a nejen proto je dobře,

že se o něm začalo diskutovat také v religionistických a orientalistických kruzích.

Vydáním Apokalypsy v islámu se dostává českému čtenáři první titul na dané téma. Měli bychom přitom ocenit rovněž skutečnost, že z řady v současnosti dostupných západních monografií si vydavatel zvolil právě tuto studii. Její autor, Jean-Pierre Filiu, historik a arabista, působící na Pařížském institutu politických věd, se ve své publikaci zaměřuje především na moderní islámské apokalyptické písemnictví, přičemž jasným a pro čtenáře obeznamujícím způsobem přibližuje zrod i rozličné podoby tohoto mnohdy překvapivého fenoménu. Podobně jako David Cook, v současnosti pokládáný za světovou „jedničku“ v problematice islámského milenialismu a apokalyptického písemnictví, se Filiu ve svých rozbořech soustředí především na arabskou produkci, avšak svůj výklad obohatil také o řadu šíitských, především iránských, „exkurzí“. Vzhledem k tomu, kolik vyložených nesmyslů se v minulosti napsalo o milenialistických aspektech Iránské islámské revoluce a působení ájatolláha Rúholláha Chomejního, je třeba ocenit, že Filiu uvádí řadu nedorozumění na pravou míru.



Několik obálek muslimské apokalyptické literatury (zleva doprava): *Góg a Magóg. Antikrist ohrožuje islámský národ po celém světě; Hodina se blíží; Nostradamus, nové milénium; Ahmadínedžád a příští světová revoluce a Antikrist.*

⇒ *Dokončení z předchozí strany.*

chy závislosti a hříchů. Posлуchači jsou potom vyzýváni ke svědectvím o uzdravení. Na podium přichází několik lidí, jimž se během shromáždění vrátil čich. Nezní to sice jistě, ale Daniel Kolenda je nadšený a vysvětluje, že na každé evangelizaci Bůh uzdravuje něco jiného. Tady v Brně je to především čich. Další žena vypráví, že ji přestala bolet páteř. Kolenda projevuje velkou radost, že Bůh působí. Vyzývá k radostným chválám. Gospelový sbor

plní přání, Kolenda zřejmě spokojen odchází. Za chvíli je ohlášen konec. Po neuvěřitelně protáhnutém úvodu působí závěr jako utnutí sekerou.

Přicházím pod podium, kde je mnoho tělesně postižených. Vypadají zmateně. Někteří jsou vydáni „na pospas“ organizátorům: jedna paní se učí chodit pod vedením mladého poradce. Modlí se za ni a po modlitbě jí oznamuje, že je zdravá, ačkoli její údy jsou nadále pokroucené. Nosítka jiné paní jsou obležena soucitnými modlitebníky.

Mé křesťanské já cítí po velké bohoslužebné show, pracující s očekáváním návštěvníků, jakousi prázdnotou. Věřím, že nad tím vším se vznáší Duch Boží, nespoutaný „uličkami ohně“ a nezprivatizovaný řečníky, a „vane, kam chce“. Věřím, že byl nakonec přítomen i v hale stejně jako v nějakém zapadlém kostele v kroužku upřímných věřících. ■

Petr Kučera,
kazatel Církve bratrské

Zaměření na aktuální problematiku se zřetelně odráží ve struktuře knihy, sestávající z desíti kapitol, rozdělených do dvou částí, přičemž ta první, nazvaná Opravdoví a falešní mesiáši islámu, jež prostřednictvím nástinu tradičních islámských apokalyptických představ, stěžejních osobností příslušného písemnictví a především řady konkrétních milenalistických projevů v historii „světa islámu“ umožňuje správné chápání současného muslimského „apokalyptického boomu“, je podstatně kratší než následující výklad zaměřený na současnost.

Jak již bylo řečeno, milenialismus a apokalyptické myšlení bývaly v muslimském prostředí často marginalizovány, ovšem v posledních letech je (zejména muslimští) autoři naopak často přeceňují a zasazují do souvislostí s již poněkud vyčpělým schématem „střetu civilizací“. Filiu se snaží

dotrhnout odstup seriózního badatele, čili nestráší, ale ani nechlácholí. Na str. 194 se tak např. můžeme dočíst: Dodnes se džihádistský knot s milenaristickou náloží nepotkal. Žádná fatálnost k tomu nevede, ačkoli fascinace tím nejhorším podporuje stupňování hrůzy. Po zlatě Eufratu je hrdý oheň znamením Hodiny, určeným k odstartování milenaristické dramaturgie. Pokud by k takovému rozohnění mělo dojít, apokalyptická verze globálního džihádu bude aktuální.

Hodnocená kniha obsahuje jmenový rejstřík, apokalyptickou bibliografii (zaměřenou především na soudobou arabskou produkci, takže tento seznam může velmi dobře posloužit jakožto průvodce po káhirských knihkupectvích a antikvariátech, což recenzent upřímně oceňuje) a nadstandardní poznámkový aparát. Pochvalnou zmínku si zaslouží rovněž barevná obrazová příloha, jež sice u religionistické produkce není právě obvyklá, avšak nad křiklavými a děsivými barvotisky obálek arabských apokalyptických brožurek se recenzent nemůže ubránit dojmu, že jeden takový názorný „strašák“ vydá za odstavec výkladu.

Na zpřístupnění díla českému čtenáři se podílely tři překladatelky. Škoda jen, že nakladatel nepřizval k redakční spolupráci rovněž odborníka, tedy nejlépe arabistu či islamologa. Vyhnul by se tak řadě problémů jak v rovině formální, tak i obsahové. Publikace totiž doslova oplývá arabskými vlastními jmény i pojmy, které jsou pro zájemce o danou problematiku zásadně dů-

ležitě; proto by měla být jejich správnému přepisu do češtiny věnována náležitá pozornost. To se bohužel nestalo a nemá příliš smysl zde opakovat obvyklé nářky recenzentů překladových titulů z orientálního prostředí nad použitou transkripci či transliteraci. Odborná redakce by patrně zabránila nejen formálním, ale též věcným omylům. Tak např. na str. 50, hned na počátku nové kapitoly, se dočteme, že Džaláluddín as-Sujútí (1446-1505) patřil do rodiny notářů ze středního Egypta (jeho jméno znamená „z Assioutu“). Jeho otec učil na abbásovském dvoře a po pádu Bagdádu v roce 1258 utekl do Káhiry. Odhlédneme-li od záhadného „Assioutu“ (jedná se o Asjút), nabízí se myšlenka, zda as-Sujútího otec náhodou nepřipomíná Metuzaléma, když toho dokázal tolik zažít? Vysvětlení je však poměrně jednoduché: Nepřesunul se otec, nýbrž dvůr, když se po

mongolském dobytí Bagdádu přeživil členové abbásovské dynastie uchýlili do Káhiry pod ochranu Mamlúků. Nehodlám zde rozebírat jednotlivá pochybení, neboť tím by se tato recenze nejspíš protáhla do nepublikovatelného rozsahu, ale jednu důležitou poznámku si neodpustím: Jde o šíismus (např. na str. 57), tj. pojem zásadní i elementární; v češtině bychom měli psát důsledně šía (případně ší'a)!

V jednom nedávném příspěvku, v němž jsem se pokoušel „mapovat“ české pohledy na islám, jsem se pozastavoval nad tím, že zatímco počet publikací v češtině věnovaných islámu v posledních letech utěšeně narůstá, nějak se to pořád ne a ne projevit na rozšíření tematické skladby, neboť se de facto neustále píše o stejných okruzích. Závěrem bych rád konstatoval, že tento můj skeptický dojem již neplatí, neboť Apokalypsa v islámu českému čtenáři otevírá skutečně nový úhel pohledu na islám a přibližuje mu dosud opomíjená zákoutí toho náboženství i civilizace s ním spojené. Shrnutí a podtrženo, jedná se o poměrně nové a „neokoukané“ téma a jeho zpracování Jean-Pierrem Filiu je svěží, originální, čtenářsky vstřícné, avšak zároveň hluboké a poučené. Proto bychom měli české vydání recenzovaného svazku přes veškeré výše uvedené výtky náležitě přivítat a ocenit.

Bronislav Ostránský,
ostransky@orient.cas.cz

O INTERRELIGIÓZNEJ KOMUNIKÁCI

Martin Dojčár: Medzináboženský dialóg II. Druhé rozšírené vydanie. Trnava 2010. 92 s. ISBN 978-80-8082-395-5.

Doktor Martin Dojčár pôsobí ako teológ – religionista na Trnavskej univerzite v Trnave. Jeho prioritným odborným záujmom sú filozofia mystiky a problematika medzináboženského dialógu. Od čias II. vatikánskeho koncilu je téma medzináboženského dialógu často pertraktovaná v kruhoch rímskokatolíckych teológov a recenzovaná publikácia je dôkazom o jej naliehavosti a aktuálnosti aj v kruhoch študentov teologických a humanitne zameraných fakúlt, pre ktorých je prioritne napísaná. Autor člení text knihy do 5 kapitol a 3 prípadových štúdií – 1. Ekumena Košice, 2. Kontroverzný projekt uvedenia jogových cvičení do škôl, 3. Kresťanský zen. V poslednej je ukážka autorových vlastných prekladov pasáží z knihy jezuitskeho mystika Williama Johnstona: Christian Zen.

Po predstavení charakteristik moderny a postmoderny sa autor dostáva k vlastnému chápaniu medzináboženského dialógu v zmysle konfrontácie etablovaných náboženstiev s novými či revalidizovanými duchovnými prúdmi. Vo vzájomnej komunikácii rôznych kultúr a náboženstiev má jedinečné miesto dialóg so svojimi sociologickými, filozofickými i teologickými aspektmi. Dialóg má viesť k vzájomnému obohacovaniu rovnocenných komunikantov v atmosfére pokoja a rešpektu. Pavol VI. píše v dokumente Ecclesiam suam, že v dialógu človek objavuje, „aké rozličné cesty vedú k svetlu a môžu smerovať k tomu istému cieľu. A keď sa aj niekedy rozchádzajú, môžu sa navzájom zasa dopĺňovať a pobádať nás zrevidovať obvyklý postup myslenia, prehĺbiť naše výskumy a zdokonaľiť spôsob vyjadrovania. Trepezlivé cvičenie sa v tejto dialektike myslenia bude mať za následok, že aj v náhľadoch iných nájdeme zrnka pravdy.“

Keďže sú porozumenie a následné dorozumenie kľúčovými prvkami globálneho spolužitia, veľmi dôležitú úlohu v ich procese zohrávajú medzikultúrna hermeneutika a teológia náboženstiev. Autor predstavuje na základe teoretických východísk Ivana Štampacha 4 modely medzináboženských vzťahov: exkluzívny, pluralitný, inkluzívny a dialogický. V rámci dialógu náboženských skúseností si autor zvlášť

uvedomuje rovinu mystických zážitkov a spolu s Arinzem ju považuje za univerzálnu reč náboženstiev. Na Slovensku sú v tomto čase omnoho frekventovanejšie ekumenické než medzináboženské aktivity. Iste je to dané aj základmi kultúry a mentality, ktoré pochádzajú v dominantnej miere zo západokresťanskej tradície. Autor konštatuje, že sú oba typy spolupráce výsledkom obetavého, trezlivého, dlhoročného úsilia zapálených jednotlivcov, ktorí „sú aj znamením nádeje pre náš svet“ (s. 33). Tak ako si našiel ekumenizmus akademické ukotvenie v študijných osnovách teologických fakúlt a inštitútov, tak by tomu malo byť aj s interreligióznym dialógom.

V kapitole venovanej otázke pravdy ako téme medzináboženského dialógu spoznávame v autorovi predovšetkým teológa, ktorý k čitateľovi hovorí na základe katolíckej dogmatiky. Uvádza do metafyzickej problematiky bytia a esencie. Oceňujeme jednoznačné a pre študentov jednoduché rozlíšenie katafatickej a apofatickej teológie ako dvoch ciest, spôsobov vyjadrení o ľudskom obmedzenom poznaní Boha. Autor nezabúda ani na fenomén bezprostrednej predpojmovej intuície – insight.

Dialóg spiritualít je v knihe zastúpený identifikáciou spoločných znakov mystickej kontemplácie v diele *Oblak nevedenia* v advaitickej filozofii Ramana Maharšihu. Štyrmi kľúčovými spoločnými znakmi sú synergiea, praxis, koncentrácia a transcendentný spôsob bytia. Z aspektu pokory pred transcendentnou skutočnosťou si všimame predovšetkým fakt, že „mlčanie je jediným adekvátnym výrazovým prostriedkom mystikov. Reč zlyháva pri popise neintencionálnej (bezobsažnej) skúsenosti“ (s. 51). Súčasnému človekovi by iste prospelo viac mlčať a viac počúvať, seba samého nevynímajúc. Napriek väzbe na konkrétne tradície, z ktorých vychádzajú, sa obe diela zhodujú v presvedčení o transkultúrnom výskyte a pôsobení nesprostredkovanej skúsenosti (s. 52).

Na záver je potrebné uviesť, že vo svete multikulturality a multireligiozity je nevyhnutným komunikačným prostriedkom práve dialóg, ktorému sa učí nielen náboženské spoločenstvo, ale predovšetkým každý jednotlivec, a to v najrôznejších triviálnych záležitostiach života. Ich riešenia sú východiskom k medzináboženskému dialógu.

ThDr. Monika Zaviš, Ph.D.,
Inštitút kontextuálnej teológie,
EBF UK Bratislava

CÍRKVE A ČESKÉ ŠKOLSTVÍ

JUDr. Horák Zábaj, Ph.D.: Církev a české školství, Grada 2011, 264 stran, prodejní cena: 299 Kč, ISBN: 978-80-247-3623-5.

Nakladatelství Grada nedávno vydalo pozoruhodnou monografii Církev a české školství, zabývající se „právním zajištěním působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti“. Autor, právník a specialista v oblasti kanonického práva, připravil pro českou odbornou i laickou veřejnost první souhrnné zpracování tohoto tématu.

Knihu člení Horák na tři základní části. První část je věnována církevnímu školství, tedy těm školám, které byly zřízeny a provozovány církvemi a náboženskými obcemi pro vzdělávání dětí a mladé generace ve vlastní tradici. Postupně mapuje vývoj v této oblasti od vzniku Československa přes období první republiky, dobu protektorátu, dále přes dobu po druhé světové válce, dobu komunistického totalitního režimu 1948-1989 až po dobu posledních dvou desetiletí. Autor přináší podrobný přehled jednotlivých typů církevních škol, jejich právního zajištění a relativní četnosti z hlediska jednotlivých konfesí.

V druhé části autor opět formou historického přehledu tematizuje výuku náboženství na necírkevních školách - tak, jak byla realizována a nabízena od období první republiky až do současnosti. V rámci této druhé části autor vyslovuje přesvědčení, že model výuky náboženství na necírkevních školách, tak jak je uplatňován v současné době v České republice, se ve srovnání s jinými modely jeví jako ne zcela vhodný a dostatečný. Podle autorova přesvědčení by namísto výuky náboženství jakožto nepovinného volitelného předmětu, nabízeného pouze v případě významného zájmu ze strany rodičů, bylo žádoucí zavést model podobný tomu, který se uplatňuje na Slovensku, kde je výuka náboženství povinné volitelným předmětem, přičemž alternativou je předmět zvaný etická výchova. Autor se domnívá, že zařazení předmětu náboženství jakožto povinné volitelného (s alternativou etické výchovy nebo výuky religionistiky) by lépe odpovídalo potřebám současné české společnosti.

Ve třetí části své práce se autor věnuje výuce teologie na vysokoškolské úrov-

ni, tedy v rámci teologických fakult a seminářů. Stejně jako ve dvou předcházejících částech autor popisuje jednotlivé etapy dějinného vývoje od období vzniku samostatného Československa po první světové válce až po současnost. V závěru této části také autor vyjadřuje své přesvědčení, že poměrně velké množství absolventů studia teologie je dobrým předpokladem pro rozvinutí kvalitnější výuky náboženství (a vědy o náboženství) na základních a středních školách. Domnívá se, že absolventi vysokoškolského studia teologie by se mohli a měli zapojit do výuky náboženství na nižších stupních škol. Rozšíření výuky náboženství na jednotlivých stupních škol v rámci českého systému školství považuje za žádoucí, mimo jiné v zájmu „rozšíření všeobecné vzdělanosti národa v tomto směru, a tím i znalostí o jedné z konstitutivních oblastí euro-americké kultury“.

Autorova práce je velmi přínosná v tom, že na ploše jednoho svazku představuje obrovské množství dosud porůznu roztroušených relevantních informací o podílu církví a náboženských obcí na školství a vzdělávání v ČR. Je přehledně členěna do tematicky sevřených celků, také chronologické uspořádání všech tří částí práce přispívá k její přehlednosti. Její silná stránka je ale

zároveň místy také její slabinou. Některé kapitoly působí dojmem zhuštěných výpisků z odborné literatury, některé jsou nakupením relevantních informací a dat způsobem, který není právě čtivý.

Autor se pokouší poctivě zmapovat všechny typy škol, bez ohledu na jejich konfesní a náboženské zázemí. Přesto se zdá,

že nevěnuje pozornost jednotlivým typům škol zcela rovnoměrně – například zájem o vyšší odborné školy je zřejmě menší než o teologické fakulty.

Práce je však každopádně velmi zdařilým dílem. Autor je vynikajícím mladým odborníkem a také oba recenzenti práce, prof. JUDr. Jiří Rajmund Tretera a doc. JUDr. Stanislav Příbyl, Ph.D. jsou zárukou kvality této publikace. Je sice opatřena seznamem užívané literatury, ale citelně chybí rejstřík, který by čtenáři usnadnil orientaci: práce má charakter referenční příručky a encyklopedického shrnutí a jmenový a věcný rejstřík by byl pro čtenáře velkou pomocí. Všem zájemcům o problematiku vztahu církve a českého školství lze Horákovu práci vřele doporučit.

Pavel Hošek



Ruská alternativní pedagogika s náboženským přesahem

RUSKÁ RODOVÁ ŠKOLA

Adam Karásek

O ruské Rodové škole a o pokuse etablovat tuto pedagogiku na Slovensku jsme v Dingiru informovali prostřednictvím článku Mgr. Ivany Škodové „Škola budoucnosti“ v čísle 1/2008. Nyní se k Rodové škole vracíme několika postřehy studenta, který na toto téma obhájil bakalářskou práci. (Redakce)

S Rodovou školou jsem se poprvé setkal v Megreho knihách (viz rámeček), v nichž se autor zabývá také otázkami výchovy dětí v dnešní společnosti.

Ruská rodová škola se nachází v Krasnodarské oblasti ve vesnici Tekos. Vesnice byla kdysi založena Čechy a původně se jmenovala Čekos. Škola byla založena Michaiilem Petrovičem Ščetininem před více než sedmnácti lety, ale jejímu otevření předcházely více než čtyřicetileté snahy M. P. Ščetinina nalézt nové způsoby výchovy. Škola ve vesnici Tekos je internátní a zasahuje do primárního a sekundárního vzdělávání a má návaznost na vzdělávání terciální.

Ruská Rodová škola je v podstatě postavená na výjimečnosti svého zakladatele M. P. Ščetinina. Je osobností, z níž vyzařuje přirozená autorita. Může se zdát, že je příznivci školy a žáky samotnými nekriticky uctíván na základě osobního charisma a fluida, které vyzařuje.

Podstatnými rysy vzdělávání jsou tyto: národní kulturní orientace; celostní pojetí člověka a světa; mravně duchovní seberozvoj; zaujetí poznáváním; praktické pracov-

ní činnosti; každodenní umělecké aktivity; tělesná zdatnost. Styl učení je založen na lidských vztazích, vzájemnosti a pomoci ve vzdělávacích pracovních skupinách dětí různého věku (třídy s žáky přibližně stejného věku neexistují). Učení se soustředí po určitou dobu na jeden předmět až k dosažení závěrečné úrovně střední školy.

Důležitým znakem školy je, že žáci plní spolu s pedagogy roli učitelů. Někteří studenti mohou zároveň absolvovat vysokoškolské studium na některé vysoké škole, s nimiž Ščetininova škola spolupracuje.¹

Běžný školní den začíná v 5 nebo v 6 hodin a končí okolo 21. až 22. hodiny. Při takovéto délce studijního dne musí docházet ke střídání činností, aby se děti mohly soustředit a vstřebávat studovanou látku. Proto se mezi studiem mohou věnovat uměleckým, tělovýchovným a pracovním činnostem, např. tanci, cvičení i plnění záhonů či vaření.

Ščetinin považuje za nejvýznamnější faktor účinku při učení lidské vztahy, vztah důvěry, vzájemnosti a pomoci. Na těchto činitelích je založena činnost ve vzdělávacích pracovních skupinách. Ve skupinách

deseti až patnácti žáků různého věku (od osmi let výše) se po určitou dobu soustřeďují na určitý obor. Studium těchto větších skupin je střídáno samostudiem v podskupinách po dvou až pěti žácích. Větší skupiny jsou vedeny dospělým učitelem nebo žákem, který dosáhl jak úrovně učitele, tak úrovně metodika. K dosažení těchto úrovní je zapotřebí splnit zápočet, který následuje po absolvování samostatného studia. Zápočet opravňuje žáka, aby byl napříště učitelem, což je cíl, který má ve školní komunitě svůj význam. Aby se žák mohl stát metodikem, je potřeba, aby zpracoval program pro daný obor včetně přípravy učebních skript a jiných pomůcek. Tento proces se uskutečňuje v létě jako příprava na další školní rok vzdělávání. Této aktivitě žáků je věnována velká pozornost. Texty a další výukové materiály by měly vyhovovat jako pomoc žákům snadno i obtížněji rozumějícím. Mělo by se dosáhnout vytvoření ideálních skript, která vyhovují všem žákům.²

Výchova ve Ščetininově škole v sobě nese silný duchovní koncept s dvěma hlavními důrazy. První navazuje na pravoslaví, ale v centru je člověk a nikoliv Bůh. Druhý důraz je na člověka jako nositele jiskry Boží a obrazu Božího. Spolupráce učitele a žáka je orientována na poznání a realizaci vůle Boží. M. P. Ščetinin se sám vyslovil pro časopis Roman-gazeta takto:

„Naše škola je státní, světské zařízení, avšak pravoslaví je kořen, základ našeho učebního procesu. Nevyučujeme náboženství, ale přivádíme k Bohu. Vždyť u nás se vzdělávají děti různých národností, různých náboženství. Je velmi důležité rozumět víře jako něčemu intimnímu, je to přece velmi subtilní cit. A naši studenti architektury nyní projektují chrám, který chceme v Tekosu postavit. Je jeden motiv činnosti – neučím se pro sebe, ale pro svůj rod, a přes rod pro svůj národ. A přes svůj národ sloužím lidem druhých národů a jejich prostřednictvím celému Stvoření, od ptáčka po Galaxie. To je hlavní – zaměřenost na druhého.“³

Nechybí však pochybnosti a kritika, že režim školy dává málo prostoru pro individuální prožívání života, že žák je v provozu od rána do večera bez možnosti seberealizace. Někteří ruští publicisté po návštěvě rodové školy konstatovali, že děti jsou v ní čisté, ale jaksi stejné. S tím souvisí i další kritika, která poukazuje na propojení s Megreho knihami, jež jsou vnímány jako

⇒ *Dokončení na další straně dole.*

Vladimír Megre,

původně materialisticky založený člověk, se obrátil k přírodě, ekologii a duchovnu při obchodní cestě na Sibiř po údajném setkání s tajemnou poustevnicí z tajgy Anastasií v roce 1996. Podle jeho slov Anastasia žije sama v tajze v souladu s přírodou a má schopnosti, které jsou pro dnešního člověka nepochopitelné: dokáže komunikovat se zvířaty i s kosmem, přemísťovat se v čase, zastavit kulku vlastní myslí apod. Anastasia také údajně předpověděla Megremu, že napíše několik knih, které budou mít velký ohlas. V roce 1999 se Megre stal nejprodávanejším autorem Ruska a knihy jsou překládány a prodávány po celém světě. Na základě knih vzniklo v řadě zemí nové náboženské hnutí (u nás se prezentuje na adrese <http://www.anastasia.cz>).



Postoje svědků Jehovových ke vzdělávání

SVĚDKOVÉ JEHOVOVI A VZDĚLÁNÍ

Věra Zvědělíková

Článek vychází z diplomové práce *Postoje svědků Jehovových ke vzdělávání ve vztahu k procesu denominalizace*, kterou autorka obhájila na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v roce 2011. Práce pojednává o postojích ke vzdělání členů Náboženské společnosti Svědkové Jehovovi, a to s ohledem na vzdělání coby podstatný prvek v procesu denominalizace. Cílem bylo zmapovat postoje svědků Jehovových ke vzdělání, a zaplnit tak mezeru v literatuře, která se této náboženské společnosti věnuje. Článek obsahuje informace o aktuálních postojích svědků Jehovových ke vzdělání; tyto informace byly zjištěny pomocí kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod.

Vzdělání v nauce svědků Jehovových
Pojmy „vzdělání“ či „vzdělávání“ se v literatuře svědků Jehovových objevují zpravidla ve vztahu k základnímu vzdělání, respektive náboženskému vzdělání. Pokud s těmito pojmy literatura svědků Jehovových operuje, pak je to v publikacích, které jsou určeny pro mladé členy Společnosti. Svědkové Jehovovi však užívají označení „vzdělávání“ také ve spojitosti se studiem vlastní nauky, což může být pramenem pojmového nedorozumění.

Na hodnotící postoj Společnosti ke vzdělání ukazuje již to, že úvody kapitol pojednávajících o problematice vzdělávání začínají často negativním vymezením se, anebo vytvářejí dojem jakési ambiva-

lence k pojmu vzdělání. Například: „*Možná si říkáš, že jestli přežiješ školu, přežiješ už všechno*“ (Otázky mladých lidí: praktické odpovědi, 2. díl, 2008, s. 112).

V pozitivním slova smyslu se o vzdělání hovoří v souvislosti s vykonáváním práce ve sboru či pro sbor. „*Nejdůležitější ze všeho je, že tě školní vzdělání může vyzbrojit k vykonávání úkolů, které máš jako křesťan*.“ (Otázky mladých lidí: praktické odpovědi, 1991, s. 137). Zdůrazňován je zejména význam dovednosti číst, neboť slouží ke studiu Bible, a zprostředkovaně tedy i k oslovování potenciálních zájemců o nauku. Tuto znalost lze nabýt absolvováním 2. stupně základní školy a tato úroveň je považována za dostatečnou.

Středoškolské vzdělání je nejvyšší stupeň vzdělání, o kterém se Společnost ve svých publikacích nezmiňuje spolu s výrokem s negativními konotacemi. Kladné hodnocení školy a vzdělávání svědkové vyjadřují i v souvislosti s profánním zaměstnáním a uplatněním na trhu práce.

Vysokoškolskému vzdělání se literatura Strážné věže věnuje poměrně řídko. Například lakonicky konstatuje k jeho užitečnosti: „*Scéna tohoto světa se mění*“ (1. Korintánům 7:31). „*To, co se požaduje dnes, bude možná zítra bezcenné*“ (Probuďte se!, 1994).

Poněkud vyostřeněji se o hodnotě a smysluplnosti vysokoškolského vzdělání pro členy Společnosti vyjadřuje článek

⇒ *Dokončení z předchozí strany.*

sektářské a pro děti nebezpečné. Megre se ve svých knihách zabývá výchovou a několikrát zmiňuje i Ščetininovu školu jako vzorovou. Megre sám v jedné ze svých knih doslova píše následující.

„*Předpokládám, že absolventi Ščetininovy školy se rozejdou do světa a budou zakládat oázy – „prostory lásky“, až se jimi zaplní celá Země.*“⁴

Megre ve svých knihách podporuje přeměnu celého dosavadního vzdělávacího systému od rozumové jednostranné výchovy k vzdělávání, které dokáže v člověku probudit všechny dřímající síly a vytvořit komplexně - citově, intelektuálně, umělecky a osobnostně - dokonalého člověka s neobyčejnými schopnostmi.

Škola v Tekose přináší několik nových přístupů ke vzdělání, které jsou ovlivněny především internátním zřízením školy

a také její polohou uprostřed lesů v předhůří Kavkazu. Z hlediska úrovně a hloubky vzdělání je zajímavé, že tato škola jako organický celek primárního a sekundárního stupně vzdělávání je účelně propojena s terciálním školním stupněm oboustrannou spolupracující vazbou s několika vysokými školami.

Lumír Ries vyslovil názor, že Ščetininovy vzdělávací metody mají všeobecnou platnost, ale každá kultura se má snažit tento systém přijímat čínorodě: „*Ačkoliv škola byla vytvořena v Rusku, v Tekosu, ve zcela určitých podmínkách, mají Ščetininovy pedagogické objevy a realizace svou podstatou univerzální platnost, mohou tedy sloužit jako inspirativní podněty pro zřizování a provozování škol s vysokou úrovní humanitní výchovy a všestranného vzdělávání. Přitom však každá určitá kultura vyžaduje, aby ono univerzální nové bylo přijímáno tvořivě, aby v ničem neodporovalo du-*

chu dané kultury. Netvořivé, mechanické přejímání určitých jednotlivostí, prvků, aspektů bez porozumění podstatě nemůže přinést užitek a diskredituje celou věc.

To znamená, že samostatný tvůrčí produkt, který bude realizován se znalostí a s respektováním podmínek jiného, nového sociokulturního prostředí, nebude ctít jen inspirativní pedagogické hodnoty dané výjimečné školy, ale i Ščetininovu schopnost, jak dělat v jiné situaci věci jinak.“⁵

Poznámky

- 1 RIES, Lumír, *Pedagogika a škola Michaila Ščetinina, Pedagogická orientace* 20 (3), 2010, s. 82-100. Dokument je dostupný na adrese http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/PedOr_10_3_PedagogikaASkolaMS_Ries.pdf.
- 2 Tamtéž.
- 3 Citováno podle: tamtéž, s. 88.
- 4 MEGRE, Vladimír: *Prostor lásky*, Praha, Votobia, 2002, s. 147.
- 5 RIES, Lumír, *Pedagogika...* str. 99.

Bc. Adam Karásek (*1984) vystudoval obor sociální pedagogika na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Strážné věže *Věčně napodobujeme vzor, který dal Ježíš* (2005, s. 10). V článku autoři zdůrazňují prioritu služby Království, přičemž argumentují, že Jehova přece ví, co potřebujeme, a poměrně jednoznačně preferují volbu celodobé služby ve prospěch Společnosti oproti volbě najít si standardní zaměstnání. Tyto dvě hodnoty – tedy práci pro Společnost a práci „na trhu práce“ – staví autoři článku ostře proti sobě.

O stanovisku Společnosti k vysokoškolskému vzdělání se dočítáme i v článku *Dávejme pozor na své „umění vyučovat“* (2008, s. 8), jehož autoři posuzují užitečnost vysokoškolského vzdělání ve vztahu ke studiu Bible. „*Biblická pravda přitahuje a uspokojuje upřímné lidi svou jednoduchostí. K tomu, aby ji člověk pochopil, nemusí mít akademické vzdělání.*“

V publikacích svědků Jehovových se o vysokoškolském studiu často hovoří v souvislosti s bližícím se koncem světa a Společnost vyjadřuje pochyby o užitečnosti takto tráveného času.

Srovnáme-li nauku hláсанou skrze publikace svědků Jehovových v minulých desetiletích, dojdeme k závěru, že pohled Společnosti na vysokoškolské vzdělání se téměř nemění a je stále odmítavý. Tvrzení dokládá i článek *Cvič se ve zbožné oddanosti jako svém cíli* (1986, s. 22), kde se doslovně píše: „*Někteří mladí křesťané, kteří nemají vážné biblické odpovědnosti, dnes usilují o vysokoškolské vzdělání nebo o dobře placené celodenní zaměstnání, místo aby si vytyčili jako svou životní dráhu křesťanskou službu.*“

Na prvním místě by měla být služba pro Jehovu, stejně tak jako u Ježíše. „*Pojď, buď mým následovníkem*“ (2007, s. 84-85): „*Za prvé, služba byla Ježíšovou prvořadou činností. Mluvit o Království bylo jeho povoláním, jeho životním posláním a jeho hlavním zájmem.*“ „*Ježíš se ve službě nešetřil. Vkládal do ní nesmírnou energii.*“

Analýza nauky Společnosti a postojů svědků Jehovových

Studiem literatury Náboženské společnosti Svědkové Jehovovi vydávané mezi lety 1980 až 2009 bylo zjištěno, že Organizace podporuje u svých členů základní a střední vzdělání, zejména s ohledem na budoucí povolání členů Společnosti. Mezi jinými dovednostmi je akcentována schopnost čtení, která je dá-

vána do úzké souvislosti s potřebou této dovednosti pro studium Bible, potažmo náboženské literatury. Je možné konstatovat, že mezi lety 1980 až 2009 nedošlo na stránkách Strážné věže či jiných publikací vydávaných Společností Strážná věž k zásadním posunům v hodnocení prospěšnosti základního a středního vzdělání.

Z rozhovorů, které byly součástí výzkumu, vysvítá, že svědkové Jehovovi jsou takřka v naprosté shodě s učením, jež je jim podáváno v publikacích Společnosti. Není možné se vyjádřit k otázce, zda tyto postoje k základnímu a střednímu vzdělání měli členové společnosti před vstupem nebo jejich postoje byly formovány až pozdější socializací v rámci organizace. V průběhu rozhovorů autorka narážela na jisté pojmové nejednoznačnosti, zejména s ohledem na pojem „základní vzdělání“, kterému byly části respondentů přisuzovány náboženské konotace. Z rozhovorů bylo dále zjištěno, že svědkové Jehovovi nepodceňují otázku školního vzdělání svých dětí. Pro to svědčí zejména podpora kontaktu mezi rodiči a školou.

Pokud v literatuře Strážné věže narážíme na pojem „vzdělání“, takřka bezesbýtku jde vždy o vzdělání základní nebo středněškolské. Z literatury též vyplývá, že základní a střední vzdělání je hodnoceno kladně a v jeho získání je spatřován pozitivní přínos pro jednotlivé věřící i celou organizaci. Pokud se v nauce Společnosti hovoří o vysokoškolském vzdělání, jsou tyto texty prodchnuty jistou ambivalencí. Ten-

to dvojznačný postoj k vysokoškolskému vzdělání pramení dle všeho z uvědomění, že vysokoškolské vzdělání často vede k samostatnému a kritickému přemýšlení, přináší s sebou schopnost hlubší analýzy skutečností, což v důsledku může vést ke konfrontaci s obsahy nauky Společnosti. Rodiče a členové vůbec jsou nabádáni, aby zvážili možná rizika, která studium na vysoké škole přináší. Je pravdou, že na stránkách publikací Strážné věže nenacházíme explicitní odsouzení vysokoškolského vzdělání, nicméně členové jsou nabádáni, aby upřednostnili službu Jehovovi a organizaci před náročným a zdlouhavým vysokoškolským studiem.

Z literatury a analyzovaných proslavů vedoucích pracovníků svědků Jehovových vysvítá, že jako typický svědek Jehovův je představován absolvent základní školy, následně vyučený nebo se střední školou, případně s navazujícím specializačním kurzem. Kladně hodnoceni jsou ti, co dosáhli vysokoškolského vzdělání, nicméně vzdali se výkonu povolání, ke kterému je vzdělání kvalifikovalo, aby byli více k dispozici kazatelské službě.

Na místě je třeba uvést, že obsah tiskovin Společnosti není tak rigidně vyhraněný proti vysokoškolskému studiu, jako je tomu u obsahu analyzovaných proslavů. K důvodům je možné se vyjádřit pouze v rovině spekulace: tiskoviny se mohou dostat do rukou širší veřejnosti, kdežto proslavy jsou směřovány jen a pouze vůči členům Společnosti.

	ŘKC	ŘECC	PRAV	ČCE	CČSH	SCEAV	NSSJ	CASD
bez vzdělání	12127	77	198	355	163	61	154	28
z celku %	4,91	1,06	0,95	0,32	0,17	0,51	0,78	0,34
základní vzdělání	744728	2627	5408	28592	23966	3548	5700	1986
z celku %	30,16	36,2	25,8	26,13	24,92	29,73	29	23,9
vyučen bez maturity	569052	1220	2705	21981	22464	3559	3927	1538
z celku %	23,04	16,81	12,92	20,09	23,36	29,82	19,95	18,5
stř. odb. bez maturity	399 545	864	2406	17124	17267	798	3556	1140
z celku %	16,18	11,9	11,5	15,65	17,95	6,69	18,06	13,71
úplné střední a vyšší	568099	1722	6321	28904	24220	3104	5387	2866
z celku %	23	23,72	30,19	26,41	25,18	26,01	27,36	34,48
vysokoškolské	165741	698	3701	12074	7727	843	878	720
z celku %	6,71	9,62	17,67	11,03	8,03	7,06	4,46	8,66
nezjištěné vzdělání	10360	50	201	395	372	20	87	35
celkový počet členů	2 469 652	7258	20940	109425	96179	11933	19689	8313

Vysvětlivky

ŘKC	Církev římskokatolická	CČSH	Církev československá husitská
ŘECC	Církev řeckokatolická	SCEAV	Slezská církev evangelická augsburského vyznání
PRAV	Pravoslavná církev v českých zemích	NSSJ	Náboženská společnost Svědkové Jehovovi
ČCE	Československá církev evangelická	CASD	Církev adventistů sedmého dne

Srovnáme-li počet věřících, kteří se hlásí k vybraným církvím a náboženským společnostem působících v ČR, zjistíme, že nejmenší počet vysokoškoláků vykazují právě svědkové Jehovovi (zdro: ČSÚ).



Z rozhovorů je zřejmé, že samotní členové Společnosti nejsou v odsudku vysokoškolského studia zcela jednotní a konformní s předkládanou naukou, ačkoliv pojem „studium na vysoké škole“ získal v jisté části výzkumu nejnižší hodnocení; nejlépe byl hodnocen pojem „svědkové Jehovovi“.

Základní a střední vzdělání je hodnoceno bezesbýtku kladně; oproti tomu studium na vysoké škole je vnímáno jako rizikové, není Společností doporučováno, a co víc, je spíše demonizováno. Samotní členové Společnosti, pokud jde o základní a střední vzdělání, jsou zcela konformní s naukou Společnosti. Podobně je tomu i v otázce vysokoškolských studií, nicméně, jak ukázaly rozhovory, nejsou běžní věřící tak jednoznačně proti vysokoškolskému vzdělání; jednoznačně kladné hodnocení však terciární vzdělání u svědků Jehovových ani tak nezískává.

Shrnutí a závěr

Z rozhovorů vyplynulo, že svědkové Jehovovi vnímají základní a střední vzdělání jako nezbytnou nutnost. Přínos tohoto studia často posuzují z hlediska zisku pro Společnost. Při hodnocení vysokoškolského vzdělání však dotazovaní nebyli tak jednotní. Toto studium bylo vnímáno spíše jako nadstandard a bylo často chápáno coby překážka v práci pro Společnost.

Při zjišťování postojů svědků Jehovových ke vzdělání v souvislosti s pohlavím, věkem a nejvyšším dosaženým vzděláním bylo shledáno, že muži, na rozdíl od žen, přikládají vzdělání vyšší hodnotu. Z výzkumu se dále podává, že svědkové Jehovovi přisuzují pojmu „vzdělání“ průměrné hodnoty; naproti tomu pojmu „studium na vysoké škole“ přisuzují hodnoty nejnižší.

Z komparace nauky svědků Jehovových a výsledků empirického zkoumání je zřejmé, že postoje členů Společnosti jsou v podstatě konformní s neměnicí se naukou Společnosti, předkládané v literatuře společnosti Strážná věž mezi lety 1980 a 2009.

Pokud jde o otázku vysokoškolského vzdělání a studia na vysoké škole, jsou členové Společnosti ve svém hodnocení umírněnější než je tomu u představitelů svědků Jehovových, kteří ve svých proslovech ostře vystupují proti vysokoškolskému studiu. Vysokoškolské studium je prezentováno v souvislosti se všemi možnými negativy, jež mohou zasáhnout do života věřícího a zároveň je dáváno rovnítko mezi vysokoškolským studiem a zhýralý život spočívající v nemravnostech, zanedbávání náboženských povinností, holdování alkoholu a drogám a s jinými nežádoucími jevy.

Postoje ke vzdělání Náboženské společnosti Svědkové Jehovovi a jejich členů jsou významným prvkem, který může ovlivnit proces denominalizace. Od 80. let minulého století až do současnosti jsou však postoje k vysokoškolskému vzdělání rigidně stabilní, což lze chápat jako jednu z příčin stagnace procesu denominalizace u Náboženské společnosti Svědkové Jehovovi. ■

Poznámka

Celý text práce je zpřístupněn na stránkách Univerzity Tomáše Bati (<http://www.stag.utb.cz>).

Literatura

- Co nám působí radost, když chodíme v ryzosti. *Strážná věž: Hlásající Jehovovo Království*. 2006, 5/15, s. 26-30.
- Cvič se ve zbožné oddanosti jako svém cíli. *Strážná věž: Hlásající Jehovovo Království*. 1986, 4/1, s. 19-23.
- Český statistický úřad: *Náboženské vyznání obyvatelstva České republiky* [online]. Praha: 2003, 29.11. 2007 [cit. 2010-11-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/itisk/820040B8FE>>.
- Dávějme pozor na své „umění vyučovat“. *Strážná věž: Hlásající Jehovovo Království*. 2008, 1/15, s. 8-12.
- Mám studovat dál, nebo ne? *Probuďte se!* 1994, 8/22, s. 4-6.
- Otázky mladých lidí: praktické odpovědi*. New York: Watch Tower Bible and Tract Society of New York, Inc., 1991.
- Otázky mladých lidí: praktické odpovědi. 2. díl*. Brooklyn: New York: Watch Tower Bible and Tract Society of New York, Inc., 2008.
- „Pojd', buď mým následovníkem“. New York: Watch Tower Bible and Tract Society of New York, Inc., 2007.
- Věčně napodobujeme vzor, který dal Ježíš. *Strážná věž: Hlásající Jehovovo Království*. 2005, 1/1, s. 7-12.
- Výchova podle biblických zásad přináší dobré ovoce. *Probuďte se!* 2007, 8/07, s. 28. *Watchtower: Official Web Site of Jehovah's Witnesses* [online]. New York: Watch Tower Bible and Tract Society of New York, Inc., © 2011 [cit. 2011-03-27]. Dostupné z WWW: <http://www.watchtower.org/e/statistics/worldwide_report.htm>.

Mgr. Věra Zvěděličková (*1986) vystudovala obor sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Předmětem jejího zájmu jsou nová náboženská hnutí z pohledu sociální pedagogiky. V praxi se na poli sociální práce zabývá aktivizací společensky a zdravotně znevýhodněných osob a otázkami domácího násilí.

DINGIR

religionistický časopis
o současné náboženské scéně

14. ročník

Číslo 4/2011 vychází 19. prosince 2011.

Vydává DINGIR, s. r. o.,

Černokostelecká 36, 100 00 Praha 10

dingir@dingir.cz

<http://www.dingir.cz>

Šéfredaktor:

Doc. PhDr. Zdeněk Vojtíšek, Th. D.

Redakční rada:

Mgr. Pavel Dušek,

Doc. Pavel Hošek, Th. D.

Mgr. Andrea Hudáková, DiS.,

Mgr. Martin Kořínek,

Mgr. Mgr. Miloš Mrázek, Th. D.,

MUDr. Mgr. Prokop Remeš,

Bc. Jan Sušer,

Doc. ThDr. Ivan O. Štampach,

Ing. Mgr. Vojtěch Tutr.

Grafický návrh: Richard Bobůrka

Tisk: VS ČR, Praha 4

Cena: 49,- Kč

Objednávky a urgencye:

SEND - Předplatné spol. s. r. o.

Ve Žlíbku 1800/77, 193 00 Praha 9

tel: 225 985 225

e-mail: administrace@send.cz

<http://www.send.cz>

Registrace:

MK ČR 7943 z 30. 3. 1998.

ISSN: 1212-1371



NA PŘÍŠTĚ

1/2012

15. ročník časopisu Dingir
otevře téma

buddhismus v české společnosti

s rozhovorem se ctihodným Ottamou
a řadou dalších článků.

RANNÍ VERŠE VE WALDORFSKÉ ŠKOLE

Podnět k hlubšímu vnímání světa a vlastního nitra

Ranní verše, nebo také ranní průpovědi jsou součástí pedagogické identity waldorfských škol již 90 let. Zahajují jimi svůj den ve waldorfské škole děti v Německu, Brazílii, USA, Japonsku, ve Švýcarsku a samozřejmě v České republice. Jsou také jedním z nejčastějších terčů kritiků takřka ze všech směrů, kterým na nich vadí leccos, u nás nejčastěji jejich náboženské ladění a to, že pocházejí od Rudolfa Steinera.

Ano, ve waldorfské škole nezačínáme: „Dobrý den, posaďte se, kdo chybí, otevřete si učebnice na str...“, ale verši ranních průpovědí. Tyto průpovědi jsou dvě. První, kratší, říkají děti se svými třídními učiteli od první do čtvrté třídy. Jejich znění plně odpovídá duševní náladě mladšího školního dítěte až do období vývojového přerodu mezi 9. a 10. rokem života. Zdravě se vyvíjející dítě neprožívá v tomto věku tak silně jako později oddělení své osobnosti od světa, prožívá se v jednotě se světem. Instinktivně cítí soulad mezi vnějším světlem a světlem ducha, který projasňuje jeho duši. Zažívá zcela přirozeně, že přírodní síly ve světě a to, co žije v člověku, je stejné povahy. Tento podstatný základ světa vyjadřovali lidé všech věků a kultur slovem Bůh, přičemž je pravda, že lidé v době založení první waldorfské školy v roce 1919, se nad tímto slovem ošivali méně než mnozí z nás dnes. Je však třeba mít na paměti, že se ve verších vyskytuje ve zcela nadkonfesioním, přirozeném, dalo by se říci dětsky prostém smyslu.

**TO MILÝ SLUNCE SVIT DEN OZAŘUJE MI
A ÚDŮM SÍLU DÁ MOC DUCHA V MÉ DUŠI.
JÁ V ZÁŘI SLUNEČNÍ, Ó BOŽE, SÍLU CTÍM,
JIŽ VE SVÉ DOBROTĚ TY VSADILS V DUŠI MOU,
BYCH MOHL UČIT SE A PILNĚ PRACOVAT.
OD TEBE POCHÁZÍ SVĚTLO A SÍLA.
K TOBĚ NECHŤ PROUDÍ LÁSKA A DÍK.**

Druhá průpověď provází ve waldorfské škole žáky a jejich učitele od páté třídy až do třídy dvanácté. Dítě a později mladý člověk prožívá již oddělení své osobnosti, svého já, od světa velmi jasně, a v některých obdobích i velmi bolestně. Odpovídá tomu i stavba veršů. Jejich první dvě části začínají vždy vědomým „Já hledím...“, jež se nejprve obrací k vnějšímu světu, který tu jaksi objektivně je - vesmír se sluncem a hvězdami, nehybnost a mlčenlivost minerálního světa, život rostlin a duševní projevy zvířat. To vše může člověk, nadaný duchem, obsáhnout ve svém nitru. Druhé „Já hledím...“ se obrací právě do subjektivního prostoru žákovy duše, v němž může v poznání, ve střídavém pohledu ven do světa a dovnitř do duše, dojít k nahlédnutí zákonitostí světa. Tyto zákonitosti, duchovní obsah světa, a povaha lidského ducha mají stejnou podstatu, jinak bychom nemohli svět poznávat a rozumět mu.

Kdo bude chtít, bude v tomto úvodu vyučování světonázorové ovlivňování a náboženskou indoktrinaci vidět vždy. Zajímavé je, že v zemích, kde hraje silnou roli katolická církev, jsou waldorfské školy za své průpovědi kritizovány některými duchovními a teology, v zemích s protestantskou tradicí rovněž a z bezpečnostních důvodů si musela svou průpověď poněkud poopravit i waldorfská škola v egyptském Sekkemu. Bezduchým scientistům a materialistům vadí rovněž. Ranní průpovědi souvisejí s celostním působením waldorfské školy, které se snaží své žáky vzdělávat ke zdraví v tělesné oblasti, rozvíjet bohatství jejich duše a vést je k individualizovanému a svobodnému vztahu ke spiritualitě. Průpovědi probouzejí v dětech úctyplný vztah ke světu na všech jeho úrovních, k pohledu do vlastního nitra, kde si tento svět v poznání uvědomují. O tom, že nejsou světonázorově svazující, mohou svědčit snad jen absolventi waldorfských škol. Je-li však výsledkem „indoktrinačního“ působení ranních průpovědí prohloubený vztah člověka ke světu a pocit spoluzodpovědnosti za něj, potom nám nezbyvá, než se k tomuto působení hrdě přihlásit.

*Dušan Pleštil, „Ranní verše ve waldorfské škole: Podnět k hlubšímu vnímání světa a vlastního nitra“,
Člověk a výchova, 2010, č. 2, s. 6-8.*

**JÁ HLEDÍM DO SVĚTA,
VE KTERÉM SLUNCE SVÍTÍ,
V KTERÉM SE HVĚZDY TRĚPYTÍ,
VE KTERÉM KAMENY LEŽÍ,
ŽIJÍCE ROSTLINY ROSTOU,
CÍTÍCE ZVÍŘATA ŽIJÍ,
VE KTERÉM ČLOVĚK SVOU DUŠÍ
PŘÍBYTEK DUCHU SKÝTÁ.**

**JÁ HLEDÍM DO DUŠE,
KTERÁ V MÉM NITRU ŽIJE.
DUCH BOŽÍ TKÁ VE SVĚTLE SLUNCE I DUŠE,
VENKU V PROSTORU SVĚTA,
UVNITŘ V HLUBINÁCH DUŠE.
K TOBĚ, DUCHU BOŽÍ, SE OBRACÍM S PROSBOU,
NECHŤ SÍLA A POŽEHNÁNÍ K UČENÍ A PRÁCI
V MÉM NITRU ROSTOU.**



Rudolf Steiner.