



ALTERNATÍVNA
religiozita
A VZDELÁVANIE

Martin Dojčár (ed.)

Trnavská univerzita 2020

ALTERNATÍVNA RELIGIOZITA A VZDELÁVANIE

ALTERNATIVE RELIGIOSITY AND EDUCATION

Martin Dojčár (ed.)

Zborník príspevkov z rovnomennej medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorú zorganizovala Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave v spolupráci s Husitskou teologickou fakultou Univerzity Karlovej v Prahe a cirkevným odborom Ministerstva kultúry Slovenskej republiky.

Peer-reviewed conference proceedings from the international conference organized by the Faculty of Education at Trnava University in Trnava, Slovakia, the Hussite Theological Faculty at Charles University in Prague, Czech Republic, and the Department of Religious Affairs of the Ministry of Culture of the Slovak Republic.

TRNAVA 2020

Publikácia je parciálnym výstupom z grantovej úlohy VEGA č. 1/0056/19.

© Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2020

© Barbara Baloghová, Martin Dojčár, Jomon Jose, Kristína Liberčanová,
Eva Orbanová, Edita Prihodová, Branislav Pupala, Jitka Schlichtsová,
Ivana Škodová, Radovan Šoltés, Zdeněk Vojtíšek, Monika Zaviš

Prvé vydanie, 2020

Recenzenti

prof. dr hab. Janusz Mariański

doc. Dr. Vladimír Juhás, PhD.

ISBN 978-80-568-0275-5 (print)

ISBN 978-80-568-0276-2 (online)

DOI 10.31262/978-80-568-0276-2/2020

OBSAH

Predhovor	5
<i>Branislav Pupala – Jomon Jose</i> How Early Childhood Education Evolves in National Geographies: A Comparative Perspective	8
<i>Zdeněk Vojtíšek</i> Studijní technologie: průnik scientologického náboženství a pedagogiky ...	30
<i>Jitka Schlichtsová</i> Doma, nebo ve škole? Principy a východiska vzdělání v hnutí Haré Kršna ...	51
<i>Monika Zaviš</i> Výchova a vzdelávanie v učení a praxi Bahájskeho spoločenstva	76
<i>Kristína Liberčanová</i> Netradične v tradičnej ECAV na Slovensku	102
<i>Barbara Baloghová</i> Kontrast Buberovej interpretácie chasidského učenia a náboženskej praxe amerických chasidov v kontexte sakrálneho a profánneho vzdelávania	127
<i>Edita Prihodová – Radovan Šoltés</i> Základné princípy ignaciánskej pedagogiky	140
<i>Eva Orbanová</i> Legislatíva a spirituálne stratégie v oblasti vzdelávania	160
<i>Ivana Škodová</i> Dvadsaťpäť rokov skúseností s alternatívnymi programami na školách	179
<i>Martin Dojčár</i> Alternatívna religiozita a osobná identita	191

PREDHOVOR

FOREWORD

Martin Dojčár

Živé medzikultúrne a medzináboženské interakcie v súčasnom globalizovanom svete so sebou prinášajú celý rad existenciálnych a socio-kultúrnych výziev. Kontakt s tým, čo je nám neznáme (*alterita*) sa niekedy stáva podnetom k názorovej *konfrontácii*, ktorá môže prerásť do *konfliktu* a manifestovať sa v duševnom prežívaní zúčastnených osôb ako *kríza*.

Kontakt s alteritou vyvoláva psychické reakcie prinajmenšom dvojakého typu: raz katalyzuje xenofóbnu odpoveď na podnet, ktorý v nás budí obavy, inokedy zas podnecuje procesy kritickej reflexie, či dokonca transformácie osobnej identity. Kým v prvom prípade sa psychická energia, blokovaná „šokom“ z kontaktu s alteritou, uvoľňuje v prejavoch *animozity*, ktoré predstavujú *regresívny vývinový pohyb*, v druhom prípade smeruje do procesov transformácie, resp. reštrukturalizácie osobnej identity a tie predstavujú *progresívny vývinový pohyb*.

Náboženstvo naďalej ostáva významným socio-kultúrnym činiteľom aj v našich časoch „na sklonku moderny“, ktoré niektoré súčasné sociologické teórie charakterizujú ako *postsekulárne*. Nová, netradičná či alternatívna zložka náboženského spektra je pritom tiež jedným z faktorov edukačnej dynamiky, čo stojí pri zrode viacerých koncepcií alternatívneho školstva.

Edukácia vo vzťahu k alternatívnej religiozite nemohla preto ostať ani bokom odborného záujmu. V kontexte medzinárodnej vedeckej konferencie *Alternatívna religiozita a vzdelávanie* bola hlavnou témou stretnutia odborníkov v odbornej gescii Katedry pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, cirkevného

odboru Ministerstva kultúry Slovenskej republiky a Katedry religionistiky Husitskej teologickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe. Záujem účastníkov konferencie sa sústredil na problematiku výchovy a vzdelávania prevažne, ale nie výlučne, vo vzťahu k alternatívnym podobám náboženstva ako svojim inšpiračným zdrojom s cieľom explikovať túto väzbu v multidisciplinárnej perspektíve prevažne pedagogicko-psychologických disciplín, filozofie, religionistiky a sociológie, charakterizovať jej konkrétne historické podoby, reflektovať ich z rôznych odborných hľadísk a diskutovať o ich spoločenskom prínose, ako aj možných rizikách.

Zborník *Alternatívna religiozita a vzdelávanie* je ďalším z plodov niekoľkoročnej odbornej spolupráce medzi Pedagogickou fakultou Trnavskej univerzity v Trnave a cirkevným odborom Ministerstva kultúry Slovenskej republiky. Tradícia spolupráce medzi oboma verejnými inštitúciami je odrazom spoločenskej potreby po interdisciplinárnej a transinštitucionálnom prístupe ku komplexnému riešeniu aktuálnych socio-kultúrnych výziev súčasnosti.

Vital intercultural and interfaith interactions in our globalized world bring with them a number of existential and socio-cultural challenges. *Contact* with what is unknown to us (*alterity*) sometimes becomes the impetus for a *confrontation* of opinion, which can escalate into *conflict* and manifest itself in the mental experience of the persons involved as a *crisis*.

Contact with alterity evokes psychological reactions of at least two types: once it catalyzes a *xenophobic response* to a stimulus that raises concerns, other times it stimulates processes of *critical reflection*, or even the *transformation of personal identity*. While in the first case the psychic energy, blocked by the “shock” from the contact with alterity, is released in the manifestations of *animosity*, which represent a *regressive developmental movement*, in the second case it is directed to the processes of transformation, or restructuring of personal identity and these represent a *progressive developmental movement*.

Religion continues to be an important socio-cultural factor even in our times “at the end of modernity” that some contemporary

sociological theories characterize as post-secular. A new, non-traditional or alternative component of the religious spectrum is also one of the factors of educational dynamics, which is at the birth of several concepts of alternative education.

Therefore, education in relation to alternative religiosity could not be left out of professional interest. In the context of the international scientific conference *Alternative Religiosity and Education*, it became the main topic of gathering of experts under professional responsibility of the Department of Educational Studies at the Faculty of Education of Trnava University in Trnava, Slovakia, the Department of Religious Affairs of the Ministry of Culture of the Slovak Republic and the Department of Religious Studies at the Husite Theological Faculty of Charles University in Prague, the Czech Republic. The interest of the conference participants was focused on the issue of education mainly, but not exclusively, in relation to alternative forms of religion as its sources of inspiration in order to explain this connection in a multidisciplinary perspective of mainly pedagogical-psychological disciplines, philosophy, religious studies and sociology; and also to characterize its historical forms, reflect them from different professional perspectives and discuss their social benefits as well as possible risks.

The peer-reviewed conference proceedings *Alternative Religiosity and Education* represent another fruit of well-established professional cooperation between the Faculty of Education of the Trnava University and the Department of Religious Affairs of the Ministry of Culture of the Slovak Republic. The tradition of cooperation between the two public institutions reflects the social need for interdisciplinarity and trans-institutional approach to comprehensive dealing with the current socio-cultural challenges.

HOW EARLY CHILDHOOD EDUCATION EVOLVES IN NATIONAL GEOGRAPHIES: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Branislav Pupala – Jomon Jose

Abstract

This paper offers a comparative analysis of early childhood education in three countries on two continents – Slovakia, Indonesia and Nepal. The analysis is based on long-term observations and research in ECEC in these countries. It shows that education mirrors culture, reflecting key aspects of it – physical, political, cultural and religious. Despite strong globalizing pressures to change and modernize, education is a localized phenomenon. ECEC is presented through its geographical contexts and geography of education is considered a suitable methodology for further research in ECEC. The article looks at how geographical characteristics shape education in the countries compared and briefly outlines the effect religious faith has on education in different countries and parts of the world.

Keywords

Early childhood education, geography of education, Indonesia, Nepal, Slovakia, religion

Introduction

This paper brings together the work of researchers from two completely different geographical, social and cultural environments, and so concentrates on international and comparative education perspectives. It is the partial outcome of collaboration between an academic representing the European culture and tradition of education and an academic from India now working in Nepal. Both have worked

and conducted research on each continent. The first author is from Slovakia in Central Europe. He has spent around two of the last five years conducting comparative research in very different Asian (and African) countries (primarily Indonesia, Nepal, India and Kenya). The second author has extensive knowledge of local cultures within a particular section of Asian culture, and his thorough knowledge of the terrain provides the backdrop and context to the data and observations in the comparative investigations.

1 Education as the Mirror of Culture

When we consider all the various aspects of the European and Asian cultures in these countries, including their education systems, we are struck by just how different they are and the opportunities they provide for comparative research. As a researcher who has worked for many years in a contrasting environment alongside academics with shared research interests, it seemed quite natural, both materially and methodologically, to launch a very open-ended research project that brings together newly emerging themes that could change our ideas about where education is headed in different parts of the world in the globalized era.

Our main research interest is the wide-ranging sphere of early childhood education and care. It is in this field that the initial beginnings of our international work are to be found and it is where we have built up our professional contacts in the countries investigated here. We have spent most of our time observing the institutional backdrop and historical development of ECEC in these countries, looking at how ECEC policy has developed within the various regions, spending many hours interviewing key actors such as teachers, heads, trustees, leaders of professional organizations and academics specializing in this field and above all in directly observing the teaching and activities that take place in ECEC centers.

Although most of the knowledge we have acquired relates directly to ECEC, much of it extends further, relating to more general aspects of education, or telling us something about a culture through

its education system. There is one important general point that is worth noting right from the start. However, we look at education and in whichever country, region or area, the insights we obtain do not simply relate to education but allow us to grasp something of the culture of the country, region or area. The question then arises, do we need to understand the culture first before we can understand education and its place in that? Or can we begin with education and then come to understand the culture through it?

Logically the first of these options would seem to be the correct one. Yet experience tells us that the second is also both possible and methodologically appropriate. Many of the questions that arise during comparative research in an education setting in fact relate directly to the cultural (social, economic, geographic) circumstances and backdrop to education. It is through education settings that we can access the wider environment and coordinates of life in that culture. From this perspective then, education mirrors the culture, and is not a means of changing that culture as policy declarations frequently assume and indeed insist upon. Education is both the correlate and derivative of culture to which existing cultural models are applied in the expectation that the culture will undergo acceptable social change. But these changes have their own cultural limits and underpinning despite being increasingly glossed over in the globalizing rhetoric.

There is one more methodological point we should make. Our international research is a long-term project that has no clearly defined subject matter, established themes, questions or object of research. It is a process of discovery in which the research questions, knowledge and subject of observation and investigation emerge during the process of observation and independently of the sources and experiences that come gradually over time and through the opportunities that present themselves for participating in the education setting. The questions and factors emerge through the processes of observing and participating and are then studied in detail. The answers emerge gradually as the interpretative schemata of “the foreigner” and “the locals” are confronted with one another. In this type of research and use of method, there are no traditional research models for the epistemology and thematization (theme, methods, data collection, data

processing according to the canon of research methods, objective interpretation). Instead, it is about the epistemology of knowledge, evoked by experiencing the new events and phenomena that emerge before the researcher. When the researcher is a “foreigner”, the level of perception is heightened by the new optics through which the setting is viewed, a perspective that is unfamiliar to “the locals”, for whom the events are normal, everyday routines of no particular significance. The epistemology of perceived experience becomes fruitful and legitimate when confronted with the experiences of individuals from different worlds and with different perceptions of the reality revealed before them.

In this paper the insights that are analyzed and contrasted were obtained in Indonesia, Nepal and Slovakia. This is partly because it is in Indonesia and Nepal that the first author of the paper has had multiple opportunities to explore the culture and education there, and compare it with his own (Slovak, central European) domestic setting. And partly because he has collaborated with the second author for a number of years now, who, although originally from Kerala in India has spent most of his life in Nepal and its education settings. We will therefore select the most striking aspects of the cultural and regional differences in preschool education and apply a comparative approach to gain a better understanding of the cultural contexts and local underpinning.

2 Localized Comparison

We will begin by briefly describing the main characteristics of the countries we will be discussing. Slovakia is a small country with a population of around 5.4 million people located in central Europe. Until 1993 it was part of Czechoslovakia, and until 1989 it was one of the Soviet bloc satellite countries. It is now a European Union member state. It has a temperate climate with four seasons. Temperatures range from plus 35 degrees Celsius in summer to possible lows of minus 20 Celsius in winter. It is a relatively homogeneous culture – culturally, ethnically and linguistically.

By contrast Indonesia is a much more populous country of 265 million inhabitants. It is formed of islands and was formerly a Dutch colony (and belonged briefly to Japan). In 1945 it became an independent sovereign country with a parliamentary democracy and dynamic economy. It extends along the equator and has a tropical climate with two distinct seasons (a dry season and a rainy season) and small temperature differences. It is an ethnically, linguistically and culturally diverse country with hundreds of different ethnic groups, languages and dialects.

The third country, Nepal, is an underdeveloped country located between India and China, with a population of 28.6 million people. It became a unified country in the 18th century and a parliamentary democracy in 1952, but was twice suppressed by Nepalese monarchs and it was not until 2008 that Nepal became a secular republic with a reinstated parliamentary democracy. Like Indonesia it is an ethnically, linguistically and culturally diverse country, containing more than 120 different ethnic groups and a similar number of languages and dialects. Geographically it is a very distinctive country, with three physiographic regions known as Himal, Pahad and Terai. The north of the country is formed of the Himalaya mountains, containing Mount Everest (8,848 meters), the highest peak in the world. Pahad is another mountainous area with lower peaks up to 4,000 meters high. Terai contains the lowlands and is located in the south of the country. The climate reflects the geography, with subarctic and arctic climates in the mountains over 3,600 meters, a subtropical climate in the mid-mountain ranges and a subtropical to tropical climate in the lowlands in the south. There are generally five seasons: summer, the monsoon season, autumn, winter and spring.

3 Characteristics of National ECEC Settings

Let us look briefly at the historical context of ECEC in Indonesia, Nepal and Slovakia. We should not be surprised to learn that ECEC is strongly institutionalized and state-regulated in Slovakia. Its ECEC is underpinned by the strong European tradition of education and is

supported by a well-developed economy and high living standards. But this does not fully explain the strong position ECEC occupies in the education system because historically early years care was primarily about providing social care to children at risk (the educational purpose of early years care started to emerge in the second half of the twentieth century). However, the developed, state-regulated and strongly supported ECEC networks typically found in central and eastern European states are better explained by politics and the fact that from the end of the Second World War to the late 1990s these countries were part of the Soviet-led Communist bloc.

The Communist bloc countries, including what was then Czechoslovakia, were run along the principles of a state-centralized economy in which private property was abolished and the Communist Party was in charge of the state administration. The official ideology was Marxism, and atheism was the life philosophy. Education, healthcare and social services were free and available to all. Education, especially free education, was centrally run and highly regulated, with qualified teachers who were capable of instilling communist values into the new generations.

Since education is a powerful tool for the dissemination of ideology, it was the focus of attention in socialist countries. Preschool education was particularly heavily promoted. The availability of centrally controlled preschooling also explains the fact that postcommunist countries have had centrally regulated education programs (national ECEC curriculums) since the 1950s. In Czechoslovakia the first such curriculum was introduced in 1953 and then reviewed and methodologically updated to reflect reforms. The centralist ECEC tradition in these countries is mainly evident in the uniform network of ECEC institutions. There are two types: kindergartens (for children aged 2.5 to 6 years) and play groups (for the under threes). Attempts to diversify ECEC have been very slow and drawn out. It is worth noting that the vast majority of preschools have traditionally been state/public funded.

In countries like Indonesia and Nepal the backdrop to and historical development of ECEC is quite different. Their autonomous national education systems and efforts to ensure widely accessible and

freely available education are associated with gaining independence (Indonesia) and installing democracy (Nepal). In these countries government efforts in ECEC became more comprehensive and dynamic in the 1990s and at the beginning of the new millennium.

In Nepal the earliest ECE policy directions can be found in the 1990 Constitution and the Self Governance Act of 1999. Both these documents emphasized that ECE was a priority. The latter mandated the formation of Village Development Committees (VDCs) as autonomous corporate bodies and empowered them to establish and manage pre-primary classes, including in the community's first language (Ministry of Law & Justice 1999). Since then, there have been regular political declarations prioritizing ECEC in various government documents about expanding the ECEC network in the form of pre-primary classes in elementary schools and community based ECE centers.

Significantly there was a strong global impetus at the beginning of the new millennium to expand ECEC in Nepal, through the 2000 Dakar Forum (UNESCO 2000). In Nepal the Basic and Primary Education Program Implementation Plan for 1999–2004, and the Education for All National Plan of Action (EFA/NPA-2001–2015) were drafted and promulgated in order to expand and improve ECEC in the country. The first of these recommended forming committees and establishing functional units at various levels in order to institutionalize the coordination of ECD activities (World Bank 2000). The second, brought out in 2003, gave a clear direction to ECE practices in Nepal. Numerous government strategies were subsequently produced, including a national ECEC framework curriculum in 2004 (Government of Nepal 2063).

Similarly, in Indonesia, where the ECEC network had developed gradually within the private sector and without state assistance, the Dakar Forum provided the impetus for more strategic national coordination of ECEC. The systematic central regulation of the ECEC sector was therefore practically and symbolically linked with the year 2001, when the Ministry of Education and Culture set up the Directorate for Early Childhood. It was at this point that efforts were focused on developing a national Indonesian ECEC, making it more

systematic and starting up mass training for preschool teachers and creating binding central curriculums for ECEC.

Despite its strongly regulated ECEC sector, and unlike in Nepal and Slovakia, the institutional basis of ECEC in Indonesia was largely in the hands of the private sector because historically that is how this segment developed. Its ECEC network is extremely diverse and complicated. ECEC is provided by a variety of institutions bearing different names and is unusual, especially when compared internationally, in having an institutionalized network with a simple central curriculum for formal, non-formal and informal education. The situation is further blurred by the fact that these institutions (e.g., playgroups and kindergartens) can exist under one roof (Hasan, Hyson and Chang 2013; Denboba, Hasan and Wodon 2015). As we have noted, the institutional basis of Slovakia's ECEC is very homogenous, with only two types of institution providing ECEC, both of which belong in the formal education category. ECEC provision in Nepal is also less ambiguous and has a more basic structure.

The institutional basis of Nepal's ECEC lies somewhere between a diversified system and a homogenous system. ECEC is provided in school-based pre-primary classes (for children aged four and over up until the age elementary school begins) and in community-based kindergartens (usually for 3–5 years old). Both are publicly funded institutions (that also receive support from other sources such as NGOs). In addition, there is a network of private kindergartens (or pre-primary classes in private elementary schools), but these receive no public funding. It has a transparent network of formal ECEC, of greatly varying quality, availability and resources, and less qualified staff than in either Indonesia or Slovakia (Bhandari 2017). Here we need only note that the staff are not considered teachers but are referred to as facilitators in the documentation. Not long ago the minimal qualifications were raised so now they should have some form of higher secondary education. Training consists of short pre-employment courses only. In this respect the quality of the ECEC in Nepal deserves serious attention.

Notwithstanding the differences in ECEC provision in each country, they are all linked by the universal global imperative to expand

and greatly improve quality with adequate state regulation and support. National ECEC standards and curriculums contain universally shared ideas about the quality of ECEC and require as many children as possible to attend preschool so all children have an equal opportunity to achieve the same successes throughout their school careers (the social dimension of ECEC) and to develop their abilities and participate in the development of society, especially economic production (the economic dimension of ECEC). All ECEC policies target this and in that sense lead to very similar ideas about how ECEC should be provided, as can be seen in the uniformity of ECEC discourse across countries and in the national curricular documents that contain few local differences.

4 Anchoring ECEC in Regional Geographies

In reality, however, there is far more differentiation and flexibility in ECEC than one would expect simply from looking at national policy documents. There are many factors determining the character of preschool institutions, what goes on inside them, the education culture of the institution and its mission. As suggested above, education institutions tend to reflect the culture in which they are located rather than the stated expectations and political requirements. ECEC institutions exist within their own specific environments, are staffed by individuals and reflect the local values, opportunities and behavior models. In what follows we shall look at some of these factors.

One important local factor affecting ECEC institutions is the geographical setting, climatic conditions and general physiography of the country they are situated in. Here we shall consider just a few of the many different dimensions. Even just looking at education management, we are immediately confronted with questions about the effectiveness and potentialities inherent in the central management of ECEC in different geographies. Looking at the pay-offs between centralization and autonomy, we find there is no single solution that can be applied simultaneously to an easily accessed sector in a country of 5.4 (Slovakia), one that is mountainous with remote areas and

a population that is 16 times larger (Nepal) or one that is spread out over 17 thousand islands with a population 55 times greater than that of Slovakia (Indonesia, which has a population half that of the EU).

These questions can be asked about state administration in general but apply also to ECEC and national curricular policy since curriculums reflect local values and culture. In Slovakia, a small country, the relationship between central and local curricular policy is continually being renegotiated in an attempt to strengthen the autonomy of schools and local communities. But if this is a problem in Slovakia, then we can quite legitimately ask whether it is even possible to have a centrally set curriculum that reflects local and regional culture in a country as expansive as Indonesia. Given the extremely diverse geographic settings in Indonesia, a centralized ECEC program could presumably quite easily become an elusive curricular tool unsuited to such a large, diverse country.

The second geographical and climatic factor concerns the implementation of ECEC programs. The geographical setting or area has a direct impact on the preschool curriculum in use. This is why we mentioned the seasons when describing the characteristics of each country. No other education level is as closely linked to the seasons (and weather conditions) as preschool education.

In Slovak (and Czech) education programs for instance, the syllabus is structured around the four seasons (see e.g., the preschool program by Gebhartová and Opravilová 2003). The changing climate over the year acts as an orientational node within the curriculum and is the means whereby preschool children come to understand the life cycle. It is a sort of repeating life regimen organizing the culture in a way that is accessible to the children and then recycled from year to year. Many educational activities are closely linked to the different phases (topics based around typical seasonal activities such as the autumn harvest), and the kindergartens and classrooms are visual representations of this (decorated to show the fallen autumn leaves and the snow of winter and winter festivals etc.) and even the school year is divided up according to the seasonal cycle (the kindergartens are not shut during the holidays but have reduced opening hours in

summer). The seasons are also reflected in the dress culture and related self-care.

In the classroom the seasons are made visible through the children's artwork and in poetry and music (art activities and techniques follow the seasons as do children's songs, while sport and physical exercise are directly affected, with outdoor activities reflecting the seasonal weather conditions (for example, snowballing, skating, sledging and sliding in the snow in winter).

The structuring of the curriculum and kindergarten life around the seasons is further enhanced by the seasonal festivals of Christmas and Easter, which are presented as secular rather than religious symbols of the season (with Christmas symbolizing winter and Easter symbolizing autumn). The seasonal activities represented in education reflect the typical cultural patterns of the country and cannot be transferred to different geographical conditions. Different geographies convey different cultural patterns since geography is linked not only to the climate but also to the economy and politics. The geography and climate of Nepal has a similar impact on the way school life is organized in its various regions, and the geographical location of the educational establishment determines the beginning and end of the school holidays.

Of course, it is not simply a case of the geography determining the curriculum or the impact of the geographical conditions on how education is managed. The links between geography and education go much further. In fact, they are so interconnected that the geography of education has now become an established area of comparative studies and research. Scholars in this field continue to emphasize the importance of understanding geography as one of the many factors shaping the educational patterns of nations, including religion, language and the economy (Hans 2011). One cannot understand, appreciate and investigate the true meaning of a nation's education system without first understanding the history and traditions of the social, political and geographical fabric (Pollack 1993).

One of our primary motives for investigating the geography of education in greater detail is a surprising finding that emerged out of the encounters and conversations between the European author

of this article and Nepalese children attending a primary school in the region of Pahad. Noticing a group of children making their way up a mountain pathway after school, he asked them how long the school journey took them. The following is a summary of one of the boys descriptions: He gets up at five in the morning, does an hour's preparation for school, then gets his school things ready and sets out on the three-hour journey to school. Lessons begin at nine o'clock and end at three o'clock. The journey back takes three hours, and he arrives home at seven o'clock. He then has three hours of free time in the evening before going to bed. And he does that every day, six days a week from Sunday to Friday – Saturday is the only day off. Despite the many obstacles, he attends school regularly.

This account tells us something about the accessibility of education in local terrains, but it also points to the wider economic and political backdrop linked to the geography of education. Nepal is a good example of how these visibly interconnect and so is worth exploring further.

We will begin by reminding ourselves of Nepal's geography. Topographically Nepal can be divided up into three types of land surface: the plains (Terai), the hilly region (Pahad) and the trans-Himalayan region (Himal). The plains are located within a narrow tropical belt where altitudes range from 150 to 1,200 meters. They cover roughly 17% of the country's land surface and represent two thirds of Nepal's cultivable land. The hilly region constitutes about 60% of Nepal's total land surface. This region is formed of a wide mass of hills and valleys with altitudes ranging from 600 to 4,500 meters. It is the most inhabited part and contains the Kathmandu valley, and has traditionally played a vital role in Nepal's social, political and economic development. The trans-Himalayan region is located north of the hilly region and contains mountains with altitudes ranging from 4,500 to 8,848 meters and forms part of the great Himalayas. This part of Nepal is sparsely populated (Aryal 1982). Studies in comparative education have shown that the topography of Nepal is an important determinant of low or high educational attainment. It has been pointed out that the ethnic groups, many of whom reside in the challenging mountain environments and poorer

regions of the country, experience higher rates of attrition (Acharya 1979; Shrestha 1985).

The comparatist proposition that geographical marginalization results in economic and political and educational marginalization has proven to be true. Geographical marginalization is directly related to ethnic marginalization as the intertwining of geography and ethnicity in Nepal shows (Aryal 1982). With the promulgation of the 2015 Constitution of Nepal, the country embraced a federal structure and was divided into seven provinces. While the boundaries primarily reflect a complex labyrinth of social, ethnic, linguistic and religious diversity, the geographical dimensions cannot be ignored. The following map (Map 1) is a visual representation of Nepal's provinces.

Map 1. Nepal's provinces



Source: <http://nepalsbuzzpage.com/new-map-of-nepal-with-7-province/>

All the provinces, except Province 2, contain part of the three topographical regions. Province 2 is the only one to contain plains only. The assumption that greater geographical access results in better educational attainment and vice versa is true in Nepal's case.

Below is a table presenting the gross enrolment rate and net enrolment rate in the provinces (Ministry of Education 2017).

Table 1. Gross and Net Enrolment Rates at Primary (Grades 1– 8) and Secondary (Grades 9–12) Level by Province

	Primary Education (Grade 1–8)		Secondary Education (Grade 9–12)	
	GER (%)	NER (%)	GER (%)	NER (%)
Province 1	124.1	94.7	59.3	46.0
Province 2	104.3	79.2	41.0	37.9
Province 3	125.2	94.8	69.0	48.2
Province 4	124.3	94.8	73.7	44.7
Province 5	118.9	91.2	54.9	40.5
Province 6	121.2	93.2	59.4	42.0
Province 7	116.9	94.8	62.8	44.7
Total	120.1	92.3	60.6	43.9

Source: Ministry of Education, Science and Technology (2017, 39)

It is commonly assumed that better geographical access leads to more schools and ultimately better educational attainment levels. This applies to Nepal as well. For example, the educational attainment rate is much lower in Province 7 than in Province 3. Province 7 is located in the far west of Nepal where access is geographically limited. While Province 3 lies in the center of Nepal and has better geographical access and a better educational attainment rate.

The exception to this is Province 2. It is the most accessible region in Nepal because it is entirely flat and has no mountainous terrain. Theoretically that should mean that Province 2 has more schools and better educational attainment levels than the other provinces. But in fact, Province 2 has the lowest levels of educational attainment as shown by statistics issued by the Ministry of Education (2017). This “anomaly” needs investigating further.

The relationship between education and geographical conditions was documented above using school attendance data for primary and secondary schools. There is probably a stronger link with ECEC attendance, as that relies on parental willingness. That willingness falls in relation to ability to access preschool, fees charged and the mother's level of educational attainment (Ministry of Education 2015).

In all parts of the world, geographical space, political space and economic space are directly linked. A region's economic space has a major impact on educational attainment. Studies in comparative international education show how the lack of economic space affects the traditional ability of the nation state to define its own education policies (Larsen 2010).

At another level, processes associated with globalization have forced theorists to reconceptualize space. Globalization theorists refer to the compression of space/time and simultaneously the homogenization of cultural, socio-economic and political forms, as well as *detritorialization*, diversity and dispersion (Held *at al.* 1999). These transformations, at the local and global levels, are prompting educationists to consider wider and more complex concepts of space in their own comparative work (Sobe and Kowalczyk 2012).

There is a call for more flexible and expansive notions of space and spatiality in comparative education research. The idea is to broaden conceptions of space to extend beyond the nation-state, which has traditionally occupied much of the attention. New spaces as units of analysis could include regional spaces (e.g., comparisons of the urban, suburban and rural) but also supra-national regions. Comparative work in this area could also be undertaken in cross-regional, inter-regional and intra-regional studies (Larsen 2010).

We could no doubt find similar geographical analyses to our one of Nepal and apply them to the highly diverse areas of Indonesia (for example Kurniawan and Wahyudin 2014). Even in Slovakia, a much smaller country geographically, we can find issues relating directly to the geographical context. For some years now, the Slovak authorities have been trying to resolve questions regarding the effectiveness of small schools in areas with small populations. One education policy

solution that is frequently proposed is to close the small schools and transport the pupils to more economically effective schools further away. But that raises questions about the impact on cultural patterns in a community that loses its school, considered to be a key aspect of the cultural existence of the local community.

5 Religious “Infrastructure”

*O, God who are truth and the source of all knowledge,
Bless our studies which we consecrate to you.
Enlighten our minds,
Strengthen our memories,
Direct our wills
Towards what is right.
Grant us to seek truth always,
And make us truly wise.*

This prayer can be heard in Nepal’s schools every morning, at least in the schools the Jesuits founded. In 1951 King Thribuvan Shah invited the Jesuits to come and help expand education in Nepal, which at that time had very low levels of literacy (under 5 %). The prayer is said in Nepal’s Jesuit schools, although the vast majority of pupils belong to the Hindu religion. Hindu is Nepal’s largest religion (81.3% of the population is Hindu, a larger proportion than in India for example). Nepal is a secular country, but most people are Hindu and the constitution forbids attempts at converting the population. Consequently, neither the Jesuit nor the Catholic schools, attended by Hindu children as well, provide religious education lessons. The prayer that can be heard in these schools is secular and appeals to an abstract, universal god with no link to a particular religion.

Both Indonesia and Slovakia are similar to Nepal in terms of the distribution of religious groups. Indonesia has the largest concentration of Muslims (around 87% subscribe to Islam), while Slovakia is 70% Christian. So one country is predominantly Hindu, the second Muslim and the third has a Christian religion and culture. There are,

however, notable differences between the three countries in terms of the religious faith and religious cultural traditions in education and in the way that faith is practiced within ECEC institutions.

Here we make no attempt to analyze the differences in how education is understood in the three religions. They almost certainly differ in their basic cultural models of human relations, their cultural, social and political hierarchies and in their personal, interpersonal and transcendental value frames. Instead, we shall simply note that whatever the religious or spiritual dimension of life, experience tells us that many Europeans are surprised by the depth and intensity of the religious influence on Asian countries and find it hard to engage with and understand it.

We shall compare Indonesian and Slovak education culture on the basis of our own experiences and observations over time. Our first general point is that in Indonesia religious faith is highly visible in the public and private spheres, with adherence to religious rules evident in both spheres regardless of religious faith (Islam is understandably the most visible, not just because it is the majority faith but also because it has highly externalized customs and rituals: attire, the call to prayers, frequency of praying, strict dietary rules). In Slovakia (and European culture generally) religious faith is part of the private sphere and kept to a minimum in public life. The public sphere is non-religious.

In Indonesian schools and kindergartens, religious faith is an important part of and framework for socialization and education, regardless of who the education provider is. In the state curriculum, religion occupies an important and indeed central role, and religious faith is the cornerstone of identity formation and the principle on which each person's ethical and personal integrity is built upon. With several religions existing alongside one another in education, an ethos and feeling of tolerance and social cohesion is developed.

Slovakia's public education system is based on different principles. Religious faith only forms an integral part of education in church schools, and there are but a tiny minority of these. In public schools and kindergartens, religious education may be on offer, but only as an option (as a parental choice) and not as part of the state curriculum;

it is provided by the church. The public education system is non-religious and religious faith is practiced in the private sphere. Religious education is not part of the state curriculums for ECEC, primary and secondary education. Instead, time is set aside should there be any interest in religious education.

If we concentrate on early and preschool education, the above applies to both Indonesia and Slovakia: Indonesian kindergartens are all integrated in some way with religious faith, which plays a central role in the children's socialization and ethical development. The only religious Slovak kindergartens are church kindergartens. Secular ethical and prosocial education is an integral part of the ECEC curriculum and is strongly represented within it. This secular tradition means that teachers feel no need to include religious content in their teaching.

Nonetheless we should not forget that although Slovak ECEC is non-religious for the large part, it does contain elements of Christian culture, for European cultural is built on Christian foundations. At the very least, this is evident in important symbolic and ritual practices and content. This is particularly so in winter around Christmas time and in spring around Easter, when many of the educational activities in kindergartens are interwoven with events connecting seasonal changes with the religious traditions accompanying these Christian festivals.

We should also note that the separation of public education and religion in Slovakia (and in Europe generally) has deep roots stretching back to secular humanism and the Enlightenment of the seventeenth century, when this idea was first promoted. Moreover, in postcommunist countries, public education systems are secular, in part because atheism was a key principle under communism and so religious education was largely (but not entirely) excluded. In that era not only did all teachers have to teach in accordance with atheism but they also had to conduct their lives in that spirit as well. In the culture of postcommunist countries, the belief that religion has no place in education is reinforced by this historical fact and experience.

Insofar as religious faith in Nepal is concerned, Hinduism is less externalized than is the case in Muslim cultures and receives less

curricular attention. As can be seen in the prayer at the beginning of this section, the spiritual and religious dimension of education is forever present in everyday school life and frames it to some degree. On the other hand, though, Hindu culture is more powerful. In schools owned or run by Christian organizations, for example, Christian education cannot be taught to pupils from Hindu families. The relationship to other religions in education is therefore strictly controlled. Religious life is more diluted in Nepalese schools.

However, if we want to examine the deeper relationship between Hinduism and education than the one that can be observed in schools, then we run up against the way education is distributed in Hindu culture. As is well-known Hindu culture is based on the caste system. And caste membership determines access to education. Although the caste system is not explicitly ideological, it is deeply rooted in the culture and in people's consciousness. In the geography of education, we cannot simply consider the physical environment but have to look at other factors such as the ethnic structure of the population and hierarchical position in the caste system. Such factors may explain the anomaly in education access in one of the Nepalese provinces (Province 2): it has the most favorable physical geographical conditions for good access to education and yet has one of the lowest attendance rates.

The presence of religion in education in both Indonesia and Nepal means that, regardless of their status, the different religions co-exist, interact and even communicate with one another, and the relationships between them reflect and reproduce the power tensions of dominance and marginalization. This co-existence can be seen in the classroom as well as in everyday life. It is a *modus operandi* that in many ways acts as a kind of buffer against value conflicts and teaches mutual tolerance. If we turn to the cultural homogeneity of Slovakia with its "privatized" religious faith, we see that cultural liberalism exists hypothetically only and we have no real idea whether it is in fact important to this homogenous culture.

Conclusion

Although ECEC and education generally exhibit strong signs of globalization, internationalization, international homogenization and deterritorialization, they are also strongly localized and rooted in regional traditions. Although it may seem as if the national political rhetoric is very similar across countries and that the national curriculums are based on similar concepts, the reality of education in fact differs from country to country.

We are not suggesting that education policy and education should be blocked from follow a positive pathway according to supranational visions. Instead, we argue that the historical, geographical, economic and cultural specifics and country characteristics that shape education systems and patterns have to be taken into account. These differences determine how the education system can evolve, the way society operates, the values its education mediates and how these help the local culture reproduce and retain its identity. By gaining a better knowledge of these patterns and how they operate in ECEC, we can foster the regional dimension while tackling the barriers preventing its further development.

Acknowledgement

This study was supported by VEGA 2/0134/18, VEGA 1/0258/18, KEGA 009TTU-4/2018.

References

- Acharya, Meena. 1979. *The Status of Women in Nepal: A Critical Review*. Kathmandu: Center for Economic Development.
- Aryal, Deepak, ed. 1982. *Nepal District Profile: A District-Wise Socio-Techno-Economic Profile of Nepal*. Kathmandu: National Research Associates.
- Bhandari, Ramesh. 2017. "Early Childhood and Development in Nepal: Access, Quality and Professionalism." *Prima Educatione* (1): 130–138.

- Denboba, Amina, Amer Hasan, Quentin Wodon, eds. 2015. *Early Childhood Education and Development in Indonesia: An Assessment of Policies Using SABER*. World Bank Study. Washington, DC: World Bank.
- Gebhartová, Vladimíra, Eva Opravilová. 2003. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy [The Kindergarten Year: Preschool Curriculum]*. Praha: Portál.
- Hans, Nicholas. 2011. *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hasan, Amer, Marilou Hyson, Mae Chu Chang, eds. 2013. *Early Childhood Education and Development in Poor Villages of Indonesia: Strong Foundations, Later Success*. Washington, DC: The World Bank.
- Held, David, Anthony McGrew, David Goldblatt, Jonathan Perraton. 1999. *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Kurniawan, Robert, Marwan Wahyudin. 2014. "Education Mapping in Indonesia Using Geographically Weighted Regression (GWR) and Geographic Information System (GIS)." In *13th Islamic Countries Conference on Statistical Sciences ICCS 2014*, Vol. 27, 213–232. Bogor, Indonesia.
- Larsen, Marianne A. 2010. *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Government of Nepal. 2063. *Early Childhood Development Handbook (Curriculum)*. Sanothimi, Bhaktapur: Government of Nepal, Ministry of Education and Sports, Department of Education, Early Childhood Education Section.
- Ministry of Education. 2015. *Education for All National Review Report 2001–2015*. Kathmandu: Ministry of Education. Accessed July 23, 2020. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232769E.pdf>.
- Ministry of Education, Science & Technology. 2017. *Education in Figures 2017 (At A Glance Report)*. Kathmandu. Accessed July 23, 2020. <http://www.moe.gov.np/article/1010/education-in-figures-2017.htm>.
- Ministry of Law & Justice. 1999. *Local Self-Governance Act, 2055 (1999). An Act Made to Provide for Local Self-Governance*. Kathmandu: Ministry of Law and Justice. Accessed July 23, 2020. http://www.np.undp.org/content/dam/nepal/docs/reports/governance/UNDP_NP_Local%20Self-Governance%20Act%201999,%20MoLJ,HMG.pdf.
- Pollack, Erwin. 1993. "Isaak Leon Kandel (1881–1965)." *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education* 23 (3/4): 775–87. Accessed July 23, 2020. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kandele.pdf>.
- Shrestha, Gajendra Man, ed. 1986. "Determinants of Educational Participation in Rural Nepal." *Comparative Education Review* 30 (4): 508–22. Accessed July 23, 2020. <https://www.jstor.org/stable/1188363>.

- Sobe, Noah W., Jamie Kowalczyk. 2012. "The Problem of Context in Comparative Education Research." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 2019 (20): 55–73.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- World Bank. 2000. *Implementation Completion Report (CR-23570)*. Washington, DC: The World Bank. Accessed July 23, 2020. <http://documents.worldbank.org/curated/en/186021468291337121/pdf/multi-page.pdf>.

prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

*Trnava University in Trnava, Slovakia
Faculty of Education
& Slovak Academy of Sciences
Centre for Research in Education
Email: branislav.pupala@truni.sk*

Jomon Jose, SJ, MA

*Trnava University in Trnava, Slovakia
Faculty of Education
& St. Xavier's College, Nepal*

STUDIJNÍ TECHNOLOGIE: PRŮNIK SCIENTOLOGICKÉHO NÁBOŽENSTVÍ A PEDAGOGIKY

STUDY TECHNOLOGY:
WHERE SCIENTOLOGY RELIGION
AND EDUCATIONAL SCIENCE COME TOGETHER

Zdeněk Vojtíšek

Abstract

“Study technology” is one of “technologies” resulting from lectures and writings of Lafayette Ronald Hubbard, a writer, known especially as the founder of Scientology religion. In the same way as other Hubbard’s spoken or written discourses, study technology plays the role of a sacred text for Scientologists. The following article describes this technology, which includes some basic pedagogical principles, and shows some ways, how Scientologists make use of it both for themselves and for the public. Examples of the usage intended for public are taken from Czechia and Slovakia. The article concludes by presenting critical observations concerning study technologies. At the very end, the author’s conviction is expressed that the relative success of study technology can be attributed mainly to the enthusiastic effort of committed Scientologists to prove the validity and reliability of the sacred texts that have been entrusted to them.

Keywords

Educational science, L. Ron Hubbard, new religious movements, Scientology, study technology

Památce Liselotte Friskové (+2020)

Úvod

Sepjetí náboženství se vzděláváním je zcela přirozené; s obdobou toho, čemu na Západě rozumíme jako pedagogickému procesu a jako roli pedagoga, se setkáme snad ve všech náboženských a kulturních okruzích. Dokonce i některá alternativní, nově vznikající náboženská společenství se zabývají soustavným vzděláváním svých stoupenců nebo jejich dětí, takže – zvláště v případě vzdělávání dětí – vznikají jedinečné pedagogické systémy (například *gurukuly* hnutí Hare Krišna¹ nebo mezinárodní školy sahadža jóginů²). A v některých případech přicházejí náboženští filosofové a zakladatelé nových hnutí s pedagogickými koncepcemi, které jejich stoupenci nabízejí nejen svým dětem, ale i veřejnosti. Velmi známým příkladem je Rudolf Steiner a jeho waldorfské školství. Podobně jako tento zakladatel antroposofického hnutí poskytl veřejnosti svou „studijní technologii“ také zakladatel scientologického hnutí L. Ron Hubbard, byť její objem a míra její propracovanosti nejsou se Steinerovým pedagogickým dílem srovnatelné. Hubbardovou studijní technologii se zabývá tato studie.

Nejprve poskytuje přehled literatury, která o této technologii pojednává. Literatura je omezena v podstatě jen na několik brožurek, kompilovaných z Hubbardových spisů. Další část článku vkládá tuto technologii do kontextu scientologie a scientologického hnutí. Obsah studijní technologie je pak vysvětlen v následující části. Jsou jím především tři jednoduché a nijak převratné pedagogické zásady, a tak může být překvapivé, že s aktivitami, v nichž se tato technologie uplatňuje, je možné se ve veřejném prostoru setkat poměrně často. Právě tímto praktickým uplatněním se zaměřením na jeho

¹ Viz např. Rochford, E. Burke Jr. 1999. „Education and Collective Identity: Public Schooling of Hare Krishna Youths.“ In *Children in New Religions*, Susan Palmer, Charlotte E. Hardman, eds., 29–50. New Brunswick: Rutgers University Press.

² Viz např. Coney, Judith. 1999. „Growing Up As Mother’s Children: Socializing a Second Generation in Sahaja Yoga.“ In *Children in New Religions*, Susan Palmer, Charlotte E. Hardman, eds., 108–123. New Brunswick: Rutgers University Press.

přítomnost v české a slovenské společnosti se zabývá další část článku. Závěr pak tvoří kritické zhodnocení studijní technologie.

1 Zdroje

Charakter primárních zdrojů je určen skutečností, že pro scientology jsou Hubbardova slova nezměnitelná a jeho závěry definitivní. Ověřování jeho tezí ani kritická práce s nimi nepřichází v úvahu. Důsledkem této víry v jedinečnost Hubbardových textů je to, že smysl těchto textů je vykládán vždy znovu v měnících se společenských podmínkách a pro různé cílové skupiny. Primární literaturou jsou tedy především kompilace jeho textů a přednášek, připravené anonymními redaktory. I literatura, která se týká studijní technologie, pak obsahuje pouze stále se opakující myšlenky vsazené do různých kontextů. Alespoň některé zdroje k této kompilační literatuře lze ovšem dohledat v Hubbardových instrukcích (především v Bulletinech nebo ve Strategických dopisech Hubbardova komunikačního úřadu – „HCO Bulletin“, „HCO Policy Letter“, HCO: Hubbard Communication Office).

Dále je třeba uvážit, že téma vzdělávání je pouze okrajově spojeno s dětmi. Základní kniha, týkající se dětí (*Dianetika pro děti* z roku 1951³) ani přednáška *Scientologie pro děti* z roku 1957⁴), neobsahuje pasáže o vzdělávání. Ani kurzy, které se týkají rodičovství („Mít šťastné dítě“, „Úspěšná výchova dětí“,⁵ „Úspěšné rodičovství dospívajících“), se vzděláváním nezabývají. Hubbardovo pojetí dítěte jako *thetana* (duchovní bytosti) v dosud malém těle a jeho základní

³ *Child Dianetics: Dianetic Processing for Children with an Introduction by L. Ron Hubbard*. Edinburgh: The Publications Organization World Wide. – Jedná se o kompilaci z Hubbardových textů o uplatňování dianetiky pro děti, jež je uvozena Hubbardovou předmlouvou.

⁴ Hubbard, L. Ron. “Child Scientology” Lecture. Shoreham Hotel, Washington, D.C., 7 July 1957. In Camacho, Ian C. 2018. „Degrees of Truth: Engineering L. Ron Hubbard.“ *The Journal of CESNUR* 2 (4): 28–60.

⁵ Příručka k tomuto kursu byla přeložena do slovenštiny: *Úspešná výchova detí: Založené na dielach autora: L. Ron Hubbard, príručka kurzu „Úspešná výchova detí.“* 2013. Glostrup: New Era Publications.

výroky o dětech (dítě je „muž nebo žena, kteří ještě nedokončili proces růstu“, takže „jakékoli pravidlo, které platí pro chování muže a ženy, platí i pro děti“⁶) jsou patrně příčinou toho, že vzdělávání dítěte formou studijní technologie není zásadně odlišné od vzdělávání dospělého. Pedagogické aktivity ve scientologickém hnutí s Hubbardovým pojetím dítěte ostatně běžně pracují.⁷

Publikací přímo o studijní technologii, a to se záměrem motivovat čtenáře k jejímu používání, nebo dokonce ho v tomto používání doprovázet, je v češtině jen několik. Především je to obrázková kniha *Učení, jak se učit*,⁸ určená dětem a obsahující i krátký návod pro rodiče. Obsahově podobná, ale s jiným typem ilustrací a – patrně – s dospělým cílovým čtenářem je kniha *Základní studijní příručka*.⁹ Tyto dvě knihy mohou sloužit skutečně jako příručka. Nejvíce teoretických informací o studijní technologii obsahuje brožura *Jak se učit a studovat*,¹⁰ jedna ze série brožur, které představují pohled L. Rona Hubbarda a scientologického hnutí na společenské problémy a na jejich řešení.

Skutečnost, že o studijní technologii teoreticky pojednává v podstatě jen jedna brožura (další zdroje jen podobnými slovy opakují stejné informace), přitom není jen záležitostí překladu do češtiny; v jazyce originálu, angličtině, je to podobné s několika výjimkami. Do češtiny například nebyla přeložena kniha *Studijní dovednosti pro život*¹¹ nebo další příručky pro děti k zacházení se slovníkem nebo

⁶ *Dítě: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*. 2003, 3. Copenhagen: New Era Publications.

⁷ Oba citované výroky jsou uvedeny jako zásady např. v publikaci: *Učitel(ka) v mateřské školce Basic: Náplň práce – klobouk*. Základní a mateřská škola Basic, o. p. s, nedatováno. Materiál je k dispozici v archivu Společnosti pro studium sekt a nových náboženských směrů.

⁸ *Učení, jak se učit: Založeno na dílech L. Rona Hubbarda*. 2009. Glostrup: New Era Publications Int.

⁹ *Základní studijní příručka: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*. 2004. Copenhagen: New Era Publications Int.

¹⁰ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*. 2002. Copenhagen: New Era Publications Int.

¹¹ *Study Skills for Life: Based on Works of L. Ron Hubbard*. 1992. Los Angeles: Bridge Publications.

k ovládnání gramatiky.¹² Pojednání o studijní technologii (ale obsahující opět velmi podobné informace) najdeme i jako kapitoly v anglických shrnujících a reprezentativních publikacích, například v objemné knize *Co je scientologie*.¹³

Akademická literatura o scientologii je v současné době už hojná, o studijní technologii ovšem pojednává pouze jeden odborný článek, a to studie Liselotte Friskové v knize *Děti v menšinových náboženstvích*.¹⁴ Je zaměřena na vztah studijní technologie ke scientologii a zkoumá tento vztah na jedné švédské nezávislé škole, která studijní technologii používá. Ostatní religionistické texty o scientologickém hnutí nevěnují studijní technologii pozornost, případně ji zmíní pouze v krátkých a obecně informujících oddílech. Standardní akademické texty o scientologii Roye Wallise,¹⁵ Bryana Wilsona,¹⁶ Hugh B. Urbana,¹⁷ Davida G. Bromleyho a Douglase E. Cowana¹⁸ ani kolektivní monografie, kterou edičně připravil James R. Lewis,¹⁹ neobsahují zmínky o studijní technologii. Na jedné stránce o ní pojednává

¹² *How to Use a Dictionary: Picture Book for Children: Based on Works of L. Ron Hubbard*. 2002. Los Angeles: Bridge Publications; *Grammar and Communication for Children: Based on Works of L. Ron Hubbard*. 2008. St. Louis: Effective Education Publishing.

¹³ *What Is Scientology? Based on Works of L. Ron Hubbard*. 1998. Copenhagen: New Era Publications Int.

¹⁴ Frisk, Liselotte. 2018. „Applied Scholastics and Study Technology: The Educational Perspective Developed by L. Ron Hubbard.“ In *Children in Minority Religions: Growing up in Controversial Religious Groups*, Liselotte Frisk, Sanja Nilsson, Peter Åkerbäck, 382–397. Sheffield – Bristol: Equinox Publishing.

¹⁵ Wallis, Roy. 1976. *The Road to Total Freedom: A Sociological Analysis of Scientology*. London: Heinemann Educational Books.

¹⁶ Wilson, Bryan R. 1992. *The Social Dimensions of Sectarianism: Sects and New Religious Movements in Contemporary Society*, 267–288. Oxford: Clarendon Press.

¹⁷ Urban, Hugh B. 2011. *The Church of Scientology: A History of A New Religion*. Princeton: Princeton University Press.

¹⁸ Cowan, Douglas E., David G. Bromley. 2013. *Sekty a nová náboženství*, 29–48. Praha: Grada Publishing.

¹⁹ Lewis, James R., ed. 2009. *Scientology*. Oxford University Press.

Gordon J. Melton.²⁰ Nauku scientologie o dětech a rodičovství zpracovala kapitola Petera Åkerbäcka ve stejné knize jako výše zmíněná studie Friskové;²¹ otázka vzdělání dětí ale není v této kapitole obsažena. Scientologie (ale nikoli studijní technologie) je jen okrajově zmíněna v knize *Děti v nových náboženstvích* editorek Susan Palmerové a Charlotte Hardmanové.²²

Kritická a akademická pojednání o způsobu uplatňování studijní technologie v místních poměrech existují kromě výše zmíněného Švédska například na Slovensku;²³ studie v silně odmítavém duchu vyšla také v Německu.²⁴ O české situaci vypovídá jedna akademická práce²⁵ a jeden populárně odborný článek,²⁶ sledující podobně jako Frisková případ jedné soukromé školy. Na článek navazuje populárně odborná aktualizace.²⁷ Materiály k českým případům uplatnění studijní technologie obsahuje archiv Společnosti pro studium sekt a nových náboženských směrů.

²⁰ Melton, J. Gordon. 2000. *The Church of Scientology*, 47–48. Salt Lake City: Signature Books.

²¹ Åkerbäck, Peter. 2018. „Recently Reborn: To Return as a Child of Scientologist Parents.“ In *Children in Minority Religions: Growing up in Controversial Religious Groups*, Liselotte Frisk, Sanja Nilsson, Peter Åkerbäck, 97–121. Sheffield – Bristol: Equinox Publishing.

²² Palmer, Susan, Charlotte E. Hardman, eds. 1999. *Children in New Religions*, 212–218. New Brunswick: Rutgers University Press.

²³ Kubatková, Monika. 2013. *Scientologická cirkev u nás a vo svete*, 114–117. Ružomberok: Verbum.

²⁴ Schneider, Karl H. 1994. *Scientology und Pädagogik*. München: Evangelischer Presseverband für Bayern.

²⁵ Hrdá, Michaela. 2011. *Studijní technologie v rámci scientologického hnutí*. Diplomová práce. Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy.

²⁶ Vojtíšek, Zdeněk. 2011. „Rozvoj ve strmém gradientu.“ *Dingir* 14 (4): 131–133.

²⁷ Vojtíšek, Zdeněk. 2018. „Pedagogickým aktivitám scientologického hnutí se u nás daří.“ *Náboženský infoservis*, 12. 4. 2018. Navštívené 2. augusta 2020. <https://info.dingir.cz/2018/04/pedagogickym-aktivitam-scientologickeho-hnuti-se-u-nas-dari/>.

2 Scientologické hnutí

Scientologické hnutí vzniklo jako hnutí stoupců alternativní psychoterapeutické metody, zvané *dianetika*, a to po vydání stejnojmenné knihy americkým spisovatelem (do té doby soustředěným na žánr science-fiction a pulp-fiction) Lafayette Ronaldem Hubbardem (1911–1986) v roce 1950. V důsledku silné, až zatracující odborné kritiky této alternativní metody přeměnil Hubbard roku 1954 okruh svých stoupců v tehdy již existujících Dianetických centrech na Scientologickou církev. Své originální učení o antropologii, jež bylo základem pro dianetickou terapii, rozšířil o kosmologii: učení o vzniku Země a duchovních bytostech (*thetanech*) které ji v různých tělech obývají.

Místo Scientologické církve v Hubbardově hnutí bylo vždy marginální a vzbuzovalo podezření, že její existence je jen účelovou odpovědí na odbornou kritiku dianetiky a současně též na finanční nároky Federálního daňového úřadu Spojených států. I bez své explicitně náboženské součásti (tj. Scientologické církve) by ovšem bylo scientologické hnutí jistě řazeno mezi nově vznikající náboženství (tzv. nová náboženská hnutí), a to kvůli Hubbardově roli vůdce a nositele bezvýhradně platného a věčného vědění o člověku a o tomto světě.

Toto vědění je obsaženo v Hubbardových spisech, které každému jeho stoupci hrají roli nezpochybnitelného a autoritativního „svatého písma“.²⁸ Přitom se jen malá část z obrovského objemu Hubbardových textů zabývá výslovně náboženskými otázkami. Většina je naopak zaměřena „světsky“ a mají charakter návodu k některé lidské činnosti. A právě tyto obsáhlé návody (takzvané *technologie*) scientologové mohou po zakoupení licence využít v podnikání, nejčastěji v oblasti psychoterapie (*dianetiky*), školství a vzdělávání dospělých (*studijní technologie*), protidrogové prevenci a léčbě drogové závislosti (*purifikační program*) nebo ve vedení podniků a školení manažerů

²⁸ Viz např. Grešková, Lucia. 2004. „Posvátné texty v životě Scientologie.“ In *Úloha posvátných textov v životom náboženstve*, Lucia Grešková, ed., 176–189. Bratislava: Ústav pre vzťahy štátu a cirkví.

a obchodníků (*administrativní technologie*). Také pro onu malou (ale z hlediska vnějších vztahů velmi důležitou) explicitně náboženskou část scientologického hnutí, Scientologickou církev, připravil Hubbard náboženské technologie.

Pojem *technologie* je přitom ve scientologickém hnutí definován jako „*metoda praktického použití umění či vědy oproti pouhé znalosti vědy či umění samotného*.“²⁹ A opravdu, všechny výše jmenované technologie vznikly jako praktický návod v důsledku některé potřeby okolní společnosti nebo samotného scientologického hnutí. Tak dianetika reagovala na potřebu prosté, lidové psychoterapie na základě svépomoci a sebezlepšování, purifikační technologie vznikly v době společenské paniky kvůli jaderným zbraním jako ochrana před radiací a změnily se v době jiné společenské paniky na ochranu před drogami, administrativní technologie vznikly v důsledku potřeby organizačně zvládnout rychle se rozrůstající scientologické hnutí, náboženské technologie z potřeby obrany před odbornou kritikou psychologů a psychiatrů, a studijní technologie z potřeby dát klientům dianetiky a frekventantům scientologických kurzů účinný nástroj pro zvládnání enormního množství Hubbardových textů. Všechny technologie jsou přitom licencované a Hubbardovi stoupenci je mohou zakoupit vždy na vyšším stupni pyramidového systému organizací. Na vrcholu pyramidy stojí Centrum náboženské technologie (RTC, „Religious Technology Center“), jehož předseda správní rady David Miscavige (*1960) je uznávaným Hubbardovým nástupcem v čele scientologického hnutí.

3 Studijní technologie

„*Studijní technologie je obsáhlý předmět*,“ tvrdí jedna z brožurek,³⁰ ale texty, v nichž jsou studijní technologie předloženy, obsahují

²⁹ Glosář, *Základní studijní příručka: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 270. 2004. Copenhagen: New Era Publications.

³⁰ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 35. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

kromě motivačních úvodů a závěrečných příběhů úspěšných studentů pouze učení o třech bariérách ve studiu. Tato nauka je někdy doplněna podrobnějšími výklady k odstraňování třetí bariéry. Více není o studijní technologii známo. Také v brožuře *Aplikovaná scholastika* tvrdí anonymní autor, že studijní technologie v sobě zahrnuje „širokou škálu objevů L. Rona Hubbarda ohledně toho, jak se lidé učí, které učinil v průběhu čtyř desetiletí, když získával zkušenosti jako vzdělávací pracovník. Z těchto objevů vznikly skutečné technologie – postupy a metody, které člověku poskytují prostředky k pochopení jakéhokoli studijního předmětu.“ Ovšem ve stejné brožuře je studijní technologie omezena na nauku o třech bariérách: „Tyto [pozn. Hubbardovy] metody a strategie výuky a učení, známé pod společným názvem studijní technologie, zahrnují první komplexní porozumění skutečným bariérám v efektivním učení a přesnou technologii, jak tyto bariéry překonávat.“³¹

Učení o třech bariérách (a tedy v podstatě celá studijní technologie) je v příručkách představeno jako vrcholně důležité: „Rozsáhlý výzkum“ L. Rona Hubbarda „vedl k průlomům – k prvnímu komplexnímu porozumění skutečných bariér efektivního učení. Z toho pan Hubbard vypracoval přesnou technologii, jak se učit jakýkoli předmět – technologii, která zaručuje, že osoba nejen plně pochopí to, co studuje, ale také velmi zdatně uplatní to, co se naučila, v práci nebo v životě. Tyto průlomy jsou známy jako 'studijní technologie'“.³² Tuto důležitost zdůrazňuje i tvrzení, že troskotání na bariérách ovlivňuje i zdravotní stav. Nejenom tedy „zabraňují v úspěšném studiu“,³³ ale také vyvolávají negativní tělesné a duševní reakce.³⁴

První bariérou je nepřítomnost masy. „Masa“ je přitom definována jako „skutečné hmotné předměty, věci v životě“ a je protikladem významu; ten je definován jako „smysl, myšlenka nebo teorie něčeho,

³¹ „Aplikovaná scholastika: Vzdělávací služby a materiály založené na dílech L. Rona Hubbarda.“ *Applied Scholastics International* 2004, 1, 3.

³² *What Is Scientology? Based on Works of L. Ron Hubbard*, 137. 1998. Copenhagen: New Era Publications.

³³ *Ibid.*, 138.

³⁴ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 5. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

v protikladu k mase této věci“.³⁵ Takže: „Jestliže byste studovali traktory, masou by byl traktor.“³⁶ Nepřítomnost masy podle těže příručky „může způsobit, že se student bude cítit zmáčkнутý, shrbený, že bude mít pocit, jako by se mu točila hlava, že bude jako mrtvý, znuděný a podrážděný.“³⁷

Překonat tuto bariéru je možné díky dodání masy: „Lékem na tuto bariéru je dodat věc samu... anebo její rozumnou náhradu.“³⁸ Touto náhradou se myslí tzv. *demonstrace*: „*Demonstrace je něco, co děláš, abys něco ukázal nebo ukázal, jak to funguje.*“³⁹ K demonstraci je vhodná *demonstrační souprava*: Je to „*soubor různých malých předmětů jako korkové zátky, víčka, sponky na papír, uzávěry per, gumičky apod.*“⁴⁰ Druhým způsobem *demonstrace* je náčrt, třetím pak tzv. *plastelínová demonstrace*. Při ní student vymodeluje předmět a označí ho štítkem, přičemž „*pomocí plastelíny se zobrazuje masa a pomocí štítku význam nebo myšlenka*“.⁴¹ Plastelínové *demonstrace* přitom musejí být velké, aby byly pro studenta reálné.⁴²

Druhou bariérou je *příliš strmý gradient* nebo také *přeskočený (vynechaný) gradient*. *Gradient* je přitom v příručkách studijní technologie definován jako „*postupné přibližování se něčemu krok za krokem, jeden stupeň za druhým. Každý krok či stupeň je sám o sobě lehce dosažitelný, takže lze nakonec i dosti komplikované a obtížné činnosti provádět relativně snadno. Výraz gradient se také používá pro každý z kroků, které se tímto způsobem provádějí.*“ Psychickým důsledkem nárazu na tuto bariéru je podle studijní technologie pocit zmatenosti a motání se.⁴³

³⁵ *Ibid.*, 42.

³⁶ *Ibid.*, 5.

³⁷ *Ibid.*, 5.

³⁸ *What Is Scientology? Based on Works of L. Ron Hubbard*, 138. 1998. Copenhagen: New Era Publications.

³⁹ *Učení, jak se učit: Založeno na dílech L. Rona Hubbarda*, 159. 2009. Glostrup: New Era Publications.

⁴⁰ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 7. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

⁴¹ *Ibid.*, 11.

⁴² *Ibid.*, 11.

⁴³ *What Is Scientology? Based on Works of L. Ron Hubbard*, 138. 1998. Copenhagen: New Era Publications.

Překonat tuto bariéru je možné tím, že se student vrátí ke kroku, u nějž cítil, že mu dobře rozumí, tedy těsně před situací, v níž začal být zmatený.⁴⁴

Nejdůležitější ze tří bariér je nepochopené slovo, neboť – jak uvádí návod pro rodiče v dětské učebnici graficky velmi výrazně s použitím verzálek – „*jediným důvodem, proč člověk zanechá studia, stává se zmateným nebo neschopným se učit, je to, že přešel slovo, kterému nerozuměl.*“⁴⁵ Předchozí dvě bariéry ještě nemusejí znamenat zanechání studia, ale tato ano.⁴⁶ V jiné příručce je mezi znaky, které provázejí ztroskotání na třetí bariéře, pocit prázdnoty v hlavě, únavy, nepřítomnosti myslí, anebo dokonce přílišné úzkosti.⁴⁷ Způsobem, jak se vyhnout této bariéře, je objasňování slov za pomoci slovníků. Studijní technologie se podrobně zabývá použitím slovníků⁴⁸ a metodami, jak objasnit význam slov, a to při samostudiu i při práci ve dvojicích. Objasňování slov Hubbard nazýval *čištěním slov* („Word Clearing“) a rozeznával devět metod, jak „čistit“ slova.⁴⁹ Nově vydávaná studijní technologie pracuje se dvěma metodami: individuální metoda základního objasňování slov, která spočívá ve vystopování nepochopeného slova v přečteném textu a jeho objasnění pomocí slovníku, a párová metoda objasňování slov čtením nahlas.⁵⁰

⁴⁴ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 13. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

⁴⁵ *Učení, jak se učit: Založeno na dílech L. Rona Hubbarda*, 191. 2009. Glostrup: New Era Publications.

⁴⁶ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 18. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

⁴⁷ *Ibid.*, 14.

⁴⁸ Obvyklá sestava slovníků v českých vzdělávacích zařízeních obsahuje slovník spisovné češtiny, slovník cizích slov a etymologický slovník.

⁴⁹ Hubbard, L. Ron. 1971. „The Different Types of Word Clearing.“ *HCO Bulletin of 1 July 1971*. In *The Organization Executive Course: Technical Division: Volume 4*, Hubbard, L. Ron, 491–496. 1991. Los Angeles: Bridge Publications.

⁵⁰ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 23–34. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

Scientologické hnutí podporuje tuto část studijní technologie tím, že v textech, které vydává, poskytuje v poznámkách pod čarou vlastní definice méně známých slov a krátké medailonky lidí, o nichž text pojednává. Součástí textů z produkce L. R. Hubbarda a jejich stoupců také bývá glosář.

4 Praktické využití studijních technologií

Studijní technologie má podle propagačního materiálu kořeny v době, kdy L. Ron Hubbard působil jako učitel na ostrově Guam ve 20. letech.⁵¹ Na ostrově Guam ovšem pobýval šestnáctiletý Hubbard roku 1927, a to od 5. dubna do 21. srpna.⁵² O jeho tamním údajném učitelském působení jsou zprávy (obvykle oslavné⁵³) pouze ze zdrojů scientologického hnutí. Uplatnění našla studijní technologie především mezi klienty scientologických kursů, neboť tyto kursy jsou na studium obvykle velmi náročné. Pro tyto klienty Hubbard sepsal manuály *Jak se učit* a *Jak studovat*⁵⁴ a roku 1964 se zabýval objasňováním slov v eseji *Jak vyčistit nepochopené slovo*.⁵⁵ Ve stejném roce měl sérii přednášek na téma „Studijní technologie“⁵⁶ v britském ústředí

⁵¹ „Aplikovaná scholastika: Vzdělávací služby a materiály založené na dílech L. Rona Hubbarda.“ *Applied Scholastics International* 2004, 3–4.

⁵² Haack, Friedrich-Wilhelm. 1982. *Lafayette Ronald Hubbard's Leben. Mythos und Wirklichkeit*, 23. München: Claudius Verlag.

⁵³ Viz např. „The L. Ron Hubbard Series: Humanitarian. Education, Literacy & Civilization.“ *The L. Ron Hubbard Series*, 10–11. 2012. Glostrup: New Era Publications.

⁵⁴ Melton, J. Gordon. 2000. *The Church of Scientology*, 47. Salt Lake City: Signature Books.

⁵⁵ „How to Clear a Misunderstood Word.“ Podle: „Hidden Illiteracy: The Ignorance of Ignorance.“ *Applied Scholastics*. Navštívené 26. augusta 2020. <http://www.appliedscholastics.org/education-issues/hidden-illiteracy-the-ignorance-of-ignorance-2.html>.

⁵⁶ *Saint Hill Special Briefing Course Tape Lectures*, nahrávka 6408C13 “Study and Education.“ – Hubbard, L. Ron. 1975. *Dianetics and Scientology Technical Dictionary*, 560. Los Angeles: Church of Scientology of California.

scientologického hnutí v Saint Hill⁵⁷ a kolem roku 1965 byla studijní technologie již distribuována do tzv. *orgů*, tedy základních organizačních jednotek scientologického hnutí.⁵⁸ Roku 1971 Hubbard svou přednášku o třech bariérách přepsal jako svou instrukci.⁵⁹ Rozšíření studijní technologie tak spadá do doby, kdy se scientologické hnutí uprostřed nejtěžších konfliktů s úřady několika západních států a pod tlakem negativního obrazu na veřejnosti proměňovalo tak, aby zdůraznilo svůj zájem o společnost a své altruistické zaměření. V jedné ze svých instrukcí Hubbard napsal, že studijní technologie je „*náš most ke společnosti*“.⁶⁰

Už na konci 60. let někteří scientologové používali studijní technologii při svém zaměstnání učitelů.⁶¹ Zdroje zevnitř scientologického hnutí dále udávají, že tito učitelé založili roku 1971 v Kalifornii první vzdělávací zařízení, které studijní technologie používalo,⁶² a roku 1972 založili neziskovou organizaci Aplikovaná scholastika.⁶³ Podle téhož zdroje koordinuje v současnosti tato organizace síť více než 760 škol na celém světě. Její ústředí je v městě St. Louis v americkém státě Missouri. Aplikovaná scholastika vlastní licenci

⁵⁷ *The L. Ron Hubbard Series: Humanitarian. Education, Literacy & Civilization*, 41. 2012. Glostrup: New Era Publications. – Viz též “Study Technology.” *L. Ron Hubbard: Founder of Dianetics and Scientology*. Navštívené 26. augusta 2020. <http://legacyimgs.lronhubbard.org/eng/educator/page34.htm>.

⁵⁸ Atack, Jon. 1990. *A Piece of Blue Sky: Scientology, Dianetics and L. Ron Hubbard Exposed*, 155. Secaucus: Carol Publishing Group.

⁵⁹ Hubbard, L. Ron. 1971. „Barriers to Study.“ *HCO Bulletin of 25 June 1971*. In *The Organization Executive Course: Basic Staff Hat: Volume 0*, Hubbard, L. Ron, 33–35. 1991. Los Angeles: Bridge Publications.

⁶⁰ Hubbard, L. Ron. „Ethics and Study Tech.“ *HCO Policy Letter of 4 April 1972*. In *The Organization Executive Course: Basic Staff Hat: Volume 0*, Hubbard, L. Ron, 44. 1991. Los Angeles: Bridge Publications.

⁶¹ Melton, J. Gordon. 2000. *The Church of Scientology*, 47. Torino: Signature Books.

⁶² „Aplikovaná scholastika.“ Navštívené 26. augusta 2020. <http://www.lite.cz/o-nas/aplikovana-scholastika>.

⁶³ „Applied Scholastics.“ Podle “History and Background.” *Applied Scholastics*. Navštívené 26. augusta 2020. <http://www.appliedscholastics.org/education-issues/hidden-illiteracy-the-ignorance-of-ignorance-2.html>.

na studijní technologii⁶⁴ a uděluje ji firmám i neziskovým společnostem, založeným a vedeným scientology. „*Pedagogům, vládám, místním skupinám, rodičům a studentům poskytuje učební nástroje, potřebné k dosažení světa bez ngramotnosti, v němž jednotlivci vědí, jak se učit a mohou dosáhnout cílů, jež si zvolili.*“⁶⁵

Kromě Aplikované scholastiky používají studijní technologii i další neziskové organizace, patřící ke scientologickému hnutí: Světová kampaň gramotnosti (WLC, „World Literacy Crusade“), založená roku 1992, a Hollywoodský projekt vzdělání a gramotnosti (H.E.L.P., „Hollywood Education and Literacy Project“) z roku 1997. V rámci scientologického hnutí se studijní technologie uplatňují v tréninkových programech pro učitele, studenty či rodiče nebo v kurzech „Studentský klobouk“ a „Klíč k životu“ (k posledně jmenovanému kurzu patří i Hubbardovy příručky k používání slovníků a pro zvládnutí gramatiky⁶⁶). Roku 1988 vznikla scientologická Asociace pro lepší život a vzdělávání (ABLE, „Association for Better Living and Education“) a Aplikovaná scholastika⁶⁷ se podobně jako protidrogová organizace Narconon, resocializační Criminon nebo nadace Cesta ke štěstí stala její součástí.

V české společnosti vzniklo tréninkové centrum Aplikované scholastiky roku 2003.⁶⁸ Ale už roku 1997 začala v Česku působit anglická jazyková škola LITE, která využívá studijní technologii stejně jako její mateřská organizace LITE;⁶⁹ tu založil americký scientolog

⁶⁴ „Glosář.“ *Základní studijní příručka: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 267. 2004. Copenhagen: New Era Publications.

⁶⁵ „Glosary.“ In *The L. Ron Hubbard Series: Humanitarian. Education, Literacy & Civilization*, 107. 2012. Glostrup: New Era Publications.

⁶⁶ Hubbard, L. Ron. 1990. *Small Common Words Defined*. Los Angeles: Bridge Publications. – Hubbard, L. Ron. 1990. *The New Grammar*. Los Angeles: Bridge Publications. – Hubbard, L. Ron. 1992. *How to Use a Dictionary: Picture Book*. Los Angeles: Bridge Publications.

⁶⁷ Propagační leták uvádí překlad do češtiny jako „praktické vzdělávání“.

⁶⁸ „Aplikovaná scholastika: Vzdělávací služby a materiály založené na dílech L. Rona Hubbarda.“ *Applied Scholastics International* 2004.

⁶⁹ Jedná se o zkratku anglického názvu „Life Improvement through Education“.

Randy J. Payne roku 1994. Vyškolił také první české učitelky, pak se ale se scientologickým hnutím rozešel, takže česká škola je licenčně odpovědná organizaci Aplikovaná scholastika⁷⁰ a budapeštskému centru jazykové školy LITE.⁷¹ Jazyková škola byla roku 1998 registrována jako občanské sdružení, v současnosti má status zapsaného spolku. Podle údajů v internetové prezentaci provádí výuku angličtiny ve 12 městech Česka⁷² i na Slovensku (na internetu se prezentují pobočky v Nitře, Košicích a Popradu).⁷³

Jednou ze zakladatelek jazykové školy LITE v Česku a její ředitelkou se stala Andrea Macháčková (*1973). Další její aktivitou bylo založení centra pro pomoc dětem i studentům každého věku se čtením, psaním nebo pravopisem za využití studijní technologie a prostřednictvím individuálního doučování. Andrea Macháčková se údajně inspirovala v Dánsku, kde centra Asociace pro efektivní základní vzdělávání (FEGU, „Foreningen til Effektiv GrundUddannelse“) působí od roku 1974.⁷⁴ První studijní centrum s názvem Basic vzniklo roku 2002 v Praze.⁷⁵ Internetová prezentace studijních center Basic uváděla roku 2020 existenci 22 center v Česku⁷⁶ a 9 na Slovensku (první z nich vzniklo roku 2002).⁷⁷ Roku 2009 byla v Brně otevřena

⁷⁰ „LITE anglická škola.“ *R-factor*. Navštívené 16. júna 2009. <http://www.r-factor.cz/lite.htm>.

⁷¹ Tak to vyplývá ze standardní „Dohody o spolupráci“ mezi jazykovou školou LITE a učitelem z roku 1998, 1. Materiál je k dispozici v archivu Společnosti pro studium sekt a nových náboženských směrů.

⁷² „Pobočky.“ *Lite*. Navštívené 28. augusta 2020. <https://www.lite.cz/pobocky>.

⁷³ Více Kubatková, Monika. 2013. *Scientologická církev u nás a vo svete*, 114. Ružomberok: Verbum.

⁷⁴ „Povinnosti zaměstnance školy Basic – obecný klobouk.“ Základní a mateřská škola Basic, o. p. s., nedatováno (asi 2013). Materiál je k dispozici v archivu Společnosti pro studium sekt a nových náboženských směrů.

⁷⁵ Obchodní firma „Andrea Macháčková – studijní centrum BASIC“ vznikla ovšem už roku 1995.

⁷⁶ „Naše pobočky v České republice.“ *Studijní centrum Basic*. Navštívené 28. augusta 2020. <https://www.basic.cz/kontakt/nase-pobocky/>.

⁷⁷ „Kontakty.“ *Študijné centrum Basic*. Navštívené 28. augusta 2020. <https://www.centrumbasic.sk/kontakt/>.

Základní a mateřská škola Basic a roku 2013 Základní a mateřská škola Basic Praha.⁷⁸ Na Slovensku bylo roku 2005 založeno s licenci Aplikované scholastiky vzdělávací centrum Happy Days.⁷⁹

5 Závěr: kritická reflexe studijní technologie

Prosté uvažování nad studijní technologií může přinést nejméně tři problémové okruhy. Především je to kvalita této metody. Bariéry a způsob jejich překonání jako hlavní (ne-li jediná) součást studijní technologie jsou snadno převoditelné na tři obecně velmi známé pedagogické zásady názornosti, přiměřenosti a pochopitelnosti. Originalitu jeho díla zpochybňuje i to, že například důležitost porozumění každému slovu v textu i myšlenka fyziologické reakce na neporozumění je připisována filosofu Alfredu Korzybskému (1879–1950), s jehož dílem *Věda a zdraví* z roku 1933 Hubbard pracoval.⁸⁰ Často (různými slovy) opakované tvrzení, že Hubbard dospěl k formulaci tří bariér (nebo k objevu studijní technologie) na základě dlouholetého výzkumu,⁸¹ nejsou podložena žádnými výzkumnými daty ani odbornými publikacemi.

Tento nedostatek originality a absence zakotvení v pedagogickém vědeckém diskurzu kontrastuje s typem reklamy, která je významnou součástí všech materiálů, jež jsou ke studijní technologii k dispozici. Takový typ reklamy a sebepropagace je v případě seriózních pedagogických směrů a metod neobvyklý. Například označení třetí

⁷⁸ Obě školy mají právní subjektivitu jako obecně prospěšné společnosti.

⁷⁹ Kubatková, Monika. 2013. *Scientologická církev u nás a vo svete*, 116–117. Ružomberok: Verbum.

⁸⁰ Atack, Jon. 1990. *A Piece of Blue Sky: Scientology, Dianetics and L. Ron Hubbard Exposed*, 154. 1990. Secaucus: Carol Publishing Group.

⁸¹ Viz např. „In the early 1960s, Mr. Hubbard conducted extensive research in the field of learning in order to develop better ways to instruct Scientologists in tenets of the Scientology religion.“ – *Scientology: Theology & Practice of a Contemporary Religion: A Reference Work Presented by The Church of Scientology International*, 81. 1998. Los Angeles: Bridge Publications.

bariéry za „pronikavý objev“, který „široce otvírá brány vzdělání“,⁸² jeví jako poněkud bombastické. Podobně se hodnocení metody „objasňování slov čtením nahlas“ jako „vynikajícího zachránce civilizace“⁸³ musí zdát nadnesené. Nepoměr mezi omezeností a jednoduchostí studijní technologie a absencí jejího experimentálního zakotvení na jedné straně a slovy, která ji propagují a která vyvolávají velká očekávání, je zarážející.

Další problémový okruh představují příklady, jež v brožurách se studijní technologií ilustrují bariéry, ale i prokazují platnost metod, jak je překonat. Materiály sice někdy výslovně hovoří o tom, že uživatelé studijní technologie mohou být děti, cizinci a pologramotní lidé, ale i tak se takové příklady nepochopeného slova, jako je „usebraný“ nebo „palivo“,⁸⁴ zdají být příliš jednoduché. Podobně i potřeba použít plastelínovou demonstraci pro pochopení významu slova „tužka“ se nezdá být příliš v kontaktu s realitou: „*Například řekněme, že student chce demonstrovat tužku. Vymodeluje z plastelíny tenkou ruličku, kterou obalí další vrstvou plastelíny – rulička na jednom konci trochu vyčnívá. Na druhý konec připojí krátký plastelínový váleček. Ruličku označí štítkem 'tuha'. Vnější vrstvu označí štítkem 'dřevo'. Malý váleček štítkem 'guma'*“⁸⁵ Takové příklady nutně vedou k otázce, zda zmíněné metody mohou být platné i pro situace, kdy student chce získat vyšší stupeň vzdělání. Přitom právě takových situací je pravděpodobně velká většina.

Třetí a nejzávažnější problém je možné spatřit v tom, že důraz studijní technologie na odhalení přesného významu pojmů sama studijní technologie nesdílí. Příkladem může být – pro studijní technologii velmi důležitý – výraz *gradient*. V definici, uvedené výše, nese tento výraz dva významy, jednak je to proces „*postupného přibližování*“, jednak je to „*každý z kroků*“ tohoto procesu. Pojem

⁸² *What Is Scientology? Based on Works of L. Ron Hubbard*, 139. 1998. Copenhagen: New Era Publications.

⁸³ *Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*, 33. 2002. Copenhagen: New Era Publications.

⁸⁴ *Ibid.*, 15.

⁸⁵ *Ibid.*, 10.

gradient pak může vstupovat do dvou typů frází (oba jsou obvyklé), jednak může existovat „*příliš strmý gradient*“ ve významu příliš rychle postupujícího procesu, jednak „*přeskočit gradient*“ ve významu vynechání jednoho nebo více kroků. Podle jiné publikace nabývá tento pojem dokonce ještě třetího významu: je to „*způsob učení nebo dělání něčeho krok za krokem*“.⁸⁶ Tato ambivalence přitom není záležitostí překladu do češtiny. Také slovník, sepsaný samotným Hubbardem,⁸⁷ je v definici tohoto slova nejasný: první význam „*postupného přibližování se k něčemu*“ („*a gradual approach to something*“) odpovídá českým publikacím, ale druhým významem je „*stoupání nebo zvyšování od malého k velkému*“ („*a steepening or increasing from the slight to the heavy*“), a třetí význam dokonce vysvětluje, „*že podstatou gradientu je prostě schopnost udělat o trochu víc a o trochu víc a o trochu víc, až to nakonec dokážeš*“ („*The essence of a gradient is just being able to do a little bit more and a little bit more and a little bit more until you finally make the grade*“). Další – a možná největší – komplikací pro porozumění je to, že v prostředí scientologického hnutí jsou pojmy často redefinovány, takže nesou jiný význam než v běžném jazyce. Je to patrné například ve výše zmíněné scientologické definici pojmu *technologie*. To ovšem není případ pojmu *gradient*, neboť například v Akademickém slovníku cizích slov je vysvětlen jako „*změna určité veličiny na jednotku vzdálenosti*“, co by odpovídalo „*kroku*“ v definici ve studijní technologii.⁸⁸ Sám pojem *technologie* má ve scientologickém učení zcela jiný význam (je uveden výše) než v běžném jazyce.

Tuto reflexi nelze uzavřít jinak než konstatováním, že studijní technologie jako jednoduché, byť originálně formulované a bombasticky propagované pedagogické zásady mohou mít pozitivní účinek patrně jen v nejnižších stupních vzdělání; v samotném jádru

⁸⁶ *Učení, jak se učit: Založeno na dílech L. Rona Hubbarda*, 77. 2009. Glostrup: New Era Publications Int.

⁸⁷ Heslo „Gradient.“ In *Dianetics and Scientology Technical Dictionary*, Hubbard, L. Ron, 183. 1975. Los Angeles: Church of Scientology of California.

⁸⁸ Heslo „Gradient.“ *Akademický slovník cizích slov*, 270. 2001. Praha: Academia.

studijních technologií, zásadě porozumění neznámým slovům, pak mohou jejich nesprávně konstruované definice, navíc někdy rozporné s obvyklým územ mimo scientologické hnutí způsobit více pedagogických obtíží než úspěchů.

Na tuto reflexi by mohla navázat otázka, proč jsou tedy studijní technologie relativně úspěšné. Odpověď musí vzít v úvahu scientologii jako (implicitní) náboženství a také fakt, že v praxi nemůže studijní technologie používat v podstatě nikdo jiný než scientolog.⁸⁹ Jejich úspěšnost je totiž patrně dána především tím, že scientologové jsou svou vírou ve scientologii (v absolutní platnost spisů L. Rona Hubbarda) velmi silně motivováni k tomu, aby tuto platnost svou činností prokázali. To ostatně naznačují i prostá pozorování, kdy pracovníci podniků, využívajících studijní technologie,⁹⁰ jsou mimořádně vstřícní vůči klientům, trpěliví, snaživí, ochotní, prokazují citlivý individuální přístup apod.⁹¹ Je to – zdá se – spíše tento motivovaný přístup, co rozhoduje o úspěšnosti, než samotná studijní technologie. Tento jev samozřejmě není nijak výjimečný a lze ho snadno pozorovat také například i u lidových léčitelů, pracujících s náboženskými předpoklady (duchovní energie, prána, čakry, aura atp.), jejichž úspěch je částečně jistě způsoben vysokým osobním nasazením pro to, aby se jejich metoda prokázala jako účinná.

⁸⁹ K pracovnímu postupu v zařízeních, používajících studijní technologii, je nutné absolvovat scientologické kurzy (jedním z nich je níže zmíněný Studentský klubok). Absolvování kurzů si nelze představit bez přijetí předpokladů scientologického hnutí, především předpokladu jedinečnosti Hubbardových metod a textů. – K pracovnímu postupu viz např. „*Popis stupňů školení pro spolupracovníky a spolupracovnice LITE anglické školy*“, podepsána Andrea Macháčková, výkonný ředitel LITE, 1997, nebo „*Výkonné nařízení 4: Nový, upravený poměrný výplatní systém, 4. verze*“, všem zaměstnancům LITE, 11. 11. 1996. – Materiály jsou k dispozici v archivu Společnosti pro studium sekt a nových náboženských směrů.

⁹⁰ Autorova zkušenost se týká pouze jazykové školy LITE a center Basic.

⁹¹ To vyplynulo z rozhovoru s Andreou Macháčkovou, zakladatelkou center Basic v Česku, 4. října 2004.

Bibliografie primární

- „Aplikovaná scholastika: Vzdělávací služby a materiály založené na dílech L. Rona Hubbarda.“ *Applied Scholastics International* 2004.
- Child Dianetics: Dianetic Processing for Children with an Introduction by L. Ron Hubbard*. 1951. Edinburgh: The Publications Organization World Wide.
- Grammar and Communication for Children Based on Works of L. Ron Hubbard*. 2008. St. Louis: Effective Education Publishing.
- How to Use a Dictionary: Picture Book for Children: Based on Works of L. Ron Hubbard*. 2002. Los Angeles: Bridge Publications.
- Hubbard, L. Ron. 1975. *Dianetics and Scientology Technical Dictionary*. Los Angeles: Church of Scientology of California.
- Hubbard, L. Ron. 1991. *The Organization Executive Course: Volumes 0–7*. Los Angeles: Bridge Publications.
- Jak se učit a studovat: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*. 2002. Copenhagen: New Era Publications ApS Int.
- Scientology: Theology & Practice of a Contemporary Religion: A Reference Work Presented by The Church of Scientology International*. 1998. Los Angeles: Bridge Publications.
- Study Skills for Life: Based on Works of L. Ron Hubbard*. 1992. Los Angeles: Bridge Publications.
- „The L. Ron Hubbard Series: Humanitarian. Education, Literacy & Civilization.“ *The L. Ron Hubbard Series*. 2012. Glostrup: New Era Publications.
- Učení, jak se učit: Založeno na dílech L. Rona Hubbarda*. 2009. Glostrup: New Era Publications Int.
- What Is Scientology? Based on Works of L. Ron Hubbard*. 1998. Copenhagen: New Era Publications Int.
- Základní studijní příručka: Založeno na dílech L. Ron Hubbarda*. 2004. Copenhagen: New Era Publications Int.

Odborná a populárně odborná bibliografie

- Åkerbäck, Peter. 2018. „Recently Reborn: To Return as a Child of Scientologist Parents.“ In *Children in Minority Religions: Growing up in Controversial Religious Groups*, Frisk, Liselotte, Sanja Nilsson, Peter Åkerbäck, 97–121. Sheffield – Bristol: Equinox Publishing.
- Atack, Jon. 1990. *A Piece of Blue Sky. Scientology, Dianetics and L. Ron Hubbard Exposed*. Secaucus: Carol Publishing Group.
- Cowan, Douglas E., David G. Bromley. 2013. *Sekty a nová náboženství*. Praha: Grada Publishing.

- Frisk, Liselotte. 2018. „Applied Scholastics and Study Technology: The Educational Perspective Developed by L. Ron Hubbard.“ In *Children in Minority Religions: Growing up in Controversial Religious Groups*, Frisk, Liselotte, Sanja Nilsson, Peter Åkerbäck, 382–397. Sheffield – Bristol: Equinox Publishing.
- Haack, Friedrich-Wilhelm. 1982. *Lafayette Ronald Hubbard's Leben. Mythos und Wirklichkeit*, München: Claudius Verlag.
- Kubatková, Monika. 2013. *Scientologická církev u nás a vo svete*. Ružomberok: Verbum.
- Lewis, James R., ed. 2009. *Scientology*. Oxford University Press.
- Melton, J. Gordon. 2000. *The Church of Scientology*. Salt Lake City: Signature Books.
- Urban, Hugh B. 2011. *The Church of Scientology: A History of A New Religion*. Princeton: Princeton University Press.
- Vojtíšek, Zdeněk. 2018. „Pedagogickým aktivitám scientologického hnutí se u nás daří.“ *Náboženský infoservis*, 12. 4. 2018. Navštívené 2. augusta 2020. <https://info.dingir.cz/2018/04/pedagogickym-aktivitam-scientologickeho-hnuti-se-u-nas-dari/>.
- Vojtíšek, Zdeněk. 2011. „Rozvoj ve strmém gradientu.“ *Dingir* 14 (4): 131–133. Navštívené 2. augusta 2020. <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir411.pdf#page=24>.
- Vojtíšek, Zdeněk. 2020. „Zisk ze svatých písem.“ *Náboženský infoservis*, 28. 7. 2020. Navštívené 2. augusta 2020. <https://info.dingir.cz/2020/07/zisk-ze-svatych-pisem/>.
- Wallis, Roy. 1976. *The Road to Total Freedom: A Sociological Analysis of Scientology*. London: Heinemann Educational Books.
- Wilson, Bryan R. 1992. *The Social Dimensions of Sectarianism: Sects and New Religious Movements in Contemporary Society*, 267–288. Oxford: Clarendon Press.

doc. PhDr. Zdeněk Vojtíšek, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Katedra religionistiky

Email: zdenek.vojtisek@htf.cuni.cz

DOMA, NEBO VE ŠKOLE? PRINCIPY A VÝCHODISKA VZDĚLÁNÍ V Hnutí HARÉ KRŠNA

HOMESCHOOLING OR THE GURUKULA?
PRINCIPLES AND BACKGROUND OF EDUCATION
IN THE HARE KRISHNA MOVEMENT

Jitka Schlichtsová

Abstract

The topic of the study are principles, background and current form of children's education in the International Society for Krishna Consciousness (ISKCON). It deals with the position and situation of children in the history of ISKCON in the world and in the Czech Republic. It recalls key historical milestones, such as the resolution of cases of child abuse in ISKCON gurukulas in the 1970s and 1980s. It recalls the unsuccessful effort to establish a gurukula at Křišňův dvůr in Městečko u Benešova. Main part focuses on current educational methods, literature and forms of education in gurukulas and during the homeschooling.

Keywords

ISKCON, education, gurukula, homeschooling

1 Hnutí Haré Kršna v českém a slovenském prostředí

Mezinárodní společnost pro vědomí Kršny (angl. ISKCON) oficiálně vznikla 11. července 1966 v New Yorku. Na světové náboženské scéně tedy působí více než 50 let. Její česká, potažmo československá, historie se začala psát na konci 70. let. Ačkoli se zpočátku jednalo jen o několikačlennou a velmi proměnlivou skupinu zájemců

o jógu a alternativní duchovní i životní styl, dnes se k tomuto hnutí hlásí podle statistik z posledního sčítání lidu v Česku 673 osob (Sčítání lidu 2011). Oficiální údaje o počtu slovenských oddaných Kršny k dispozici bohužel nejsou, protože ve slovenských formulářích sčítání obyvatel byly jmenovitě zahrnuty pouze ty církve a náboženské společnosti, které jsou na Slovensku registrované (Grešková 2012). Hnutí Haré Kršna zde působí jen jako občanské sdružení.

Zcela přehledné to však není ani v případě české větve tohoto hnutí. Česká „Mezinárodní společnost pro vědomí Krišny, Hnutí Hare Krišna“ je registrována Ministerstvem kultury ČR jako náboženská společnost podle zákona 2/2003 Sb. Je doposud jedinou v Česku oficiálně registrovanou organizací, která se hlásí k oddanosti Kršnovi a odkazu zakladatele ISKCON Bhaktivédanty Svámína Prabhupády.⁹² Nevede si však žádné vlastní matriky ani statistiky. Nemá ani žádný systém, který by určil, kdo je členem hnutí, a kdo ne. Otázka příslušnosti k hnutí pak závisí jen a pouze na sebeurčení jednotlivců. Přesný počet oddaných Kršny v Česku a na Slovensku je těžké určit i proto, že se všichni nehlásí k jedné organizaci. Někteří se nehlásí k žádné, někteří sice s oficiální organizací ISKCON nesympatizují, ale uvedou ji při sčítání lidu, protože je to nejbližší možná volba. Někteří se nepřihlásí vůbec, protože odmítají tuto volbu využít. Další možnost je, že se zcela odmítnou k náboženské otázce vyjádřit.

Zejména po Prabhupádově smrti vznikaly skupiny oddaných, které se hlásí k jeho odkazu a učení jakožto zakladateli, ale odmítají být součástí oficiální organizace, protože ji považují za zkaženou a vytýkají jí, že se odchýlila od Prabhupádova záměru. Neuznávají současné vedení Mezinárodní společnosti pro vědomí Kršny v podobě Governing Body Commision (GBC) – rady guruů, kteří mají na starosti správu center hnutí v jednotlivých zónách světa. Několik takových odštěpených hnutí působí také v Česku a na Slovensku. Vždy se ale jedná spíše o příznivce v řádu několika jednotlivců. Patrně nejvýraznější z nich je organizace ISKCON Revival Movement (IRM), která má v Česku příznivce asi od roku 1999 a distribuuje zde zejména

⁹² Původním jménem Abhaj Čaran De (*1896).

materiály kritizující současnou organizační strukturu ISKCON.⁹³ Snad ještě kritičtější postoj k vedení ISKCON zastává společnost The Bhaktivedanta Lives in Sound Society, jejíž tři členové udržovali chrám na statku ve slovenském Vinodolu. V roce 2018 však své malé centrum uzavřeli a vydali se na misijní cestu do Španělska. Dále se v českém i slovenském prostředí vyskytují jednotlivci a několikačlenné skupinky, které se považují za oddané Krišny i Prabhupády, ale nehlásí se ani k oficiální, ani k žádné z odštěpených organizací. Vzhledem k tomu, že se však nevěnují misii a oddanost Krišnovi vnímají pouze jako svou vlastní duchovní cestu, nedávají o sobě ani žádným způsobem vědět ve veřejném prostoru a jejich počet je další šedou zónou při zkoumání situace českého a slovenského hnutí Haré Kršna.

Na základě návštěv a pozorování v komunitách hnutí Haré Kršna, kterých v současnosti působí v Česku osm⁹⁴ a na Slovensku dvě⁹⁵, sledování informačních kanálů a stránek hlásících se k hnutí Haré Kršna na sociálních sítích a návštěv hromadných akcí a festivalů pořádaných hnutím Haré Kršna v Česku lze usuzovat, že výsledné číslo ze sčítání lidu je oproti reálnému počtu osob, které se pravidelně účastní společných aktivit, výrazně vyšší a zahrnuje v sobě pravděpodobně i ty, které by bylo možné považovat spíše za tzv. *Kršna friends*, tedy sympatizanty, kteří však nežijí v komunitách a společných akcí se účastní pouze nárazově. Na Slovensku se pak jedná jen o několik desítek členů.

⁹³ O vztahu mezi ISKCON a IRM více Schlichtsová 2015.

⁹⁴ Krišnův dvůr v Městečku u Benešova, Centrum pro vědká studia Šrí Šrí Nitái Navadvípačandra mandir v Lužcích u Karlštejna, Harinám mandir v Praze 8 – Libni, centrum Čakra v Lutotíně, Prabhupád Bhavan v Brně, Šrí Hari Dhám v Ostravě, Nava Gókula ve Skavsku a komunitní centrum Nava Nandagram v Nových sadech u Vyškova.

⁹⁵ Nová Ekačakra v Abranovcích u Prešova a Goloka v Čiernej Vode u Bratislavy.

2 Děti v hnutí Haré Kršna

Součástí hnutí Haré Kršna jsou také děti, jejichž postavení se za dobu existence této náboženské společnosti stále vyvíjí. Výchova dětí se stala poměrně důležitým tématem již v prvních letech po založení hnutí ve Spojených státech. Tehdy zakladatel Prabhupáda vyřešil nutnost péče o děti založením škol internátního typu, které nazval gurukuly podle tradičního védského způsobu vzdělávání, který je popsán níže ve 4. oddíle. Počet dětí ale rapidně narůstal, gurukuly byly ve špatném technickém stavu, nebyla vůle investovat dostatek peněz do jejich provozu, a navíc začaly vycházet najevo informace o týrání dětí ze strany učitelů v těchto školách (Rochford a Heinlein 1998). Většina gurukul přešla během konce 80. a počátku 90. let do denní formy studia a vzniklo několik organizací na ochranu dětí. Také GBC vydala postupně několik rezolucí, které situaci reflektovaly (Schlichtsová 2013, 34–46), a nakonec v rámci celosvětové organizace ISKCON zřídila Ministerstvo pro výchovu a vzdělávání (ISKCON Ministry of Education).⁹⁶

V českém hnutí Haré Kršna se objevila potřeba řešit otázku výuky dětí záhy poté, co zde mohlo hnutí začít legálně působit. Na nově získaném⁹⁷ statku Krišnúv dvůr v Městečku u Benešova žilo několik rodin s malými dětmi, které byly na prahu povinné školní docházky a další děti dorůstaly. V raných 90. letech však v Česku, na rozdíl od současnosti, neexistovala možnost zvláštního plnění povinné školní docházky, na jejímž základě by bylo možné realizovat domácí či skupinové vzdělávání dětí přímo na farmě. Děti musely navštěvovat spádovou Základní školu v Chotýšanech, která byla pro děti velmi špatně dopravně dostupná. Také značně odlišný životní styl obyvatel Krišnova dvora vedl rodiče k tomu, aby začali aktivně usilovat o vyjmutí svých dětí z povinnosti navštěvovat základní školu.

Jako nejodstupnější se v té době jevila varianta, že by na Krišnově dvoře vznikla soukromá škola – *gurukula* – hnutí Haré Kršna, kterou by mohly navštěvovat všechny děti oddaných. Úsilí oddaných však

⁹⁶ Webové stránky <http://iskconeducation.org>.

⁹⁷ Oddaní zde hospodaří od roku 1990.

skončilo neúspěchem a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR jejich žádosti i odvolání zamítlo. Když se po neúspěšné snaze o založení samostatné gurukuly našlo řešení v podobě vytvoření detašovaného pracoviště chotýšanské školy na Křišnově dvoře, došlo v komunitě k rozvratu a rodiny s dětmi z Křišnova dvora odešly (podrobně Schlichtsová 2013, 47–63; Fárek 2001).

Hnutí Haré Kršna ve světě i u nás prošlo v uplynulých dvaceti letech vývojem, během něhož stoupá počet uzavřených sňatků a roste význam rodiny. Výchově a vzdělávání dětí je věnováno čím dál více pozornosti. V českém prostředí navíc došlo k legislativním změnám, které rodičům umožňují domácí vzdělávání dětí, a rodiče tuto možnost využívají. Způsoby, jakým rodiče domácí výuku realizují, se různí,⁹⁸ ale vychází ze společných principů, které jsou předmětem dalších oddílů tohoto textu.

3 Studium situace dětí v hnutí Haré Kršna a badatelský kontext

Problematika vzdělávání dětí v hnutí Haré Kršna je obecně velmi málo probádanou oblastí v české i zahraniční odborné literatuře. Systematicky se výzkumu hnutí Haré Kršna věnoval americký sociolog E. Burke Rochford, který působil na Middlebury College (Vermont, USA). Věnoval studiu ISKCON třicet let sociologického výzkumu a shromáždil množství svědectví, rozhovorů a dokumentů o vývoji hnutí zejména v 80. a 90. letech 20. století. Podstatnou část jeho práce tvoří také studie věnované problematice gurukulského vzdělávání (zejména týrání dětí, k němuž docházelo v těchto zařízeních v 70. a 80. letech). Jeho práce mapuje situaci oddaných ve Spojených státech amerických. Vývoji a změnám v sociální struktuře hnutí Haré Kršna věnoval monografie *Hare Krishna in America* (1985) a *The Hare Krishna Transformed* (2007). Rochford byl také členem redakční rady

⁹⁸ Jejich podoba je předmětem autorčina disertačního projektu *Domácí vzdělávání v náboženských komunitách*.

periodika *ISKCON Communications Journal*.⁹⁹ Studie týkající se zneužívání dětí v gurukulách, které v *ISKCON Communications Journal* publikoval (Rochford 1997; Heinlein a Rochford 1998), zásadě přispěly k řešení této problematiky. Závěry zkoumání gurukulské výchovy a vzdělávání shrnul ve studii *Education and Collective Identity: Public Schooling of Hare Krishna Youths* uveřejněné v kolektivní monografii *Children in New Religions* (Palmer a Hardman 1999). Změnami v postavení rodiny v rámci ISKCON a jejich vlivem na tuto náboženskou společnost se zabýval v kapitole *Family Development and Change in the Hare Krishna Movement* kolektivní monografie *Controversial New Religions* (Lewis a Petersen 2005). Jednou z nejnovějších zahraničních publikací, která zpracovává mimo jiné i téma gurukuly, je pak monografie s názvem *The Hare Krishna Movement: The Postcharismatic Fate of a Religious Transplant* (Bryant a Ekstrand 2013).

V českých publikacích je otázka vzdělávání dětí v ISKCON zmiňována pouze okrajově. Jedinou obsáhlejší prací, která se na problematiku gurukul přímo zaměřuje, je diplomová práce *Výchova a vzdělání v hnutí Haré Kršna* (Schlichtsová 2013). Zde je věnována pozornost jak historii gurukul ve světě, tak i prvním pokusům českých oddaných o založení vlastní školy v letech 1995–1997¹⁰⁰ a rozboru tehdejších učebních materiálů a postupů, které byly pro výuku dětí připravovány. Článek *Pán Kršna a oddané děti* (Schlichtsová 2013b) publikovaný v časopisu *Dingir* zpracovává poznatky o dětských aktivitách v českém ISKCON po roce 2010. Ze starších publikací věnuje gurukulám nejvíce prostoru Fárkova publikace *Institucionalizace alternativního náboženství* (2008). Zde je téma gurukul zmiňováno také spíše okrajově v souvislosti s problematikou nízkého statutu rodiny a rodinného života v ISKCON. Důraz je zde kladen na kauzy týrání a zneužívání dětí v gurukulách.

Kromě literatury odborné je potřeba k uchopení tématu výchovy a vzdělávání v hnutí Haré Kršna využít literaturu, z níž oddaní Kršny čerpají, kterou vydávají a šíří. Jsou to knihy napsané zakladatelem hnutí Bhaktivédántou Sváminem Prabhupádou, případně dalšími

⁹⁹ Vydává půlročně ISKCON od roku 1993.

¹⁰⁰ Shrnutí také Fárek 2001.

významnými osobnostmi hnutí. Základní myšlenky týkající se výchovy a vzdělávání dětí obsahuje *Bhagavadgita taková, jaká je* (Prabhupada 1991) a *Nektar oddanosti* (Prabhupada 1992). Četné zmínky o pohledu zakladatele hnutí na výchovu je možné nalézt i v dalších dílech (Prabhupada 1995, 2006, 2012). Dále lze vycházet z příspěvků v periodikách hnutí: *ISKCON Communications Journal* (Bharata Shes-tra 1998; Deadwyler 2001) a *Náma Hatta* (Asvahari 1997; Jóga Mája 2008; Jalangi 2008; Gurukula 2009). Z roku 1995 pochází starší ucelená publikace *The Art of Teaching* (Bhuriana 1995). Novější pohled a aktuální přístup k výchově a vzdělávání dětí reprezentuje kniha *Homeschooling Krishna's Children* (Aruddha 2012), která je nyní uznávána a používána jako příručka pro výchovu dětí rodiči z prostředí českého ISKCON.

4 Východiska a principy vzdělávání v hnutí Haré Kršna

Protože hnutí Haré Kršna vychází z tradice čaitanjevského višnuismu, přebralo z něj rovněž model způsobu výchovy a vzdělávání svých dětí: způsob výchovy, kde jsou děti od útlého věku v péči duchovního učitele – *guru*. Společenství gurua a žáků je nazýváno *gurukula*. Pojem pochází ze složení dvou sanskrtských slov *guru*, „učitel“ nebo „mistr“ a *kula* „široká/rozšířená rodina“. Významem, postavením a vlastnostmi *gurua* se zabývá *Gurugíta* – jeden ze spisů indické tradice. Původ slova *guru* bývá odvozován ze spojení slabik *gu*, „temnota“ a *ru*, „světlo“. *Guru* je tedy někdo, kdo má člověka přivádět *od temnoty ke světlu*. Jinak je také označován za „osvíceného mistra“, „dokonalého učitele“ nebo „živoucího Boha“ (Fárek 2001, 20–21).

V původním smyslu je vztah mezi guruem a *žákem* (*brahmačáří*) velmi blízký, ačkoli zdánlivě podstata spočívá v tom, že žák úměrně svému věku a schopnostem učiteli slouží. Účelem takové služby je blízkost s učitelem. Dává žákovi možnost být neustále v jeho společnosti, vstřebávat učitelovy vědomosti, ptát se ho, diskutovat s ním, učit se od něj. Žák se přirozeně učí pozorováním, nápodobou a vykonáváním jednodušších povinností. „*Hlavním cílem*

mělo být studium písem, rozvoj sebekontroly a vůbec dobrých vlastností a také získání dovedností pro další život.“ (Fárek 2008, 125). Základem vztahu mezi guruem a brahmačáří je oddanost a láska. Žák musí svého učitele milovat. Důraz však není na slově „muset“ ve smyslu, že by k tomu byl nucen, ale tak, že cílem je vytvoření láskyplného vztahu. Žák potom svému učiteli slouží rád a přirozeně, protože s ním guru jedná přátelsky, stará se o něj a svou moudrost mu předává trpělivě a laskavě. Prabhupáda tento vztah vysvětluje: „Zasvěcení znamená, že duchovní učitel přijímá žáka a souhlasí, že se o něj postará, a žák přijímá duchovního učitele a souhlasí s tím, že jej bude uctívat jako boha.“ (Satsvarupa 2001, 91). Guru tedy vystupuje v roli podobné rodičům. „Poslušnost guruovi má smysl jen tehdy, je-li dobrovolná, na základě osobního prověření a výběru. Když má člověk ke guruovi správný vztah, vyvěrá poslušnost z důvěry a z lásky.“ (Štampach 1999, 14–15).

Celá koncepce se odvíjí od pojetí čtyř etap života (áśramů) člověka: brahmačáří, „žák“, gṛhastha, „ženatý muž“, „hospodář“, vānaprasa, „muž v ústraní“, „poustevník“, sanjāsí, „putující asketa“. Klíčová je zde role brahmačářího, tedy žáka. Jeho úkolem je především studium Véd a naslouchání duchovnímu učiteli. Zejména malí chlapci z bráhmanských rodin v Prabhupádově domovině odcházeli žít s rodinou svého učitele již ve věku kolem 5 let. Kolem 14. roku mnozí z nich potom odcházeli ještě do některého z velkých center bráhmanské vzdělanosti a ve studiu pokračovali. Po celou dobu studia měli žít v celibátu a maximální askezi, věnovat se pouze studiu písem, službě svému guruovi a dodržovat denní režim. „Studium Véd je určeno k vytváření dobré povahy, a ne pro rekreaci vypočítavých spekulantů,“ píše v jednom z komentářů veršů v Bhagavadgītě Prabhupáda (1991, 360). Žádoucími povahovými rysy jsou skromnost a oddanost, jichž má být tímto způsobem výchovy dosaženo.

Prabhupáda označoval veřejné americké školy za jatka. Svou kritiku směřoval zejména k memorování velkého množství encyklopedických znalostí, absenci duchovních nauk a chybějícímu důrazu na rozvoj charakteru. Tvrdil, že studium Véd je to, co buduje charakter (Prabhupada 1991, 52). Důraz kladl i na studium dalších tradičních textů a opakovaně tvrdil, že četba Véd je tím nejlepším způsobem,

jak se učit oddané službě. Dokonce podle něj jsou vědy tím jediným, co skutečně k rozvoji oddanosti vede: „*Když se někdo chce vydávat za velkého oddaného, aniž následuje autority zjevených spisů, pak mu jeho činnosti nikdy nepomohou pokročit v oddané službě. Místo toho bude jen rušit upřímné studenty oddané služby.*“ (Prabhupada 1992, 52).

Studiu textů přikládal největší význam pro duchovní růst. Sám považoval tradiční texty za naprosto bezchybné a úplné zjevení veškeré pravdy. Konkrétně tvrdil, že pro pokrok v oddané službě je zapotřebí pozorně studovat především *Bhagavadgítu*, *Bhágavata Puránu* a Prabhupádovy vlastní komentáře a překlady děl: „*V praxi to znamená, že čte-li pozorně Bhagavad-gítu, Šrímad-Bhágavatam, Zlatého avatára a Nektar oddanosti, poskytne mu to dostatečné poznání, aby porozuměl nauce vědomí Kršny. Člověk se nemusí obtěžovat čtením jiných knih.*“ (1992, 56).¹⁰¹

4.1 Knihy jsou základ, kázání je podstata, praktičnost je zásada a čistota je síla

Pro výchovu žáků v jakémkoli věku se v hnutí Haré Kršna ve světě i u nás vžilo motto: „*Knihy jsou základ, kázání je podstata, praktičnost je zásada a čistota je síla.*“ Z tohoto hesla vycházel i čtyřdílný seriál článků, který byl publikován roku 2009 v českém časopisu *Náma Hattata*. Články jsou věnovány nejdůležitějším principům výchovy nejen dětí, ale i dospívajících a dospělých členů hnutí směrem k dalšímu působení a šíření učení oddaných. Období *brahmačari* se totiž v pojetí ISKCON nemusí týkat pouze malých a dospívajících chlapců, ale užívání tohoto pojmu se rozšířilo na všechny osoby mužského pohlaví před vstupem do manželství, které se učí oddanosti Kršnovi. Jejich věk nahraje roli. Výše zmíněné základní principy i jejich aplikace v konkrétní výuce jsou pak shodná bez ohledu na to, zda je využita pro výuku v gurukule (tedy soukromé škole hnutí Haré Kršna, kde se žáci učí hromadně) nebo v domácnosti. Cílem tohoto typu vzdělávání

¹⁰¹ V této kapitole se sice Prabhupáda vyjadřuje k četbě duchovního mistra, ale stejná zásada platila také pro žáky.

je zejména to, aby byl z žáka vychován nejlépe budoucí misionář a kazatel oddanosti Kršnovi. Jak jsou tyto zásady prakticky uplatňovány v současném gurukulském a domácím vzdělávání, je popsáno v 5. oddíle této práce.

První část motta říká, že všechny koncepty učení, rozložení učiva i výsledky vzdělávání v hnutí Haré Kršna musí vycházet z Prabhupádových knih. Zde jsou obsaženy veškeré informace, které oddaný Kršny potřebuje pro zdokonalení lidského života. Ačkoli tam třeba nejsou explicitně formulovány, vždy jsou tam alespoň nepřímé odkazy a návody na to, jak daná témata uchopit. Oddaní jsou přesvědčeni, že „*ve skutečnosti, pokud člověk studuje tyto knihy a hledá níti* [pozn. logiku], *najde toho hodně.*“ (Náma Hatta 2009a, 25). Pokud zájemce zkoumá Prabhupádovy knihy a upřímně hledá vedení v oblasti vzdělávání, měl by ho zde najít. Posloužit by k tomu mělo zkoumání příkladů v pokynech daných studentům, synům nebo žákům ve *Šrímad-Bhagavatamu* (Náma Hatta 2009a, 25).

Základní pozicí gurukulského vzdělávání současného hnutí Haré Kršna tedy je, že to jediné vědění, které je pro žáky potřebné, je už obsaženo v Prabhupádových knihách. Stejně tak i metodické pokyny pro učitele, jak by měli k výuce přistupovat a jak ji realizovat. Ti, kdo hledají vědomosti a způsoby, jak vzdělávat, je mají hledat pouze tam a své závěry přezkoumávat na základě toho, zda odpovídají učení ISKCON. Veškeré závěry je tedy potřeba činit a přijímat pouze prizmatem Prabhupádova učení, které zde v podstatě tvoří jakýsi filtr nahlížení obsahu i formy vzdělávání.

Druhá část motta znějící „*kázání je podstata*“ usiluje ukázat na konečný cíl výchovy v hnutí Haré Kršna a na způsoby, jakými ho bude prostřednictvím gurukuly dosaženo. Studenti mají být trénováni ve filozofii a principech oddanosti teoreticky i prakticky tím způsobem, že se budou aktivně účastnit kazatelských aktivit do té míry, aby to prospívalo jejich duchovnímu rozvoji. Stejně tak i učitelé se mají aktivně věnovat kazatelské službě, aby mohli jít žákům příkladem a učit je ze svých zkušeností. Kazatelstvím se v ISKCON myslí aktivní misijní činnost – rozhovory s kolemjdoucími, prodej knih a dalších předmětů, vedení programů a výkladů z knih hnutí (Náma Hatta 2009b, 22).

Ukazatelem dobrého vzdělání žáka se tedy stává jeho schopnost účastnit se misie hnutí, která je jedním z cílů této náboženské společnosti ukotvená již v zakládající listině. V souběhu s tímto způsobem výchovy mladých kazatelů také vzniká závislost žáka na učiteli. Na tomto stavu má zájem i učitel, kterého žák zbavuje některých povinností. Pouto se upevňuje díky společně trávenému času, sdíleným zážitkům, vytržení žáka z jeho běžného prostředí, opuštění komfortní zóny v rodině, nabytí vlastní zodpovědnosti a poskytnutí pocitu důležitosti a nepostradatelnosti žáka pro společný úkol. Tato závislost je deklarována jako žádoucí a je jí dosahováno promyšlenými a jasně zformulovanými kroky, které mají zajistit žákův zájem a poslušnost (Náma Hatta 2009b, 22):

„Bude-li student chodit ven kázat spolu se svým učitelem, může mnohem rychleji rozvinout schopnost ovládat smysly, rozvinout úctu a závislost na učiteli, a to mu poskytne možnost vytvořit sudridha-sauhridáh – pevné přátelství s učitelem.

Nový student se bude cítit nejistý či ustrašený, když půjde ven poprvé kázat. Když bude pozorovat svého učitele, jak odpovídá na otázky, na které by sám odpovědět neuměl nebo jak dělá věci, kterých by zatím schopen nebyl, potom vyvine úctu a závislost na učiteli a pochopí, že ho potřebuje.

Pokud student bydlí doma, zůstává závislý na rodičích a necítí potřebu záviset na učiteli – proto se pevné přátelství rozvíjí pomalu. Větší zapojení se a vystavení se kázání zajisté učitele a žáky sblíží. Čím silnější vztah je, tím snazší je studenty řídit a tím menší je u nich sklon ke kázeňským problémům.

Společné kázání rovněž nabízí sdílení vzrušujících zážitků, které dají jejich vztahu mnohem větší význam. Během cestování a kázání musí každý student přijmout jistou odpovědnost, a to uleví učiteli od určité zátěže. Potom má učitel ještě větší zájem o prospěch tohoto studenta, jelikož ho zbavuje nějaké práce, kterou by jinak musel dělat sám. Takto se žák cítí ‘chtěný’ či ‘potřebný’, neboli že je způsobilý pro život v ášramu – že má místo vedle svého učitele – a stane se rychle spokojeným ve svém odloučení od domova. Jak se vyvíjí úcta a přátelství, tak se student stává poddajnějším a šťastně jedná ve prospěch svého učitele. Kázání rovněž dává studentovi nezbytné praktické realizace filozofie.“

Veškeré vědění, kterého se žákům v rámci výuky dostane, má být voleno s ohledem na zásadu praktičnosti, a sice praktičnosti ve smyslu využití ve službě Kršnovi a hnutí. Nesmyslnost západního moderního vzdělání a vědy spatřoval Prabhupáda, jak už bylo řečeno, v jejich ateističnosti. Západní vědu považoval za spekulativní, obsahující neúplné, nestálé, mylné a zavádějící informace. Nazýval ji „*moderní scholastikou*“ (Náma Hatta 2009c, 30), která nemá stanovený směr svého rozvoje a neustále se mění: „*Moderní poznání je ve skutečnosti pouze studiem hmotné přírody předložené prostřednictvím společenských věd a čísel, dokonce se nezakládá na žádné autoritě – pouze na pozorování a logických závěrech.*“ (Náma Hatta 2009c, 31).

Co je praktické, je v pohledu Prabhupády a ISKCON posuzováno podle toho, zda učí žáky způsobu, jak uniknout z koloběhu zrození a smrti. Doslova se zde uvádí (Náma Hatta 2009c, 31):

„Gurukula by se měla zabývat předáváním poznání, které studentům pomůže dostat se z tohoto hmotného světa – ze sansáry (znovuzrození) (‘gurór na sa sját’). Neměli bychom se zabývat předáváním takového ‘poznání’, které studentům pomůže stát se odborníkem na to, jak si žít pohodlně, být úspěšným či společensky přijatelným v tomto hmotném světě. Chceme je připravit na to, jak se dostat z tohoto hmotného světa, ne na pohodlný pobyt v něm.“

Jediným smyslem života člověka má být nalezení duchovního poznání, které vede k opuštění hmotného světa a vymanění se z reinkarnace. K tomu musí vzdělávání směřovat. Smysl má tedy předávat pouze takové informace a dovednosti, které k tomuto jedinému cíli vedou. To jediné je viděno jako praktické. Veškeré ostatní vědění zbytečně odvádí člověka od cíle a prodlužuje jeho cestu k vysvobození. Jen takové poznání, které je pevně dané, ukotvené, nepodléhá žádnému přehodnocování a novým objevům, považuje gurukula za úplné. Jednou je zakotvené ve vědecké literatuře a je přijímáno jako neměnná autorita, kterou nelze zpochybnit, neboť pochází od samotného Boha a je předáváno v posloupnosti duchovních učitelů. Společně s předchozími částmi můžeme vyvodit, že cílem vzdělání je tedy poznání cest k uniknutí z koloběhu zrození v hmotném světě, prostředkem k tomuto pak je oddaná služba, jejíž nejčistší a nejvíce žádanou formou je misie.

Moderní vědy nejsou odmítány zcela, i když jejich přijímání je podmíněno služebností jejich využití: „*Moderní poznání vytvořilo mnoho užitečných věcí, které se mohou dobře hodit pro hnutí pro vědomí Kršny, i když bychom jimi neměli být v žádném případě okouzleni ani bychom je neměli považovat za životodárné či věčné.*“ (Náma Hatta 2009c, 31). Chápání a využívání poznatků vědy se tedy musí podřídit autoritativním textům hnutí. Jako takové jsou opět zdůrazňovány především knihy napsané Prabhupádou a Vědy. Ty jsou považovány za zdroj věčné a neměnné pravdy, která má být filtrem a měřítkem při užívání poznatků vědních oborů. Doslova takto: „*Vyšší vzdělání znamená knihy Šríly Prabhupády, zatímco umění a společenské vědy jsou vždy podřízené tomuto věčnému poznání.*“ (Náma Hatta 2009c, 31).

Co se týče didaktiky, jsou oddaní varováni před studiem knih o moderních vzdělávacích metodách a naslouchání technik *karmích*¹⁰², s nimiž se oddaní smějí stýkat jen za účelem šíření vědomí Kršny (Náma Hatta 2009c, 31).¹⁰³ Pokud je nějaká z technik správná, musí být její princip zanesen již ve Védách. Pokud tam odkazy na takové způsoby vyučování oddaný nenalezne, pak se zcela jistě jedná o metodu, již by se měl vyvarovat.

Velký důraz je ve vzdělávání žáků ISKCON kladen na jejich morální a charakterové rysy. Motivy jednání jsou polarizovány na dvě skupiny: *hmotné* a *duchovní*. *Hmotné* motivy reprezentují dva, a pokaždé škodlivé, způsoby lidského vztahování se ke světu. Na jedné straně je to lidská snaha užívat si světa a přírody a opanovat je, na straně druhé je upozorňováno na nebezpečí frustrace a hněvu, které člověka vede k nepřírozené snaze o vyhýbání se světu jako celku. V konečném výsledku podlehnutí hmotné motivaci ničí motivaci k duchovním činnostem. Konkrétně pro výchovu to znamená varování, že děti motivované pochvalou a odměnou nebudou mít zájem o duchovní život,

¹⁰² Ti, kdo jsou zatíženi karmou, protože nežijí v oddané službě Kršnovi.

¹⁰³ „*Pokud člověk naslouchá neoddaným, je zde velké nebezpečí, že se znečistí, a pokud vyzkoušíme něco, co jsme se dočetli, a ono to funguje, potom jim začneme věřit a dozajista se s nimi začneme více sdružovat.*“

protože budou příliš pohodlně zahnížděné v přízemnosti hmotného světa.

Duchovní vědomí má znamenat, že člověk jedná o své vůli pouze pro potěšení svého gurua a Kršny. Pokud tedy člověk chápe vztah každé jednotlivé činnosti pouze ve směru k vědomí Kršny, je inspirován ke správnému jednání. Védské vzdělávání má za cíl hmotné motivace života zbořit třemi způsoby: čistotou, přijetím autority a podřadnou službou.

Čistota znamená opuštění hmotných tužeb. Tím je myšleno omezení základních potřeb jako jsou spánek, jídlo, sex a další tělesné nutnosti na absolutní minimum. Jde o to naučit se způsobům ovládnutí těchto potřeb, jakési „bytí nad věcí“. Explicitně se opakovaně hovoří o sexu a pohlavním pudu, který je v ISKCON považován za klíčový. Celibát znamená ovládnutí nejsilnějšího pudu, které je „odměněno“ vyšším stupněm duchovního poznání a silou přivádět další lidi k vědomí Kršny.

Součástí ovládnutí potřeb je také pokora a podřadná služba. Ty jsou nutné, aby se dítě očistilo a přijalo učení jako svou povinnost, bylo pokorné a schopné přijmout autoritu učitele a písem.

5 Současné vzdělávání v ISKCON

5.1 Gurukuly

Pokud jsme tedy prozkoumali a popsali východiska, z nichž se odvíjí výuka žáků v hnutí Haré Kršna, můžeme se podívat na to, jaká byla reálná implementace gurukulského vzdělávání v minulosti Mezinárodní společnosti pro vědomí Kršny a dnes. Ta byla od začátku velmi problematická a dodnes představuje ne zcela zhojený šrám na pověsti celého hnutí. Obzvláště palčivým problémem bylo psychické i fyzické týrání dětí v gurukulách prakticky od začátku jejich fungování v 70. letech. Na světlo světa se však dostalo až v letech 90. (více Heinlein a Rochford 1998; Rochford 1999; Fárek 2008; Schlichtsová 2013).

V současné době, podle dostupných informací, funguje na světě 27 gurukul.¹⁰⁴ Jedná se většinou o gurukuly denního typu, kam žáci docházejí a dojíždějí. Často jsou koncipovány tak, aby zajišťovaly vzdělání pro děti od předškolního věku až po konec běžné povinné školní docházky (ten je obvykle ve všech státech světa do 14. až 15. roku věku dítěte). Některé gurukuly poskytují možnost také pokračování v dalším studiu až do maturitní zkoušky (nebo její obdoby) a vzdělávání dospělých. Denní gurukuly nabízí žákům služby jako běžné veřejné školy: tedy školní autobusy, stravování ve škole, volnočasové aktivity, kroužky a zájmové činnosti. Nepřijímají pouze žáky, jejichž rodiče jsou členy ISKCON, ale jsou otevřeny také pro žáky z většinové společnosti – mohou být tedy i dalším z misijních prostředků. Nabízejí alternativu k běžnému typu veřejného vzdělávání.

Na základě internetových prezentací jednotlivých gurukul je možné alespoň částečně vydedukovat organizaci a metody výuky, které jsou v současných gurukulách drženy. Následující závěry jsou sumarizovány na základě informací dostupných na webových stránkách následujících gurukul: Bhaktivedanta Manor Primary School¹⁰⁵, Bhaktivedanta Gurukula & International School Vrindavan¹⁰⁶, Sri Mayapur International School¹⁰⁷, Bhaktivedanta Academy Mayapur¹⁰⁸ a Bhaktivedanta Swami Gurukula Australia¹⁰⁹.

Denní program gurukul se vždy mírně liší podle toho, zda se jedná o gurukulu náležící k nějaké konkrétní komunitě (a dojíždějících dětí je minimum), gurukulu, kam všechny děti dojíždějí z okolí, či gurukulu internátního typu, tedy ášramovou, kde se nezřídka setkávají děti různých národností. Základní organizační a didaktické

¹⁰⁴ Aktuální seznam gurukul uváděný na oficiálních stránkách věnovaných vzdělávání v ISKCON: <http://iskconeducation.org/category/schools/>. Z těchto gurukul jen některé mají vlastní webové stránky. Některé uvádějí jen kontaktní emaily.

¹⁰⁵ <http://www.bhaktivedantamanor.co.uk/home/?tag=gurukula>.

¹⁰⁶ <http://www.bgis.org/>.

¹⁰⁷ <http://www.mayapurschool.com>.

¹⁰⁸ <http://bhaktivedantaacademy.com/>.

¹⁰⁹ <https://www.krishnaschool.nsw.edu.au/>.

metody a prvky však zůstávají neměnné. Výuka v gurukulách je organizována podle denního programu obvyklého v ISKCON. Stejného rozvrhu a průběhu výuky se drží také rodiče při organizaci domácího vzdělávání, kde mají však ještě více prostoru pro individuální práci a přizpůsobování aktivit momentálnímu stavu žáků.

Děti vstávají společně s dospělými kolem čtvrté hodiny ranní. Účastní se ranního uctívání spolu s rodiči. Kolem páté hodiny odcházejí do ranní družiny, kde se pod vedením učitelky věnují volnočasovým aktivitám. Běžnou náplní ranní družiny je zpěv, čtení z *Bhagavadgíty* nebo jiných textů uznávaných v hnutí, hraní scének a nácvik divadelních představení pro rodiče, kreslení, či vyprávění příběhů ze života Kršny, Čaitanji a dalších významných osob. Následuje společná snídaně (*prasádam*), která se v hnutí podává obvykle až mezi sedmou a osmou hodinou ranní.

Vyučování začíná v době, kdy je to v místě školy obvyklé. Čas začátku vyučování se liší podle státu, kde se gurukula nachází. Podle zvyklostí je to mezi osmou a desátou hodinou ranní (většina gurukul se nachází v anglicky mluvících zemích, a vychází tedy z anglosaského modelu organizace výuky). Mladší děti se učí tři až čtyři hodiny. Starší čtyři až šest hodin. Hlavním cílem výuky je znalost védské literatury a studium knih zakladatele hnutí Prabhupády. Výuce běžného kurikula však není možné se vyhnout zvláště v západních zemích, pokud mají být gurukuly součástí školského systému své země, aby tam děti mohly plnit povinnou školní docházku. Některé z gurukul také nabízejí možnost skládání mezinárodních zkoušek.¹¹⁰

V současnosti je podle dostupných materiálů výuka ve zmiňovaných školách koncipována tak, aby sice zprostředkovala odborné informace podle úrovně věku žáků, ale takovou formou, kterou může dítě prakticky využívat v běžném životě. Cílem není předávat sumu encyklopedických znalostí a nechávat na dítěti, zda a jak tyto informace aplikuje v konkrétních životních situacích. Předávány jsou jen takové znalosti a dovednosti, které oddanému pomáhají

¹¹⁰ Například škola Sri Mayapur International School umožňuje studentům se vzdělávat podle kurikula pro složení zkoušky Cambridge International Examinations.

v praktickém životě. Praktickým životem se rozumí, jak už bylo řečeno, oddaná služba Kršnovi. Pro lepší představu lze uvést srovnání:

Výuka matematiky v běžné škole je koncipována tak, aby žák postupně od práce s konkrétními příklady (sčítání jablek, hrušek apod.) přešel k práci se symboly (číslly) a vzorci a ty potom aplikoval na řešení konkrétního problému v běžném životě mimo školu. Lze tedy říct, že výuka v běžné škole postupuje od obecného (symbolického) ve školní práci ke konkrétnímu v životní praxi. Výuka v gurukulách neučí práci se vzorci a symboly, ale staví na řešení konkrétních životních situací od počátku výuky (např. spočítat cenu nákupu, vrácené peníze v obchodě, vytvořit domácí rozpočet, porovnávat velikost úrody apod.). Cílem je tedy naučit děti ve škole řešení běžných situací. Vyvozování obecných (symbolických a encyklopedických) poznatků je až druhořadé a je ponecháno na dítěti samotném (či vyšším stupni vzdělávání). Jde tedy ve výsledku opačným směrem: od řešení konkrétního problému k obecnému.

Vyučovací program v gurukulách není vždy rozdělen na jednotlivé předměty v daných časových úsecích, zvláště u mladších dětí. Ve výuce se využívá mnoha metodických a didaktických forem a propojování vztahů, jevů a situací, které s probíranou látkou souvisejí. Jde především o to, co by bylo možné nazvat získáním vztahu s probíranou látkou. Cílem není empirické uchopení probírané látky pomocí intelektu a encyklopedických znalostí, ale prožívání a vnímání učiva jako životní skutečnosti. Dalo by se říci, že se jedná o model projektového vyučování. V praxi vypadá výuka následovně:

Na místo toho, aby se jednu hodinu probírala matematika, druhou přírodopis, třetí literatura a čtvrtou hodinu hudební výchova, lze všechny tyto předměty spojit do projektu věnujícímu se například skotu. Východiskem je zvolený text z některé vybrané knihy – s největší pravděpodobností ze *Śrímad Bhágavatamu*. Po jeho přečtení a rozboru je možné pro upevnění příběh drammatizovat, diskutovat o něm či využít některou jinou metodu aktivní práce s látkou. Přírodopisná část je naplněna informacemi o anatomii, znacích, stravě a využití těchto zvířat. Z pohledu matematiky je možné počítat např. náklady na jejich chov, produkci mléka apod. Součástí programu

bude také nácvik a zpěv písně s tematikou Kršny jakožto pasáčka krav. Takto je tvořena náplň výuky.

Po skončení vyučování následuje v gurukulách odpolední program podobný jako v čase před vyučováním, tedy zpěv manter, četba z knih, rozhovory, scény, společný oběd (*prasádam*). Poté jsou žáci denních gurukul předáváni zpět do péče rodičů, kde se věnují individuálním aktivitám podle programu rodiny a komunity.

V ášramových gurukulách je program určený až do večera. Skládá se ze studia *Bhagavadgíty* a Prabhupádových spisů, meditační praxe a uložených „domácích“ povinností. Žáci se aktivně zapojují do chodu gurukuly formou různých pomocných prací úměrně svému věku. Jsou pod stálým dohledem ášramového učitele. Internetové stránky většinou uvádějí počty kolem deseti žáků na jednoho učitele.

Zatímco běžné školy mají dvouměsíční hlavní prázdniny v létě a výuku rozdělenou na dvě pololetí po pěti měsících, výuka v gurukulách je koncipována tak, že po 3 měsících výuky následují zkoušky a měsíční prázdniny.

5.2 Domácí vzdělávání

V domácím vzdělávání by výuka měla probíhat v podstatě nepřetržitě. Hranice mezi školou a domovem, časem na učení a časem na hru a odpočinek by se v ideálním případě měla zcela stírat. Takový ideál nastavuje Aruddha deví dásí ve své příručce *Homeschooling Krishna's Children* (2012). Shrnuje zde zkušenosti z domácí výuky svých dvou synů v malém městečku Boise ve státě Idaho (USA).

Pro domácí výuku se rozhodla, protože v blízkosti nebylo žádné centrum hnutí ani gurukula. Její synové měli ve státní škole potíže s udržení návyků a principů životního stylu oddaných Kršny. Autorce vadilo, že žáci ani pedagogové důsledně nedodržují standardy, které chtěla vštípit svým dětem. Obávala se chování spolužáků vůči svým dětem i jejich špatného příkladu. Kritizovala také, stejně jako je už zmiňováno ve čtvrtém oddílu, že státní školy jsou více zaměřené na osvojování konkrétních znalostí a méně pozornosti věnují rozvoji morálních a volných vlastností. Ani učitele a jejich životní styl

nepovažuje za vhodný vzor. Zvolila proto raději domácí vzdělávání (16–22).

V poetii Aruddhy deví dásí je cílem všech aktivit během domácího vzdělávání dát dětem „*hluboké Kršny si vědomé hodnoty a zároveň solidní akademické vzdělání*“ (15). Konečným výsledkem pak má být „*vychovat Kršny si vědomé oddané*“ (168). „*Domácí vzdělávání může být částí Kršny si vědomého života, ale bylo by chybné si myslet, že Kršny si vědomý životní styl je jen jedním z aspektů domácího vzdělávání. Život ve vědomí Kršny má být hlavním smyslem domácího vzdělávání.*“ (Aruddha 2012, 13).

Organizace domácí výuky tedy ve všem kopíruje denní režim dospělých oddaných a na dospělé je kladen nárok, aby byli svým dětem ve všem následováníhodným příkladem. Děti vstávají spolu s dospělými oddanými, účastní se ranního uctívání božstev v blízkém chrámu či v domácnosti. Děti jsou podporovány v tom, aby se uctívání účastnily aktivně a přebíraly činnosti, které vykonávají dospělí. Rodiče jsou povzbuzováni, aby děti zapojovali do všech aktivit, jako jsou přípravy festivalů, vaření, úklid v chrámu, převlékání a zdobení božstev či jakýchkoli dalších aktivit, o které dítě projeví zájem.

Pro úspěch ve výchově dítěte ke „*Kršny si vědomým standardům*“, jak je v hnutí Haré Kršna často používáno, je zde také doporučována naprostá izolace dítěte od všech vlivů okolí a udržení jeho naprosté čistoty. Na rozdíl od běžných trendů v sekulárním vzdělávání, kdy se doporučuje otevřenost ve všech tématech a vznikají za tím účelem nejrůznější preventivní programy o sexu, drogách, násilí a dalších úskalích života, Aruddha volí co největší izolaci dětí. Všechny tyto otázky považuje v dětském věku za předčasné a zastává názor, že dítě, které tyto informace nemá, je nebude potřebovat ani v dospělosti, protože bude pevně ukotveno v oddanosti Kršnovi a nebude mít potřebu účastnit se aktivit ve společnosti *karmích* (46–72).

To samé platí také pro jídlo a styk s dalšími lidmi. Za jedinou vhodnou považuje Aruddha společnost dalších oddaných a jejich dětí, ale pouze takových, které se nestýkají s dětmi mimo komunitu. Význam přikládá také kontaktu dětí se staršími oddanými a jejich dobremu příkladu coby „*hrdinů*“ oddanosti. Starším oddaným mají děti

sloužit, prokazovat úctu a lásku stejně jako guruům. Děti se tak učí sociální etiketě, která má v hnutí Haré Kršna přísná pravidla (zdrženlivost v kontaktu mezi osobami mužského a ženského pohlaví, ritualizace chování ve vztahu k osobám jiné generace, vyhýbání se doteku s druhými osobami, pravidla v oslovování apod.).

Ohledně stravy nabádá, aby děti nepřicházely vůbec do kontaktu s jiným jídlem, než je vegetariánské jídlo připravené podle standardů obvyklých pro *prasádam*. Stejně by se ho měli zcela vyvarovat i rodiče. I příprava jídla by měla být zahrnuta do programu domácího učení. Doma by měl být vždy připraven dostatek *prasádam*, aby děti neměly pocit hladu a ani při pobytu venku (například při misijních aktivitách) je nelákalo jiné jídlo (39–45).

Základem otevřeného kurikula domácí výuky má být čtení spisu *Šrímad Bhágavatamu* v rodném jazyce, angličtině a sanskrtu. Jedná se o literární dílo o dvanácti zpěvech, jejímž tématem je oddaná služba Kršnovi. V knize je popsáno mnoho příběhů a událostí, které se vztahují ke Kršnovu životu a k životu dalších postav vaišnavské mytologie – bájných oddaných, démonech, božích, polobozích, avatárech boha Višnu a pod. Z těchto příběhů mají děti čerpat poučení a rodiče inspiraci pro každodenní život a výchovu svých dětí. Četbě *Bhagavata Purány* by mělo být z denního programu věnováno i několik hodin, stejně jako zpěvu či recitaci svatých jmen v podobě posvátné mantry Haré Kršna, Haré Ráma a dalších manter. Další aktivity by pak měly sloužit k aplikaci četby do denního života. Aruddha deví dáší nabízí jako metody hraní scének, tvorbu programů pro školy, veřejné kázání a zpívání, přípravu festivalu k oslavě některého ze svátků, prodej knih a *harinámy* (13–15).

V principu jde o to, aby se dítě od narození co nejdéle pohybovalo pouze v rámci učení ISKCON, své řečové dovednosti, čtení, psaní i počty vztahovalo k naukám zachyceným ve spisech, které předal oddaným zakladatel Prabhupáda jako zdroj vědění a interpretační rámec všech informací. Takto jsou dítěti vštípeny koncepty nazírání života a světa. Později je lze naplňovat dalšími vědomostmi při přechodu na vyšší stupně vzdělávání a v přípravě na výkon povolání, ale výsledná interpretace nakonec vždy směřuje k Pánu Kršnovi a cíli života v oddané službě.

Obsah jednotlivých kapitol ze *Šrímád Bhágavatamu* se děti učí a upevňují si jej pomocí opakování, memorování a diskusí včetně využití metody tzv. ďáblova advokáta.¹¹¹ Později žáci připravují například ranní lekce pro ostatní, píší eseje na vybraná témata, články do některého z periodik hnutí apod. Užívání běžných školních učebnic se naprosto nedoporučuje. Místo toho jsou jako učební materiály i metodické pomůcky pro rodiče doporučovány například videa a knihy Urmily deví dásí¹¹² a dalších autorů, které jsou dostupné na několika webových stránkách.¹¹³ V pozdějším věku je možné zařazovat i další knihy, které se věnují například životu Prabhupády¹¹⁴ či historii ISKCON¹¹⁵ (177–179).

Autorka knihy je přesvědčena o realizovatelnosti, udržitelnosti a prospěšnosti svých doporučení. Ilustruje je v kapitolách, které připravil jako svědectví její starší syn Rádhiká Ramana. Ten po absolvování domácí výuky úspěšně absolvoval i vysokoškolské studium, aniž by opustil hnutí Haré Kršna. Jako obtížný oba zmiňují přechod do nového systému učení a chybějící objem učiva v jednotlivých předmětech, kterému musel později jako student věnovat velké úsilí a množství času. Jako výhodu naopak vnímají značně rozvinuté argumentační dovednosti, zdatnost ve vyjadřování slovem i písmem a schopnost abstraktního myšlení, která mu usnadňovala orientaci v nové látce (103–107, 145–147, 159–168, 172–176).

¹¹¹ Učitel klade otázky z pozice pochybovače, žák vysvětluje správné chápání textu a učí se argumentaci.

¹¹² Přehled publikací je dostupný na jejím osobním webu <http://urmiladevidasi.org/>.

¹¹³ Např. <http://krishna.com/>, <https://www.krishnaculture.com/>, <https://bl-services.com/>.

¹¹⁴ Např. Satsvarupa 2001.

¹¹⁵ Např. Hayagriva 1985.

Shrnutí a závěr

Tradice čaitanjevského višnuismu, od které již několik generací členů Haré Kršna po celém světě odvozuje své učení, byla postupně transformována potřebami a způsobem myšlení Západu. Střetávání dvou kulturních oblastí a postupné vytváření organizační struktury hnutí¹¹⁶ způsobovaly ve vývoji hnutí problémy a konflikty, jejichž výsledkem byla po jistou dobu i velmi neuspokojivá situace v gurukulách, které se dostalo pozornosti až v 90. letech 20. století.

Způsob a organizace výuky v gurukulách ISKCON se značně lišily od tradičního indického pojetí. Gurukuly měly podobu velkých internálních škol podle anglosaského modelu, kde celoročně žilo několik set dětí (ášramové gurukuly). Ačkoli zakladatel ISKCON přišel do USA z prostředí čaitanjevského višnuismu, nepodařilo se mu tradiční způsob vzdělávání aplikovat v západním světě a je zároveň velmi sporné, zda to bylo jeho cílem. Rozhodující roli v tom zřejmě sehrálo jeho silné misijní zaměření a podřízení všeho v hnutí snaze svou nauku co nejvíce rozšířit. To, že jeden ze základních úkolů hnutí je šířit vědomí Kršny, způsobilo, že děti a péče o ně se dostaly na okraj zájmu.

Kvůli prokázaným případům zneužívání byly postupně všechny západní ášramové gurukuly přeměněny na denní, kam děti jen dochází. Ášramovou formu si zachovaly jen gurukuly v indickém Vrndávanu a Majápuru. K dohledu nad současným gurukulským vzděláváním slouží *Společnost pro ochranu vaišnavských dětí (Association for the Protection of Vaisnava Children)*. Informace, které je možno získat, se však týkají převážně zemí severní Ameriky, Austrálie, severní a západní Evropy a Indie. Nezmapovaná a zřejmě stále nezměněná je situace např. v zemích východní Evropy a Jižní Ameriky.

Současné gurukuly se do značné míry přizpůsobují podobám státních škol, i když dětem zajišťují menší učební skupiny a volnější kurikulum i organizaci výuky. Důraz je kladen spíše na védskou filozofii, znalost nauky hnutí Haré Kršna a tradičních knih, z nichž hnutí své

¹¹⁶ Organizační struktura sice není součástí původní tradice, ale je výsledkem potřeby západního člověka.

učení odvozuje. Na druhou stranu musí v mnoha zemích plnit určité kurikulární standardy, které jim umožňují oficiálně existovat jako vzdělávací instituce.

V domácím vzdělávání může docházet k ještě většímu rozvolňování kurikula v neprospěch obvyklého obsahu základního vzdělávání. Důraz je ještě více kladen na zarámování běžných činností, vaišnavské sociální etikety a znalost konceptů vycházejících z filozofie hnutí Haré Kršna.

Předmětem a výzvou současného výzkumu je konkrétní realizace domácího vzdělávání u dětí z českého hnutí Haré Kršna, kde již rodiče využívají možnosti zvláštního plnění školní docházky na 1. i 2. stupni základního školství. Prvním krokem je zjištění počtu dětí, kterých se domácí vzdělávání týká, a forem výuky, které rodiče pro toto plnění volí. Konkrétní informace o úspěšnosti domácího vzdělávání přinese ale až dlouhodobé sledování postupu dětí a jejich budoucí uplatnění v zaměstnání.

Bibliografie

- „Gurukula 1/4.“ 2009a. *Náma Hatta* 16 (2): 25.
- „Gurukula 2/4.“ 2009b. *Náma Hatta* 16 (3): 22.
- „Gurukula 3/4.“ 2009c. *Náma Hatta* 16 (4): 30–31.
- „Gurukula 4/4.“ 2009d. *Náma Hatta* 16 (5): 23.
- Aruddha devi dasi. 2012. *Homeschooling Krishna's Children*. Second Avenue Books.
- Asvahari dása. 1997. „Gurukula v Mayapuru.“ *Náma Hatta* 4 (1): 6–9.
- Bharata Shestra dasa. 1998. „ISKCON's Response to Child Abuse: 1990–1998.“ *ISKCON Communications Journal* 6 (1).
- Bhuriana dasa. 1995. *The Art of Teaching*. New Delhi: VIHE.
- Bryant, Edwin F., Maria Ekstrand. 2013. *The Hare Krishna Movement: The Postcharismatic Fate of a Religious Transplant*. New York: Columbia University Press.
- Deadwyler, Gabriel. 2001. „Fifteen Years Later: A Critique of Gurukula.“ *ISKCON Communications Journal* 9 (1): 13–22.
- Fárek, Martin. 2001. „Gurukula jako zkouška: Ohlédnutí za úsilím založit školu hnutí Haré Kršna.“ *Dingir* 4 (2): 20–21.
- Fárek, Martin. 2008. *Hnutí Haré Kršna: Institucionalizace alternativního náboženství*. Praha: Karolinum.

- Grešková, Lucia. 2012. „Premena duchovnej scény na Slovensku.“ *Dingir* 15 (2): 42–43.
- Hardman, Charlotte, Susan J. Palmer, eds. 1999. *Children in New Religions*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Hayagriva das. 1985. *The Hare Krishna Explosion: The Birth of Krishna Consciousness in America, 1966–1969*. Palace Press.
- Heinlein, Jenifer, Burke E. Rochford. 1998. „Child Abuse in the Hare Krishna Movement: 1971–1986.“ *ISKCON Communications Journal* 6 (1): 43–69.
- Jalangi déví dásí. 2008. „Děti jsou velice citlivé.“ *Náma Hatta* 15 (4): 14–15.
- Jóga Májá déví dásí. 2008. „Škola základ života.“ *Náma Hatta* 15 (4): 12–13.
- Lewis, James R., Jasper A. Petersen, eds. 2005. *Controversial New Religions*. New York: Oxford University Press.
- Prabhupada, A. C. 1991. *Bhagavadgíta: taková jaká je s původními sanskrtskými texty, přepisem do latinského písma, českými synonymy, překlady a podrobnými výklady*. Praha: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Prabhupada, A. C. 1992. *Nektar oddanosti: úplná věda bhakti-jógy (souhrnná studie Bhakti-rasámṛta-sinḍhu Šrily Rúpy Gósvámího)*. Praha: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Prabhupada, A. C. 1995. *Mezi životem a smrtí: tajemství reinkarnace a cesta k dokonalosti*. The Bhaktivedanta Book Trust International.
- Prabhupada, A. C. 2006. *Šrímad Bhágavatam: s původními sanskrtskými texty, přepisem do latinského písma, českými synonymy, překlady a podrobnými výklady*. Praha: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Prabhupada, A. C. 2012. *Vědecké poznání duše: provozování jógy v tomto věku*. Praha: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Rochford, Burke E. 1985. *Hare Krishna in America*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Rochford, Burke E. 1997. „Family Formation, Culture and Change in the Hare Krishna Movement.“ *ISKCON Communications Journal* 5 (2): 61–82.
- Rochford, Burke E. 1999. „Education and Collective Identity: Public Schooling of Hare Krishna Youths.“ In *Children in New Religions*, Charlotte Hardman, Susan J. Palmer, eds., 29–50. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Rochford, Burke E. 2005. „Family Development and Change in the Hare Krishna Movement.“ In *Controversial New Religions*, James R. Lewis, Jasper A. Petersen, eds., 101–117. New York: Oxford University Press.
- Rochford, Burke E. 2007. *Hare Krishna Transformed*. New York: New York University Press.
- Satsvarupa dasa Goswami. 2001. *Prabhupáda*. Praha: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Sčítání lidu. 2011. „Obyvatelstvo podle věků, náboženské víry a pohlaví“. Sčítání lidu. Zveřejněno 26. 3. 2011. <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/>

- index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=OBCR614C&z=T&f=TABULKA&katalog=30719&u=v1050__VUZEMI__97__19&v=v1051__null__null__null.
- Schlichtsová, Jitka. 2013. „*Výchova a vzdělání v hnutí Haré Kršna*.“ Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Schlichtsová, Jitka. 2015. „Kdo smí zasvěcovat Kršnovy oddané.“ *Dingir* 18 (2): 62–63.
- Štampach, Ivan O. 1999. „Problémy náboženské autority: Nalézt rovnováhu ve vztahu k autoritě.“ *Dingir* 2 (1): 14–15.

Mgr. Jitka Schlichtsová

Univerzita Karlova v Praze

Evangelická teologická fakulta

Katedra religionistiky

Email: jschlichtsova@gmail.com

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V UČENÍ A PRAXI BAHÁJSKEHO SPOLOČENSTVA

UPBRINGING AND EDUCATION IN TEACHING AND PRACTICE OF BAHÁ'Í COMMUNITY

Monika Zaviš

Abstract

Bahá'í faith precisely defines the role and the importance of upbringing and education. These sacred obligations are not needed by the God alone, because He is self-sufficient, but are the right path to spiritual, moral and cognitive growth of a person and a community. A parent is fully responsible for upbringing of his children, and together with community he is responsible also for their knowledge acquisition. We applied methods of analysis of primary and secondary literary sources, including communication and collaboration with members of the Bahá'í World Centre in Haifa, Israel, as well as with the Bahá'í Community in Bratislava, Slovak Republic.

Keywords

Bahá'í Community, children, society, upbringing, education

Ó môj Pane! Ó môj Pane! Som dieťaťko v útľom veku. Živ ma z ňadier Svojho milosrdenstva, vychovávaj ma v náručí Svojej lásky, vzdelávaj ma v škole Svojho vedenia a rozvíjaj ma v tóni Svojej štedrosti! Vyveď ma z temnoty, učiň ma trblietavým svetlom, vysloboď ma z nešťastia a učiň ma kvetom ružovej záhrady! Daj, aby som sa stalo služobníkom Tvojho prahu, a udeľ mi povahu a podstatu spravodlivých. Učiň ma príčinou požehnania ľudského sveta a hlavu mi korunu diadémom života večného! Vskutku, Ty si Silný, Mocný, Vidiaci, Slyšiaci.

– 'Abdu'l-Bahá¹¹⁷

¹¹⁷ 'Abdu'l-Bahá 1991, 36; preklad podľa *Modlitbičky* 2005, 22.

Úvod

Na začiatku našej štúdie chceme ozrejmiť, prečo považujeme za podstatné a užitočné zaoberať sa problematikou výchovy a vzdelávania v bahájskom učení a praxi. Vychádzame z našich dlhoročných, skúseností spoľahlivej spolupráce s členmi Bahájskeho spoločenstva v Slovenskej republike, rovnako na akademickej pôde aj v rámci pozvaní na rôzne podujatia do sídla tohto spoločenstva; rovnako budujeme na základe svojho dlhoročného vysokoškolského vyučovania o Bahájskej viere, ktorú sme zaradili medzi vyučovacie jednotky na Evanjelickej bohosloveckej fakulte UK a Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Na základe uvedených skutočností považujeme bahájske učenie a ich komplexnú snahu previesť toto učenie do praxe s hmatateľnými a ľudstvu prospešnými výsledkami po celom svete za mimoriadne dôležité.

Bahájska viera vznikla v 19. storočí v Perzii, čiže na území dnešného Iránu. Z náboženského aspektu vyrástlo toto nové náboženstvo z pôdy islamu a bábizmu, avšak jasne sa od začiatku definujú ako samostatné a od svojho pozadia nezávislé náboženstvo, ako to vyjadril Shoghi Effendi: *„Bahájska viera je novým náboženstvom, úplne nezávislým, s vlastnou vierou, princípmi a zákonmi, ktoré sa odlišujú od, a sú úplne v konflikte s vierou, princípmi a zákonmi islamu. Žiadny baháj teda nemôže byť považovaný za moslima alebo naopak, tak ako ani budhista, brahmanista alebo kresťan nemôže byť považovaný za moslima alebo naopak.“* (Shoghi Effendi 1974, 365).

Korene bahájskej viery siahajú od imáma al-Mahdího (869–941, nezvestný), cez Mírzú Alího Muhammada premenovaného na Bába (1819–1850), k Bábovmu nástupcovi Mírzovi Husainovi Alímu premenovanému na Bahá'u'lláha (1817–1892), čo v preklade znamená Božia sláva. V roku 1863 vyhlásil seba za toho, kto bol zaslúbený Bábovým prorocstvom a za toho, kto bol Bohom určený na šírenie Jeho vôle. Považovali ho za posla, ktorý má vyriešiť spory medzi existujúcimi náboženstvami a skorigovať ich. Jeho spisy sú bahájsmi považované za sväté. Bahá'u'lláh za svojho legitímneho nástupcu určil svojho najstaršieho syna, ktorý bol s ním často aj väznený,

a to 'Abdu'l-Bahú (1844–1921). Bol interpretom slov svojho otca, a preto sa jeho spisy nepovažujú za sväté. Bol a zostal vzorom pre osobný život všetkých bahájov. Za svojho nástupcu ustanovil svojho milovaného, najstaršieho vnuka Shoghiho Effendiho (1897–1957), ktorého od malička viedol k disciplíne. Jeden príbeh o jeho detstve hovorí, že bol nedochvilný a keďže starý otec chcel z neho vychovať správneho človeka, za tento nedostatok ho raz potrestal. Odvtedy sa malý Shoghi dostavil všade ako prvý a stal sa vzorom dochvilnosti. Ako dospelý preložil Bahá'u'lláhove texty do angličtiny a dohliadal na plánovité stavanie bahájskych svätýň na celom svete (Zaviš 2008, 84–85). Po smrti Shoghiho Effendiho prevzal zodpovednosť za rozvoj spoločností bahájov na celom svete The Universal House of Justice, Univerzálny dom spravodlivosti, ustanovený v roku 1963. Inštrukcie o tejto inštitúcii podal ešte Bahá'u'lláh vo svojej knihe zákonov (*About the Bahá'í Faith* 2016); Univerzálny dom spravodlivosti má pozitívne ovplyvňovať blahobyť ľudstva, propagovať a podporovať vzdelávanie, mier a globálnu prosperitu, strážiť ľudskú dôstojnosť a postavenie náboženstva (Bahá'u'lláh 1973).

Od roku 1979, od Iránskej revolúcie, až dodnes konajú baháji intenzívnu misijnú činnosť najmä v krajinách tretieho sveta. Bahájske spoločstvo dnes pôsobí celosvetovo vo vyše 100 000 lokalitách a takmer v každej krajine sveta; bahájska literatúra bola preložená do 802 jazykov. Vo svojich chrámoch, tzv. domoch uctievania, vítajú všetkých ľudí bez ohľadu na náboženskú či nenáboženskú afiliáciu (Zaviš 2008, 83). Bahájske spoločstvo má svoje oficiálne zastúpenie v OSN a to poradné zastúpenie pri Rade hospodárskej a sociálnej pomoci OSN. Akreditované je aj pri organizáciách WHO, UNICEF, UNIFEM a UNEP. Oficiálnou webovou stránkou celosvetového Bahájskeho spoločstva je www.bahai.org, ktorá ponúka bohatý, systematicky spracovaný, logicky podaný a starostlivo verbálne formulovaný informačný materiál a študijné zdroje. Celosvetovou bahájskou informačnou službou je Bahá'í World News Service, ktorá je dostupná aj na webe www.news.bahai.org.

Na území bývalej ČSR vznikali prvé bahájske spoločnosti začiatkom 20. storočia. Dňa 19. apríla 2007 sa Bahájske spoločstvo stalo štátom registrovaným náboženstvom v SR. Žiadosť o registráciu

s podpisom vyše 28 000 osôb s trvalým pobytom na území SR bola dodaná na Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky a bola schválená. Sídlo Bahájskeho spoločenstva v SR sa nachádza v Bratislave a jeho štatutárnym orgánom je Národná duchovná rada v SR. V žiadosti o registráciu uviedlo, že nebude požadovať finančné dotácie od štátu, pretože funguje na princípe finančného základu dobrovoľných príspevkov. V roku 2014 bolo na Slovensku evidovaných 256 bahájskych veriacich, s ročným počtom 185 bohoslužobných stretnutí v rámci 5 lokálnych centier (Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky 2020), ktoré sa nazývajú miestnymi duchovnými radami. Dnes Bahájske spoločenstvo v SR pôsobí v rámci nasledovných 7 miest: Bratislava, Senec, Šaľa, Trenčín, Banská Bystrica, Žilina a Košice. Oficiálnou webovou stránkou Bahájskeho spoločenstva v SR je www.bahai.sk (Bahájska viera na Slovensku 2020).

V Úvode k Ústave Bahájskeho spoločenstva v Slovenskej republike figuruje 38 článkov viery, ktoré boli formulované na základe výberu zo svätých spisov a boli následne kvôli prehľadnosti očíslované. Komplexnosť bahájskeho učenia sa však podľa predkladateľov Ústavy musí vnímať vychádzajúc zo všetkých autentických textov zjavených Bábom a Bahá'u'lláhom, ako aj zo spisov 'Abdu'l-Bahú a Shoghiho Effendiho (Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky 2007).

Baháji veria v:

- jediného Boha, ktorý je nepoznatelný,
- to, že tento Boh je spoločný všetkým náboženstvám,
- jednotu náboženstiev,
- jednotu ľudstva,
- v sebazdokonaľovanie s cieľom budovania jednoty ľudstva,
- nezávislé hľadanie pravdy,
- odstránenie všetkých predsudkov,
- súlad medzi vedou a náboženstvom,
- rovnosť muža a ženy,
- dostupnosť vzdelania na celom svete,
- riešenie ekonomických problémov pomocou duchovných zásad,
- celosvetový pomocný jazyk,
- svetový mier.

Univerzálny dom spravodlivosti sa vyjadril k problematike rovnosti muža a ženy, ktorá stále nie je v súčasnosti jednoznačná v mnohých náboženstvách, nasledovne: „*Emancipácia žien, dosiahnutie úplnej rovnosti medzi pohlaviami, je jedným z najdôležitejších, hoci menej uznávaným predpokladom mieru. Odmietanie takejto rovnosti pácha nesp spravodlivosť na jednej polovici svetovej populácie a podporuje v mužoch škodlivé postoje a návyky, ktoré sa prenášajú z rodiny na pracovisko, do politického života, a v konečnom dôsledku do medzinárodných vzťahov. Neexistujú žiadne morálne, praktické, alebo biologické základy, prečo by takéto odmietanie malo byť ospravedlnené. Iba keď ženy budú vítané ako plnohodnotné partnerky vo všetkých oblastiach ľudského snaženia, môže sa vytvoriť mravná a psychologická klíma, z ktorej bude vychádzať medzinárodný mier.*“ (The Universal House of Justice 1985, 26–27).

Podľa bahájskeho učenia Boh v každej etape dejín volil taký spôsob a reč prezentovania svojej vôle, ktoré boli ľudstvu na konkrétnom stupni rozvoja zrozumiteľné. Posielal sprostredkovateľov, ktorí oznamovali jeho vôľu a stali sa zakladateľmi jednotlivých veľkých náboženstiev. Títo tzv. Poslovia Boží sú: Krišna, Buddha, Mojžiš, Zoroaster, Ježiš, Muhammad a Bahá'u'lláh. Sväté knihy všetkých náboženstiev, ktoré menovaní reprezentujú, sú bahájmi uznávané a študované. Zo svätých kníh bahájov spomenieme niektoré, z ktorých najvýznamnejšie miesto majú diela Bahá'u'lláha, ktoré predstavujú asi 100 zväzkov kníh. Z nich sa za najvýnimočnejšiu považuje *Kitáb-i-aqdas, Najsvätejšia kniha*, ktorá je Chartou budúcej celosvetovej civilizácie (Zaviš 2008, 86–87). Ak by však o kategórii svätých kníh, ktorú sme my použili ako fenomenologicko-náboženské slovné spojenie, hovorili samotní baháji, tak pre nich sú sväté jedine spisy Bahá'u'lláha.

1 Metódy

Primárnym východiskom pre našu teoretickú štúdiu sú pramene, resp. sväté spisy Bahájskeho spoločenstva a dokumenty vydané Univerzálnym domom spravodlivosti v Hajfe, ku ktorým pridávame sekundárnu literatúru, čiže v renomovaných časopisoch a zborníkoch

publikované vedecké štúdie, monografie a informačne bohaté online zdroje dostupné na oficiálnych webových stránkach Bahájskeho spoločenstva a Ministerstva kultúry Slovenskej republiky. Keďže sme sa v minulosti venovali Bahájskemu spoločenstvu v rámci svojej vysokoškolskej učebnice z religionistiky (Zaviš 2008) a etike výchovno-vzdelávacieho procesu zase v našej vysokoškolskej učebnici zo systematickej etiky (Zaviš 2017), bolo vhodné a užitočné využiť aj tieto zdroje. Vecne nápomocnou bola aj naša komunikácia a spolupráca so Svetovým bahájskym centrom v Izraeli, ako aj s dvoma aktívnymi členkami Bahájskeho spoločenstva v SR.

2 Výsledky

Po štúdiu a analýze primárnych, sekundárnych literárnych zdrojov a osobnej komunikácii v súvislosti s konkrétnymi otázkami, ktoré sme si kládli v súvislosti s bahájskym vyučovaním detí na území SR, sme svoje poznatky a zistenia systematizovali do troch nosných tematických celkov: dieťa v bahájskom učení, teória a prax týkajúce sa výchovy, a teória a prax týkajúce sa vzdelávania. V rámci podkapitoly venovanej výchove sa zvlášť zameriame na rodinnú výchovu a mravnú formáciu jednotlivca založenú na duchovných hodnotách. V rámci podkapitoly venovanej vzdelávaniu sa budeme venovať najmä charakteristikám bahájsky motivovaného vyučovania a jeho naliehavosti, bahájskym školám a edukačným projektom, vyučovaciemu procesu, ako aj tvorbe bahájskych učebných osnov a textov.

2.1 Dieťa v bahájskom učení

Deti sú bahájmi podľa vyjadrenia Univerzálneho domu spravodlivosti vnímané ako najcennejšie poklady, lebo sú budúcnosťou spoločnosti. Aby táto budúcnosť bola reálna, je deťom neustále potrebné dodávať duchovný pokrm. Detstvo je potrebné vnímať ako obdobie krehkosti jednotlivca, pretože môže byť ľahko ohrozený agresivitou alebo materializmom. Morálny a duchovný rast dieťaťa majú preto

pre dieťa životnú dôležitosť. Z tohto dôvodu sa každá bahájska komunita na svete veľmi aktívne podieľa na osobnostnom raste detí a mládeže (Bahá'í International Community 2020).

Každé dieťa potrebuje zmysluplnosť života, ktorá sa dosahuje v procese jeho duchovného a intelektuálneho rastu, ktoré sú neoddeliteľné. Dieťa má totiž v sebe od narodenia potenciality, ktoré dostalo od Boha: sú to cnosti, kvality, talenty a charakteristiky, ktoré sú v ňom latentné a majú byť primeranou výchovou odhalené, aktívované a prispôsobené službe ľudstvu. Štandardy a správanie dieťaťa sú v interakcii so sociálnymi štruktúrami a procesmi v spoločnosti, takže je potrebné, aby si dieťa už od malička uvedomovalo túto zákonitosť reciprocity. 'Abdu'l-Bahá považoval reciprocitu a kooperáciu ľudstva za jeho najdôležitejšie potreby (Bahá'í International Community 2020).

2.2 Teória a prax týkajúce sa výchovy

Podľa bahájskeho učenia je mravné správanie dieťaťa prejavom jeho duchovnej prirodzenosti v oblasti materiálnej existencie, a preto sa mravná výchova má uskutočňovať formou spolupráce náboženstva a vedy (Arbab 1992, ii). Keďže bahájske spisy opakovane prízvukujú, že sa obnova a progres spoločnosti začínajú výchovou jednotlivca, baháji kladú mimoriadny dôraz na výchovu a vzdelávanie detí. Rodičia si vždy musia byť vedomí svojej zodpovednosti a povinnosti správne vychovávať svoje deti; za vzdelávanie je však okrem rodičov zodpovedná aj spoločnosť (Bahá'í International Community 2020).

Primárnym vychovávateľom a učiteľom je podľa bahájskej viery Boh. Predpokladom správnej výchovy a vzdelávania sekundárne zabezpečovaných ľuďmi je napojenie rodičov, učiteľov a detí na tento primárny zdroj, na Boha. Podľa 'Abdu'l-Bahú sú výchova a vzdelávanie dve z najchválhodnejších činností ľudstva a priťahujú milosť a priazeň Najmilosrdnejšieho (Zaviš 2008, 89). Na modlitbe uvedenej v prológu k tomuto príspevku je jasne vidieť, že bahájska viera slovami 'Abdu'l-Bahú kladie akcent na poznanie potreby Božej pomoci samotným deťatám, ako aj jeho osobnú, vyslovenú prosbu

o Božiu pomoc. 'Abdu'l-Bahá však vytvoril aj ďalšie modlitby, ktoré za správnu výchovu a vzdelávanie detí a mladých ľudí Bohu adresujú samotní rodičia alebo iní zodpovední dospelí:

Modlitba 'Abdu'l-Bahú za výchovu detí samotným Bohom a Jeho pomoc pri ich vzdelávaní ('Abdu'l-Bahá 1991, 34, preklad podľa *Modlitbičky* 2005, 17):

Ó Bože! Vychovávaj tieto dietky! Tieto dietky sú rastlinami v Tvojom sade, kvietim na Tvojej lúke, ružami v Tvojej záhrade. Nech na nich prší Tvoj dážď a Slnce skutočnosti nech na nich žiari Tvojou láskou. Nech ich osvieži Tvoj vánok, aby sa mohli vzdelávať, rásť, rozvíjať a ukázať sa v najväčšej kráse. Ty si Darca. Ty si Súcitný.

Modlitba 'Abdu'l-Bahú za udelenie poznania mladému človekovi ('Abdu'l-Bahá 1991, 37, preklad podľa *Modlitbičky* 2005, 23):

Ó Pane! Daj, nech tento mladý človek zažiarí, a udeľ tomuto úbohému tvorovi Svoju štedrosť! Udeľ mu poznanie, na rozbresku každého rána mu zaisti väčšiu silu a stráž ho v úkryte Svojej ochrany, aby mohol byť oslobodený od mýlky, aby sa mohol oddať službe Tvojej Veci, aby mohol viesť zblúdených, smerovať nešťastných, oslobodzovať zajatých a prebúdzat nedbalých tak, aby všetkých mohla požehnať Tvoja spomienka a chvála. Ty si Mocný a Silný.

2.2.1 Rodinná výchova

Rodinná výchova sa realizuje v rámci rodín založených na monogamných, heterosexuálnych manželstvách. Rodina je podľa bahájskeho učenia základnou inštitúciou ľudskej civilizácie a v súčasnej dobe je vystavená silným dezintegračným tlakom. Je to aj prvé prostredie, v ktorom sa ocitá dieťa po narodení a v ktorom začína budovať štruktúru svojej morálky a formovať základné vzorce svojho správania (Noguchi, Hanson a Lamplé 1992, 11–12). Bahájski manželia sa modlia za svoje deti už pred ich narodením. Domáce súkromné pobožnosti sa uskutočňujú každý deň ihneď po narodení dieťaťa a keď je dieťa schopné sa zapájať, poskytuje sa mu vlastný priestor podľa stupňa jeho vývoja. Baháji nevychováajú svoje deti primárne

na báze príkazov a zákazov, ale pomocou hry, ktorej obsah a forma dieťaťa sprostredkuje konkrétnu zásadu, poznatok, upevňuje dobrý zvyk, podporuje altruizmus (Shahla a Maala 2004).

V bahájských domácnostiach je výchova založená na hodnotách, ktoré sú súčasťou svätých spisov a ich učenia o nerozlúčnosti prepojenia morálky jednotlivca a spoločnosti v zmysle progresu a blaha ľudstva ako jedného celku. Výchovný proces v bahájskej rodine je založený na axiológii v zmysle, ako to vystihuje Žilínek: *„Z tejto pozície výchovu chápeme predovšetkým ako výchovu k hodnotám vo všetkých vzťahoch a súvislostiach v kontexte pluralitnej spoločnosti a globálneho svetového spoločenstva. Za určujúcu stratégiu pokladáme morálnu axiologizáciu výchovy.“* (Žilínek 2009, 147). Bahájske rodiny vychovávajú k:

- láske ku všetkým ľuďom,
- tolerancii k odlišnosti,
- kritickému zmyslu pre spravodlivosť,
- empatii k iným,
- pochopeniu jednoty ľudstva,
- vnímaniu všetkých ako príbuzných bez ohľadu na ich náboženskú, etnickú či inú príslušnosť,
- vytrvalému vyhýbaniu sa mentalite „my a oni“,
- úcte k iným rodinám v zmysle, že záujmy vlastnej rodiny nesmú redukovať zaviazanosť k spravodlivosti a súcitu ku všetkým.

Rodinné spolužitie sa u bahájov po celom svete posilňuje aj rôznymi kurzmi, konferenciami, poradenstvom, dlhoročnou organizáciou letných a zimných škôl, kde sa celé rodiny môžu spolu vzdelávať štúdiom bahájských spisov, posilniť si duchovné väzby a vzťahy medzi sebou navzájom (Bahá'í International Community 2020).

Keďže sa bahájska výchova zameriava na cieľ, ktorým je osobný rast jednotlivca s účelom zmeny a progresu spoločnosti, na ktorom má povinnosť aktívne participovať, sú deti od malička vedené k uvedomovaniu si recipročného vzťahu medzi sebou a spoločnosťou. Ak by totiž dieťa bolo vychovávané jednosmerne, vynechajúc dimenziu spoločnosti, iba zamerané na osobný rast, nemalo by štandardy, podľa ktorých by dokázalo merať svoj osobný rast a neexistovali by teda ani merateľné výsledky osobného rozvoja. Dieťa by bolo náchylné

podliehať sile svojho ega, viny, vnímania vlastnej spravodlivosti, a zamerania výlučne na uspokojovanie osobných potrieb. Na druhej strane, ak by bolo dieťa vedené jednosmerne v zmysle zanedbania vlastnej osoby a výlučného zamerania na spoločnosť, prenieslo by celú zodpovednosť či vinu na spoločnosť, a ignorovalo by individuálnu zodpovednosť, čím by stratilo rešpekt a súcit k iným a bolo by náchylné konať kruto a iných by utláčalo (Noguchi, Hanson a Lample 1992, 4–5). Shoghi Effendi sa na margo tejto skutočnosti vyjadril nasledovne: „*Nemôžeme oddeliť ľudské srdce od prostredia, ktoré je mimo nášho vnútra, a povedať, že sa všetko zlepší vtedy, keď je jedno z tohto reformované. Človek je so svetom organickým celkom. Jeho vnútorný život tvaruje prostredie a je taktiež prostredím hlboko ovplyvnený. Jedno reaguje na podnet druhého a každá trvalá zmena v živote človeka je výsledkom týchto vzájomných reakcií.*“ (A Letter Written on Behalf of Shoghi Effendi to an Individual Believer 1933).

2.2.2 Mravná formácia jednotlivca založená na duchovných hodnotách

V živote jednotlivca existujú podľa bahájskeho učenia dve základné sily, ktoré formujú jeho osobné povedomie o zmysluplnosti a účele vlastného života (Noguchi, Hanson a Lample 1992, 5):

- a) Príťažlivosť ku krásnemu – dáva správne smerovanie, lebo sa dieťa učí posudzovať vlastné správanie na základe kritérií krásna a dokonalosti. Prejavuje sa láskou k vznešenosti a diverzite prírody, podnecuje prejavovať krásu cez vizuálne umenie, hudbu, ručné práce, a poskytuje potešenie z plodov týchto kreatívnych snáh. Tiež sa dá identifikovať v odpovedi jednotlivca na krásu myšlienky, eleganciu vedeckej teórie a dokonalosť dobrej povahy iných. Príťažlivosť ku krásnemu podnecuje hľadanie poriadku a zmyslu v univerze, ktoré sa rozširujú v podobe túžby po poriadku v spoločenských vzťahoch.
- b) Smäd po vedomostiach – táto každému inherentná túžba poháňa človeka k nadobúdaniu pochopenia tajomstiev vesmíru a jeho nekonečne rozličných javov, rovnako vo viditeľnej aj

neviditeľnej rovine. Usmerňuje myseľ tak, aby hľadala plnšie pochopenie tajomstiev vo vnútri vlastného ja. Bahá'u'lláh povedal: „Skutočne, ó Brat, ak premýšľame nad každou stvorenou vecou, staneme sa svedkami nesčíselných dokonalých múdrostí a naučíme sa nesčíselné nové a zázračné pravdy.“ (Bahá'u'lláh 1991, 32).

Keď sa dieťa vedie rodinnou výchovou k hodnotám vznešenosti ľudskej bytosti, jednoty, transcencie, blahobytu a služby iným, je potrebné aplikovať tieto hodnoty na všetky základné vzťahy, ktoré bude vo svojom živote tvoriť a budovať: s prírodou, rôznymi skupinami, rodinou, ako aj spoločenskými inštitúciami. Vzťahy majú budovať jednotu ľudstva, a preto je dôležité, aby už deti boli vedené k vedomiu zhubnosti a neústupnosti zla rasizmu: „*Rasizmus bráni rozvinutiu bezhraničných potencialít jeho obetí, korumpuje páchatelov, a ničí ľudský progres. Ak tento problém má byť prekonaný, uznanie jednoty ľudstva musí byť implementované do patričných legislatívnych opatrení a aplikované univerzálne.*“ (The Universal House of Justice 1985, 25). Takisto je potrebné deti od malička viesť k nezaujatosti, k vyhýbaniu sa predsudkom všetkých druhov, nielen rasovým, ale aj spojeným so spoločenskou triedou, farbou pleti, vierovyznaním, etnickou príslušnosťou, pohlavím, stupňom materiálnej civilizácie; vyhýbať sa všetkému, čo spôsobuje v ľuďoch pocit a vedomie nadradenosti ostatným (The Universal House of Justice 1985, 28–29).

Medzi hlavné mravné spôsobilosti detí sa podľa bahájskeho učenia radia tieto:

- iniciatívne konanie,
- usilovná a efektívna práca,
- konzultácia.

Jednotlivec je súčasťou organického celku, ktorým je rodina ľudstva, a prispieva k životu spoločnosti tak, že preberá iniciatívu, chopí sa príležitostí, formuje priateľstvá a buduje vzťahy; pripája sa iným v spoločnej službe a koná na základe rozhodnutí. Má sa stať zdrojom spoločenského dobra ('Abdu'l-Bahá n.d.).

Konzultácie sú kľúčové aj vo fungovaní celého Bahájskeho spoločenstva. Rozhodovanie a konanie v bahájskych komunitách po celom

svete sú vždy výsledkom konzultácií. Princíp konzultácií vysvetľuje bahájsky dokument Univerzálneho domu spravodlivosti z roku 1985, otvorený list s názvom *The Promise of World Peace*, v 3. sekcii. Aby sa dalo hovoriť o konzultácii, je dôležité, aby boli splnené tieto požiadavky: úprimnosť, nezaajatosť a srdečnosť. Podľa Bahá'u'lláha sú konzultácie nevyhnutné a to na usporiadanie všetkých ľudských záležitostí. Konzultácia premieňa dohady v istotu, ukazuje cestu a vedie ňou. Cez konzultáciu sa stáva zjavným zrelosť daru porozumenia. Pri dosahovaní svetového mieru je konzultačná činnosť tá, ktorá uvoľňuje medzi ľuďmi celej planéty prospešného ducha a pripravuje výsledky, ktoré neprekoná žiadna moc. Túto myšlienku hutne vyjadril v neskoršom období aj Bahá'u'lláhov syn, 'Abdu'l-Bahá, keď povedal, že sa záležitosť mieru musí stať objektom generálnej konzultácie (The Universal House of Justice 1985).

Vyššie uvedené mravné spôsobilosti detí sú výsledkom kultivácie ich duchovných vlastností: lásky, poznania, viery, poslušnosti. Charakter dieťaťa musí reprezentovať kvality, ako: dôveryhodnosť, pravdivosť a spravodlivosť. Jeho motívy konania musia byť zakotvené v svätosti a úprimnosti; tieto musia z neho vyžarovať. Dieťa musí nadobúdať v procese výchovy odvahu, sebadôveru, dôveru a pokoru (Noguchi, Hanson a Lample 1992, 19–24). Zastavíme sa pri pokore, ktorú podľa nášho názoru dnešní rodičia bez ohľadu na náboženskú či nenáboženskú afiliáciu, zvlášť zanedbávajú alebo ignorujú. Možné je, že ani sami túto cnosť neuznávajú, ale aj to, že si ju terminologicky mýlia s podriadenosťou, pasivitou či nečinnosťou. Bahájskej učenie hovorí, že pokora nie je identická so žiadnym z týchto pojmov, ale slúži na modifikáciu sebadôvery a ochraňuje ju pred zvrátením sa do samolúbovosti a arogancie. Svätý text hovorí: „*Pokora dvíha človeka k nebesiam slávy a moci, kým pýcha ho zvrhne do hĺbok úbohosti a degradácie*“ (Tablets of Bahá'u'lláh Revealed after the Kitáb-i-Aqdas 1988).

2.3 Teória a prax týkajúce sa vzdelávania

Podľa Bahá'u'lláha je človek baňou bohatou na drahokamy neodhadnuteľnej hodnoty a iba samo vzdelanie môže spôsobiť, aby táto baňa odhalila svoje poklady, a iba vzdelanie môže umožniť ľudstvu, aby z nich profitovalo (Bahá'í International Community 2020). 'Abdu'l-Bahá zastával názor, že každé dieťa môže byť aj svetlom aj temnotou sveta, a práve preto, aby sa mohlo stať svetlom, potrebuje byť vzdelávané. Vzdelanie podľa neho umožňuje človeku, aby sa priblížil k výšinám nepominuteľnej slávy (Zaviš 2008, 89). Takisto prirovnal poznanie ku krídlam pre ľudský život a ku rebríku pre jeho vzostup (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 24).

2.3.1 Bahájsky motivované vyučovanie a jeho naliehavosť

Podľa autorky Farid-Arbab je bahájsky motivované edukačné snaženie možné definovať jednoducho ako snahu, ktorú vyvíja skupina bahájov a iných podobne zmýšľajúcich jednotlivcov inšpirovaných videním a učeniami bahájskej viery. Snažia sa inkorporovať bahájske princípy do obsahu a prístupov edukačných programov, najmä princípy jednoty ľudstva, rovnosti medzi mužmi a ženami, a eliminácie predsudkov. Deťom vštepujú povedomie svetoobčana a cnosti správneho charakteru. Pokiaľ ide o bahájsku edukačnú prax per se, tak tá sa snaží rešpektovať najnovšie edukačné teórie na základe výcviku, ktorý zapojení baháji absolvujú a ktorý sa realizuje neustále. Pred niekoľkými desaťročiami dominoval z edukačných teórií behaviorizmus; potom kombinácia komputacionalizmu a kulturalizmu spolu s dôrazom na behaviorálne ciele; novšie zvláštna zmes konštruktivizmu a kurikul zameraných na výstupy; aká teória či teórie poslúžia bahájskemu vzdelávaniu v budúcnosti sa ešte len ukáže (Farid-Arbab 2016, 61–62).

O nevyhnutnosti a naliehavosti vzdelania na prosperitu celého ľudstva Bahájske spoločenstvo nielen kontinuálne a prízvukovane hovorí a píše, ale v tomto zmysle aj koná. Bahájske edukačné projekty,

ktoré sa realizujú celosvetovo, tvoria asi 80 % z ich celkového diapa-
zónu činností na rozvoj a udržateľnosť pokroku sveta. Edukačná pa-
leta zahŕňa množstvo aktivít, od neformálnych hodín po vyučovanie
až po univerzity: „*Obsahuje hodiny morálky pre deti v škôlkach a základ-
ných školách, projekty gramotnosti pre mládež a dospelých, vzdelávanie
a výcvik pre ženy a dievčatá, programy zamerané na posilnenie kapacít
mladých ľudí na podporu sociálneho blahobytu, a organizácie ponúkajú-
ce post-sekundárne vzdelávanie, rozvíjajúce kurikulum, alebo poskytujúce
výcvik učiteľov.*“ Príkladmi môžu byť Ruhi Arbab School v Kolumbii,
Community school v Tanzánii, Ocean of Light International School
v Tonge, Community school v Indii, Moral class for children v Austrá-
lii, School of the Nations v Brazílii, atď. (Office of Social and Economic
Development, Bahá'í International Community 2018, 24–25).

2.3.2 Bahájske školy a edukačné projekty

Prvé bahájsmi založené školy vznikali ešte za života 'Abdu'l-Bahú,
ktorý podnecoval veriacich z Iránu a Iščabadu (dnešný Ašchabad)
v Turkménsku, aby zakladali akademické školy rovnako pre chlap-
cov aj dievčatá. Výsledkom boli chýrečné tarbijské školy (Tarbíyat
Schools). Stali sa na niekoľko dekád veľmi úspešnými školami nielen
v Iráne, ale aj po celom svete všade tam, kde bahájsi žili. Zatvorené
boli z dôvodu silnej represie (Barrett 1986, 209).

Bahájske vzdelávacie inštitúcie sa na začiatku šírili smerom z Blíz-
keho východu cez Indický subkontinent na Ďaleký východ. Aplikoval
sa centralizačný prístup, ktorý umožnil zhromaždiť a získať nevy-
hnutných odborníkov, učiteľov z praxe, ktorí potom boli priradení
konkrétnej škole. Druhým bahájsmi aplikovaným prístupom bol de-
centralizačný, ktorý vychádzal z personálnych zdrojov, ktoré posky-
tovala daná lokalita. Tento prístup znamenal v každej lokalite vždy
začiatok od nuly, cez prípravu budúcich učiteľov až po ich uvedenie
do praxe (Van der Hoonaard 1984, 120).

V 70. a skorých 80. rokoch minulého storočia, súčasne so vzni-
kom bahájskych akademických škôl po celom svete, bola spustená
aj globálna kampaň propagácie tútorských škôl, ktoré majú formu

skromnejších zariadení nachádzajúcich sa v rurálnych oblastiach a spravujú ich bahájske lokálne inštitúcie. Početné bahájske komunity po celom svete umožnili takýmto školám vzniknúť a fungovať, avšak v prípadoch nedostatočnosti inštitucionálnej kapacity na regionálnej alebo národnej úrovni sa stalo nemožným pokračovať v ich prevádzke (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 42).

Všetku vzdelávaciu aktivitu globálneho Bahájskeho spoločenstva mapuje, systematizuje a reguluje Office of Social and Economic Development (OSED) pri celosvetovej bahájskej ústredni v Hajfe v Izraeli. Agentúra bola založená na to, aby uľahčovala šírenie učenia o rozvoji teórie a praxe v bahájskej komunite. Keď OSED identifikuje určité prístupy a metodológie, ktoré dosahujú zvlášť dobré výsledky v niektorých oblastiach pôsobnosti, tak pripraví pilotný projekt, ktorý spustí na rôznych kontinentoch a vznikne z neho testovací program. Tento program je potom rozšírený do jednotlivých krajín, v ktorých sú vhodné podmienky na jeho implementáciu. Následne bahájske komunity môžu tento program adaptovať tak, aby vyhovoval ich špecifickým potrebám. Štruktúry na uľahčenie toku informácií a výcvik vznikajú a modifikujú sa podľa tempa realizácie vyššie opísaných krokov; ich úlohou je nielen pomôcť svetu mať osoh z nového edukačného programu, ale aj stať sa aktívnym prispievateľom k jeho budúcemu vylepšeniu (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 41).

V rámci tohto príspevku sa nemôžeme podrobne venovať analýze jednotlivých edukačných projektov či škôl Bahájskeho spoločenstva, avšak z každej z týchto kategórií vyberáme po jeden príklad.

Vybraná škola

School of the Nations, Macau. Otvorená bola v r. 1988 a ponúka vzdelanie 600 žiakom, začínúc škôlkou až po strednú školu. V krajine si získala široko rozšírené uznanie a to pre svoje vysoké štandardy školského vzdelávania a pre jej program zameraný na rozvoj charakteru dieťaťa. Vyhrala ceny na národnej aj medzinárodnej úrovni. V posledných rokoch rozšírila svoju spoluprácu s inými školami v krajine tak, že ich pozvala k výskumu praxe aplikácie koncepcií,

ktoré zistila, že sú nevyhnutné pre jej vlastné snahy (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 29).

Vybraný edukačný projekt

Olinga Foundation for Human Development, Ghana. Začiatky tohto projektu siahajú do polovice 90. rokov minulého storočia, keď Bahájske spoločenstvo v Ghane iniciovalo mravné vzdelávanie a kampaň gramotnosti s názvom Enlightening the Hearts v niekoľkých regiónoch krajiny. Efektnosť tejto skúsenosti viedla v roku 2001 k ustanoveniu Olinga Foundation for Human Development, ktorá rozšírila pôsobenie kampane na študentov štátnych škôl. Organizácia spolupracuje s okresnými edukačnými úradmi v riešení situácie s častým výskytom negramotnosti medzi žiakmi vyššieho primárneho vzdelávania v rurálnych oblastiach po celej krajine. Učitelia majú výcvik, ako pomáhať žiakom vylepšiť gramotnosť a schopnosť čítať v lokálnom jazyku v časovom rámci 9 mesiacov. Ako dodatok k výcviku v organizačnej metodológii pre nadobúdanie gramotnosti, študujú učitelia aj materiály, ktoré sú zamerané na budovanie ich mravných schopností a zlepšenie postojov k vyučovaniu. Vplyvom programu tejto nadácie sa prípady telesných trestov úplne eliminovali v niekoľkých školách a väčšia pozornosť sa venuje aj edukačným potrebám dievčat (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 26).

2.3.3 Vyučovací proces

Vyučovacie hodiny zamerané na morálnu a duchovnú formáciu pre deti rôzneho veku sú celosvetovo organizované lokálnymi bahájskymi spoločenstvami a prebiehajú v skupinkách, ktoré sa stretávajú v domácnosti. Vítané sú však na nich nielen deti bahájskych rodičov, ale aj deti akéhokoľvek vierovyznania či bez vierovyznania; deti rôznych etníc, štátnej príslušnosti; môžu prísť len tak sa pozrieť alebo môžu byť aj pravidelnými účastníkmi vyučovania. Skupiny sú vždy tvorené deťmi podobnej vekovej kategórie, aby úroveň preberanej

tematiky a metódy vyučovania boli pre všetkých priliehavé a obo-
hacujúce. Ako príklad uvádzame lekciu č. 23 o trpezlivosti pre deti
1. ročníka (Bahá'í International Community 2020), kde vidieť syste-
matický prístup k realizácii vyučovacej hodiny, a tiež aj variabilitu ak-
tív pre deti, ktoré sú usporiadané logicky tak, aby sa vyťažilo maxi-
mum z ich sústredenia na tému, ale aby mali priestor aj na kultiváciu
svojej umeleckej stránky spevom a vyfarbovaním obrázku; tiež aj na
hru, v ktorej je síce potrebné minimálne sa pohybovať, avšak hlavne
uvažovať, vedieť predstierať a pozorne vnímať. Lekcia č. 23 didakticky
pozostáva z nasledovných častí, ktoré stručne komentujeme:

- A. *Recitácia a memorovanie modlitieb* – otváracie modlitby a dokon-
čenie memorovania modlitby z lekcie č. 18.
- B. *Spievanie piesní* vrátane tých, ktoré sa učili na predošlých hodi-
nách – nová pieseň tematicky ladí s témou lekcie o trpezlivosti
a jej text je faktickým opisom situácií a pocitov, keď jednotlivci
nevidia zmysel svojej snahy a nevládze už pokračovať.
- C. *Memorovanie citátov* – citátu tvoreného jednoduchou vetou a sú-
visiaceho s témou trpezlivosti predchádza kratučký komentár
k fenoménu trpezlivosti vychádzajúci zo súčasného, praktické-
ho života. Po citáte nasledujú dva stručné, reálne príklady zo
života detí, ktoré sa v prvom prípade sústreďujú na sťahovanie
a akomodáciu na nové životné pomery, a v tom druhom na zná-
šanie choroby sprevádzanej bolesťou.
- D. *Príbeh* – je realistickým podaním o skúsenosti dieťaťa učiace-
ho sa trpezlivosti pri sadení broskyne z kôstky tej, ktorú zjedlo
v škole na desiatu. Príbeh vystihuje rôzne, neustále sa gradujú-
ce úseky z aspektu času očakávania výsledkov, čakania na nový
strom s plodmi, od samotného sušenia kôstky konzumovanej
broskyne až po možnosť konzumácie plodov z nového stromu.
- E. *Hra* – obsahuje nielen jednoduchú fyzickú aktivitu detí, ale aj
nutnosť premýšľania, improvizácie a sústredenia sa na dosiah-
nutie žiadaného výsledku.
- F. *Vyfarbovanie obrázku* – predloha súvisí s témou príbehu o čakaní
na rast novej broskyne. Pod obrázkom je ešte napísaný aj nový
citát, ktorý deti memorovali v bode C.
- G. *Záverečné modlitby*.

Na základe našej osobnej komunikácie s jednou aktívne pôsobiacou bahájskou vyučujúcou na Slovensku, v Bratislave, sme sa dozvedeli, že sú zdroje, knihy vzdelávacieho inštitútu, k vyučovaniu preložené do slovenčiny a na hodinách s deťmi komunikuje po slovensky alebo česky. Na moju otázku o kritériách výberu osoby, ktorá bude vyučovať v domácich skupinkách, zaznela odpoveď, že učiteľom môže byť prakticky ktokoľvek, kto túži s deťmi pracovať a absolvuje školenie vzdelávacieho inštitútu. Učiteľ však nikdy nepracuje zo začiatku sám, ale je s ním vždy niekto, kto ho sprevádza a pomáha mu s prípravou hodín a následne aj prakticky počas vyučovania. Títo dvaja učitelia sa tak spolu vzájomne učia: spolu sa pripravujú, absolvujú prax a následne spolu o hodine reflektujú. Po určitom čase takejto spoločnej snahy, keď to začínajúci učiteľ bude vnímať ako správne rozhodnutie, môže už vyučovať sám. Oficiálne určený čas na toto rozhodnutie nie je stanovený. Učitelia detských hodín sa pravidelne spolu stretávajú, zdieľajú svoje skúsenosti a prehľbujú svoje znalosti a postoje, ktoré sú potrebné pre prácu s deťmi. V súčasnej dobe karanténnych opatrení z dôvodu pandémie COVID-19 sa takéto stretnutia konajú formou virtuálnych porád a to s frekvenciou každé dva až štyri týždne.

Čo sa týka hier, ktoré sme už spomínali v rámci rodinnej výchovy, kde majú funkciu základného výchovného prostriedku, tak ich využitie má široký diapazón aj v rámci bahájskeho vzdelávania. Ako príklad uvádzame tzv. hudobnú matematiku, hru určenú deťom vo veku 1 až 5 rokov a je vhodná pre väčšie skupiny detí: Deti stoja v kruhu a učiteľ je v strede. Keď začne hudba hrať, deti tancujú okolo učiteľa. Keď sa hudba zastaví, učiteľ povie zmysluplnú vetu, napr. „*Na sveste je šesť kontinentov.*“ Deti by mali rýchlo vytvoriť 6. členné skupinky. Učiteľ zasiahne vtedy, keď nie je v skupinke správny počet detí, a napraví to. Deti, ktoré zvyšujú, pomáhajú učiteľovi spočítavať deti v každej skupine. Hudba sa prehráva ďalej a deti tancujú okolo učiteľa. Učiteľ zase pokračuje výrokom obsahujúcim číslo, atď. (Shahla a Meena 2004).

Vyučovanie juniorskej mládeže vo veku 12 až 15 rokov si podľa dlhoročného empirického výskumu odborníkov na vzdelávanie v Bahájskom spoločenstve vyžaduje zvlášť citlivý prístup s ohľadom na špecifický idealizmus a energiu mladých v tomto veku, ako aj na ich

receptivitu na programy, ktoré sa zameriavajú na silu vyjadrovania. Program juniorskej mládeže sa neustále vylepšuje na základe skúseností z práce s touto vekovou kategóriou po celom svete. Program presahuje jednoduché zameranie na mechaniku čítania a písania, a jeho účelom je aj viesť mládež k čítaniu s dobrým porozumením a vyjadrením myšlienok jasne a zreteľne. Dôraz sa kladie na potrebu pozitívnych slov a myšlienok, ktoré majú byť sprevádzané čistými skutkami. V súčasnosti sa program zameraný na vyučovanie mládeže vo veku 12 až 15 rokov uskutočňuje v 165 krajinách a zahŕňa viac než 160 000 juniorskej mládeže, s ktorou sa pracuje vo vyše 17 000 skupinách (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 46).

Bahájske spoločenstvo kladie akcent na rovnosť mužov a žien aj v kontexte vzdelávania. Zabezpečovaním vzdelania ženám a dievčatám im pomáha získať spravodlivú pozíciu v spoločnosti, snaží sa o elimináciu predsudkov proti ženám, a vytvára mechanizmy na ochranu ich blahobytu. Konkrétnym príkladom môže byť:

- a) Bahájska vzdelávacia činnosť v Tanzánii, kde zvyšujúci sa počet dievčat navštevujúcich bahájskou vierou inšpirované komunitné školy pôsobil stimulujuco aj na ďalších rodičov, ktorí si priali, aby ich dcéry pokračovali vo vzdelávaní, a vydali sa až v neskoršom veku. Takisto sa na základe nepretržitých diskusií o škodlivosti ženskej obriezky (FGM) podarilo znížiť percento jej výkonu u žiačok uvedených škôl.
- b) Pôsobnosť The Barli Development Insitute for Rural Women v Indii, založeného v roku 1985, umožňuje každý rok poskytovať bezplatný šesťmesačný rezidenčný výcvikový program pre 260 negramotných alebo pologramotných žien, ktorý zahŕňa tematické oblasti ako: gramotnosť, mravné vodcovstvo, výživu a zdravie, ochrana životného prostredia a tvorba príjmu. Inštitút ponúka tiež krátkodobé kurzy, konferencie a stretnutia. Súčasne dozerá na rozvoj dedín svojich bývalých žiačok a buduje sieť zdieľania poznatkov vyškolenými ženami s ďalšími, ktoré výcvik v inštitúte neabsolvovali. Vzdelávanie na inštitúte absolvovalo vyše 8000 žien z asi 800 dedín Madhjadpradéšu (indický vnútrozemský štát), ale aj iných častí Indie.

- c) Starostlivosť Tahirin Justice Center v USA o imigrantky, ženy a dievčatá hľadajúce ochranu pred rodovo podmieneným násilím. Centrum im poskytuje bezplatné legálne a sociálne služby od roku 1997. Dodnes pomáhali asi 22 000 ženám a dievčatám, aby neboli zneužitá a tisíckam navyše pomohli právnou obhajobou, výcvikom a verejnými vzdelávacími programami. V doméne obhajoby centrum spustilo kampaň na ukončenie využívania cudziniiek medzinárodnými sprostredkovateľmi manželstiev, čo viedlo k podpísaniu zákona *International Marriage Broker Regulation Act*. V roku 2011 centrum spustilo kampaň proti núteným manželstvám, *The Center's Forced Marriage Initiative*, ktorá má za cieľ chrániť zraniteľné deti v USA pred detskými manželstvami a ktorá pomohla vzniknúť hnutiu reformy zákonov minimálneho veku pre vstup do manželstva v krajine (Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community 2018, 38–39).

2.3.4 Tvorba bahájskych učebných osnov a textov

Tvorba bahájskych školských osnov a učebných textov je celosvetovo v kompetencii bahájskej edukačnej inštitúcie Instituto Ruhí (Instituto Ruhí 2020), ktorý spadá pod Comunidad Bahá'í de Colombia a pracuje pod National Spiritual Assembly of the Bahá'ís of Colombia. Na webovej stránke tohto inštitútu sú dostupné všetky relevantné informácie o koncepčnom rámci jeho pôsobenia, o edukačných programoch a materiáloch, ako aj voľne dostupné referenčné materiály k vyučovaniu. Nájdeme tu aj súbory s tematickými obrázkami na vyfarbovanie s citátom zo svätého spisu v jazyku, ktorý učiteľ potrebuje. K dispozícii je 8 jazykových variantov: arabský, anglický, francúzsky, hindi, perzský, portugalský, ruský a španielsky. Takisto sú voľne dostupné mnohé detské pesničky, pri ktorých si učiteľ môže zvoliť, či potrebuje slová piesne, mp3 nahrávku s vokálmi alebo bez vokálov; k dispozícii sú v 10 jazykoch: v arabčine, angličtine, čínštine, finčine, francúzštine, perzštine, portugalcine, ruštine, španielčine a turečtine.

Predtým, ako sa učebné osnovy a učebné texty dostanú na Instituto Ruhí do tlače, prechádzajú troma povinnými prípravnými fázami (Instituto Ruhí 2020):

1. *Začiatkový náčrt* – tvorba základných myšlienok, vyberanie pasáží z bahájskych svätých textov podľa určeného edukačného cieľa; texty sa potom malou skupinou aplikujú v praxi, aby sa mohli urobiť efektívne úpravy.
2. *Alfa verzia* – materiály, ktoré boli pripravené v 1. fáze sú teraz už obohatené o poznatky pridané zo skúsenosti, korigujú sa, pridávajú sa nové state, atď. Vzniká textový celok.
3. *Editovanie textu pred publikáciou* – zisťuje sa integrita pripraveného textu, kde je potrebná revízia, ktoré state sa vynechajú, atď. Vzniká niekoľko verzií finálneho textu. Robí sa stále menej zmien v zvolenej verzii a nakoniec ide text do tlače.

Bahájske študijné materiály, ktoré slúžia ako východisko pre celosvetovú edukáciu detí, mládeže a dospelých, sú zhrnuté do siedmych kníh, ktoré študentom poskytujú lokálne *výcvikové inštitúty* („training institutes“; Bahá'í International Community 2020):

Book 1. Reflections on the Life of the Spirit.

Book 2. Arising to Serve.

Book 3. Teaching Children's Classes, Grade 1; Teaching Children's Classes, Grade 2.

Book 4. The Twin Manifestations.

Book 5. Releasing the Powers of Junior Youth; Implementing a Program for the Spiritual Empowerment of Junior Youth – ide o zdroje pre deti vo veku 12 až 15 rokov, ktoré sa už dostávajú na prah zrelosti podľa bahájskeho učenia, ktorá sa dosahuje vo veku 15 rokov. Od 15. narodenín sú už pre nich duchovné aj mravné povinnosti zaväzujúce.

Book 6. Teaching the Cause – kniha určená tútorom, ktorí sa učia slúžiť a vyučovať.

Book 7. Walking Together on a Path of Service.

3 Diskusia a záver

Podľa bahájskeho učenia je všetko, čo máme, naše fyzické telo a racionálna duša, darom od Stvoriteľa. Boh dal ľudstvu tak nesmierne veľa, že je ľudstvo Bohu recipročne zaviazané. Má totiž predovšetkým rásť plnením si povinností tak, aby sa jeho úroveň neustále zvyšovala, ako po duchovnej, mravnej, kognitívnej, kultúrnej, tak aj materiálnej stránke (Hatcher a Martin 2002, 115). Podľa Bahá'u'lláha sú povinnosti, ktoré dáva Boh ľudstvu, iba na jeho ošoh; Boh sám totiž nemá žiadnu potrebu byť oslavovaný alebo potrebu prejavovania mu náklonnosti, pretože je úplne sebapostačujúci a nezávislý od svojho stvorenstva. Z toho dôvodu môže mať ľudstvo istotu, že všetko, čo Boh robí je motivované výlučne jeho čistou láskou k ľuďom, aby zväčšil ich poznanie samých seba (Bahá'u'lláh 1983, 4–5). Výchova a vzdelávanie sú preto v bahájskej viere kľúčové úlohy pre jednotlivca a ľudstvo v každom štádiu jeho vývinu; sú prejavom vážnosti a zodpovednosti vnímania Božieho úmyslu s ľudstvom.

V kontexte bahájskej duchovnej a mravnej výchovy sa vyžaduje nesebeckosť nielen osobná, ale aj v rovine rodiny ako celku, a následne v rovine komunity či ľudstva ako takého. Začína sa vždy od kritérií, ktoré si jednotlivec kladie sám na seba a snaží sa ich dodržiavať, pretože nemá len individuálnu zodpovednosť, ale aj zodpovednosť za celé ľudstvo. Baháji zastávajú názor, že sa súčasne etablovanému náboženstvu, ktoré je zatažené tradíciami a paternalizmom, nepodarilo preniesť vyjadrenie viery z duchovnej roviny ľudskej prirodzenosti do roviny faktickej dôvery v ľudskú kolektívnu kapacitu, aby tak prekračovala materiálne podmienky. Preto je potrebné prevziať osobnú zodpovednosť za súčasný stav vecí a reagovať na aktuálne potreby spoločnosti, ktoré konfrontujú jednotlivca aj ľudstvo ako celok. K tejto nutnosti zamerania snaženia sa vyjadril aj Bahá'u'lláh: *„Buďte úzkostlivo starostliví o potreby doby, v ktorej žijete a zamerajte svoje rozmýšľanie na jej nevyhnutnosti a požiadavky“* (Bahá'í International Community, Office of Public Information 1995, 3).

Vzdelávanie je pre bahájov svätou povinnosťou a realizujú ho komplexným, ale prehľadným a premysleným strategickým spôsobom: formou edukačných projektov, prevádzkovaním tútorských a akademických škôl, ale aj rôznymi krátko- či dlhodobými rezidenčnými pobytmi s cieľom nadobudnúť gramotnosť alebo poznatky či zručnosti z najrôznejších oblastí, ktoré sú nevyhnutné pre aktívny život jednotlivca transformujúceho spoločnosť; ponúkajú kurzy, konferencie, stretnutia, a hlavne vždy aplikujú komunikačnú bázu formou konzultácií, ktoré prinášajú syntézu poznatkov a optimalizáciu riešení, atď.

Keď sa kriticky pozrieme na obsah a metodiku nami prezentovanej lekcie č. 23, zisťujeme nasledovné fakty:

- Obsahová a metodická náročnosť lekcie si nevyžaduje vysokoškolské vzdelanie vyučujúceho a môže byť aj laikom. Tento fakt prakticky uľahčuje výber vhodných kandidátov či kandidátok na post učiteľa v lokalitách, kde vysokoškolsky vzdelaní dobrovoľníci nie sú.
- Najviac koncentrácie si od dieťaťa vyžaduje prvá časť hodiny, strategicky po stíšení v modlitbe a spievaní piesne.
- Druhá časť hodiny obsahuje viac kreatívnych prvkov v podobe vyfarbovania obrázku a hry, ktoré zároveň majú funkciu pobavenia dieťaťa.
- Celá hodina je vsadená do rámca úvodných a záverečných modlitieb.
- Boh sa vyslovene nespomína ani v piesni, ani v citáte a príbehu, ani v hre. Texty sú ladené skôr humanisticko-profánne než duchovne. Deti sú takto z aspektu budovania morálky vedené k tej autonómnej, bez referencie na heteronómnmu (Zaviš 2017, 12).
- Počas preberania tematickej jednotky na hodinách pre deti, v podaní komentáru k preberanému citátu zo svätých spisov, príbehu alebo aj v texte piesne vyučujúci neupadá do historizujúcej, ani anachronickej či abstrahujúcej roviny, ktoré by boli pre dieťa mätúce, vzdialené, nebytostné a tým pádom aj neadresné, ale trefne využíva situácie a dilemy, ktoré prináša súčasný život a morálne výzvy dieťaťa. Týmto sa doktrinálne dodržiava požiadavka neustáleho rastu jednotlivca a spoločnosti na základe odrazenia sa od súčasného stavu a úrovne vecí.

- V lekcii figurujú mená detí prezentujúce rôzne etniká, napr. Aliya, Hugh, Li Xin. Týmto je doktrinálne pokryté kritérium vnímania všetkých členov globálnej ľudskej komunity za rovnocenných a nášho rešpektu hodných.

Dôslednosť, s akou sa baháji venujú teoreticky aj prakticky výchove a vzdelávaniu, ako aj systematickosť a aplikácia zásady neustáleho vylepšovania prvotných programov, textov či výcvikov na základe spätnej väzby z praxe, poukazujú na ich udržateľnosť a garanciu progresu. Duchovné zásady bahájov, ktoré sú podstatou mravnej formácie jednotlivca a silnou motiváciou pre vzdelávanie sa, prispievajú nielen k rastu jednotlivca a následne spoločnosti, ale aj k propagácii silného odkazu dnešnej spoločnosti charakterizujúcej sa povrchnosťou a neresiornosťou, že výchove a vzdelávaniu opodstatnene prináležia úcta a vážnosť, a že ak chceme vidieť zmeny spoločnosti v zmysle jej kontinuálneho rastu, tak rozhodne musíme svoje súčasné, často laxné, vágne alebo alibisticky dezinterpretované vnímanie výchovy a vzdelávania urgentne revidovať v teoretickej aj v praktickej rovine.

Bibliografia

- „A Letter Written on Behalf of Shoghi Effendi to an Individual Believer.“ 1933. In *Conservation of the Earth's Resources*, compiled by the Research Department of the Universal House of Justice 1990. London: Bahá'í Publishing Trust.
- „About the Bahá'í Faith.“ 2016. *The Journal of Bahá'í Studies* 26 (4).
- 'Abdu'l-Bahá. n.d. *The Secret of Divine Civilization*. Translated from the Persian by Marzieh Gail in consultation with Ali-Kuli Khan. Accessed June 20, 2020. <http://www.bahai.org/library/authoritative-texts/abdu-baha/secret-divine-civilization/1#093729958>.
- Arbab, Farzam. 1992. „Foreword.“ In *Exploring a Framework for Moral Education*, i–ii. Florida: Palabra Publications.
- Bahá'í Prayers: A Selection of Prayers Revealed by Bahá'u'lláh, The Báb, and Abdu'l-Bahá*. 1991. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust.
- Bahá'í International Community. 2020. „The Individual and Society.“ „Family Life and Children.“ „Children's Classes.“ „Youth.“ „Character and Conduct.“ Accessed July 5, 2020. <https://www.bahai.org>.

- Bahá'í International Community. Office of Public Information. 1995. *The Prosperity of Humankind*. Haifa: Bahá'í International Community.
- Bahá'u'lláh. 1973. *A Synopsis and Codification of the Laws and Ordinances of the Kitáb-i-Aqdas, the Most Holy Book of Bahá'u'lláh*. Compiled by the Universal House of Justice. Haifa: Bahá'í World Centre.
- Bahá'u'lláh. 1983. *Gleanings from the Writings of Bahá'u'lláh*. Translated by Shoghi Effendi. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust.
- Bahá'u'lláh. 1991. *The Seven Valleys and the Four Valleys*. Translated by Marzieh Gail in consultation with Ali-Kuli Khan, 4th revised edition. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust.
- Bahájska viera na Slovensku. 2020. „Kontakt na spoločensvá.“ Accessed July 7, 2020. <https://www.bahai.sk/kontakt/>.
- Barrett, Barbara. 1986. „The Development of Bahá'í Schools During the Seven Year Plan.“ In *The Bahá'í World, Volume XVIII, 1979–1983*, 207–229. Haifa.
- Farid-Arbab, Sona. 2016. „Advancing in Bahá'í-inspired Education.“ *The Journal of Bahá'í Studies* 26 (4): 59–73.
- Hatcher, William S., J. Douglas Martin. 2002. *The Bahá'í Faith: The Emerging Global Religion*. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing.
- Instituto Ruhí. 2020. „Conceptual Framework.“ „Curriculum Development.“ „Programs and Materials.“ „Reference Material“. „Songs.“ „Coloring Sheets.“ Accessed July 6, 2020. <https://www.ruhi.org/institute>.
- Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky. 2007. „Úvod k Ústave Bahájskeho spoločenstva v Slovenskej republike.“ Accessed July 2, 2020. <http://www.mksr.sk/vdoc/249/bahajske-spolocenstvo-v-slovenskej-republike-1d.html>.
- Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky. 2020. „Bahájske spoločenstvo v Slovenskej republike.“ Accessed July 2, 2020. <http://www.mksr.sk/vdoc/249/bahajske-spolocenstvo-v-slovenskej-republike-1d.html>.
- Modlitbičky: výber citátov z bahájských spisov*. 2005. Trenčín: Svetlana.
- Noguchi, Lori McLaughlin, Holly Hanson, Paul Lample. 1992. *Exploring a Framework for Moral Education*. Florida: Palabra Publications.
- Office of Social and Economic Development, Bahá'í International Community. 2018. *For the Betterment of the World*. New York: Bahá'í International Community.
- Shoghi Effendi. 1974. *God Passes By*. 3rd edition. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust.
- Tablets of Bahá'u'lláh Revealed after the Kitáb-i-Aqdas*. 1988. Compiled by the Research Department of the Universal House of Justice and Translated by Habib Taherzadeh with the Assistance of a Committee at the Bahá'í World Centre. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust.
- The Universal House of Justice. 1985. *The Promise of World Peace: To the Peoples of the World*. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust. Accessed July 2, 2020.

https://www.bahai.org/library/authoritative-texts/the-universal-house-of-justice/messages/#19851001_001.

- Van der Hoonaard, Will. 1984. „A Pattern of Development: An Historical Study of Bahá'í Communities in International Development.“ In *Bahá'í Studies Notebook: Towards an Ever Advancing Civilization, Volume III* (3–4): 107–127. Canada: Bahá'í World Centre Library.
- Zaviš, Monika. 2008. *Repetitóriium z religionistiky 1*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Zaviš, Monika. 2017. *Úvod do systematickej etiky*. Žilina: Žilinská univerzita.
- Žilínek, Martin. 2009. „Eticko-výchovná dimenzia kvality života.“ In *Fyzika a etika III: fyzika a etika v interkultúrnom dialógu*, 145–156. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Pod'akovanie

Za poskytnutie jedinečných, primárnych zdrojov k téme tohto príspevku, srdečný prístup a komunikáciu ďakujem The Bahá'í World Centre v Hajfe v Izraeli.

Takisto ďakujem členkám Bahájskeho spoločenstva v SR, J. Srpoňovej a M. Donovalovej, za ochotu a otvorenosť spolupráci, aké sú dnes raritné.

doc. PaedDr. ThDr. Monika Zaviš, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Email: zavis@fedu.uniba.sk

NETRADIČNE V TRADIČNEJ ECAV NA SLOVENSKU

NON-TRADITIONALLY IN THE TRADITIONAL LUTHERAN CHURCH IN SLOVAKIA

Kristína Liberčanová

Abstract

The Evangelical Church of Augsburg Confession is historically the second most established Christian community in Slovakia. It has its roots, its rich history, its position in a society with a stable offer of ceremonies and services for believers. Nevertheless, there are also elements of less traditional tendencies in the understanding and reflection of certain aspects of spirituality and in its outward opinions and services. This is the reaction of the specific social stream of reformed churches and of the faithful Christians in the context of contemporary society. This text explains the use of non-traditional forms and procedural elements in the education of children and young people and illustrates the specific services provided in the selected church choir (Old Town Bratislava). It involves less traditional curriculum (environmental, intercultural education), forms (children's services of God), methods and means (community garden parties, experiential daytime summer camps) in the religious education of the current generation of children and youth.

Keywords

Lutherans, ECAV, Protestant education

Úvod

Evanjelická cirkev augsburského vyznania na Slovensku (ďalej ECAV) je druhá najväčšia cirkev na území Slovenska. Je súčasťou Svetového luteránskeho zväzu v Ženeve. Na svojich stránkach hlási

svoju prináležitosť k ostatným evanjelickým cirkvám vo svete. Za svoje hlavné poslanie považuje zvestovanie evanjelia Ježiša Krista ako radostnú zvesť o spasení každého kajúceho človeka. V náboženstve tejto cirkvi hlavný prameň viery predstavuje Božie Slovo obsiahnuté v Biblii, ktoré je považované za zrkadlo života a zdroj rady a potešenia v každej životnej situácii. Za hlavu všeobecnej kresťanskej cirkvi je považovaný Ježiš Kristus. Evanjelici sa nazývajú podľa evanjelií, teda *dobrych zvestí*, ktoré sú zaznamenané v Biblii — Novej zmluve.

Označenie príslušníkov cirkvi evanjelici augsburského vyznania sa odvodzuje od Augsburgského vyznania, ktoré zostavil Filip Melancton a ktoré bolo roku 1530 prečítané na sneme v Augsburgu. Príslušníci považujú za jediný správny výklad Písma symbolické knihy (*Knihá svornosti*).

Vnútoraná organizačná štruktúra tejto tradičnej cirkvi na našom území je založená na princípoch samosprávy a rovnoprávnosti všetkých jej členov bez rozdielu rasy, jazyka, pohlavia a sociálneho postavenia. Symbolom Evanjelickej cirkvi a. v. je Lutherova ruža.

Ako uvádza ECAV na svojej oficiálnej webovej stránke, hlavným poslaním cirkvi je:

- šíriť evanjelium Ježiša Krista, vyznávať vieru v Trojjediného Pána Boha a vstúpiť ju do vedomia ľudí,
- slúžiť svojim členom službami Božími, prisluhovaním slova a sviatostí, náboženskou výchovou a poskytovaním duchovnej starostlivosti,
- viesť svojich členov k vzájomnej úcte, podpore, tolerancii a príkladnému kresťanskému i občianskemu životu,
- zriaďovať na zabezpečenie svojho poslania organizačné jednotky, charitatívne spoločnosti, cirkevné školy, združenia veriacich a pripravovať pre ne potrebných pracovníkov,
- spolupracovať v oblasti výchovnej, vzdelávacej, humanitnej a charitatívnej s orgánmi štátu, samosprávami miest a obcí, so spoločenskými organizáciami a zahraničnými inštitúciami.

Podľa sčítania obyvateľov Slovenska z roku 2011 sa ku členom cirkvi hlási 5,9% populácie SR. Tvorí ju 320 cirkevných zborov,

v ktorých slúži 361 duchovných z toho 155 žien. Bohoslužby sa prisluhujú v 686 kostoloch alebo modlitebniach.

V porovnaní s ostatnými tradičnými cirkvami je špecifikom ECAV na Slovensku *demokratické cirkevné zriadenie*, založené na volebnom práve všetkých veriacich, ako aj na paritnom zastúpení kňazov a veriacich v orgánoch cirkvi. Demokratické voľby sú tradíciou v evanjelických cirkvách už od čias reformácie. Základnú organizačnú jednotku predstavuje *cirkevný zbor*. Zbory sú ďalej združené do seniorátov a senioráty do dištriktov. Momentálne pôsobi na Slovensku vyše 300 cirkevných zborov ECAV, 14 seniorátov a dva dištrikty – Západný a Východný.

Základným cirkevným zákonom je Ústava Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania na Slovensku (Cirkevný zákon č. 1/1993 v znení ďalších predpisov). Členov presbyterstiev a predsedníctiev (dozorcov, farárov, seniorov, biskupov) volia v priamej voľbe členovia zborov na *konventoch*. Zastúpenie ordinovaných kňazov a neordinovaných laikov v jednotlivých orgánoch cirkvi je založené *na parite* (rovnaký počet ordinovaných a neordinovaných členov cirkvi). Ordinovaní sú duchovní, ktorí absolvovali štúdium teológie a sú ordinovaní napr. na Evanjelickej bohosloveckej fakulte UK (kapláni, farári a pod.).

K hlavným orgánom ECAV na Slovensku a jej organizačných jednotiek patrí *konvent* ako najvyšší orgán zboru, seniorátu alebo dištriktu. Dôležitým výkonným orgánom je *presbyterstvo*, ktoré je na každej úrovni zložené z presbyterov (presbyter, „starší“) a *predsedníctvo*, ktoré je tvorené zo štatutárneho zástupcu každej cirkevno-organizačnej jednotky. Predsedníctvo tvorí jeden ordinovaný a jeden neordinovaný dozorca.

Hlavný zákonodarný a najvyšší správny orgán ECAV na Slovensku je od roku 1993 *synoda*, ktorá zasadá minimálne raz za rok. Tvorí ju predsedníctvo cirkvi (generálny biskup a generálny dozorca), členovia predsedníctiev dištriktov, členovia predsedníctiev seniorátov, generálny právny zástupca, zástupca Evanjelickej bohosloveckej fakulty UK a delegáti seniorátov. Synoda si volí štvorčlenné predsedníctvo predsedu a podpredsedu za ordinovaných a predsedu a podpredsedu za neordinovaných, s rovnomerným zastúpením z oboch dištriktov.

Na synode sa prijímajú zásadné opatrenia na zabezpečenie duchovného a mravno-náboženského života cirkvi, plní funkciu zákonodarného orgánu, rozhoduje o organizačných a hospodárskych záležitostiach cirkvi, schvaľuje rozpočet a účtovnú závierku, schvaľuje správu o činnosti, generálneho presbyterstva, predsedníctva cirkvi, zboru biskupov ECAV a poradných výborov ECAV, zriaďuje a ruší celocirkevné účelové zariadenia, volí a odvoláva členov generálneho presbyterstva a predstaviteľov rôznych riadiacich orgánov cirkvi, zaujíma stanoviská k otázkam verejného života.

1 Historické peripetie pôsobenia ECAV na Slovensku

Slovenskí evanjelici sú súčasťou celosvetových dejinných udalostí kresťanských cirkví, ktorých pôvod vychádza z procesov obnovy kresťanskej cirkvi v 16. storočí, označovanej ako reformácia. Cieľom reformácie bolo očistenie všeobecnej (*catholicos*) cirkvi od rôznych deformácií kresťanského učenia, ku ktorým došlo v období stredoveku a vyznačovali sa odklonom cirkvi od Biblie. Počiatky evanjelickej cirkvi u nás siahajú do prvej polovice 16. storočia, keď na územie súčasného Slovenska začala prenikať reformácia Lutherovho smeru z Wittenbergu.

Organizačnú štruktúru evanjelickej cirkvi ustanovila vo vtedajšom Hornom Uhorsku žilinská synoda v roku 1610. Následne sa do roku 1670 väčšina obyvateľov Uhorska hlásila k evanjelikom, ale v rámci protireformačných zásahov (1670–1680) došlo k úplnému zákazu evanjelickej cirkvi. Až prijatím Šopronských artikúl (1681) bolo pôsobenie evanjelickej cirkvi s určitými obmedzeniami na našom území opäť povolené (známe z tohto obdobia sú najmä výstavby tzv. artikulárnych kostolov). Čiastočné zrovnoprávnenie cirkví v Uhorsku nastalo prijatím Tolerančného patentu (1781). Počas tohoto obdobia boli postavené dve tretiny tzv. *tolerančných kostolov*.

Úplné zrovnoprávnenie pred zákonom nastáva oveľa neskôr (1848) a až vznikom Československej republiky (1918) sa vyčlenila samostatná Cirkev evanjelická a. v. na Slovensku. Počas obdobia Slovenského štátu stála cirkev v opozícii voči vládnemu režimu,

protestovala proti nacizmu, rasizmu a uplatňovaniu Židovského kódexu.

Pomerne vysoký počet slovenských evanjelikov zachránil počas 2. svetovej vojny pred smrťou mnoho židovských spoluobčanov. Aktívne sa evanjelickí farári (cca 220 v ilegality) zapojilo do Slovenského národného povstania (1944). Keď fašistický totalitný režim vystriedal komunistický (1948–1989), nasledovala likvidácia cirkevných spolkov, škôl, diakonie aj tlače. Misijná činnosť s deťmi a mládežou bola nežiadúca, duchovní i laickí katechéti boli za činnosť s evanjelickou mládežou prenasledovaní, väznení a pozbavení možnosti vykonávať duchovnú službu odobratím štátneho súhlasu s výkonom úradu (bližšie Kováč 2017). V tomto období vychádza prvý oficiálny slovenský evanjelický preklad Biblie (1978). Víťazstvom nad socialistickým riadením štátu v Nežnej revolúcii 1989 dochádza pri Slovenskej evanjelickej a. v. cirkvi (1989) k oslobodeniu, rehabilitácii prenasledovaných z obdobia komunizmu (1991), umožneniu nadviazať na jej tradície a rozvíjať jej pôsobenie v nových podmienkach. Slobodné obdobie umožnilo vytvoriť Evanjelický spevník (1992) v slovenčine (dovtedy evanjelici používali biblickú češtinu v nadväznosti na Kralickú Bibliu) a podieľať sa na tvorbe ekumenického prekladu Biblie (2008) (Petřík a Rybár 2001).

Evanjelici a. v. na Slovensku sa významne podieľali na smerovaní krajiny. Príslušnosťou k tejto cirkvi sú spojené viaceré osobnosti, ktoré významne ovplyvnili národný i svetový spoločenský vývoj, a to vo viacerých oblastiach praxe. I na neoficiálnych stránkach ako napr. wikipedii sú spomenutí viacerí verejnosti známi evanjelici ako napr. Matej Bel (popredný slovenský polyhistor), Ján Jessenius (lekár, filozof, realizátor prvej verejnej pitvy), Leonard Stöckel (spisovateľ, teológ), Ladislav Medňanský (maliar), Pavol Zoch (pedagóg, osvetový pracovník), Pavol Országh Hviezdoslav (slovenský básnik), Elena Maróthy-Šoltésová (spisovateľka), Samo Bohdan Hroboň (básnik), Anna Jurkovičová-Hurbanová (prvá slovenská ochotníčka herečka), Ľudovít Štúr (politik, novinár, jazykovedec, kodifikátor slovenského jazyka a národný buditeľ), Ján Kvačala (historik, osvetový pracovník), Izabela Textorisová (prvá slovenská botanička), Kristína Royová (spisovateľka), Milan Rastislav Štefánik (astronóm, politik, armádny

generál), Darina Bancíková (prvá ordinovaná farárka v ECAV), Dušan Jurkovič (architekt), Ján Jamnický (herec, scenárista, režisér, pedagóg), Dežo Ursiny (hudobník, skladateľ, spevák a textár), Milan Lasica (herec), Milan Kňažko (herec a politik).

2 Krátko z histórie cirkevného zboru v Bratislave

Prostredníctvom diela historika Schrödl (2017) sa dozvedáme o histórii zboru viaceré dôležité skutočnosti aj v oblasti edukácie. Uvádza, že samostatný evanjelický zbor v Bratislave bol vytvorený po podpísaní Viedenského mieru, súčasťou ktorého bolo aj zabezpečenie slobody viery a rovnoprávnosť vyznaní (1606). Patril medzi najneskoršie zriadené zbory v Uhorsku, s prvým evanjelickým kňazom Andreasom Reussom (Andrej Reisz), ktorý vypracoval i cirkevné pravidlá pre Bratislavskú stolicu (1612). V Bratislave vzniklo *prvé evanjelické lýceum* (1606), ktoré sa takmer na tristo rokov stalo pýchou zboru. Zakladateľom bol David Kilger. Škola mala osem tried, z toho dve triedy základnej elementárnej školy. Vyučovalo sa po nemecky, maďarsky a latinsky. V najvyšších ročníkoch sa prednášali teologické a filozofické vedy, z jazykov gréčtina a hebrejčina. Evanjelici v tomto období nemali vlastný kostol. Až bratislavský snem (november 1619) po Bethlenovom povstaní rozhodol, aby kostol patril tej cirkvi, ktorá mala väčšinu. Tak získal evanjelický zbor v Bratislave Dóm sv. Martina a v ňom vykonával služby Božie (december 1619–máj 1621). Potom sa zhromažďovali v Armprusterovskom dome. Schválením rozhodnutia o výstavbe nového chrámu (júl 1634) sa prvým evanjelickým chrámom v Bratislave stal Kostol sv. Trojice na Hlavnom námestí (december 1638).

Počas obdobia rekatolizácie boli evanjelikom kostoly odobrané. Kostol na Hlavnom námestí bol evanjelikom násilne odňatý a odovzdaný jezuitom (1672), ďalší slovensko-maďarský kostol sa dostal do správy rádu uršulínok. Až po sneme v Šoproni (1681) bola článkami niektorým zborom vrátená náboženská sloboda. Medzi týmito zbormi sa nachádzala tiež Bratislava ako slobodné kráľovské mesto. Ale bohoslužby sa mohli naďalej prisluhovať len za jej bránami.

Evanjelici sa v tomto čase sprvu stretávali pod holým nebom, no čoskoro postavili zo zbierok malý drevený kostol, v ktorom dokonca kázal i Matej Bel (1719–1749). Ten bol aj rektorom (1714–1719) obnoveného lýcea s alumneuom. V najvyšších triedach sa prednášali teologické a filozofické disciplíny, hebrejčina a gréčtina, čo lákalo študentov z celého Uhorska. V období osvietenstva bola vhodná príležitosť na povolenie výstavby väčšieho chrámu, ktorý sa podarilo dokončiť v roku 1776. Tento chrám stojí dodnes a je známy ako Veľký evanjelický kostol. A na mieste dovtedajšieho artikulárneho kostola vyrástol chrám (1777), dnes známy ako Malý evanjelický kostol, v ktorom sa dodnes slúžia bohoslužby v nemeckom, anglickom i maďarskom jazyku.

V tomto čase dal zbor postaviť aj novú budovu pre Evanjelické lýceum (1778) na dnešnej Konventnej ulici. Dnes je budova známa pod názvom Staré lýceum a v súčasnosti tam sídli aj Lyceálna knižnica. Menoslov významných slovenských dejateľov, ktorí ho navštevovali sa nachádza na pamätnej tabuli umiestnenej na budove bývalého Evanjelického lýcea.

Bratislavský evanjelický zbor bol známy najmä spormi, do ktorých sa dostávali jej členovia v období revolučných rokov 1848/49. Jednalo sa o boje a snahy slovenských evanjelických dobrovoľníkov potlačiť postupujúcu maďarizáciu, ktorú schválil i generálny konvent evanjelickej cirkvi a. v. v Pešti. Keď sa Ľ. Štúr, J. M. Hurban a M. M. Hodža (1843) dohodli na *základných pravidlách nového spisovného jazyka*, už v decembri toho istého roku rozhodol bratislavský konvent evanjelickej cirkvi o odvolaní Ľ. Štúra z postu námestníka profesora bratislavského evanjelického lýcea na Katedre reči a literatúry československej. Na protest proti odvolaniu vtedy opustilo Evanjelické lýceum v Bratislave 22 študentov. Evanjelickí veriaci nielen v Bratislave vtedy s napätím očakávali, čo prinesie zasadnutie uhorského snemu (1847) na ktorom Ľ. Štúr žiadal používanie materinského jazyka pri bohoslužbách a bol prívrženec zrušenia absolutizmu a poddanstva.

V období neoabsolutizmu sa lýceum stalo súkromnou školou bez možnosti vydávať platné štátne vysvedčenie, napriek tomu pretrvávala snaha o zachovanie potrebnej kvality výučby a neskôr sa dokonca sťahovala do novej budovy (1855). Väčší pokrok v školstve

sa dosiahol najmä zavedením *školského senátu a školského kurátora* (1858). Vládny systém bol principiálne proti protestantským školám, čo spôsobovalo boje protestantov proti absolutizmu hlavne v Uhorsku (1859 a 1860). Zavedením protestantského patentu (1859) sa spravovalo školstvo v zbere pod gesciou bratislavskej superintendencie, čím získalo výnimočné postavenie. Na zborovom konvente evanjelický zbor v Bratislave prijal stanovisko, aby sa právny stav navrátil pred rok 1848 a aby bola zvolaná synoda. Boje vo vnútri zboru trvali až do obdobia rakúsko-uhorského vyrovnania, kedy došlo k úplnému potlačeniu slovenskej národnostnej otázky. Napriek tomu sa zboru v tomto období podarilo založiť starobinec (1884), byť spoluzakladateľom Protestantскеj literárnej spoločnosti (1889) a Diakonického domu (1889).

Slobodné vyznávanie viery zažíva bratislavský evanjelický zbor až po vzniku prvej Československej republiky, kedy vzniká ECAV na Slovensku. I keď práve v tomto období dochádza k určitým obmedzeniam v autonómii cirkvi.

3 História cirkevného zboru v Bratislave

Udalosti 20. storočia mapuje v zboroch na území Bratislavy jej súčasný archivár a historik M. M. Kováč (2017), ktorý zistil a doplnil nasledujúce zásadné udalosti vo vývoji zborov v Bratislave. Po prvej svetovej vojne bolo potrebné vykonať súpis evanjelikov a ich príslušnosť k jednotlivým zborom. V Bratislavskom zbere bol zriadený vnútromisijný spolok (1920), ten sa podieľal na *súpise príslušníkov*, zároveň aj na procese odľuky (najmä finančnej) od evanjelických Nemcov a Maďarov v zbere. Postupne sa rozširovala pôsobnosť zboru do ostatných častí Bratislavy ako napr. vybudovanie Nového kostola (1933). Vo výchove detí a mládeže malo zásadný vplyv zavedenie *nedelnej školy pre deti* (1922), neskôr *stretnutia dorastu*. Pri ich vedení pomáhali okrem duchovných aj pracovníci Slovenskej evanjelickej mládeže. Neskôr sa do činnosti s mládežou zavádzalo i organizovanie prvých *letných zborových táborov* v Oravskom Podzámku (1929) ako úplne novú misijnú formu.

Vysokoškolská mládež sa v Bratislave združovala v Kuzmányho kruhu evanjelických akademikov, ktorý bol ako spolok začlenený do Sväzu evanjelickej mládeže. Kuzmányho kruh podnikal aj zahraničné poznávacie zájazdy. Mladé slečny sa stretávali v krúžku paniien (1927), ktorý plnil zároveň sprostredkovateľskú službu pre služobné do domácnosti.

Zbor mal i svoj časopis (1926) s názvom *Evanjelickej Bratislava*, ktorý vychádza dodnes (s výnimkou obdobia komunizmu). Cirkevný zbor zabezpečoval i výučbu náboženskej výchovy na ľudových školách (od 1929) a konfirmačnú prípravu mládeže. Do slobodného pôsobenia zboru zasiahla 2. svetová vojna a následne nástup komunizmu. Napriek tomu zbor i počas týchto období totality vykazoval *oficiálne i neoficiálne aktivity* podieľajúce sa na výchove detí a mládeže (bližšie Liberčanová 2020). Na viaceré z nich nadväzuje vo svojich aktivitách bratislavský zbor dodnes (História zboru 2020).

4 Cirkevný zbor Staré Mesto

Na území Bratislavy sa po Nežnej revolúcii (1989) vytvorilo viacero zborov územne spadajúcich pod Bratislavský seniorát v Západnom dištrikte. Tie sa oficiálne rozdelili (2013) na tri samostatné zbory: Bratislava Legionárska, Bratislava Dúbravka a Bratislava Staré Mesto. Líšia sa nielen územím, v ktorom pôsobia, ale najmä odlišným historickým vývojom, osobnosťami, ktoré zbor reprezentujú, členmi, ktorí sa bez ohľadu na príslušnosť k miestu svojho bydliska k zboru hlásia, teda i volia predstaviťov zboru a najmä charakterom poskytovaných služieb a komunitou laikov aktívne v nich pôsobiacich.

Do cirkevného zboru Staré Mesto Bratislava (ďalej CZ SM BA) organizačne patria najmä veriaci, ktorí majú trvalé bydlisko v Starom Meste (Bratislava I). Za členov zboru sa v súčasnosti hlásia tí, ktorí vo Veľkom alebo Malom kostole nachádzajú svoj duchovný domov. Nie sú to len obyvatelia Bratislavy, ale aj členovia žijúci v okolí, či práve tu študujúci, pracujúci, či prichádzajúci zo zahraničia a napokon turisti.

Zbor sa na vlastnom portáli (velkykostol.sk) hlási k najstarším tradíciám evanjelickej cirkvi v Bratislave a okolí, pričom deklaruje

rešpektovanie nových potrieb a životných situácií dnešného človeka, so zámerom oslovovať všetky generácie. Služby Božie sa v cirkevnom zbore dodnes konajú v slovenskom, nemeckom, maďarskom a anglickom jazyku. V zbore slúžia dve farárky (A. Polcková, E. Sokola), predsedníctvo má dvoch predstaviteľov, z toho jeden je zborovým dozorcóm a 14 presbyterov zvolených konfirmovanými členmi zboru.

Zbor prednostne *spolupracuje* najmä s Evanjelickou cirkvou a. v. v Nemecku, kníhkupectvom v Lutherhause, Evanjelickou základnou školou a Evanjelickým lýceom, Nemeckou školou v Bratislave, Evanjelickou bohosloveckou fakultou, Bratislavským samosprávnym krajom, Mestskou časťou Bratislava Staré Mesto, cirkevnými zbormi ECAV na Slovensku, Evanjelickou cirkvou a. v. v Maďarsku, s OZ Vagus – Domec, Domom u kapucínov n. o., OZ Cestou von v projekte Omama, s OZ Punkt – Dobrý trh.

V cirkevnom zbore Staré Mesto je momentálne v evidencii 2 758 členov. Počet členov stúpa, napriek tomu, že štandardne na Slovensku klesá počet sobášených a pochovaných. Taktiež stúpa i počet tých, ktorí pristupujú k Večeri Pánovej (hromadné kajanie sa a prijímanie odpustenia). Tieto stúpajúce tendencie sú netradičné v evanjelických zboroch. Súvisí to najmä s otvorenosťou zboru pre „hľadajúcich“ ľudí a najmä pre prijímanie ostrakizovaných či „neviditeľných“ skupín veriacich.

4.1 Netradičné postoje zboru v tradičnej cirkvi

Zbor je známy svojimi vyhláseniami zo strany duchovných a presbyterstva na verejnosti i v médiách, ktorými sa často dostáva do konfliktu s tradičnými postojmi duchovných, či veriacich. Jedná sa najmä o stanoviská zboru, ktoré sú pertraktované i v médiách.

K tým najznámejším patrí napr. vyjadrenia členov presbyterstva k daniu ohľadne referenda o rodine v roku 2015. *„Nestotožňujeme sa preto s kampaňou pred referendum, ani so spájaním tejto iniciatívy s kresťanskými princípmi života. Naopak, sme presvedčení, že aktivity, propagácia, ako aj obsahová náplň tejto kampane sú vyjadrením nepochopenia a zneužívania kresťanských princíпов a viery a môžu viesť k šíreniu*

strachu a tým aj k eskalácii napätia vo vnútri spoločnosti.“ (Stanovisko Presbyterstva Evanjelického cirkevného zboru Bratislava Staré Mesto k súčasnému daniu v spoločnosti 2015).

Podobne v stanovisku presbyterstva Cirkevného zboru ECAV Bratislava Staré Mesto k utečeneckej kríze z roku 2015 sa zbor ako jedna z mála cirkví v našej spoločnosti vyjadroval k prijímaniu ľudí na úteku nasledovne: *„Kresťanská zvesť milovať Boha a blížneho nie je založená na farbe pleti, rase, ani národnosti, či kultúrnych špecifikách. Prijímanie a rozdávanie Božej Lásky nie je o kvótach, ani o náboženskej príslušnosti utečencov. Na základe týchto argumentov sme pripravení poskytnúť konkrétnu pomoc utečencom, a to formou ubytovania pre viacčlennú rodinu v priestoroch nášho Cirkevného zboru a aktivitami smerujúcimi k začleneniu týchto našich blížnych do spoločnosti. Zároveň vyjadrujeme náš nesúhlas s demagogicko-populistickým šírením strachu, so xenofóbnymi aktivitami a účelovým zvyšovaním napätia v spoločnosti, a to na úkor pomoci človeku v núdzi.“ (Veľký kostol 2015).*

V roku 2017 pri príležitosti 500. výročia reformácie zborové presbyterstvo zverejňuje stanovisko, v ktorom v súlade s aktuálnou situáciou vplyvu extrémistických skupín obyvateľstva v spoločnosti vyzýva *„vedenie ECAV na Slovensku i všetkých jej členov, aby sme jubilejnú pamiatku reformácie spoločne využili predovšetkým k hlbokému pokániu, poučili sa z vlastných zlyhaní i z fatálnych chýb predošlých generácií, vrátane chýb samotných reformátorov. Zmobilizujme svoje sily a schopnosti k zásadným zmenám v živote našej evanjelickej cirkvi tak, aby sa stala integrálnou súčasťou spoločnosti, prorockým hlasom, Kristovou cirkvou, ktorej členovia výrazne prispejú k eliminácii všetkých foriem násillia, extrémizmu, neonacizmu, fašizmu, ale aj korupcie a klientelizmu.“ (Veľký kostol 2017).*

Cirkevný zbor oficiálne zverejnil i stanovisko presbyterstva CZ ECAV SM BA k Manifestu Národného pochodu za život 2019, v ktorom uvádza *„[o]chranu ľudského života vnímame ako centrálnu a podstatnú úlohu pre spoločnosť i cirkev. Súčasťou tohto procesu však musí byť vždy úcta k životu každého jednotlivca a rešpektovanie práva na slobodné rozhodnutie človeka ako bytosti stvorenej na obraz Boží. Ochrana nena-rodených detí je rovnako dôležitá ako ochrana života po narodení a ochrana životného prostredia, v ktorom majú žiť. Sme presvedčení, že k väčšej*

ochrane života nepomôže sprísňovanie zákonov, ale prejavy porozumenia, skutky lásky, výchova a kvalitnejšie vzdelávania mladých ľudí v oblasti sexuálneho života, vytváranie lepších sociálnych podmienok pre život rodín a fungujúca ochrana pred násilím. Evanjelická etika aj pri neľahkých otázkach vždy akceptovala legitímnu názorovú pluralitu a ponúkala alternatívne riešenia voči prísnemu legalizmu. Vyzývame všetkých verejných činiteľov, zvlášť prezidentku SR, poslancov NR SR a vládu SR aby podporili zachovanie Zákona o umelom prerušení tehotenstva v súčasnom znení a prispeli k otvoreniu širokej odbornej diskusii aj o problémoch rodovej rovnosti a registrovaných partnerstvách. Uvedené problematiky je možné uspokojivo riešiť len pri rešpektovaní základnej a nespochybniteľnej hodnoty, a tou je podľa nás láska k Bohu a človeku bez ohľadu na jeho pôvod, rasu, farbu pleti, náboženstvo a sexuálnu orientáciu.“ (Veľký kostol 2019).

Na tieto v médiách pertraktované verejné deklarované postoje cirkevného zboru nadväzovali i ďalšie ako i v súčasnosti aktuálne vyhlásenie Presbyterstva pri príležitosti Medzinárodného dňa proti homofóbii a transfóbii (IDAHOT), v ktorom uvádza, že *„naše skúsenosti ukazujú, že aj v prostredí cirkvi prevláda silná tendencia tabuizovať témy sexuálnej orientácie a rodovej identity. Ak sa k týmto témam cirkvi na Slovensku vyjadrujú, robia to často spôsobom, ktorý zraňuje osoby, ktorých sa to týka, ako aj ich rodinných príslušníkov. Stále totiž u mnohých prevládajú nesprávne a vedeckým výskumom nepodložené predstavy, že sexuálna orientácia a rodová identita sú vecou voľby a je možné ich zmeniť, či už rôznymi pochybnými terapiami, alebo dokonca modlitbou a pôstom. Sme presvedčení, že v tejto situácii sme povinní vyjadriť v súlade s dvojítm príkázaním lásky milovať Boha a svojho bližneho, svoju podporu všetkým ľuďom, ktorých spoločnosť z rôznych, často aj náboženských dôvodov vytláča na svoj okraj. Ani my nechceme a nesmieme mlčať.“* (Veľký kostol 2020).

Je treba podotknúť, že uvedené vyhlásenia sa dostávajú do rozporu i s generálnym vedením cirkvi. Tieto vyhlásenia teda patria k *neštandardnému* chápaniu väčšiny časti slovenských evanjelikov. Svedčia o tom i viaceré celospoločensky medializované kauzy na Slovensku napr. s vysokoškolským pedagógom Ondrejom Prostredníkom, ktorému vedenie cirkvi odňalo mandát kanonickej misie, keď sa verejne

zastal práv sexuálnych menšín, definitívne prišiel o možnosť učiť alebo s kaplánom Jakubom Pavlúsom, s ktorým vedenie cirkvi nepredložilo pracovnú zmluvu pre odlišné chápanie výkladu Písma v oblasti manželstva a sexuality. Názorová nejednotnosť vedie k pnutiu vo vnútri cirkvi a jej členovia sa často stavajú na jednu alebo druhú stranu barikád, pripravení bojovať. Uvedené zápasy tradičných veriacich ilustruje napr. vyjadrenie seniorky Liptovsko-oravského seniorátu ECAV na Slovensku, ktorá si myslí, že *„ukončenie pracovného pomeru kaplána Jakuba Pavlúsa neznamená jeho vylúčenie z cirkvi, ani zabránenie mu v tom, aby mal svoj názor. Jeho súčasný názor však nekorešponduje s tým, čo hovorí Božie slovo, a preto nemôže zastávať kazateľský úrad. ... otázkou je ako sa tejto otázke venujú vyučujúci na Evanjelickej bohosloveckej fakulte, ako je to s ďalšími duchovnými, ktorí v tejto otázke zastávajú podobný názor a pod. Najdôležitejšou otázkou ostáva, aké názory a hodnoty bude zastávať a presadzovať spoločnosť, v ktorej žijeme a vychovávame deti, či nám to bude jedno, alebo budeme usilovne hľadať pravdu a lásku. Len oni urobia náš život zmysluplným a požehnaným pre iných.“* (Hudáková 2016).

Vyhrotenú situáciu sťažuje i niekoľkoročná nečinnosť na strane zástupcov vedenia cirkvi, ktorí aktuálnym otázkam nevenujú potrebnú pozornosť. Vedenie cirkvi zároveň deklaruje, že v budúcnosti neplánuje venovať väčšiu pozornosť sporným otázkam. Vo vyjadreniach na vyhlásenie CZ SM BA reaguje na svojej oficiálnej stránke nasledovne: *„Téma postavenia gayov a lesieb nie je najdôležitejšou témou, ktorej sa chce naša cirkev venovať, a nechce touto témou neprimerane jej dôležitosť zahliť všetok priestor, v ktorom cirkev pôsobí. Naši duchovní sú pripravení pastorálne zaopatríť bez akejkoľvek diskriminácie aj LGBTI komunitu, ak takúto potrebu pastorálneho zaopatrenia tí, ktorí sa s touto komunitou identifikujú, sami pocítia. Na druhej strane však znovu pripomíname, že ochrana manželstva a rodiny zostáva v trvalej pozornosti Evanjelickej cirkvi a. v. na Slovensku. Manželstvo jedného muža a jednej ženy a rodina, ktorá z takéhoto manželstva vzíde, sú, ako sa hovorí aj v stanovisku Synody ECAV na Slovensku, Božím zámerom pre svet a niet k nim inej alternatívy, na ktorej by spočívalo Božie zaľúbenie a zaslúbenie požehnania.“* (Stanovisko predsedníctva ECAV na Slovensku 2017).

A to i napriek tomu, že situácia v slovenskej spoločnosti ukazuje, že je potrebné k otázkam zastať jasný postoj a hľadať spôsoby ako ich komunikovať nielen veriacim, ale i celej verejnosti, v ktorej sa tieto postoje evanjelickej cirkvi etablujú. Vedenie cirkvi a vieroučný výbor v reakciách na zástupcov CZ SM BA a teológov s opozitnými názormi odkladá a uvádza svoje budúce zámery nasledovne: „*Vieroučný výbor sa nestotožňuje s argumentami, ktoré uvádza vo svojej štúdii prof. Mgr. F. Ábel, PhD., pripravuje však odborné teologické, vieroučno-etické stanovisko, ktoré predloží na schválenie Synode. V ňom hlbšie rozoberie túto problematiku, aby objasnila otázky, ktoré si kladú členovia cirkvi a chcú na ne poznať odpovede v duchu Písma svätého.*“ (Stanovisko Vieroučného výbor ECAV na Slovensku 2020).

CZ SM BA tak má neštandardné postavenie „medzi svojimi“. Ná-zory a smerovanie zboru sa premieta aj do poskytovaných služieb i do konceptov a stratégií v misijnej a edukačnej činnosti s deťmi a mládežou.

4.2 Neštandardné formy a postupy v poskytovaní služieb veriacim v CZ Staré Mesto Bratislava

Zbor vykoná počas roka priemerne 65 služieb Božích vo Veľkom kostole, ktoré štandardne zabezpečujú zborové farárky (Polcková, Sokola) a prizvaní kazatelia (Ábel, Prostredník). Počas roka majú niektoré služby Božie (ďalej SB) osobitý charakter ako napr. SB pri konfirmácii detí a dospelých, pri pamiatke posvätenia Veľkého kostola, na pamiatku reformácie, spoločné SB s Bratislavským medzinárodným zborom – BIC, SB pre evanjelickú základnú školu, či lýceum, SB adventné (kázali Tamás Fabini, biskup Evanjelickej cirkvi v Maďarsku), štedrovečerné SB (kázal Róbert Bezák). V chráme sa konajú aj kantátové služby Božie (3x ročne) orientované na cirkevnú hudbu s umeleckým vedúcim zboru.

Menej štandardné v ECAV býva zaraďovanie *ekumenických SB*, počas ktorých kážu v chráme predstavitelia iných kresťanských alebo židovských cirkví (napr. kázeň katolíckeho kňaza Karola Moravčíka) a ekumenický modlitebný večer (prvá pôstna nedeľa 10. marca 2019,

o 18.00 Láska bez pokrytectva – zdroj nezištnej pomoci všetkým ľuďom bez rozdielu; meditácie: Róbert Bezák, Anna Polcková; hudobné stvárnenie: Vocal ensemble). Niektoré ekumenické SB boli tiež výnimočné, ako napr. minuloročné ekumenické Služby Božie na Pamiatku reformácie konané vo Veľkom kostole (kázal Karol Moravčík), pretože pozvanie prijala prezidentka SR Zuzana Čaputová.

V Malom kostole odslúžia duchovní viacej SB (v roku 2019 až 238), kážu v nemeckom jazyku, v maďarskom jazyku, uprostred týždňa (v stredu) i vo večerných hodinách. Tu prebiehajú aj SB pre deti a rodinné SB. Popri tom sa v zbore zvyčajne uskutočňujú i ďalšie misijné aktivity komunitného charakteru označované ako *Občerstvenie po službách Božích v Starom lýceu*, *Biblické hodiny* (dvakrát v mesiaci), *Pamätové cvičenia pre seniorov*.

4.3 Netradičné presahy zboru k odbornej verejnosti

Zaujímavú a netradičnú formu ako zapojiť odbornú verejnosť predstavuje formát *Diskusia nad Bibliou*. Jedná sa o realizáciu série diskusií na pôde zboru organizovanú s mesačnou periodicitou, ktorej cieľom je prepájanie aktuálnych spoločenských tém s biblickými pohľadmi. Hostami diskusie sú odborníci z rozličných oblastí spoločenskej praxe, ktorej sa priemerne zúčastňuje od 20–50 záujemcov nielen z radu členov cirkvi. Predmetom diskusií sú inšpirujúce a často provokujúce témy so zaujímavými hosťami ako napr. *Chudoba: Cnosť alebo strata dôstojnosti?* (Zuzana Kusá), *Etické výzvy umelej inteligencie* (Martin Majerník), *Je humanitárna pomoc nezištná?* (Marián Straka), *Feminizmus nie je nadávka* (Kristína Pomothy), *Etické výzvy genetiky* (Peter Križan), *Integrácia Rómov náboženskou cestou* (René Lužica), *Podmaňte si Zem: Človek ako pán tvorstva alebo jeho súčasť?* (Juraj Rizman), *Čo by sme mali vedieť o ľuďoch bez domova?* (Ján Korec), *Súčasná spoločnosť v zrkadle apokalyptických textov* (Michal Havran).

4.4 Neštandardné formy edukácie v cirkevnom zbore

K štandardným službám orientovaným na deti a mládež patria v evanjelických cirkevných zboroch už historicky ustálené formy predkonfirmačnej prípravy detí, stretnutia dorastu, a mládeže (Aktivity pre deti 2020; Aktivity pre mládež 2020).

V Bratislavskom CZ sa okrem nich realizujú i také aktivity, ktoré majú osobitý charakter a v takejto podobe sa nerealizujú vo väčšine iných zboroch. Jedná sa o aktivity formatívneho charakteru orientované na detskú populáciu naprieč vývinovými obdobiami od narodenia po ich konfirmáciu. Sú to napríklad *detské služby Božie*, ktoré sa konajú zväčša prvú nedeľu v mesiaci, sú určené pre deti do cca 11 rokov. Pripravuje ich zborová farárka s tímom dobrovoľníkov, ktorý tvorí mládež, študenti bohosloveckej fakulty ale i rodičia. Témy DSB sú prispôbené veku detí a aktuálnej situácii. V roku 2019 boli zverejňované elektronicky (v sociálnej skupine Detské akcie v našom zbore BA – Staré Mesto) i prostredníctvom plagátov stretnutia s názvami *Začiatok školského roka, Ja som dvere, Ja som pravda, Ja som chlieb života, Ja som vzkriesenie a život, Hľadanie pokladu, Poďakovanie za úrody zeme, Lev – odvaha – Daniel, Advent – Ja som svetlo*. Priemerná účasť na týchto SB je cca 60 detí. Jedná sa o účasť detí na SB najčastejšie s rodičmi, starými rodičmi, či inými sprievodcami (krstnými rodičmi, susedmi a pod.). Jedná sa o veľmi málo preferovanú formu SB, v iných zboroch sú skôr nahrádzané rodinnými SB alebo deti štandardne navštevujú besiedky. Tradičné besiedky predstavujú historicky najstaršiu osobitú formu „nedeľnej školy pre deti“, ktoré prebiehajú paralelne so SB, teda mimo priestorov kostola (v zborových domoch, menej často v sakristii). Význam DSB spočíva najmä vo vytvorení spoločenstva detí a rodičov priamo v chráme. Deti spoznávajú tradičný spôsob SB, ale veku primeraným spôsobom.

Pri návštevách DSB sa prirodzene vytvorila komunita detí a ich „sprievodcov“, zväčša rodičov, ktorí mali potrebu sa navzájom ešte spolu zdieľať po ukončení oficiálneho programu bohoslužieb. To viedlo duchovných a spolupracovníkov/dobrovoľníkov zboru k vytváraniu nových misijných foriem akým sú:

Záhradná party po službách Božích pre deti, ktorá sa po skončení DSB odohráva v prípade priaznivého počasia štandardne v záhrade Veľkého kostola. Jedná sa predovšetkým o spoločné pohostenie, na príprave ktorého sa zväčša podieľa väčšina účastníkov DSB. Sú to rodinné pohostenia a rodiny pre túto akciu spoločne prichystajú jedlo a nápoje. Popritom tím dobrovoľníkov pripravuje špeciálny voľnočasový program pre deti akým je napr. hľadanie pokladu, športové zápolenia, exhibície pozvaných hostí nadväzujúce na tému DSB. Priemerne sa jej zúčastňuje 120 ľudí.

Tvorivé dielne pod DSB. V každom počasi sa po DSB realizujú i tvorivé workshopy, ktoré sú buď súčasťou záhradnej párty alebo sa v prípade nepriaznivého počasia odohrávajú v zborových priestoroch. Sú založené na princípe tvorenia v súvislosti s témou DSB. Na dobrovoľnej báze ich zabezpečuje zborová presbyterka, mama dvoch detí, ktoré taktiež navštevujú DSB. Počas dielní deti tvoria podľa inštrukcie dobrovoľníčky, pri tvorbe im niekedy pomáhajú aj ich „sprievodcovia“. Pôvodne boli dielne realizované ako samostatné stretnutia, ale na žiadosť rodičov sa ich realizácia bezprostredne po DSB ukázala ako efektívnejšia alternatíva.

V zimných mesiacoch sa realizuje *karneval na biblický motív* pre deti. Na karneval sa deti veľmi tešia, lebo býva spojený s tombolou, so súťažami a s krátkym bábkovým divadlom na biblický motív, ktoré pripravujú dobrovoľníci. Má neštandardný charakter, lebo na rozdiel od iných karnevalov býva výber masiek prispôbený téme karnevalu alebo DSB. Zúčastňuje sa ho okolo 40 detí.

Špecifickou formou edukácie detí v zbore sú dobrodružné tematické stretnutia pre deti mladšieho školského veku, ktoré sú spojené s prenocovaním v Starom lýceu, tzv. „*prespávačky*“ pre deti v Starom lýceu. Samotný fakt, že už 6 ročné deti môžu prespať v historických priestoroch lýcea spojený v spojitosti so zážitkovým programom, predstavuje u detí nezabudnuteľný zážitok. Večerný program je spojený s biblickou témou, využívajú sa metódy zážitkového charakteru ako napríklad nočné hľadanie hesla alebo pokladu v blízkom okolí zboru, spoločná príprava večere, večerné príbehy, prespávanie v spacích vakoch, spoločné raňajky, po ktorých nasleduje krátky program s rannými piesňovými chválami, biblickým výkladom nadväzujúcim na večernú tému, tvorivé dielne a hry.

No najväčšej obľube a pravdepodobne aj najvýraznejší edukačno-formatívny vplyv majú týždeň trvajúce *denné tábory*. Organizujú sa počas letných prázdniny a to v dvoch formátoch pre deti predškolského veku a pre staršie deti, no ktoré ešte nenavštevujú predkonfirmačnú prípravu.

Mini tábor je určený pre deti vo veku od 0–4 roky spolu s rodičmi. Pripravuje ho pani farárka s rodičmi detí. Tento formát pre najmenších funguje v zbere len druhý rok. Pravdepodobne sa na Slovensku jedná o ojedinelú formu tábora orientovanom na deti v ranom veku. Programová príprava detského denného tábora (ďalej DDT) vyžaduje špecifický výber metód a prostriedkov pre misijnú a edukačnú činnosť. Umožňuje, aby sa ho mohli zúčastniť už najmenšie deti spolu s rodičmi na rodičovských dovolenkách a neboli tak niekoľko rokov odrezaní od aktivít zboru. Rodičom dáva možnosť aktívne sa zapojiť do jeho príprav a celkovej realizácie tábora. Aktívnymi členmi zboru sa tak stávajú veľmi malé deti a ich rodičia. Na prvom mini tábore sa zúčastnilo desať detí.

Detský denný tábor sa koná počas letných prázdnin. V roku 2019 sa ho zúčastnilo 20 detí. Tábor mal názov *Stvorené je nám zverené*, pretože jeho cieľom bolo prostredníctvom biblických príbehov, interaktívnych hier, súťaží, aktivít a workshopov viesť deti k zodpovednému prístupu k životného prostrediu. Tábor pripravili a viedli farárka a presbyterka zboru. Programové zameranie tábora bolo vytvorené na základe aktuálnej spoločenskej situácie. Práve v tento rok celosvetovo sa viac apeluje na klimatické ohrozenia (Greta Thunberg). I na Slovensku sa odohralo niekoľko klimatických štrajkov, do ktorých boli zapojení rodičia s deťmi. Tejto problematike sa venuje pomerne málo pozornosti v edukácii v evanjelických cirkevných zboroch, resp. venuje sa im pozornosť bez úzkeho prepojenia kresťanského učenia na aktuálnu celospoločenskú potrebu a nové stratégie v environmentálnej edukácii.

Obsah tábora tvorilo päť globálnych environmentálnych oblastí: energia, odev, voda, pôda a jedlo. Prierezovou témou bol odpad a enviocirkulácia napr. odevov. Tieto oblasti boli prepojené na denné biblické zamyslenia: stvorenie sveta, rajská záhrada, potopa sveta, podobenstvo o štvorakej pôde, podobenstvo o kvase. Každý deň boli

deťom už pri príchode ponúkané tvorivé dielne, hry, čítané príbehy napr. z publikácie slovenskej autorky D. Moderovskej *Pláneta Zem sa usmieva*, ktoré ich mali uviesť do témy dňa. V doobedňajších hodinách počas biblického zamyslenia deti spoznali biblický príbeh tvoriaci východisko pre tému dňa s environmentálnym obsahom.

V poobedňajších hodinách pre lepšie pochopenie nosnej témy dňa deti navštívili rôzne inštitúcie a zariadenia, v ktorých pôsobili externí lektori/spolupracovníci. Jednalo sa o vopred dohodnuté miesta výletov v blízkom okolí miesta konania DDT napr. botanickú záhradu, výtvarnú výstavu zameranú na prírodniny v Kunsthalle, prezentáciu vo Vodárenskom múzeu a vodné ihrisko. Počas tábora si účastníci vyskúšali i menej tradičné aktivity ako realizáciu táborového swapu, výrobu vlastnej pizze a chleba z kvásku. Počas tábora si deti v tvorivých workshopoch osvojili praktické zručnosti a skúsenosti napr. pri tvorbe vlastného ekosystému pre rastlinu v pohári, ozdobovaní kovovej slamky, výrobe eko kozmetiky – mydla, šampónu, pri výrobe nového táborového batohu z obnoseného šatstva, či peňaženky z tetrapaku. Prostredníctvom koncepcií uplatňovaných v globálnej edukácii (rozum–srdce–ruka) si mohli lepšie uvedomiť a prepojiť nové poznatky o environmentálnych ohrozeniach (na úrovni kognície – rozum), biblickom učení (na úrovni emocionálnej a viery – srdce) a praktickom správaní sa (vôľová oblasť – ruka) vo svojom vlastnom živote.

Pre ilustráciu uvádzame rámcový plán tábora s hlavnou envirotémou, biblickým zamyslením a doobedňajšími a poobedňajšími sprievodnými aktivitami:

- *Pondelok*: ENERGIA – Stvorenie sveta – eko systém – botanická záhrada – táborový batoh.
- *Utorok*: ODEV – Rajská záhrada – swap zóna – výstava v Kunsthalle – peňaženka z tetrapaku.
- *Streda*: VODA – Potopa sveta – vodná olympiáda – ex. vo vodárenskom múzeu – ekokozmetika.
- *Štvrtok*: PÔDA – O štvorakej pôde – guľkiáda – miesi dielňa – pečenie pizze a kompostovanie.
- *Piatok*: JEDLO – Podobienstvo o kvase – pečenie chleba – triedenie odpadu – večné slamky.

Do aktivít vstupovali i rodičia detí, či už ochotným prinesením potrebných pomôcok ako napr. obnosené šatstvo, domáce ingrediencie na varenie a pečenie, či prípravou zdravej desiaty a olovran-tu. Rodičia sa zúčastnili i záverečného rozlúčkového popoludnia, počas ktorého sa deti podelili o novonadobudnuté skúsenosti a zážitky v krátkom vystúpení, prezentácii výrobkov, fotografií a zapievaním táborovej hymny, ktorú zložil jeden z otcov. Tábor bol neštandardný najmä málo preferovaným neformálnym edukačným kurikulumom, využitím globálnych edukačných konceptov (rozum-srdce-ruka), uplatňovaním aktivizujúcich metód (zážitkovosť), foriemi (spolupráca s externými inštitúciami) a prostriedkov (recyklovanie odpadového materiálu, aktívna participácia rodičov pri realizácii tábora).

V nasledujúcom roku 2020, napriek tomu, že sa jednalo o situáciu, kedy prepukla pandémia Covidu-19, prejavilo o organizovanie ďalšieho DDT dvakrát viac detí. Tábor niesol názov *Jedinečným pre všetkých*, jeho hlavná myšlienka bola orientovaná na jedinečnosť trojjediného Boha a zároveň na jedinečnosť každého stvoreného človeka.

Rámcový program tábora vznikol opäť na prieniku biblického učenia a najnovších poznatkov spoločenskovedných disciplín. Každý deň sa deti zoznamovali s novými témami, ktoré ich mali viesť k spoznávaniu Boha, seba samého a ostatných ľudí, teda chápať jedinečnosť Stvoriteľa, Posvätiťela, Spasiteľa a zároveň jedinečnosť každého jedinca a to jednak zo spirituálneho tak i zo sociálneho hľadiska. Ďalšími cieľmi DDT bolo scitlivovať deti v otázke akceptovania jedinečnosti každého jedinca, rešpektovanie a prijímanie druhého v jeho jedinečnosti, podpore inklúzie i tých, ktorých jedinečnosť je vo väčšinovej spoločnosti neakceptovateľná a vedie k odmietaniu (napr. inklúzia v cirkevnom spoločenstve). Kurikulum tábora bolo do veľkej miery inšpirované vyššie spomenutou aktuálnou situáciou v cirkevnom zbore (podpora utláčaných alebo neviditeľných skupín v spoločnosti).

Pre ilustráciu v skratke uvedieme témy a priebeh aktivít podľa jednotlivých dní:

V prvý deň tábora sa jednalo o tému *Kto som JA?* Využívali sa prevažne sebaspoznávacie aktivity prostredníctvom rôznych hier

spojených s predstavovaním sa, chápaním a hľadaním odpovedí ako sám seba vnímam, prepojené s biblickým učením, poznávaním osobnosti Ježiša, jeho príchod a jedinečnosť determinovanú zrodením sa v tele (Betlehenský príbeh).

V tento deň deti návštevou zrkadlovej siene s opto-klamami mohli spoznávať vlastnú fyzickú jedinečnosť. Okrem toho si vlastnými jedinečnými symbolmi zdobili svoje táborové šiltovky, potrebné rúško na tvár a táborovú tašku.

Nasledujúci deň bol venovaný téme *Kto si TY?* Pozornosť sa orientovala na druhú osobu s prepojením na biblický príbeh o Jánovi Krstiteľovi, ktorý prináša zvesť o jedinečnosti Ježiša a zároveň približuje jedinečnosť Ducha svätého a vlastného krstu. Cieľom témy bolo orientovať pozornosť na druhého (najmä kamaráta v tábore), pre ktorého na konci dňa vytvorili osobné mydielko s prekvapením. Deti sa zároveň dozvedeli niečo bližšie o empatii, prosociálnom správaní a to prostredníctvom špecificky zvolených hier a outdoorových aktivít.

Tretí deň nasledovala téma *Kto je ON?* Prostredníctvom biblického podobenstva O márnotrattnom synovi uzatvára poznávanie jedinečnosti trojjediného Boha. Deti sa v podobenstve bližšie zoznamujú s vlastnosťami osobnosti, príležitosťami na ich formovanie a ich prejavovanie sa vo vlastných životoch (bezohľadnosť, egoizmus, bezmocnosť, milosrdenstvo). Cez outdoorovú hru s názvom *Cesta márnotrattného syna za pokladom*, si mohli táborové oddiely vyskúšať na jednotlivých stanovištiach, ako sa mohol márnotrattný syn cítiť a čo všetko musel prekonať, kým sa rozhodol vrátiť ku svojmu otcovi. Zároveň mohli sami zistiť, či sami dokážu kooperovať pri prekonávaní prekážok a plniť úlohy na ceste za pokladom.

Predposledný deň sa niesol v téme *Kto sme MY?* Bol zameraný na uvedomenie si potreby kooperácie a súnalezitosti (v zmysle všetci za jedného, jeden za všetkých) prostredníctvom biblického príbehu Búrka na mori a výroby spoločného diela – táborového plagátu (passažiermi na palube spoločnej táborovej lode). Cieľom bolo precítiť aké je to byť na jednej palube, byť súčasťou spoločenstva, byť poverený nejakou úlohou. V tento deň si deti vyskúšali spoločnú plavbu loďou na Dunaji.

Témou posledného dňa DDT bolo *Kto ste VY a kto ONI?* Bol zameraný na poznanie jedinečnosti každého človeka na svete. Na základe biblických príbehov o uzdravovaní si mohli uvedomiť jedinečnosť každého človeka i s jeho nedokonalosťami, nedostatkami (ochoreniami fyzickými, psychickými i spirituálnymi) a predpokladmi, talentmi, danosťami (schopnosť uzdravovať, evanjelizovať, prijímať druhého v jeho jedinečnosti). Počas dňa sa animátori s deťmi hrali rôzne hry, v ktorých mohli zažiť a uvedomiť si stav exklúzie vybraných skupín ľudí (na základe hendikepu napr. nevidiaci, na základe inej farby pleti, vierovyznania, pohlavia, fyzického vzhľadu, sociálneho statusu a pod.) a osvojiť si postupy, ktoré napomáhajú ich prijatiu, inklúzii do spoločnosti, či spoločenstva napr. do cirkevného zboru. V tento deň navštívil tábor i chlapec s mentálnym a zdravotným postihnutím (počas obeda prijímal potravu intravenózne).

Na záver si deti pre rodičov pripravili záverečné predstavenie, v ktorom krátko prezentovali, čo všetko nové sa dozvedeli a mohli vyskúšať v tábore, zaspievali táborovú hymnu a ponúkli spoločne pripravenú táborovú tortu. DDT sa uskutočnil v čase protipandemických opatrení, odohrával sa v priestoroch zboru na Lýcejnej ulici, ale vďaka priaznivému počasiu väčšia časť programu mohla prebiehať v exteriéri napr. v zborovej záhrade.

Pri tvorbe programu a definovaní počiatočnej koncepcie oboch táborov boli využívané najnovšie poznatky humanitných, spoločenskovedných či pomáhajúcich vedných disciplín. Pri realizácii sa využívali najnovšie metodiky, ktoré svojím obsahom kvalitatívne obohatili edukáciu detí vo voľnom čase. Vznikol tak nový typ tábora spájajúci nielen teologické ale i aktuálne vedecké stratégie uplatňované v edukácii detí. Proces zostavovania koncepcie oboch táborov bol založený na spolupráci garantiek DDT, zborovej farárky a sociálnej pedagogičky. Príťažlivosť táborových aktivít sa pre deti zvýšila i tým, že sa na jeho realizácii podieľali mladí animátori zo zboru (dobrovoľníci z dorastu, mládeže, študenti bohosloveckej fakulty) a rodičia detí.

4.5 Dosah cirkevného zboru v súčasnom svete a edukácia detí

Vzhľadom na dnešnú situáciu sa od cirkevných spoločenstiev v spoločnosti očakáva hľadanie nových spôsobov ako sa priblížiť všetkým ľuďom bez rozdielu, a to nie len prostredníctvom tradičných pastorálnych rozhovorov priamo na fare, v domácnostiach veriacich, v zariadeniach opatrovateľských služieb, nemocniciach, ale i napr. formou prípravy a výdaja jedla pre ľudí bez domova, ktorú členovia zboru aktuálne zabezpečujú v spolupráci s OZ Vagus.

V spolupráci s neziskovou organizáciou *Cesta von* sa zbor zbierkami šatstva a hračiek či finančne podieľa na podpore starostlivosti o deti v rómskych osadách na Muránskej Dlhej Lúke a v Sirku. Zbor sa tiež podieľa na podpore hladujúcich v Jemene a ako i pri hromadnom nešťastí ľudí v Prešove.

Zborová farárka Anna Polcková sa napr. zúčastnila a prihovorila na slávnostnej ramadánskej večeri Iftar, na Ekumenických službách Božích na festivale Pohoda v Trenčíne, prispieva do Denníka N v rubrike *Nekážeň*.

V súčasnosti zbor začína podnikáť prvé kroky v plánovanom projekte obnova Starého lýcea „LYCEUM – Free Society Lab“, ktoré realizuje prostredníctvom financovania z nórskeho fondov. V rámci projektu na komunitnej báze spolupracuje s neziskovými organizáciami a inštitúciami pôsobiacimi v miestnej lokalite Staré Mesto Panenská a okolie.

Hlavnou víziou CZ SM BA pre nastávajúce obdobie je, aby sa *v ňom mohol cítiť prijatý každý človek bez rozdielu*. A k tomu je smerovaná aj výchova detí zboru. Práve edukáciou môže byť táto vízia naplnená, a to nie len na pôde zboru, ale všade tam, kde budú môcť deti nadobudnuté postoje a hodnoty uplatniť.

Bibliografia

Ábel, František. 2020. *Problém homofóbie podmienenej menšinovou sexuálnou orientáciou: Niekoľko poznámok k výkladu biblických textov o homosexualite*.

- Navštívené 20. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2020/07/Probl%C3%A9m-homof%C3%B3bie-podmienej-men%C5%A1inovou-sexu%C3%A1lnou-orient%C3%A1ciou.pdf>.
- Aktivity pre deti*. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/aktivity/pre-deti/>.
- Aktivity pre mládež*. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/aktivity/pre-mladez/>.
- História evanjelického cirkevného zboru v Bratislave*. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/o-nas/historia-zboru/>.
- Hudáková, Katarína. 2016. *Reakcia na článok Prípád Pavlús*. Navštívené 5. augusta 2020. <https://www.ecav.sk/archiv/archiv-2016/reakcia-na-clanok-pripad-pavlus-uverejneny-v-denniku-sme>.
- Kováč, Jozef. 2018. „Naše začiatky – 50 rokov obnovenia stretávania evanjelickej mládeže a. v. v Bratislave.“ *Evanjelická Bratislava* 2. Navštívené 5. augusta 2020. https://www.legionarska.sk/download/filedownload_files/3-evanjelicka-bratislava/17635-ev_ba_2_2018.pdf.
- Kováč, Martin. 2017. „Život evanjelikov v Bratislave v 20. storočí.“ In *Dejiny Evanjelického cirkevného zboru augsburského vyznania Bratislava*, Jozef Schrödl, ed., 421–473. Bratislava: Porta libri.
- Liberčanová, Kristína. 2020. „Výchova detí a mládeže prostredníctvom misijnej činnosti v evanjelickej cirkvi augsburského vyznania na území Slovenska v rokoch 1948–1989.“ In *Výchova a vzdelávanie slobodného človeka v podmienkach neslobody*, Blanka Kudláčová, ed.
- Schrödl, Jozef. 2017. *Dejiny Evanjelického cirkevného zboru augsburského vyznania Bratislava*. Bratislava: Porta libri.
- Sokolová, M. 2011. „Od konca druhej svetovej vojny po november 1989 (1945–1989).“ In *Historický atlas evanjelickej cirkvi a. v. na Slovensku*, Dagmar Kusendová et al. Liptovský Mikuláš: Tranoscius.
- Stanovisko k „Vyhláseniu Presbyterstva Cirkevného zboru ECAV Bratislava Staré Mesto pri príležitosti Medzinárodného dňa proti homofóbie a transfóbie (IDA-HOT)“*. Navštívené 5. augusta 2020. <https://www.ecav.sk/aktuality/stanoviska-a-vyjadrenia/stanovisko-vieroucného-vyboru>.
- Stanovisko Predsedníctva ECAV na Slovensku k medializovaným vyjadreniam Ondreja Prostredníka*. Navštívené 5. augusta 2020. <https://www.ecav.sk/archiv/archiv-2017/stanovisko-predsednictva-ecav-na-slovensku-k-medializovanim-vyjadreniam-ondreja-prostrednika>.
- Stanovisko Presbyterstva Evanjelického cirkevného zboru Bratislava Staré Mesto k súčasnému daniu v spoločnosti*. 2015. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/o-nas/dokumenty/>.

- Štatút cirkevného zboru Evanjelickej cirkvi augsburského vyznania na Slovensku Bratislava Staré Mesto. 2013. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2013/03/statut-zboru-schvaleny-na-konvente-14-aprila-2013.pdf>.
- „Uznesenie zborového presbyterstva k udeleniu nesúhlasu biskupa ZD ku kandidácii Ondreja Prostredníka na miesto zborového farára.“ 2019. In *Výročná správa za rok 2018*. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/o-nas/dokumenty/>.
- Veľký kostol. 2015. Navštívené 15. mája 2020. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2015/11/CZ-BA-SM-stanovisko-k-utecencom.pdf>.
- Veľký kostol. 2017. Navštívené 15. mája 2020. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2013/03/stanovisko-500-vyrocie-reformacie-2017.pdf>.
- Veľký kostol. 2019. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2020/02/Spr%C3%A1va-o-%C4%8Dinnosti-CZ-BA-SM-2019.pdf>.
- Veľký kostol. 2020. <http://www.velkykostol.sk/o-nas/dokumenty/>.
- Vnútna štruktúra ECAV na Slovensku*. Navštívené 5. augusta 2020. <https://www.ecav.sk/ecav/struktura-a-organy>.
- Vyhlasenie presbyterstva Cirkevného zboru ECAV Bratislava Staré Mesto pri príležitosti Medzinárodného dňa proti homofóbii a transfóbii (IDAHOT)*. 2020. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2020/07/Vyh%C3%A1senie-presbyterstva-k-Medzin%C3%A1rodn%C3%A9mu-d%C5%8Du-proti-homof%C3%B3bii-IDAHOT-17.5.2020.pdf>.
- Vyjadrenie presbyterstva Cirkevného zboru ECAV Bratislava Staré Mesto k Pastoralnému stanovisku k témam súvisiacim so sexuálnou etikou, ktoré vydal Zbor biskupov ECAV 13. júla 2020*. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/2020/vyjadrenie-presbyterstva-cirkevneho-zboru-ecav-bratislava-stare-mesto-k-pastoralnemu-stanovisku-k-temam-suvisiacim-so-sexuálnou-etikou-ktore-vydal-zbor-biskupov-ecav-13-jula-2020/>.
- Výročná správa o činnosti cirkevného zboru Bratislava Staré Mesto za rok 2019*. 2020. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/wp-content/uploads/2020/02/Spr%C3%A1va-o-%C4%8Dinnosti-CZ-BA-SM-2019.pdf>.
- „Výročná správa o činnosti Cirkevného zboru ECAV na Slovensku Bratislava Staré Mesto za rok Pánov 2018.“ In *Výročná správa za rok 2018*. Navštívené 5. augusta 2020. <http://www.velkykostol.sk/o-nas/dokumenty/>.

Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

Email: kristina.libercanova@truni.sk

KONTRAST BUBEROVEJ INTERPRETÁCIE CHASIDSKÉHO UČENIA A NÁBOŽENSKEJ PRAXE AMERICKÝCH CHASIDOV V KONTEXTE SAKRÁLNEHO A PROFÁNNEHO VZDELÁVANIA

CONTRAST OF THE BUBER'S INTERPRETATION
OF HASIDIC LEARNING AND THE RELIGIOUS
PRACTICE OF AMERICAN HASIDIC JEWS
IN THE CONTEXT OF THE SACRED
AND THE PROFANE EDUCATION

Barbara Baloghová

Abstract

Religiosity as a human reaction to the perception of transcendent subject in the world is closely connected with the current terms training and education. The original forms of religion (animism, totemism) provided to mankind the adequate answers to basic existential questions. Some institutional religious systems (such as Christianity) have connected the provision of religious education with education in secular disciplines, others have felt fear or have not become aware of the need for this kind of connection. What is the Hasidic attitude? The aim of this paper is to find the answer to the raised question. The paper approaches to the issue from the perspective of two priorities. The first is to give a view of the Hasidic education system of American communities, the second is to make a comparison of the story interpretation of learning, in which was pioneered Martin Buber, and real practice in Hasidic schools in the USA. There was used the analytical-synthetic method and the comparison method in order to achieve the aim of the current study.

Keywords

Hasidism, Hasidic education, Martin Buber, education

Úvod

Chasidizmus je populárne mystické náboženské hnutie v rámci judaizmu, ktoré sa objavilo v druhej polovici osemnásteho storočia vo východnej Európe. Počas nasledujúcich dvoch storočí sa rozšírilo do ďalších častí sveta, predovšetkým do Palestíny a Spojených štátov. Je založené na komunitnom spôsobe živote a charizmatickom vodcovstve, ale taktiež na extáze, masovom entuziazme a tesnej skupinovej súdržnosti. Vznik *chasidizmu* je, napriek jeho bohatej histórii v rámci židovského náboženstva, všeobecne vnímaný ako reakcia na tendencie rabínskeho judaizmu, v ktorom dominovalo striktné zákonníctvo a suchý intelektualizmus. V tomto kontexte sa za zakladateľa považuje rabi Israel Baal-Shem Tov, ktorého Martin Buber, priekopník *chasidizmu* v západnom svete, klasifikoval ako človeka schopného pripraviť podmienky pre historickú odpoveď na požiadavky doby a na problémy vtedajšej židovskej komunity bez vytvorenia nového náboženstva a opustenia židovstva. Podľa Buberovho žiaka M. Friedmana išlo o jednoduchého učiteľa, neskôr magického liečiteľa, okolo ktorého sa sústredila skupina nasledovníkov oddaných životu mystického zápalu, radosti a lásky (Lewin, Guilherme a White 2014, 167).

Napriek tomu, že rabi Israel Baal-Shem Tov nebol tvorcom uceleného náboženského smeru, ako uvádza V. Sadek, naznačil základné myšlienky, z ktorých následne čerpali jednotliví chasidskí náboženský tvorcovia a myslitelia (Sadek 2009, 177). Najznámejším z nich je už spomínaný filozof Martin Buber, ktorý odvolávajúc sa na Baal-Shem Tova ako základné poslanie hnutia identifikoval snahu odhaliť Boha v pozemskom svete, vo všetkých veciach a obzvlášť v ľuďoch (Buber 1963, 810). Za hlavný princíp *chasidizmu* považoval prekonávanie priepasti medzi profánnym a sakrálnym.

1 Základné atribúty chasidskej náuky z pohľadu Martina Bubera

Kľúčovou črtou Buberovej interpretácie *chasidizmu*, ktorá vychádza z príbehov a rozprávání *cadikov*, je náuka o Božej imanentnej prítomnosti. Viera vo všadeprítomnosť Boha má „nútiť“ prívrženca tohto mystického hnutia učiť sa hľadať ho na tých najpravdepodobnejších i na tých najneočakávanejších miestach. Božiu stopu možno odhaliť ako v živote uznávaného mysliteľa, tak aj v konaní a prežívaní nevzdelaného človeka.

Božia realita je pre *chasidské* učenie to, čo je skutočne reálne. Boh je skutočnejší ako problém substancie, je reálnejší ako nebezpečenstvo pozemskej smrti. Je pravdivejší ako rituál a hmatateľnejší ako zlo v tomto svete (Blumenthal 1982, 107, 108). Z toho dôvodu *chasidizmus* nepovažuje látku ako bytie za menej božskú ako ducha. Boh je vo svojej nekonečnosti rovnako prítomný v materiálnom i v duchovnom svete. *Sväté iskry* (z kabalistického rozprávania o svätých iskrahách infiltrovaného do *chasidizmu*) sa nachádzajú aj v materii, čo znamená, že aj obyčajný denný (pracovný, oddychový) život môže mať náboženskú hodnotu. Preto nie je dôležité len konanie a práca s vyslovene náboženskou povahou, ale taktiež bežné skutky. Je k nim však potrebné pristúpiť s tým správnym úmyslom. V *chasidizme* sú obyčajné denné aktivity pozdvižené z oblasti bežných rutín do sféry náboženských udalostí. *Chasid* by sa mal učiť vnímať a cítiť Boha vo všetkých úkonoch a skutkoch svojho života (Meijers 1992, 22).

Chasidizmus potiera priepasť medzi sakrálnym a profánnym. Človek má podľa jeho učenia posvätným vzťahom k veciam prebúdať ich skrytú svätú potenciu. Kabalistickým slovníkom by sme mohli povedať, že úlohou *chasida* je pozdvihovať padlé sväté iskry, ktoré sú obsiahnuté v materii. K tomuto cieľu však nemajú slúžiť špeciálne rituály alebo obrady, ale úmysel vzbudený v srdci človeka. Skutok je posväcovaný skrz mienený zámer.

Chasid nie je povinný žiť podľa určeného obsahu, avšak má posväcovať svoje skutky úmyslom, ktorý stojí za vykonaním toho-ktorého konkrétneho činu (Kraut 1972, 52). V tom tkvie autentická služba

Bohu, ktorej podstata nesmie spočívať v odriekaní určitých slov a vo vykonávaní predpísaných úkonov. *Chasid* má slúžiť v každom čase svetskosťou a všednosťou svojich dní (Buber 1963, 962). Cieľom jeho života by malo byť posväcovanie všetkého svetského božským zmyslom. A kde sa to má odohrávať? Tu a teraz. Dôležitá je prítomná chvíľa a aktuálne umiestnenie. Baal-Shem Tov, ako uviedol Buber v eseji *Der Chassidismus und der abendländische Mensch*, bol toho názoru, že to, čo človek vlastní, resp. čím je obklopený, obsahuje útržky svätosti náležiace koreňu jeho duše (Buber 1963, 941).

Ďalším kľúčovým komponentom chasidskej náuky z pohľadu Bubera je *radosť*. *Chasidizmus* učí, že život človeka nemá byť askézou, ale radostným prežívaním v Bohu. Poznávacím znakom *chasida* by malo byť šťastie prejavujúce sa navonok a prameniace z poznania Božej lásky a z uvedomovania si jeho prítomnosti vo všetkom okolo. V. Sadek poznamenáva, že povinnosťou prívrženca *chasidského hnutia* je byť v stave stálej radosti, prekonávať smútok a radostne nasledovať vôľu Boha, nech je akákoľvek. Radostná musí byť bohoslužba, radostné musí byť taktiež náboženské štúdium, ako zdôrazňoval už predchodca novodobého *chasidizmu* rabi Löw: „*Lebo radosť je veľká vlastnosť. Ak sa človek nachádza v radosti, prijíma Tóru...*“ (Sadek 2009, 170).

Toto mystické náboženské hnutie chce odhaliť Boha v pozemskom svete, vo všetkých veciach i v ľuďoch. Ako výstižný príklad chasidského ponímania zbožnosti slúži príbeh uverejnený M. Buberom. Istý rabi Šneur Zalman z Ljadi sa raz svojho syna opýtal s pomocou čoho sa modlí. Chlapec mu odpovedal veršom modlitby, ktorú sa židia modlia v šabatné a sviatočné rána, pretože sa domnieval, že sa ho otec pýta na výrok, nad ktorým momentálne medituje. Keď vzápätí položil rovnakú otázku on otcovi, rabi odvetil: „*S podlahou a lavicou*“ (Buber 1963, 390).

Jedným z fundamentálnych princípov, ktoré Buber rozpoznal v chasidskom učení (a následne zakomponoval do svojej filozofie i do prístupu k výchove a vzdelávaniu) je koncept *devekut*, teda nadväzovanie intímneho spoločenstva s Bohom (Koren 2010, 247), čo je východiskovým bodom náboženského života *chasidizmu*. Najvšeobecnejší význam odkazuje na spoločenstvo človeka s Bohom, ktoré sa

dosahuje hlavne v čase modlitby alebo v čase meditácie pred modlitbou (Jewish Virtual Library 2008). J. Dan pripomína, že pred objavením sa *chidského hnutia* bolo *devekut* vnímané ako vrchol náboženského a mystického prežívania, ako dočasný duchovný stav, ktorý trvá len krátku chvíľu. *Chidské učenie* však prevratným spôsobom zmenilo význam a upozornilo, že *devekut* treba chápať ako spodnú priečku pomyselného rebríčka náboženského života, ktorá by mala byť prítomná a nepretržite realizovaná v každej aktivite obyčajného *chida* (Dan 2010).

Chápanie významu tohto pojmu prešlo u samotného Baal Shem-Tova tromi fázami. Najskôr zastával presvedčenie, že *devekut* by malo byť praktizované v izolácii od spoločnosti. Neskôr sa priklonil k tvrdeniu, že má byť dosiahnuté simultánne s, ale oddelene od sociálnych alebo pracovných aktivít. Nakoniec sa stotožnil s názorom, že sociálne a fyzické aktivity musia byť *devekut* preniknuté (Lamm 1999, 137). Podstatou realizovania takéhoto spojenia je uvedomenie si možnosti zakúšania Stvoriteľa v profánnom svete. Náboženské rituály sú dobrým sprostredkovateľom Božej esencie, avšak nie je to jediná cesta. Rovnako dobré ako obrady vykonávať je aj ich neuskutočňovanie, pretože miestom stretnutia s Bohom nie je len mystický stav, ale akýkoľvek úkon všedného dňa, pokiaľ je učiný s správnym zámerom.

Na otázku prvej a najdôležitejšej povinnosti človeka rabi Baal-Shem Tov odpovedal, že pre intelektuála je to život bez umŕtšovania a pre ostatných prijatie poznania, ktoré zdôrazňuje prítomnosť svätého života v každej telesnosti (Buber 1963, 810, 811).

2 Percepcia princípov výchovy a vzdelávania v interpretácii chidskej náuky Martina Bubera

Chidizmus ako mystické náboženské hnutie zameriava svoje učenie na formovanie duchovnej stránky človeka. *Chidské príbehy*, na ktorých je založená Buberova interpretácia, sú primárne venované výchove a spôsobu osvojenia si náboženských právd. Skrz pochopenie ich hlavných myšlienok je možné zdefinovať, ako to urobil

samotný Buber, postoj k ostatným sféram života, a teda aj ku princípom kreovania intelektu a vzdelania. Chasidské vnímanie ľudského bytia v rámci aspektu jeho otvorenosti Bohu (Večnému Ty v zmysle filozofickej terminológie M. Bubera) v najobyčajnejších situáciách každodenného života je vyjadrené v piesni rabiho z Berdičova, ktorá mnohorakým prihovaraním sa Stvoriteľovi odkazuje na jeho nepretržitú blízkosť (Buber 1963, 331).

*Kde idem – ty!
Kde stojím – ty!
Len ty, opäť ty, stále ty!
Ty, ty, ty!
Keď sa mám dobre – ty!
Keď sa mám zle – ty!
Len ty, opäť ty, stále ty!
Ty, ty, ty!
Obloha – ty, zem – ty,
Hore – ty, dolu – ty,
Kam sa ja otočím, na každom konci
Len ty, opäť ty, stále ty!
Ty, ty, ty!*

Základom je teda *vzťah*. V náboženskej rovine prioritne *vzťah človeka s Bohom*, v medziľudskej rovine *vzťah človeka s človekom* a v rovine vzdelávacieho procesu *vzťah žiaka a učiteľa*.

Doba písania chasidských príbehov nepoznala špecifické povolanie učiteľa a vychovávateľa. Žil majster, kováč alebo filozof, ktorý vyučoval zo svojho remesla alebo duševnej práce tým, že dovolil svojim tovarišom alebo učňom sa na nej podieľať. Vyučovací proces prebiehal tak, že si ho ani jedna zo zúčastnených strán neuviedomovala. S nástupom stanovenia výchovy ako zámeru prišlo Buberovo uvedomenie si, že nie je možné vrátiť sa pred skutočnosť školy rovnako ako sa nemožno vrátiť pred skutočnosť techniky. Čo však mužné je, je predloženie osoby majstra za vzor správneho učiteľa (Buber 2016, 23, 24). Výchova a edukácia teda musí prebiehať tendenčne, akt odozdávania vedomostí však má byť nepostrehnuteľný.

Výchovno-vzdelávací proces je u Bubera ovplyvnený myšlienkou priority vzťahu, a teda sa zakladá na dialógu, čím kladie zodpovedajúcu váhu pozitívneho výsledku edukácie ako na učiteľa, tak aj na žiaka. Úlohou učiteľa je nastaviť učebný plán, rámec, hodnotovú platformu, čo však v žiadnom prípade neznamená prehliadnutie žiakových záujmov, tvorivosti a potrieb. Ten to všetko objavuje v rámci obsahu, ktorý nastavil vyučujúci. Dôsledkom takéhoto prístupu je skutočnosť, že učiteľ žiakom ukazuje nie len to, ako zvládnuť svet, ale aj to, ako ho zdokonaľiť. Dáva im vhľad, že ich skutky existujú vo svete, ale taktiež že svet existuje v ich skutkoch (Morgan a Guilherme 2010, 991). Prenáša na nich zodpovednosť za ovplyvňovanie sveta, čo je myšlienka prebraná z judaizmu.

Napriek značnému náboženskému vplyvu, Buber rozlišovali medzi objektívnymi znalosťami a vierou a nezavrhol edukáciu v sekulárnych odboroch. Zastával názor, že vzdelávanie má na vyznávača istého svetonázoru dvojaký vplyv. V prvom rade pomáha zakoreniť vlastné presvedčenie do pôdy obklopujúceho sveta, a to tým že človeku umožňuje vieru zakúšať v reálnych podmienkach pôsobiacich síl spoločnosti. Zároveň vyvoláva svetonázorové svedomie, ktoré vyznávača vždy preverí tým, že do protikladu nezáväznosti presadzovanie kladie záväznosť mnohých malých uskutočnení (Buber 2016, 59).

Buberom schválené učebné osnovy zahrňali všeobecné vzdelávanie, náboženské a morálne vzdelávanie, estetické vzdelávanie, komunitné vzdelávanie a vzdelávanie dospelých. Všeobecné vzdelávanie je zamerané na rozvoj vedomosti o sebe a o svete. Jeho cieľom je vyškoliť žiakov, aby boli ľuďmi aj intelektuálmi, pomocou takých metód ako je dialóg a proces tvorby kritického myslenia. Pri náboženskom a morálnom vzdelávaní sa žiaci majú naučiť ako interpretovať tradície a budovať svoj vlastný charakter. Estetická výchova sa má zamerať na tvorivú kapacitu ľudských síl a rozvíja predstavivosť a citlivosť. Buber to vníma ako duševný pohyb, otvorenie sa vonkajšiemu svetu. Nakoniec komunitné vzdelávanie a vzdelávanie dospelých spája ľudí do spoločenských skupín. Podporuje zdieľanie určitých ideálov, dosahovanie konkrétnych cieľov medzi členmi a podporuje spoločenský dialóg (Nguyen 2008).

3 Fundamentálne rysy chasidského výchovno-vzdelávacieho systému v USA

V záujme zachovania čistoty viery súčasných chasidských rodín sú prísne regulované vzťahy ich členov so svetom mimo komunity. Deti sú odrádzané od kontaktu s nechasidmi a ak sa napriek všetkému rozhodnú pre nadväzovanie takýchto „miešaných“ priateľstiev, pripomína sa im, aby prísne strážili hranice týchto vzťahov. Tieto impulzy prichádzajú zo strany rodičov, avšak rovnakú izoláciu poskytuje *chasidská škola*, v ktorej je výuka cenzurovaná, aby sa odstránili svetské vplyvy. Základné zručnosti sa žiaci učia tak, aby spĺňali požiadavky sekulárnej vlády, no zároveň aby predkladané učivo neoponovalo chasidskému svetonázoru (Munds 2000, 53). Učivo nenábožensky ladených predmetov prechádza náboženskou kontrolou a redigciou, pretože z pohľadu chasidských učiteľov je najdôležitejšie odovzdať žiakom vieru a uchrániť ich pred každým poznatkom, ktorý nekorešponduje s učením, napriek tomu, že je vedecky dokázaný.

V náboženskej škole je dieťa primárne zasväcované do princípov chasidskej náuky. Malé deti ju navštevujú šesť dní v týždni a ostávajú v nej od skorého rána do neskorého večera. Získavajú vedomosti z oblasti náboženského práva a rituálov a samozrejme sú povinné vykonávať náboženskú prax nie len v danej inštitúcii, ale aj doma. Mnoho škôl deťom pripravuje zoznam predpisov, ktoré majú plniť.¹¹⁸ V škole panuje pravidlo striktnej izolácie a žiaci majú sociálny kontakt len v rámci vlastnej skupiny. Separované sú aj dievčatá od chlapcov (Poll 1969, 72), pretože povaha výuky sa mení v závislosti

¹¹⁸ „Znenie správy dopytujúcej sa na domáce plnenie náboženských predpisov určených pre žiakov chasidských: Vyriekol som *Modeh Ani* (ranná modlitba). Umyl som si ruky (rituál). Umyl som si ruky (rituál) pred jedlom. Moje ruky boli čisté predtým, ako som si ich umyl (rituál). Vyriekol som požehnanie po jedle. Vyriekol som požehnanie po návrate z kúpeľa. Modlil som sa rannú modlitbu s maximálnou koncentráciou. Modlil som sa modlitbu *Vitaj šabat*. Modlil som sa *Popoludňajšiu modlitbu počas šabatu*. Čítal som *Večernú modlitbu pred spaním*. Neodvrával som arogantne rodičom. Pomáhal som v dome a okolo domu. Neohováral som. Neklamal som. Neprekročil som zákon o plytvaní. Cvičil som dnes *Päť kníh Mojžišových*. Prispel som na charitu.“ (Poll 1969, 72, 73).

od pohlavia. Kým je žena prakticky vylúčená z náboženského rituálneho života, muži sú vnímaní ako nositelia hodnôt a viery svojej rodiny. Vzdelávanie chlapcov je preto orientované na poskytnutie náboženskej výchovy, dievčatá sú vedené k osvojeniu si úlohy manželky a matky.

Chasidskí chlapci začínajú so štúdiom náboženských textov v útlom veku a po splnení predpísaného minima sekulárneho vzdelávania pokračujú vo výlučnom štúdiu Tóry, náboženského práva a chasidskej literatúry. Výuka dievčat sa riadi osnovami, ktoré kladú dôraz na vstúpanie viery a udržiavanie prísneho štandardu komunity. Priamym cieľom tohto programu je formovanie charakteru, morálneho a etického správania a nekompromisného dodržiavania náboženských zákonov (Demos a Segal 1994, 73). Z toho jasne vyplýva, že muži v chasidských komunitách sú predstaviteľmi vierouky, ženy zas garantmi jej aplikovania do praxe.

Základnou črtou chasidského vzdelávacieho systému je jeho podriadenie náboženským pravdám. Neformálne vzdelávanie začína narodením, formálna výučba chlapcov v období, keď sa naučia rozprávať, a vyučovanie dievčat približne o rok neskôr. Značná časť chasidov súhlasí s tým, že by ich dieťa malo mať základné sekulárne vzdelanie, čo predstavuje limitované čítanie, písanie či aritmetiku (Poll 1969, 73). Chasidské deti sa teda vzdelávajú len v predmetoch, ktoré nenarušujú chasidský svetonázor. Predmety ako napríklad biológia a geológia sa nepovažujú za vhodné, pretože prinášajú informácie odporujúce učeníu a histórii, ktorú prezentuje Halacha (Munds 2000, 53, 54). Svetské informácie sú náboženskými autoritami výrazne cenzurované.

Značný problém predstavuje aj nájdenie, resp. zaobstaranie vhodných učebníc, ktoré by mohli byť používané v chasidských školách, pretože z pohľadu chasidov všetky knihy, bez ohľadu na to, ako nevinne sú zostavené, obsahujú myšlienky, ktoré sú náboženskými herézami (Poll 1969, 49). Chasidi sa boja infiltrácie myšlienky prelínania pohlaví alebo sugestívneho zdôrazňovania evolučnej teórie, ktorá sa stáva v spoločnosti akceptovaná ako absolútna pravda.

Z. Rothschild vo svojej štúdii *Free Exercise's outer Boundary: The Case of Hasidic Education* uvádza konkrétne svedectvo Dovida Katza

z New Yorku, ktorého traja synovia navštevujú chasidkú školu, o jeho skúsenosti s chasidským vzdelávacím systémom. Školský deň týchto chlapcov začína 7:30 a končí 17:45. Zatiaľ čo židovské štúdium sa vyučuje od rána do neskorého popoludnia, sekulárne štúdium je poskytované len v čase od 16:45 do 17:45. Chasidskí inštruktori sekulárnych štúdií sú nie len že nekvalifikovaní, ale zdieľajú aj presvedčenie o nepodstatnosti tohto druhu výučby (Rothschild 2019, 210).

V súčasnej dobe sú chasidské deti „vystavené“ sekulárnemu vzdelávaniu dlhšie časové obdobie ako tomu bolo u ich rodičov a prastarých rodičov. Avšak stotožnenie sa s potrebou prehlbovania tohto druhu vzdelávania sa v chasidských komunitách veľmi netoleruje. Tendencia posielat' synov a dcéry na vysoké školy a univerzity, ktorá sa objavila dokonca medzi nábožnými židmi, je v očiach chasidov považovaná za zlo a hriech, pretože býva zvykom, že osoba, ktorá nadobudla vyššie vzdelanie, sa stáva heretikom. Chasidizmus nachádza v univerzitnom vzdelaní nebezpečenstvo a je zdrojom znepokojenia z možných nepriaznivých vplyvov. V USA je bežné byť ortodoxným rabinom a súčasne mať vyššie vzdelanie, dokonca doktorský titul. Avšak v ponímaní vyznávačov chasidizmu je nevhodné vystaviť veriaceho tomuto štúdiu, pretože ohrozuje chasidské hodnoty a implicitne aj celú komunitu (Poll 1969, 47). Je zjavné, že vzdelávanie chasidov predstavuje značný problém, ktorý nemá len jednosmerný charakter. Odmietanie sekulárnej edukácie je v ponímaní chasida hrozbou pre komunitu, no súčasne predstavuje komplikáciu pre majoritnú spoločnosť, ktorá sa musí vysporiadať s neochotou ich prispôsobenia sa.

Kvôli svojej izolácii, ktorú si sami vynútili, sú chasidi v oblasti sociálno-ekonomickej modernizácie značne znevýhodnení. Kým chasidskí židia druhej polovice dvadsiateho storočia dosiahli vyššiu úroveň ako ich predkovia, členovia reformných a konzervatívnych hnutí majú momentálne vyššie príjmy a žijú pohodlnejšie ako ich bratia z mystického hnutia. Schéma medzi dvoma sekciami amerického judaizmu môže priamo súvisieť s množstvom a typom vzdelávania, ktoré prívrženci jednotlivých vetiev prijímajú. Keďže vzdelávanie mladých chasidských židov je striktne cenzúrované, aby sa zachovali zásady viery, ako dospelí nedokážu konkurovať obyvateľom spoločnosti,

ktorí dostali plné sekulárne vzdelanie. Dobrým príkladom daného tvrdenia je skutočnosť šírenia reformných a konzervatívnych židovských odborníkov v druhej polovici dvadsiateho storočia. Naopak, medzi chasidskou populáciou taký veľký počet vzdelancov absentuje (Munds 2000, 56).

Problematika chasidského vzdelávania je neľahkou témou, vyvoláva mnoho otázok a názory na správnosť odpovedí sa rôznia. V konečnom dôsledku by však zabezpečenie základného sekulárneho vzdelania malo prevážiť nad inými záujmami, pretože schopnosť efektívne komunikovať, písať a čítať na sofistikovanej úrovni a mať základné matematické a vedecké poznatky, sú nevyhnutné na integráciu do väčšej spoločnosti (Rothschild 2019, 232). Všeobecná deklarácia ľudských práv hovorí o tom, že každý človek má nárok na vzdelanie (OSN 1948, 26), a teda nie je správne upierať deťom prípravu, ktorá je potrebná k tomu, aby dokázali v živote robiť zmysluplné rozhodnutia a mali zručnosti potrebné k podpore ich prežitia mimo spoločenstva, v ktorom sa narodili a do ktorého patria. A schopnosť mať v živote zmysluplné možnosti si sekulárne vzdelanie vyžaduje (Rothschild 2019, 232).

Záver

Z uvedeného vyplýva, že medzi myšlienkami, ktoré sa formovali zo životov chasidských *cadikov* v polovici osemnásteho storočia, a praxou amerických komunít nastáva značná disparita. Buberova interpretácia chasidskej náuky nesie v živote súčasných západných chasidov len minimálnu stopu. Tí sa mnohými postojmi vrátili do obdobia pred prvých verejných kázni rabi Baal Shem-Tova. V súčasnosti v ich komunitách badať uzavretosť, formálnosť a striktné dodržiavanie predpisov. Duch *cadikov* hlásajúcich múdrosť plynúcu z blízkosti Boha, radosť z istoty jeho lásky, pokoj prameniacy zo sebaoznania a šťastie ukotvené v otvorenosti k svetu sa akosi vytratil a vystriedal ho formalizmus a rigidita.

Tento trend sa naplno prejavil vo vzdelávacom systéme. Uzavretosť chasidských komunít je v rozpore so základnou myšlienkou náuky,

ktorá hlása hľadanie svätého vo svete. Ako uvádza Buber, chasidizmus z pohľadu príbehovej interpretácie smeruje k jednému cieľu, a tým je zrenie k božskému. Toto mystické hnutie si kladie za cieľ prinášať duchovný svet do pozemského sveta a nechať ho formovať tak, ako duša formuje telo (Buber 1963, 15). Súčasní chasidi sa však zo strachu pred poškvrnením od všetkého svetského dištancujú. Stieranie hraníc medzi sakrálnym a profánnym je vystriedané uzavretosťou a tiesňou zo sveta. Radosť z nachádzania Boha v ľuďoch a veciach sa zmenila v krčovité striehnutie na nepriateľa. Chasidizmus, ktorý je všeobecne vnímaný ako výsledok nesúhlasu s rabínskym judaizmom, s jeho formálnosťou a ritualizmom, v súčasnosti učí vo svojich školách deti rovnakej upätosti a lipnutiu na správnosti dodržiavania rituálov. Takáto náboženská výchova nefunguje v dialogickom zmysle a nenecháva žiakovi priestor na zakorenenie prijatého svetonázoru vo vlastnom svete.

Dôvodom týchto tendencií môže byť mnoho. Hlbšie preskúmanie by si však zaslúžila minimálne nasledujúca otázka: Odklonili sa súčasní chasidi od pravej náuky alebo je kritika G. Scholema pravdivá a Martin Buber svoju interpretáciu nenašiel v textoch chasidských *cadikov*, ale naopak, sám do nich vložil základné perspektívy svojej dialogickej filozofie?

Bibliografia

- Blumenthal, David R. 1982. *Understanding Jewish Mysticism: The Philosophical-Mystical Tradition and the Hasidic Tradition*. New York: Ktav Pub.
- Buber, Martin. 1963. „Der Chassidismus und der abendländische Mensch.“ In *Werke: Dritter Band: Schriften zum Chassidismus*, Martin Buber, ed., 935–948. Heidelberg: Kösel & Lambert Schneider.
- Buber, Martin. 1963. „Die Erzählungen der Chassidim.“ In *Werke: Dritter Band: Schriften zum Chassidismus*, Martin Buber, ed., 69–712. Heidelberg: Kösel & Lambert Schneider.
- Buber, Martin. 1963. „Die chassidische Botschaft Die Jüdische Mystik.“ In *Werke: Dritter Band: Schriften zum Chassidismus*, Martin Buber, ed., 9–18. Heidelberg: Kösel & Lambert Schneider.

- Buber, Martin. 1963. „Die chassidische Botschaft.“ In *Werke: Dritter Band: Schriften zum Chassidismus*, Martin Buber, ed., 739–894. Heidelberg: Kösel & Lambert Schneider.
- Buber, Martin. 1963. „Mein Weg zum Chassidismus.“ In *Werke: Dritter Band: Schriften zum Chassidismus*, Martin Buber, ed., 959–974. Heidelberg: Kösel & Lambert Schneider.
- Buber, Martin. 2016. *Reči o výchove*. Praha: Vyšehrad.
- Dan, Joseph. 2010. *Hasidism*. Accessed February 5, 2010. https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Hasidism/Teachings_and_Literature.
- Demos, Vasilikie, Marcia Texler Segal. 1994. *Ethnic Women: A Multiple Status Reality*. New York: Rowman & Littlefield.
- Jewish Virtual Library. 2008. „Devekut.“ Accessed March 20, 2008. <https://www.jewishvirtuallibrary.org/devekut>.
- Kraut, Benny. 1972. „The Approach to Jewish Law of Martin Buber and Franz Rosenzweig.“ *Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought* 3/4: 49–71.
- Lamm, Norman. 1999. *The Religious Thought of Hasidism: Text and Commentary*. Hoboken: KTAV.
- Lewin, David, Alexandre Guilherme, Morgan White. 2014. *New Perspectives in Philosophy of Education: Ethics, Politics and Religion*. London: Bloomsbury.
- Meijers, Daniël. 1992. *Ascetic Hasidism in Jerusalem: The Guardian-Of-The-Faithful Community of Mea Shearim*. Leiden: Brill.
- Morgan, Wyn, Alexandre Guilherme. 2010. „I and Thou: The Educational Lessons of Martin Buber’s Dialogue with the Conflicts of His Times.“ *Educational Philosophy and Theory* 9: 979–996.
- Munds, Jessica L. 2000. „Hasidism: A Study of an American Religious Movement.“ *Undergraduate Review* 1: 51–59.
- Nguyen, Vu. 2008. *Martin Buber’s Educational Theory*. Accessed February 5, 2008. https://www.newfoundations.com/GALLERY/Buber.html#_edn18.
- Poll, Solomon. 1969. *The Hasidic Community of Williamsburg*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Rothschild, Zalman. 2019. „Free Exercise’s Outer Boundary: The Case of Hasidic Education.“ *Columbiana Law Review* 6: 200–233.
- Sadek, Vladimír. 2009. *Židovská mystika*. Praha: Agite.

Ing. Mgr. Barbara Baloghová, PhD.

Úrad Prešovského samosprávneho kraja

Email: barbara.baloghova@gmail.com

ZÁKLADNÉ PRINCÍPY IGNACIÁNSKEJ PEDAGOGIKY

BASIC PRINCIPLES OF IGNATIAN PEDAGOGY

Edita Príhodová – Radovan Šoltés

Abstract

Authors present basic principles of Ignatian pedagogy by dealing with their connection with the spirituality of the Ignatian Spiritual Exercises and the life they share with Christian humanism. The starting point of their investigation is directed to the goal of Ignatian pedagogy. At the center of the contribution are to be found characteristics of the Ignatian educational paradigm, which contains following elements: *context – experience – reflection – action – evaluation*. The current study also reflects challenges of the present time with which Ignatian pedagogy grapples.

Key words

Ignatian education, Ignatius of Loyola, Spiritual Exercises

Úvod

Cieľom predloženého príspevku je poukázať na základné princípy ignaciánskej (jezuitskej) pedagogiky, ktoré vychádzajú zo spirituality *Duchovných cvičení*¹¹⁹ španielskeho mystika a zakladateľa rehole

¹¹⁹ *Duchovné cvičenia*, „exercície“, označujú text, ktorý patrí k základným východiskovým bodom ignaciánskej spirituality. Tento text ovplyvnil formovanie celého spôsobu života spoločníkov Ignáca z Loyoly a rehole jezuitov. Sv. Ignác vložil do diela *Duchovné cvičenia* osobnú spirituálnu skúsenosť a stále ich dopĺňal a spresňoval. Text knihy nie je určený pre bežné čítanie, ale skôr pripomína návod a inštrukcie pre exercitátora,

jezuitov sv. Ignáca z Loyoly (1491–1556) a ich symbiózy s kresťanským humanizmom (Mesa 2013, 431). Názov *ignaciánska pedagogika* nezahŕňa len výchovu v prísnom zmysle slova, ale je zároveň formou služby (Kolvenbach 2001, 496), ktorá chce byť užitočná pre akýkoľvek druh činnosti v oblasti výchovy, odvolávajúci sa na skúsenosť sv. Ignáca. Hoci vychádza z kresťanskej viery, je presvedčená, že môže byť prínosom aj pre tých, ktorí túto vieru nemusia zdieľať (PP 5).

V tejto štúdií budeme primárne vychádzať z kľúčových zdrojov ignaciánskej výchovy, ktoré tvoria dva základné dokumenty pochádzajúce z rehole jezuitov. Dokumenty vznikli na pozadí spolupráce jezuitov a laikov a ich názov je *The Characteristics of Jesuit Education* (*Príznačné rysy jezuitskej výchovy*) a *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach* (*Ignaciánska pedagogika: Praktické prístupy*). Kým dokument *Príznačné rysy jezuitskej výchovy* sa podrobne zaoberá teologickými a filozofickými ťažiskami ignaciánskej spirituality (kapitoly s názvom: *Boh, Ľudská sloboda, Hľadanie slobody, Kristus ako model humanity, Činnosť, V cirkvi, Magis, Komunita, Rozlišovanie, Záver*), dokument *Ignaciánska pedagogika: praktické prístupy* má ambíciu byť konkrétnejším avšak dostatočne univerzálnym, aplikovateľným do rôznych kultúr, v rámci ktorých jezuitské školy fungujú dnes.

1 Cieľ ignaciánskej edukácie

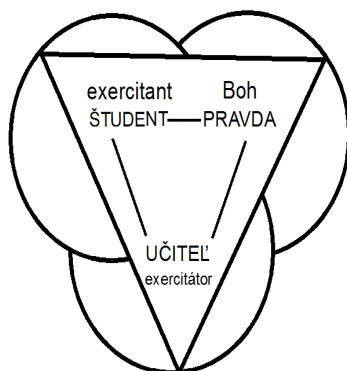
Generálny predstavený jezuitov (1983–2008) Peter-Hans Kolvenbach vyjadril, že cieľom jezuitskej výchovy nesmie byť iba získavanie sumy vedomostí a zručností, ktoré žiakovi zabezpečia úspech v zamestnaní, hoci túto okolnosť netreba zanedbať. Z kresťanského hľadiska je vzorom ľudského života a teda i dokonalým cieľom skutočne ľudskej výchovy jednotlivca osoba Ježiša Krista (PP 16).

ktorý sprevádza exercitanta. *Duchovné cvičenia* majú špecifickú štruktúru, ktorá pozostáva zo štyroch častí: (1) uvažovanie o sebe, hriechu, odpustení a zmysle života; (2) kontemplácia Ježiša a jeho života; (3) zjednotenie sa s Ježišom v jeho utrpení; (4) vzkriesenie (z bolesti a smrti). Tieto témy sú predmetom uvažovania, meditovania, rozjímania či kontemplácie.

Ide o teologické vyjadrenie, ktoré chápe podstatu človeka v úzkych súvislostiach s existenciou Boha. Tým posledným cieľom jezuitskej výchovy je celistvý rast, ktorý jednotlivca privádza ku konaniu, ktoré je preniknuté duchom evanjelia (PR 166, 167). Podľa kresťanskej antropológie je človek vnímaný ako bytosť, ktorá participuje na bytí Boha. Boh sa stáva súčasťou ľudského života v tom zmysle, že dáva život človeku a zároveň je podstatou toho, o čo v živote ide, predovšetkým v rovine existenciálnej a personálnej. Preto ignaciánska výchova má smerovať k formovaniu zrelých osobností, ktoré budú ľuďmi spôsobilými po stránke intelektuálnej, budú ľuďmi otvorenými k náboženskému rozmeru, ľuďmi, ktorí milujú a sú oddaní úsiliu o spravodlivosť.

Predchádzajúci generálny predstavený jezuitov (1965–1983) Pedro Arrupe to isté zhrnul poukazom na skutočnosť, že jezuitským výchovným cieľom je pomáhať utvárať ženy a mužov pre druhých (Arrupe 2017, 220). Takto popísaný cieľ vyžaduje celistvú a hlbokú formáciu ľudskej osoby, výchovný proces vyznačujúci sa snahou o vynikajúcu úroveň, úsilím o rozvinutie talentov každého žiaka.

Aby sa takýto náročný a mnohorozmerný proces podaril, je nutné klásť dôraz na osobnosť učiteľa. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je v jezuitskej škole inšpirovaný *Duchovnými cvičeniami*, pretože jeho vzorom je vzťah medzi exercitátorom a exercitantom (PR 155). Exercitátor nie je v úlohe guru alebo vodcu, ani animátora. Oveľa výstižnejší je pojem duchovný sprievodca, ktorý sprevádza exercitanta na ceste objavovaní pravdy života.



Učiteľ má teda zastávať úlohu diskrétného facilitátora, ktorý pomáha žiakovi vytvoriť si vlastnú skúsenosť, hľadať a nájsť svoj zmysel života a podľa toho aj konať. Rešpektovanie rozdielností a jedinečnosti osobnosti každého patrí k základným princípom ignaciánskej metódy (Codina 2017, 194).

Peter-Hans Kolvenbach definuje tento typ výchovného pôsobenia či duchovného doprevádzania pojmom „cura personalis“ (*starostlivosť o osobu*). Je vyjadrením skutočnosti, že Duch Boží sa prejavuje vždy celkom osobne, a to starostlivosťou o jednotlivca (Kolvenbach 2019, 10). Podobne to zažil Ignác na svojej životnej ceste, ktorá sa mu stala duchovným dobrodružstvom, na ktorej vždy potreboval spoločníka. Podľa Ignáčovho zmyšľania ide v „cura personalis“ o „atmosféru vzájomnej dôvery, ktorá sa síce len ťažko dosahuje, ale veľmi ľahko stráca“ (Kolvenbach 2019, 13). Osobný a dôveryplný vzťah medzi učiteľom a žiakom uľahčuje rast v zodpovednom využívaní slobody. „Cura personalis“ zostáva základným príznačným rysom jezuitskej výchovy (PR 43).

2 Pedagogika Duchovných cvičení

K tomu, aby sa splnil takýto náročný cieľ, a to formovať ženy a mužov pre druhých uprostred postmoderného sveta, kde funguje mnoho odstredivých a pluralitných síl, je potrebné mať funkčnú, stabilnú, ale aj flexibilnú pedagogiku. Rozlišujúci rys východiska ignaciánskej pedagogiky tkvie vo svetle *Duchovných cvičení* v tom, že v rámci vyučovania a procesu učenia ide o dynamický vzťah medzi učiteľom a žiakom, ktorý sa nachádza na ceste svojho rastu v poznaní a v slobode (PP 23).

Úmyslom Ignáčových *Duchovných cvičení* bolo predložiť návod a spôsob, ako postupovať behom duchovných cvičení, teda pri sprevádzaní iných ľudí v ich skúsenosti modlitby a pozornosti voči Bohu, aby im táto skúsenosť umožnila, poctivo sa pozrieť na svoje túžby, hodnoty a presvedčenia a vykonať slobodnú a uváženu voľbu týkajúcu sa ďalšieho nasmerovania vlastného života. Boli vytvorené na základe Ignáčovej vlastnej duchovnej skúsenosti v Manrese (1522).

Duchovné cvičenia Ignác starostlivo zostavil a opatril poznámkami. Obsahujú cvičenia ducha, ktoré zapájajú rovnako aj ľudské telo, myseľ, srdce i dušu človeka. Z toho dôvodu nepredkladajú iba veci, o ktorých je treba uvažovať, ale tiež skutočnosti, ktoré sú určené k nazeraniu, dejisko, ktoré si má človek predstaviť, vnútorné hnutia, ktoré má exercitanti vyhodnocovať, možnosti, ktoré má vyskúmať, voľby, ktoré má vziať do úvahy. To všetko je spojené s výslovnou snahou pomôcť jednotlivému človeku, aby dokázal „*premáhať seba samého a usporiadal vlastný život bez rozhodovania pod vplyvom nejakej nezriadenej náklonnosti*“ (DC 21), pričom pod termínom „*premáhať sám seba*“ má na mysli prehlbovanie schopnosti rozhodovať sa na základe racionálnych súdov a nepodľahnúť nekritickému uvažovaniu na základe afekta a emócií (porov. DC 87). To všetko pomáha exercitantovi porozumieť sebe samému a tak zároveň objavovať Božiu vôľu (porov. DC 23).

Keďže v *Duchovných cvičeniach* Ignác nabáda exercitanta, aby pri meditácii používal nielen rozum, ale aj telo, zmysly, ba dokonca aj kreatívne a imaginatívne schopnosti, vedci na poli edukácie vidia v tom snahu o rovnomerné používanie oboch mozgových hemisfér, multiplikované definovanie inteligencie vedúce k rozličným štýlom učenia (napr. Metts 1995). Táto orientácia smeruje ku kvalitnému intelektuálnemu tréningu vo všetkých vedeckých, umeleckých i technologických disciplínach. Ignaciánska spiritualita vychádzajúca z *Duchovných cvičení* takýmto spôsobom spája vieru a rozum, teda aj vieru a kultúru, vieru a vedu.

Samozrejme, že cieľ duchovných cvičení ako takých je špecifický, avšak ich vonkajšie podmienky, ako aj spôsob duševnej práce vytvára vhodné predpoklady pre koncentráciu, vnútorné stíšenie sa a kvalitatívny rozmer existenciálnej reflexie vlastného života.

Základnou dynamikou *Duchovných cvičení* sv. Ignáca je neustále pozvanie k reflexii nad svojou skúsenosťou modlitby s cieľom rozlíšiť, kam exercitanta vedie Duch Boží. Ignác nástojí na reflexii ľudskej skúsenosti ako na esenciálnom prostriedku, ktorý validuje autenticitu skúsenosti. Pretože bez starostlivej reflexie môžeme ľahko sklznúť k sebaklamu, moralizátorstvu, pokrivenému vzťahu k sebe, k blízkym i Bohu. Napokon, adekvátna reflexia skúsenosti

modlitby motivuje k akcii, ku skutku, k náležitej realizácii toho, čo bolo v modlitbe meditované (PP 25–26). Podľa Ignáca totiž lásku treba vkladať viac do skutkov ako do slov (DC 230). Takýmto spôsobom Ignác z Loyoly v *Duchovných cvičeniach* s nesmiernou psychologickou a pedagogickou intuíciou opísal spôsob, akým si jednotlivec môže po skúsenosti s Božou láskou k nemu usporiadať život, spoznať korene motivácie túžob, rozvinúť vlastné schopnosti a nakoniec urobiť životné rozhodnutie, pracovať pre dobro druhých.

Z týchto aspektov *Duchovných cvičení* vyplýva mnoho podnetov pre výchovu, ktoré zhŕňa dokument *Príznačné rysy jezuitskej výchovy* do štyroch bodov (PR 71–90), v kontexte úsilia naučiť sa pretransformovať svoje ideály do skutočného sveta rodiny, podnikania, spoločenských hnutí, politických a právnych štruktúr a prejavov náboženského života. Jezuitská výchova má teda ambíciu byť:

- *Prípravou na činorodé celoživotné nasadenie*, ktoré je výsledok formácie a sebaformácie k poctivosti a pravdivosti pri aplikácii a uvádzaní do života osvojených a zvnútornených hodnôt, hoci v istom zmysle ide o celoživotný proces.
- *Služi viere, ktorá podporuje spravodlivosť*, čo v praxi znamená osvojovať si schopnosť a prehlbovať úsilie v *zmierovaní medzi ľuďmi*; snaží sa zasadzovať za *mierové riešenia* problémov a v angažovanosti sa za spravodlivosť jej ide o osvojovanie si schopnosti *kritického rozboru spoločnosti*, aby žiaci, im primeraným spôsobom, dokázali pochopiť a vidieť vážne problémy a otázky doby a získavali motiváciu k zapojeniu sa do ich riešení na úrovni, kde pôsobia. Neexistuje totiž skutočné obrátenie sa k spravodlivosti, ktoré by nebolo spojené so skutkami spravodlivosti.
- *Výchovou ľudí pre druhých*, čo predpokladá, že jedinec spoznáva svoje dary a vlohy, aby ich mohol rozvinúť a tak nimi prispieť pre dobro všetkých. Zdá sa, že tento bod je nesmierne dôležitý, pretože je silným podnetom k prehlbovaniu motivácie zapojiť sa do spoločenského života vlastným a jedinečným spôsobom.
- *Podnetom pre zvláštnu pozornosť voči chudobným*, čo vyplýva z prehlbovania sociálnej lásky a spolupatričnosti, ktorá neodmysliteľne patrí ku kresťanskému svetonázoru. V tomto zmysle je budovanie citlivosti voči chudobným a slabším, nevyhnutnou

súčasťou celkového chápania jezuitskej výchovy. V konfrontácii s biedou a chudobou sa v žiakoch posilňuje empatia a súcitiť, bez ktorých zrelá a ľudsky prosperujúca spoločnosť nemôže dobre fungovať.

3 Hlavné pedagogické princípy ignaciánskej pedagogiky

V súlade s cieľom účinne vychovávať, stanovil Ignác i jeho nasledovníci nasledujúce základné pedagogické pravidlá, ktoré by sme mohli zhrnúť do piatich bodov.

1. Utváranie ľudskej osoby v jej celistvosti

Ignác sa domnieval, že človek je sám sebou, ak je naplnený úctou a obdivom k Božím darom, vesmíru a samotnému ľudskému bytiu. Vo svojej autobiografii *Rozhovory pútnika* sa vyjadril o sebe takto: „*Najväčšou útechou, ktorú som dostal v tej dobe [pozn. počas rekonvalescencie], bolo hľadať na nebo a na hviezdy. Často som to robieval a za dlhý čas, lebo pritom som pociťoval v sebe veľkú silu slúžiť nášmu Pánovi.*“ (Ignác z Loyoly 1990, 36–37, bod 11). V *Duchovných cvičeniach* táto myšlienka našla vyjadrenie v hesle „*hľadať a nachádzať Boha vo všetkých veciach*“ (DC 236). Cieľom tohto hľadania Boha bolo objavenie Božieho plánu s človekom, ktorý je stvorený pre vzťah s Bohom a druhými ľuďmi a všetky veci sú pre človeka, aby mu v tom pomáhali. To, čo sa stáva prekážkou, je však potrebné rozlíšiť a odmietnuť.

Základným východiskom budovania ľudskosti je sebaopoznanie, ktoré zahŕňa poznanie seba v aktuálnom stave, ako aj v možnostiach, ktoré vyplývajú z darov, ktoré človek v sebe objavuje. Nejde len o prípravu niekoho na výkon, ale napomôcť aj osobný rast, ktorý privádza jednotlivca ku konaniu, ktoré vychádza z porozumenia vlastnej hodnoty a zároveň vedomia, že v tomto kontexte nedbalé či povrchné spôsoby myslenia sú nedôstojné ľudskej osoby a dokonca aj nebezpečné pre svet.

Človek ako osoba preto nie je nikdy prostriedkom, ale vždy cieľom nášho konania. Z tohto vyplýva vedomie vlastnej hodnoty, ktorej prijatie ide ruka v ruku s rozvojom zrelosti a celistvosti.

2. Úcta voči ľudskej slobode

Človek sa stáva človekom len prostredníctvom svojej slobody. Preto jezuitská výchova vylučuje akýkoľvek náznak indokrinácie či manipulácie, a to aj zo strany učiteľa. Jezuitská pedagogika má viesť žiakov k tomu, aby objavovali skutočnosť s otvorenou myslou a v kriticky poctivom prístupe sa vyvarovali nekritickým predpokladom a predsudkom. To žiaka disponuje a pripravuje pre proces hľadania pravdy. Preto výchova pomáha ľuďom, aby uprostred spoločnosti nechali v kladnom i zápornom zmysle zaznieť svoj kritický hlas, a aby prijali zdravé hodnoty, ktoré sa im predkladajú, a súčasne odmietli všetko, čo sa ako hodnotné javí iba navonok (PP 132).

To predpokladá aj istú trpezlivosť zo strany učiteľa pri vedení žiaka ku kritickému bádaniu. Osobné prijatie etických a náboženských hodnôt, ktoré vyústi do konania, je omnoho dôležitejšie, než schopnosť učiť sa naspamäť. To nakoniec umožní byť kritickým a schopným rozhodovať sa. Príliš úzkostná snaha o znamenitú výchovu priviedla na svet jednotlivcov, ktorí síce vynikali po rozumovej stránke, ale boli zároveň ľuďmi citovo zakrpatenými a mravne nezrelymi (PP 14).

3. Dôraz na *magis*

Svätý Ignác požaduje čo najúplnejší rozvoj ľudskej osoby. Pre túto požiadavku je príznačný dôraz na *magis*, „viac“. Tento špecifický termín ignaciánskej spirituality vyplýva z meditácií o ciele života, ktorým je sloboda Božích detí a v konečnom rade spása. V texte o slobode – *indiferencii* – Ignác hovorí, že si máme voľiť len to, čo nás *viac* vedie k cieľu (DC 23). To „viac“ sa však netýka len voľby, ale aj postoja voči Bohu. Je to vlastne výzva k *velkodušnosti*, ktorá je odpoveďou na *velkodušnosť* Boha k človeku. Je to úsilie premýšľať veľkoryso a bez zbytočných obáv o svoje istoty. Nejde teda o budovanie kariéry za každú cenu, ani dôsledné podriadenie života precíznemu plánovaniu, ktoré sa stane nemennou konštrukciou a systémom ubíjajúcim tvorivosť. Ide o poctivý a fundovaný spôsob práce, ktorý neprijíma diletanstvo, nepoctivosť a zľahčovanie potrebnej námahy na úkor kvality a cieľa formácie. *Magis* sa však nevzťahuje iba na oblasť pedagogickej excelentnosti, ale presahuje smerom ku konaniu (k skutku).

Jezuiti tradične vo svojej výchove povzbudzovali k tomu, aby sa žiaci nebáli vstúpiť do rôznych oblastí kresťanskej služby, ktoré pomôžu rozvinúť ducha obetavosti. Jezuitské školy by mali prinášať aj tento rozmer ignaciánskeho pohľadu do dobrovoľníctva a umožniť tak žiakom skúsenosť služby. *Magis* teda obsahuje aj veľkodušný spôsob konania človeka, ktorý si je vedomý svojej hodnoty, a toho, kým môže byť pre druhých.

4. Schopnosť rozlišovať

Nie každé konanie vedie ku skutočnému dobru a pravdivosti vo vzťahu voči Bohu. Ignác preto na základe vlastnej skúsenosti predkladá spôsob, ako sa orientovať v spleti vlastných myšlienok a túžob pri hľadaní dobra. Ťažiskovú rolu pri tom hrá rozlišovanie. V jezuitských školách a univerzitách sa preto žiaci musia učiť uvažovať a rozlišovať. Naučiť sa slobodne rozhodovať uprostred protikladných hodnôt, ktorými sme v súčasnosti zavalovaní, nie je vôbec jednoduché. Len zriedkakedy sa stretneme s tým, že dôvody v prospech určitej voľby jasne prevažujú. V živote, ako aj v procese vzdelávania, sa vždy vyskytnú nejaké „za“ a „proti“ a práve tu začína svoju kľúčovú úlohu rozlišovanie (PP 135). Prvým kritériom rozlišovania je pre veriaceho žiaka Kristus: „*Skúšajte duchov, či sú z Krista*“ (1 Jn 4, 1–3). K tejto pôvodnej kristologickej skúsenosti patrí láska. Tá sa stáva univerzálnou hodnotou aj pre tých, ktorí nemusia byť kresťanmi. Ona je rozhodujúcim kritériom pre akékoľvek rozlišovanie. Prorocká reč, sociálne nasadenie pre utláčaných a chudobných, uzdravovanie, vôbec všetko dostáva svoju vlastnú hodnotu až skrze lásku (Lambert 2009, 47).

5. Učiť sa byť človekom pre druhých

Táto zásada je vlastne vyvrcholením jezuitskej pedagogiky. Vyplýva z poznania vlastnej hodnoty a schopností, ako aj získaných poznatkov pri ich použití v spoločnosti. Čo iné znamená urobiť svet ľudskejším, než zveriť sa do služby ľudstvu? Sebec nielenže neprenikne hmotný svet ľudským duchom, ale taktiež odľudští samu osobu človeka.

Vlohy sú darmi, ktoré sú určené pre rozvoj k dobru celého spoločenstva. Žiaci sú povzbudzovaní, aby dávali svoje dary do služieb

ostatným (PR 82). To je spojené s výchovou k úsiliu o *spravodlivosť*. Takéto úsilie si vyžaduje ľudí vzdelaných, svedomitých a plných *súcit*. Súcit, dnes obzvlášť potrebný, je rozvíjaný zvlášť smerom k chudobným a znevýhodneným. Chudobní boli vždy vo zvláštnom záujme Ignáca. Dokonca bol ochotný zakladať školy len vtedy, keď k tomu bol dostatok hmotných prostriedkov pre žiakov, ktorí boli z chudobných pomerov. Výchova bola zameraná na všetkých bez rozdielu (PR 86). Táto Ignácova iniciatíva vychádza z kontemplácie veľkodušnosti milujúceho Boha, ktorý sa dáva každému človeku. Skúsenosť s takýmto poznaním nemôže nechať človeka ľahostajným. Preto bolo typické, že k jezuitskému spôsobu života patrila aj starosť o druhých, sociálna služba a dnes stále viac zdôrazňujúca angažovanosť za spravodlivejší svet. Preto úsilie o spravodlivosť je ohniskom jezuitskej výchovy.

4 Dynamika ignaciánskej pedagogickej paradigmy

Komplexná ignaciánska pedagogická paradigma musí zvažovať kontext učenia, ako aj explicitnejšie zohľadniť pedagogický proces. Okrem toho poukazuje na spôsoby, ako povzbudiť otvorenosť k rastu aj potom, čo študent dokončí akýkoľvek individuálny vzdelávací cyklus. Ide tu o päť krokov, ktoré zahŕňajú aj predchádzajúce časti paradigmy: *kontext, skúsenosť, reflexia, skutok, evaluácia* (PP 71).

1. Kontext – Context

Ignaciánska pedagogika nikdy nezačína vo vákuu. Učiteľ sa musí – nakoľko je to len možné – zaujímať o aktuálny kontext študenta. Vyučujúci potrebuje porozumieť študentovmu svetu, čo zahŕňa jeho rodinu, priateľov, kultúru mladých, sociálne predpoklady, politiku, ekonomiku, náboženstvo, médiá, umenie, hudbu a ďalšie reálne súčasti, ktoré ovplyvňujú študenta v dobrom či zlom (PP 37). Zvlášť v dnešnej dobe je potrebné reflektovať skúsenosť zranených vzťahov. Na to, aby sa medzi učiteľom a študentom rozvinul vzťah pravosti a pravdivosti, je potrebná vzájomná dôvera a rešpekt, ktoré vychádzajú z pokračujúcej skúsenosti druhého ako skutočného spoločníka

v učení. Znamená to tiež byť si vedomý potreby kontextu a citlivý na úrovni inštitucionálneho prostredia školy (normy, očakávania, správanie, vzťahy), ktoré vytvárajú atmosféru školy potrebnú pre vzdelávanie (PP 38).

2. *Skúsenosť – Experience*

Podľa Ignáca *skúsenosť* znamená „*ochutnať niečo vnútorne*“ (PP 44). Skúsenosť porozumenia Ignác vedie poza hranice intelektuálneho chápania. Tento pojem sa v ignaciánskej pedagogike používa na to, aby sa popísala akákoľvek činnosť, v ktorej okrem rozumového pochopenia preberanej látky žiak zakúša taktiež určité hnutia citovej povahy. Žiak usporadúva tieto údaje do celku tým, že si kladie otázky, že zapája predstavivosť, že skúma jednotlivé prvky a ich vzájomné vzťahy (PP 43). Nové informácie znamenajú pre žiaka výzvu vztiahnuť to k tomu, čo už doteraz pochopil. V tom spočíva pozvanie k rastu, ktoré sa prejavuje plnším porozumením, obohatením skúsenosti, ktorá je súčasťou poznávania. Ak žiak niečomu nerozumie, je to pre neho znepokojujúce. To ho však núti, aby sa pomocou rozboru, porovnania, protikladnosti snažil preniknúť do novej témy a pochopiť skutočnosť čo najplnšie (PP 44). V jezuitských školách sa zdôrazňuje, že skúsenosť učenia nepozostáva iba vo vedomostiach informačného charakteru, ale v omnoho komplexnejšom rozvíjaní schopností porozumenia, aplikácie, analýzy, syntézy a evaluácie (PP 32). Učiteľ vedie študenta, aby asimiloval nové informácie v súvislostiach celku, a to prostredníctvom otázok, imaginácie, investigácie. Nápomocným v tomto procese je aj pozitívny vzťah k učiteľovi.

3. *Reflexia – Reflection*

Ľudská osoba má vyhodnotiť svoju skúsenosť kriticky, v duchu pravdy. Učiteľ preto následne zapája študentov do zručností a techniky reflexie. Učiteľ preto kladie základy pre učenie sa, kde spája skúsenosť so zručnosťami *reflexie*. Pod týmto pojmom ignaciánska pedagogika rozumie starostlivé preskúmanie určitého predmetu, skúsenosti, názoru, cieľa, ktoré je zamerané na plnšie pochopenie ich významu (PP 49). Reflexia je teda proces, ktorým do ľudskej skúsenosti vstupuje zmysel, a to:

- jasnejším porozumením pravde, ktorou sa pri štúdiu zaoberáme,
- porozumením tomu, odkiaľ pramenia pocity, ktoré pri štúdiu a reflexii pociťujeme,
- prehľbovaním vlastného porozumenia, teda toho, čo z toho vyplýva pre nás a pre druhých,
- dosiahnutím osobného vhladu do udalostí, názorov, pravdy či jej pokrivenia,
- postupným chápaním toho, kým sme a kým sa môžeme stať vo vzťahu k druhým (PP 50–54).

Reflexia by mala byť formatívnym a oslobodzujúcim procesom, ktorý utvára vedomie študentov – ich obvyklé postoje, hodnoty, vieru, ako aj spôsoby myslenia. Vedie ich k tomu, aby prešli od poznatkov k ich aplikácii v praktickom živote (PP 28).¹²⁰

4. Skutok – Action

Hmatateľným dôkazom lásky nie je podľa Ignáca to, čo človek hovorí, ale to, čo koná. „*Láska sa musí vkladať viac do skutkov než do slov*“ (DC 230). *Duchovné cvičenia* privádzajú exercitanta k poznaniu Božej vôle a k jej slobodnému plneniu. Božia vôľa však nie je nejaký vopred

¹²⁰ Termíny *skúsenosť* a *reflexia* by v iných pedagogikách mohli byť definované odlišným spôsobom (na pripomenutie možno uviesť napr. Komenckého zásadu, aby do vyučovania boli zapojené aj zmysly, nielen rozum). V ignaciánskej tradícii sa preferuje vyučovanie i teória vyučovania, ktorá je personalizovaná a opísaná tým spôsobom, aby vynikla aktívna rola učiaceho sa. Preto sa nezdôrazňuje téma – látka, ale záležitosti týkajúce sa osoby. V ignaciánskej tradícii edukácie tieto termíny (trojčlenná paradigma *skúsenosť* – *reflexia* – *čin*) zároveň súvisí s tým, čo jezuiti nazývajú ich vlastným *spôsobom napredovania*, „way of proceeding“, čo je súčasťou efektívnej integrálnej formácie študenta, v rámci ktorej sa študent dotýka nielen študovaných tém v rámci určitého kurikula, ale aj svojho osobného zmyslu života a svetonázoru. Na druhej strane, skúsenosť a reflexia nie sú separované fenomény. Prakticky nie je možné zažiť skúsenosť bez určitej reflexie. A naopak, samotná reflexia sa utvára pomocou intelektuálnej alebo afektívnej skúsenosti (PP 60).

rozvrhnutý plán, ktorý by mal determinovať ľudské rozhodovanie, ako sa to neraz chybné interpretuje. Biblický kontext napríklad pavlovskej teológie (Ef 1, 4–5) hovorí o pláne v kontexte naplnenia ľudských túžob a cieľa, ktoré je často vyjadrené pojmom „láska“. Kresťanská sociálna etika tento pojem rozvíja na princípe spoločného dobra. Ignác si preto prial, aby jezuitské školy vychovávali mladých ľudí, ktorí budú rozumne a účinne prispievať k dobru spoločnosti (PP 59).

Termín skutok ako ignaciánsky koncept referuje o vnútornom ľudskom raste postavenom na reflexii, ktorý sa manifestuje aj navonok, a to v dvoch krokoch:

- vo vnútorných možnostiach vyplývajúcich z témy smerujúcich k osobnému svetonázoru; k vôľovým aktivitám, k postojom, k zmyslu, k rozhodnutiam, ktoré je potrebné urobiť, k objasneniu osobných priorít;
- v možnostiach manifestujúcich sa navonok – časom sa zvnútornené poznanie stáva natolko konzistentným, že buduje presvedčenie, ktoré ovplyvní konanie študenta aj smerom navonok. V prípade, že edukatívna skúsenosť mu priniesla pozitívny význam, ovplyvní študenta, aby sa témou, látkou či predmetom zaoberal naďalej, v osobnom voľnom čase alebo profesionálne (PP 62).

5. Evaluácia – Evaluation

Každý vyučujúci vie, že je dôležité, aby sa v určitých časových úsekoch vyhodnocoval pokrok žiaka vo vzdelávacom procese. Dôverne známymi nástrojmi pre vyhodnotenie úrovne získaných vedomostí sú každodenné opakovania, týždenné či mesačné písomné testy alebo polročné skúšanie. Pravidelné overovanie znalostí poskytuje tak učiteľovi ako aj žiakovi príležitosť k zisteniu dosiahnutej úrovne intelektuálneho rastu a taktiež k upozorneniu na nedostatky, ktorým je nutné sa venovať (PP 63).

Ignaciánska pedagogika síce zahŕňa dosiahnutie patričnej akademickej úrovne, ale má ambíciu ísť hlbšie: k všestrannému rozvoju žiaka ako človeka pre druhých. Preto je nutné zaradiť do výchovného pôsobenia ignaciánskeho učiteľa aj hodnotenie rastu žiaka v jeho

postojoch, dobrých stránkach, v skutkoch, ktoré zodpovedajú požiadavke, aby sa žiak stal človekom pre druhých. Toto ucelené hodnotenie nebude pravdepodobne také časté ako preverovanie pokroku vo vzdelávaní, je však nutné, aby zaujímalo svoje pevné miesto v hodnotení. Prostriedkov, ako hodnotiť úroveň plného ľudského rastu je mnoho. Je pritom potrebné brať do úvahy vek, talenty a dosiahnutý stupeň rozvoja jednotlivého žiaka. Medzi užitočné pedagogické prístupy patrí osobný mentoring, hodnotenie školského časopisu, vlastné hodnotenie žiakov či spätný pohľad na voľnočasové aktivity a dobrovoľnú službu druhým (PP 64–65).

Aplikáciou tejto ignaciánskej paradigmy vo vzťahu učiteľ – študent sa javí, že primárnou rolou učiteľa je facilitovať v rastúcom vzťahu študenta k pravde, špeciálne v súvislosti s témou štúdia, ale aj smerom k pravdivosti v živote. Učiteľ má vytvoriť spôsoby a podnety, vďaka ktorým prichádza k ustavičnému toku tejto edukatívnej dynamiky. Kontinuálna súhra *kontextu – skúsenosti – reflexie – konania – hodnotenia* v dynamike vyučovania a učenia sa v triede patrí k srdcu ignaciánskej pedagogiky. Môže sa stať účinným a trvalým vzorom pre učenie a zároveň podnetom, ktorý ostáva otvorený pre celoživotný rast (PP 68).

Tento pedagogický model má svoj význam i v súčasnej dobe a v našich kultúrach. Je modelom dôkladným a pritažlivým, ktorý priamo ovplyvňuje proces vyučovania a samotného učenia. Svojím prístupom sa usiluje o všestrannosť a úplnosť (PP 71). Je ho možné aplikovať do všetkých školských programov, pretože nevyžaduje vytvorenie nejakého zvláštného predmetu, ale skôr preniknutie nových prístupov do všetkých zavedených predmetov (PP 72). Jeho rola je zásadná, pretože je ho možné uplatniť nielen v rámci školských predmetov, ale aj v oblastiach výučby prebiehajúcej mimo školského prostredia, ako sú nepovinné aktivity, šport, duchovná obnova, dobrovoľnícke programy a podobne (PP 73). Ignaciánska pedagogická paradigma je pre vyučujúcich pomocou, priam prísľubom k tomu, že sa zdokonalia vo výučbe. Poskytuje im prostriedok zameraný na podporu činnosti žiakov. Umožňuje učiteľovi, aby od svojich žiakov viacej vyžadoval a viedol ich k väčšej zodpovednosti (PP 74). Jej význam je aj v tom, že proces učenia zosobňuje. Požaduje od žiakov, aby uvažovali o zmysle

a význame toho, čomu sa učia. Usiluje sa ich podnietiť ku kritickému mysleniu. Posilňuje osobnejší rozmer učenia, ktorý medzi žiakom a učiteľom vytvárajú osobné vzťahy (PP 75).

5 Možné problémy a výzvy súčasnej doby v reflexii jezuitskej pedagogiky

Cieľ ignaciánskej pedagogiky tak ako sme ho uviedli, opísali a charakterizovali, nie je ľahké dosiahnuť. Problém spočíva nielen v samotnej pedagogickej náročnosti, ale aj vo výzvach súčasnej postmodernej spoločnosti. Autori dokumentu *Ignaciánska pedagogika: praktické prístupy* upozorňujú na niektoré z nich (PP 78 – 87).

1. Obmedzené chápanie výchovy

Zámer výchovy sa často predkladá ako kultúrny prenos, t. j. odovzdávanie múdrosti nahromadenej počas storočí novým pokoleniam. Zaistiť túto spojitosť ľudského úsilia v spoločnosti je dôležitou úlohou, inak by každá generácia prešľapovala na jednom mieste. Dnešný svet je však poznamenaný rýchlymi zmenami, vzájomne súperiacimi systémami a ideológiami, preto sa výchova nemôže obmedziť iba na stránku kultúrneho prenosu. Je potrebné podchytiť hodnoty súčasnosti, príkladom môže byť oblasť technológií. Okrem kultúrneho prenosu má zásadný význam príprava na začlenenie do kultúrneho rastu. Je nutné, aby pedagogika učila mladých ľudí zostávať v bdelosti, pokiaľ ide o spleť sieť hodnôt, ktoré nenápadne prenikajú do života napríklad skrze reklamu. Je potrebné, aby sa žiaci naučili tieto hodnoty preverovať, určiť ich cenu, prijímať za svoje, dištancovať sa od toho, čo nie je hodnotné.

2. Prevládajúci pragmatizmus

Túžba po hospodárskom raste, ktorá je sama osebe oprávnená, privádza mnoho výchovných inštitúcií k tomu, že v oblasti výchovy kladú dôraz výlučne na pragmatické prvky. Výsledkom je, že sa z výchovy robí iba príprava do zamestnania. Tieto tendencie zdôrazňujú ekonomický zisk a odbory akým je podnikanie, ekonomika, technika

na úkor rozvoja humanitných a spoločenských vied. To môže viesť k čiastočnému alebo až k znetvorenému chápaniu ľudskej osoby. Preto jezuitská výchova kladie dôraz na celistvú formáciu žiakov, a to takými prostriedkami, akými sú napríklad študijné programy, ktoré obsahujú humanitné štúdiá, filozofiu, teologický spôsob pohľadu, spoločenskú problematiku a podobne.

3. Snahy o jednoduché spôsoby riešenia

Na úkor zložitého procesu objavovania a chápania súvislostí sa presadzuje sklon všetko zjednodušovať. Realita je však zložitejšia, než aby ju bolo možné popísať jedným heslom a problémy vyriešiť úderným návrhom. Pápež František to vyjadril v princípe „celok je viac než jedna časť“ a upozorňuje na problém, keď upriamovanie sa na časti a detaily otázok a problémov odvádza pozornosť od globálneho pohľadu na život a svet. Záujem o lokálne, aj keď je oprávnený a dôležitý, nemôže stratiť zo zreteľa to, čo je globálne (František 2015, bod 234). Mladí ľudia sú preto vedení k rozlišovaniu a pokojnému zvažovaniu súvislostí. Bez toho môže aktivita viesť k unáhľeným rozhodnutiam bez premyslenia dôsledkov a súvislostí, čo nakoniec vyvolá odlišné efekty od tých, ktoré sme očakávali.

4. Pocit neistoty

Jedným z dôvodov vedúcich k hojne rozšírenému hľadaniu jednoduchých odpovedí je neistota, ktorú zakúša mnoho ľudí, pretože strácajú vplyv na základné ľudské inštitúcie. Smútok vzbudzuje skutočnosť, že sa na celom svete rozpadá základné ľudské spoločenstvo, ktorým je rodina. Profesor ekonómie Lubomír Mlčoch vo svojej štúdií napríklad ukazuje ako kapitalistický trh sám mení inštitúciu rodiny k svojmu obrazu, a to predovšetkým jej „mäkké“, neformálne stránky, čo má za následok, že rodina sa stáva skôr ekonomickou jednotkou, ktorá na trhu zápasí s nárokmi na výkon zamestnanca, kariérou, obetavosťou pre firmu, rozhodnutím sa medzi tým, či mať dieťa, alebo prácu, alebo luxusnú dovolenku a pod. (Mlčoch 2014, 69–71). Ďalej rýchle zmeny v spoločnosti, globálne zmenšenie sveta, tlak na výkon a presadenie sa vedie k prehybujúcemu pocitu neistoty z budúcnosti. To sa prejavuje aj v obrannom zisťovacom správaní,

ktoré kladie na prvé miesto svoju vlastnú osobu a nevšima si potreby druhých. Je preto potrebné pomôcť žiakom v objavení zmyslu a skrytých dôvodov nimi zakúšanej neistoty a nájsť tvorivé spôsoby ako sa s tým vysporiadať.

Na základe dokumentu *Ignaciánska pedagogika* (Dodatok II) môžeme sumarizovať základné rysy jezuitskej výchovy nasledovne:

1. Pastoračné rysy

- Vnímajúc Boha ako najvyššie dobro, je jezuitská výchova zároveň nástrojom apoštolátu a zahŕňa aj náboženský rozmer;
- poskytuje primeranú pastoračnú starostlivosť;
- snaží sa o kvalitnú úroveň ponúkanej formácie;
- uvedomujúc si, že svet je darom pre človeka, počíta so svetom, ktorý vníma pozitívne;
- predkladá Krista (ktorý zdieľa náš osud) ako vzor ľudského života;
- podporuje dialóg medzi vierou a kultúrou;
- pripravuje žiakov na účinné zapojenie sa do života Cirkvi s cieľom slúžiť druhým.

2. Výchovné rysy

- Kladie dôraz na starostlivosť o jednotlivca a má záujem o každého človeka;
- zdôrazňuje čínorodosť žiaka a jeho slobodný prejav;
- motivuje k tvorivosti;
- podporuje sebapoznanie, lásku k sebe a prijatie seba samého;
- podnecuje celoživotnú otvorenosť k rastu;
- je zameraná na hodnoty;
- je prípravou na činné životné nasadenie;
- usiluje o výchovu ľudí pre druhých;
- vedie k záujmu o spravodlivosť;
- prejavuje zvláštnu pozornosť voči chudobným;
- pripravuje žiakov na účinné zapojenie sa do miestneho spoločenstva s cieľom slúžiť druhým;
- poskytuje vecné poznávanie sveta;

- prispôsobuje rôzne prostriedky a prístupy, pričom sa zameriava na čo najúčinnejšie dosiahnutie cieľov;
- napomáha v zaistovaní odborného výcviku a nutnej trvalej formácie, zvlášť pokiaľ ide o vyučujúcich.

Záver

Predložená štúdia prináša základné informácie o ignaciánskej pedagogike, ktorá v našom kultúrnom priestore nie je dosiaľ reflektovaná. Východisko ku skúmanej téme tvoria paralely a súvislosti s *Duchovnými cvičeniami sv. Ignáca*. Z tohto prameňa vychádza poznanie o role učiteľa v ignaciánskej pedagogike (pôvodne exercitátora). Taktiež princíp „cura personalis“ má pôvod v exercíciách. Centrálne dôležitosť majú state o celi ignaciánskej výchovy, kde sa jasne ukázalo, že táto pedagogika, vychádzajúca zo spirituality, rozvíja človeka s celým jeho potenciálom. Vzorom a prototypom výchovy je osoba Ježiša Krista. Z toho pre jezuitskú výchovu vyplýva snaha o celistvé chápanie ľudskej osoby, úcta voči slobode, dôraz na *magis*, schopnosť rozlišovať a učiť sa byť človekom pre druhých.

Ďalšou témou, ktorou sa štúdia zaoberá, je ignaciánska pedagogická paradigma. Pozostáva z častí *kontext – skúsenosť – reflexia – skutok – evaluácia*. Učiteľ má vytvoriť spôsoby a podnety, vďaka ktorým prichádza k ustavičnému *toku* („flow“) tejto edukatívnej dynamiky. Kontinuálna súhra uvedených piatich prvkov v dynamike vyučovania a učenia sa v triede patrí k srdcu ignaciánskej pedagogiky. Nasledujúca podkapitola sa zaoberá spoločenským kontextom, v ktorom sa v súčasnosti ignaciánska pedagogika uskutočňuje, a tou je postmoderná spoločnosť. V našich podmienkach spoločenský kontext neraz kladie tejto hodnotovo orientovanej pedagogike prekážky, a to najmä obmedzeným chápaním výchovy a vzdelania, ktoré preferuje pragmatizmus a zameranie sa na prevažne ekonomické a technické riešenia, na úkor humanitného rozmeru výchovy. Často sa hľadajú jednoduché, efektívne a rýchle riešenia problémov, ktoré nedokážu pojať kontext a širšie súvislosti. Ambiciózne plánovanie a snaha hneď všetko realizovať často vyvoláva pocity neistoty a stratenosti,

ktoré bývajú príčinou rozličných negatívnych (často nevedomých) obranných reakcií.

Príspevok nakoniec súhrnnou formou opisuje základné rysy jezuitskej výchovy rozčlenené na pastoračné a výchovné.

Celkovo možno konštatovať, že forma ignaciánskej pedagogiky a výchovy je v našom prostredí aktuálnou a veľmi potrebou formou, ktorá pozitívne napomáha v prehlbovaní zrelosti tak žiaka, ako aj učiteľa na osobnej aj profesionálnej úrovni.

Skratky

DC – *Duchovné cvičenia sv. Ignáca z Loyoly*

PP – *Ignaciánska pedagogika: praktické prístupy*

PR – *Príznačné rysy jezuitskej výchovy*

Bibliografia

- Arrupe, Pedro. 2017. „Promotion of Justice and Education for Justice.“ In *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*, José Mesa, ed., 216–262. Chicago, IL: Loyola Press.
- Codina, Gabriel. 2017. „Ignatian Pedagogy.“ In *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*, José Mesa, ed., 194–199. Chicago, IL: Loyola Press.
- „The Characteristics of Jesuit Education.“ 1986. V českom preklade „Príznačné rysy jezuitskej výchovy.“ In *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV*. 2013. Olomouc: Refugium.
- František. 2015. *Evangelii gaudium*. Trnava: SSV.
- „Ignatian Pedagogy: A Practical Approach.“ 1993. V českom preklade „Ignaciánska pedagogika: praktické prístupy.“ In *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV*. 2013. Olomouc: Refugium.
- Ignác z Loyoly. 1995. *Duchovné cvičenia – exercície*. Trnava: Dobrá kniha.
- Ignác z Loyoly. 1990. *Rozhovory pútnika: autobiografia sv. Ignáca Loyolského*. Cambridge, Ont.: Slovenskí jezuiti.
- Kolvenbach, Peter-Hans. 2017. „The Jesuit University in the Light of the Ignatian Charism.“ In *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*, José Mesa, ed., 496–515. Chicago, IL: Loyola Press.
- Kolvenbach, Peter-Hans. 2019. *Výber zo spisov a príhovorov*. Ivanka pri Dunaji: SCV.

- Lambert, Willi. 2009. *Z lásky ku skutočnosti: základné heslá ignaciánskej spirituality*. Ivanka pri Dunaji: SCV.
- McQuillan, Patrick, Michael J. James, Michael, Timothy P. Muldoon. 2018. „A Vision for Catholic Higher Education in the 21st Century: Reflection on the Boston College Roundtable.“ *Journal of Catholic Education* 21 (2): 107–132.
- Mesa, José. 2017. „The International Apostolate of Jesuit Education: Recent Developments and Contemporary Challenges.“ In *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*, José Mesa, ed., 427–448. Chicago, IL: Loyola Press.
- Metts, Rallph E. 1995. *Ignatius Knew*. Washington, DC: JSEA.
- Miscellanea Jesuitica IV. Výchova a školství*. 2013. Olomouc: Centrum Aletti.
- Mlčoch, Lubomír. 2014. *Ekonomie rodiny v proměnách času, institucí a hodnot*. Praha: Karolinum.

ThDr. Radovan Šoltés, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra filozofie a religionistiky
Email: radovan.soltes@unipo.sk

LEGISLATÍVA A SPIRITUÁLNE STRATÉGIE V OBLASTI VZDELÁVANIA

LEGISLATIVE AND SPIRITUAL STRATEGIES IN THE FIELD OF EDUCATION

Eva Orbanová

Abstract

After 1989, freedom came even to school education. It also has been and still is a carrier of diverse spiritual content. The control mechanisms of the competent state administration authorities were usually triggered after critical suggestions of helpless parents. Critics in Slovakia have long experience with these stereotypes. If such a situation persists, this means that legislative oversight and the prevention of the penetration of religious, spiritual or occult content into the education system are not sufficiently secured. To illustrate the infiltration of spiritual content through our strategies, we have chosen two examples: *gestalt pedagogy* in catechesis and the so-called *program Happy school*. These are experiences that have not been published yet.

Keywords

Gestalt pedagogy, program Happy school, happiness lesson, positive psychology, alternative education

Úvod

Alternatívne vzdelávanie sa demokratizáciou a pluralizáciou našej spoločnosti stalo realitou. Zavádzanie paralelných edukačno-vzdelávacích aktivít umožnilo i počiatočné nadšenie učiteľov, ako i rodičov (Gordudličová a Baloga 2013). Po čase však nastúpila i kritická korekcia v oboch táboroch, ktorá sa explicitne domáhala dôslednejšej legislatívnej kontroly prieniku nežiaducich spirituálnych či

okultných metód. S istotou je možné povedať, že proces eliminácie týchto prvkov nie je doteraz komplexne ošetrovaný. Navyše doba postúpila a namiesto náboženských vplyvov sa v edukácii stretávame, z hľadiska sociológie náboženstva, s neukotvenými spirituálnymi metódami. V školskom zákone však o spiritualite niet žiadnej zmienky. Ako príklad nám môžu poslúžiť i materské škôlky, ktoré sú akosi mimo kontrolného priezoru kompetentných úradov, a rovnako sa v nich môžeme stretnúť s náboženským, resp. spirituálnym pozadím rôznych deťom ponúkaných metód. Čoho dôsledkom má nastať u malého dieťaťa napríklad rozprúdenie energie v meridiánoch tela (Kozová n.d.).

1 Geštalť a katechéza

Hovorí sa, že pod lampou je najviac tmy. Do istej miery to platí pre dávnejší prípad infiltrácie okultných obsahov, a to priamo do školskej katechézy. Nástrojom prieniku mali byť samotní katechéti, ktorým boli adresované kurzy *geštalť pedagogiky*. Mali ich započatť v roku 2005. Metodicko-pedagogické centrum na Tomášikovej v Bratislave vydalo k ponúkaným kurzom ešte v roku 2004 učebnicu. Išlo o preklad zahraničnej publikácie profesora Alberta Höfera *Božie cesty s ľuďmi*. Názov kurzu znel: *Integratívne biblické metódy geštalť pedagogiky vo vyučovaní náboženskej výchovy/náboženstva*. Publikácia bola distribuovaná do jednotlivých diecéz na Slovensku. Kniha *Božie cesty s ľuďmi* tak mala byť kľúčovým materiálom metódy geštalť vzdelávania/terapie v katechéze. Implicitne v nej avizované terapeutické ambície samotnej metódy spočívali v liečení emocionálnych rán, ako aj v náprave srdca (Höfer 2004, 4). Rozpačité názory na ponúkané kurzy začali prichádzať zo strany čitateľov – katechétoť do redakcie časopisu *Rozmer*. V jeho redakčnej rade som v tom čase pracovala. Na výzvu čitateľov sme spoločne zareagovali s pátrom kapucínom Ezechielom Kochom.

Naša kritická analýza predmetnej učebnice bola postúpená kompetentným inštitúciám, ako aj zúčastneným osobám: predsedovi KBS na Slovensku, autorovi publikácie, spomínanému Metodickému

centru v Bratislave – presnejšie príslušnému kabinetu. Celkovo dva analytické rozboru boli zaslané jednak predsedovi KBS, ako aj arcibiskupovi Bratislavsko-trnavskej arcidiecézy v dňoch 1. 9. 2005 a 1. 5. 2006. Mimo iného kritika obsahovala a taxatívne analyzovala tieto zistenia. Samotná *geštalt pedagogika/terapia*, „tvarová terapia“ bola uvedená nasledovníkmi psychológa S. Freuda, B. Goodmanom a F. Perlsom. Metóda bola autorom publikácie zaradená do kategórie hlbinej psychológie, ktorá a priori pracuje s podvedomím žiaka. Podľa Höfera sa zaoberá sa hlbinnno-psychologickým svetom obrazov (2004, 3). Prvá závažná a ideovo nekompatibilná disproporcía súvisela s tým, že zamietavý postoj k hlbinej psychológii je deklarovaný aj vo vatikánskom dokumente, ktorý kriticky pojednáva o hnutí *new age* a jeho kultoch. Odmietavý postoj k hlbinej psychológii je tu *expressis verbis* uvedený. Navyše táto publikácia Ježiš Kristus prameň živej vody, kresťanská úvaha o *new age*, vypracovaná viacerými vatikánskymi dikastériami bola odporučená, aj ako metodická rukoväť v rámci katechetickéj praxe.

Dodávame slovami experta na novodobú religiozitu, že podvedomie sa v rámci hlbinej psychológie využíva ako univerzálny (integrálny) kľúč, ktorý v tomto prípade katechétovi v spolupráci so žiakom, môže zmeniť i jeho myseľ (Vernette 1998, 79–80). Dokonca o tom, že hlbinná metóda geštaltu nie je duchovne neutrálna, podáva správu i sám autor diela *Božie cesty s ľuďmi*, priamo vo svojej učebnici, ak píše: „Čo sa týka priebehu geštalt terapie vedie sila naladenia, ako po autogénnom tréningu, alebo meditačných cvičeniach k uvoľneniu, takže z jadra našej fantázie vystupujú na povrch obrazy.“ (Höfer 2004, 73).

Katechetická metóda je tu pripodobnená k *autogénnemu tréningu*. Avšak skutočnosť, že kresťanstvo a metóda autogénneho tréningu sú si duchovne inkompatibilné, explicitne vyplýva nielen zo samotnej publikácii o autogénnom tréningu. Ak sa v nej doslova píše o neznámych silách a skrytých východných náukách transformovaných a v metóde inherentne prítomných (Vojáček 1988, 178). Na mieste je potom otázka: O aké skryté a neznáme sily tu ide? Ďalšie legitímne obavy vzbudzuje i panteisticky ladená meditácia, počas ktorej žiak sa má stotožniť s a/personálnou, anorganickou realitou. Proces depersonalizácie môže mať potom napríklad takúto podobu: „*Som veľmi*

vysoký vrch. Stojím na severe krajiny, ktorá sa volá Izrael. Rastú na nej agáty, viniče, ostatné kríky. Som veľmi kamenitý, a preto aj veľmi horúci. Už sa zvečerilo. Zrazu cítim na sebe kroky štyroch mužov. Osem chodidiel opatrne šliape po mojich kameňoch..." (Höfer 2004, 45). Depersonalizácia je v psychologicknej terminológii *new age* označovaná i ako *psychosyntéza*, resp. *zjednocovanie duše s okolitým svetom*. Táto synkretická metóda bola rozvinutá práve zakladateľom autogénneho tréningu R. Shutzom, v ktorej ide o využitie západných a východných techník k integrácii vedomého ega so svetom ako celkom (Lash 1996, 422).

Samozrejme opodstatnené obavy plynuli i z popisovanej invázie pedagóga do psychiky žiaka. Veď takéto otázky kladené žiakovi sú zjavne zásahom do intimity a integrity žiaka: „*Prosím povedz mi za čo sa hanbíš? Na čo si hrdý?*“ Metóda jasne smeruje do podvedomia, ak je o nej ďalej uvádzané: „*Keď prekonáme túto trápnu fázu (kocktania), ‘člupne’ naše vedomie cez obranný mechanizmus do podvedomia a až teraz začne rozhovor plynúť zvnútra. Prechod cez obranný mechanizmus bude ešte trápnejší, ale o to liečivejší.*“ (Höfer 2004, 89).

Podotýkame, že hovoriť zo srdca je diametrálne rozdielne, ako hovoriť z podvedomia. V kontexte takejto prepriatej psychologizácie katechézy sme sa nemohli ubrániť myšlienkovou analógiou so Sigmundom Freudom, ktorý tvrdí, že náboženstvo má svoje korene v nevedomí človeka. Explicitne i tu je iba derivátom – výrazom kolektívnej neurózy. Rovnako analógia s Freudom sa ponúka priamo z vety: „*Čím viac pri tvorení obrazu čerpáme z oblasti fantázie a podvedomia, o to bohatší môže byť význam symbolu.*“ (Höfer 2004, 81). Je zrejmé, že má ísť o symbol náboženský.

Rozhodne v kompetencii pedagóga nie je prenikať do vnútorných zákutí psychiky dieťaťa. Rešpektovanie intimity je legitímnou súčasťou ľudskej dôstojnosti každého vrátane školopovinného dieťaťa. Navyše v prípade prieniku do subtility človeka potenciálne môže dôjsť k manipulácii, na čo nemá pedagóg žiadne morálne a ani iné právo. I z tohto dôvodu vyvstali obavy u kritického čitateľa a rozhodol sa obrátiť o pomoc. Posúďme sami, veď o samotnom nebezpečenstve metódy sa explicitne píše i v diele *Božie cesty s ľuďmi*: „*Nemáme však dráždiť býka, povedané inak autonómna terapia si vyžaduje odborné sprevádzanie a počíta s ním.*“ (Höfer 2004, 35). Ako sme už

uviedli gešalterapia je prirovnávaná k autogénnemu tréningu, o ktorom je však rovnako uvedené: „...príliš časté cvičenie a nadmerne dlhé zotrúvanie v pohrúžení, by mohlo viesť k nežiaducemu ponoreniu do seba a odtrhnutiu od reality.“ (Vojáček 1988, 46). Ak ste rodič, pýtame sa: Vystavíte dieťa takýmto pokusným duchovným experimentom? A kto zaručí a bude zodpovedný za odborné sprevádzanie? Respektíve, kto bude nieť zodpovednosť za prípadné psychické následky u žiaka, vyvolané touto metódou? Podľa Vadíkovej (2013, 155) ide vskutku o komplexný problém, pretože „základnými piliermi otázky pri vyvodzovaní zodpovednosti je matrica: kto, pred kým, za čo a podľa akých kritérií a s akým úmyslom berie na seba následky a dôsledky svojich činov a zároveň nakoľko im môže čeliť“.

Mimo týchto, z hľadiska a etiky kolíznych aspektov, katechetická príručka obsahovala i nekritické prijímanie duchovne nie práve indiferentných, neutrálnych praktík. Odporúčaná bola joga, či taiči. Dokonca publikácia nekriticky stotožňovala mantrické modlitebné povrázky s kontemplatívnou modlitbou ruženca.

Navyše autor sám v zaslanom životopise, ktorý prišiel ako súčasť odpovede na naše dva kritické listy, uviedol, že sa v rokoch 1976 a 1980 vzdelával v oblasti integratívnej gešalterapie v Inštitúte Fritza Perlsa. Ten však úzko spolupracoval s inštitútom Esalen (Hunt a McMahon 1996, 51), čo je jedno z troch svetových centier hnutia *new age*. Doslova na webstránkach (Gestalt at Esalen) je uvedené, že gešalt metóda sa stala DNA Esalenu.

2 Verdikt cirkvi

Celá kauza bola z hľadiska Bratislavsko–trnavskej arcidiecézy podrobne prešetrená. Obhajcovia gešalt metódy na Slovensku v rámci katechetického vzdelávania boli pred komisiou pozorne vypočutí. Následne dňa 24. 5. 2006 Diecézny katechetický úrad spomínanej diecézy vyjadril zamietavé stanovisko generálneho sekretára KBS Mons. Mariána Chovanca k implantácii gešalt metódy do katechézy. Následne bolo požiadané Metodické centrum na Tomášikovej o storno ohlásených seminárov pre katechéto. Mimo toho príslušný

kabinet bol napomenutý i preto, že už dva roky nemal oprávnenie oslovovať katechétoz rímsko-katolíckeho náboženstva. Vzdelávanie prešlo výlučne pod kompetenciu zriadeného Diecézneho katechetického úradu Bratislavsko-trnavskej arcidiecézy. V tomto prípade neprehľadnosť vzdelávacích subjektov umožnila nebadaný prienik duchovne indiferentných metód do vyučovania kresťanského náboženstva. Rozhodujúcim impulzom bol opäť kritický pohľad katechetov – potenciálnych adeptov geštalt výcviku. Ako obyčajne celý proces sa nezaobišiel bez serióznej kritickej analýzy, odbornej výmeny názorov dotknutých strán, komunikovaných listami. V diskusii sa objavili i nežiadúce, a konštruktívnemu diskurzu zamedzujúce postoje, ako aj osobné invektívy. Z listu autora adresovaného kritikom vyberáme, paradoxne pre povzbudenie kritického myslenia: „*Pretože rešerš mojej teológie sa viedla nevedecky a výčitky neobstoja vo svetle náuky 2. vatikánskeho koncilu, ale sa zdajú byť proti jej teológii*“ (Höfer 2005). Celý proces trval zhruba dva roky a vyriešil sa v interných medziach Rímskokatolíckej cirkvi na Slovensku.

3 Projekt Šťastná škola

Druhý príklad spiritualizácie školského prostredia je aktuálneho dáta. Ide o projekt zvaný *Šťastná škola*. Realizuje sa na niektorých základných školách najmä na južnom Slovensku aj z toho dôvodu, že táto iniciatíva prichádza zo susedného Maďarska. Škola, ktorá na svojich stránkach deklaruje, že ide o pilotný projekt, zahŕňajúci slovenské školy, je Základná škola M. R. Štefánika v Lučenci. Z tohto dôvodu početné sieťovanie dostupných informácií vychádzalo práve z tohto zdroja.

Menovaná škola sa v školskom roku 2018/2019 prihlásila do medzinárodného programu vyučovania šťastia. Garanciu nad projektom má maďarská *Nadácia Svet je s Tebou lepší* (The World is Better With You Foundation). Jej predsedníčka speváčka, spisovateľka a motivačná hovorkyňa v jednej osobe Bella Bagdi zároveň iniciovala vznik a stala sa riaditeľkou Medzinárodnej mentálnej vzdelávacej siete blahobytu – IWEN (International Well-Being Education Network).

Táto organizácia vznikla len v roku 2017. Avšak už od roku 2012 boli cez nadáciu v Maďarsku vzdelávaní učitelia, aby získali „aprobáciu“ pre *Hodiny šťastia*. Celkove ide o 3 700 pedagógov. IWEN po svojom vzniku pravidelne organizuje kurzy pre učiteľov (Happiness Lessons Course for Teacher). „Šťastie“ sa už vyučujú vo viacerých štátoch Európy nielen v Maďarsku ale i v Rumunsku, Ukrajine, Slovensku, Srbsku, Chorvátsku, Írsku, Rakúsku, Nemecku, Švajčiarsku a dokonca i vo Veľkej Británii. Vyučovanie je metodicky rozpracované na tieto vekové skupiny žiakov 4–6, 6–10, 10–14, 14–20 rokov. Program sa má týkať okolo 100 000 detí.

Hlavná mediátorka, speváčka Bella Bagdi podľa dostupných, mandalami karikovaných, videoklipov je súčasne protagonistkou východnej meditačno-relaxačnej hudby. Auditórium vo videách v niektorých prípadoch pripomína extatickú náboženskú komunitu, meditatívne vedenú mantrickým spevom speváčky. Bagdi je riaditeľkou i nahrávacieho štúdia Mental Focus. Po odbornopedagogickej stránke východiskom celého projektu je pozitívna psychológia, ktorej zakladateľom je americký profesor Martin Seligman. Práve on rozvinul koncept *osobnej pohody* (well-being) na efektívne potlačenie depresie, s ktorou sa ako lekár pri svojich pacientoch stretával. Jeho spolupracovníčka profesorka Sonja Lyubomirská, rozpracovala program cvičení, ktoré vedú ku šťastiu. Program sa stal základom projektu *Hodín šťastia*. Podľa webových odkazov je s menovanou profesorkou ambasádorka projektu Bela Bagdi v úzkom kontakte.

Už názov projektu napovedá, že cieľom je dostať šťastie i do škôl, cestou vypracovanej metodiky určenej k *Hodinám šťastia*. Na prvý pohľad edukácia má úctyhodný zámer. Nedá sa jej upierať výrazný filantropický, humanistický a socializačný aspekt. Veď deti na hodinách šťastia sa učia byť vďačné, robiť dobré skutky, učia sa byť sebavedomé, kreatívne, ohľaduplné. Jedným slovom šťastné. Učia sa odpúšťať, akceptovať druhého. Rozvíjajú kreativitu a divergentné myslenie, cvičia sa v koncentrácii. Nesporne ide tu o získanie dôležitých personálnych, ako aj spoločenských benefitov. Nakoľko „*výchova sa môže stať nácvikom empatického pohybu k druhému, nácvikom k vnímaniu plurality bytia vo svete*“ (Rusnák, 2013,102). Zároveň víziou projektu je naučiť deti do budúcnosti zvládať stres, neupadať do

depresie, či pocitov anxiety, napr. zo samoty. Merateľným znakom projektu, popri uvedenom edukačno–aretologickom efekte, je získať pre školu jednak titul „šťastná škola“, alebo dokonca „trvale šťastná škola“. Pričom stačí, aby do školského vzdelávacieho programu bola zaradená iba jedna „hodina štastia“ raz za mesiac v jednej triede, a to po celý školský rok. Pre „trvalý“ titul ide o tri hodiny pre tri skupiny v obdobnom časovom rozmedzí. Projekt má byť zapracovaný do školského vzdelávacieho plánu do 15. septembra. IWEN, resp. jej odborná komisia tituly udeľuje, kontroluje plnenie programu a môže ich aj odobrať (<http://hodinastastia.sk/happy-school-qualification>). Získanie titulu má vraj z hľadiska marketingovej stratégie zvýšiť príťažlivosť školy, čo je v dnešnom populačnom marazme vec veľmi dôležitá. Zároveň škola má získať kredibilitu v sieti škôl, už len tým, že zavedením projektu spadá pod medzinárodnú asociáciu. Veď medzinárodnú patronáciu nemožno predsa len tak ľahko spochybníť!

Napriek vízií, že v projekte ide o ušľachtilý a spoločensky efektívny psychohygienický zámer so školopovinnými deťmi, je potrebné podrobiť kritickej analýze ideový a z hľadiska legislatívny rámec celého projektu Šťastná škola. Impulzom ku kritike sa stali samotní rodičia žiakov, ako aj učitelia v uvedenej škole. Na objasnenie celej nateraz „živej“ záležitosti vychádzame jednak zo všeobecne dostupných webových stránok príslušnej ZŠ v Lučenci, ktoré sa týkajú projektu Šťastná škola u nás, ako aj v zahraničí. Podkladom boli i v kópii nám zaslané kritické výhrady rodičov a učiteľov (želajú si zostať v anonymite, nakoľko niektorí majú v škole naďalej svoje deti) na príslušné orgány štátnej správy. Rovnako podstatné je poskytnuté legislatívne stanovisko Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu; Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI), Úradu na ochranu osobných údajov Slovenskej republiky (ÚOOÚ SR), materiály Integry – Centra prevencie v oblasti siekt (Škodová 2020). Podotýkame, že Centrum Integra je odporúčané Ministerstvom školstva v Pedagogicko-organizačných pokynoch na školský rok 2019/2020 školským zariadeniam na odborné preskúmanie rôznych vzdelávacích a alternatívnych programov ponúkaných školám. Do úvahy sme zobrali i zákony, ktoré sa týkajú výchovno-vzdelávacieho procesu v Slovenskej republike.

Samotní rodičia žiakov zo ZŠ v Lučenci spozorneli až po tom, čo zrazu niekoľko učiteľov zo základnej školy odišlo. Išlo predvažne o učiteľov exaktných predmetov: matematika, chémia, fyzika, informatika, ale aj slovenského jazyka. Tento odchod inicioval kritický pohľad na „šťastný projekt“, ktorý podľa slov rodičov prebiehal bez vedomia a riadneho poučenia a oboznámenia rodičov, bez gescie ministerstva školstva, ako aj schválenia Pedagogickou radou školy. Upozornili, že projekt nebol a nie je zahrnutý v školskom vzdelávacom programe (do predpísaného dátumu), ale iba v správe o výchovno-vzdelávacej činnosti školy. Podotýkame, že postúpená korešpondencia rodičmi adresovaná kompetentným úradom je naozaj veľmi bohatá. Čo je dobrým znakom nárastu občianskeho povedomia a pocitu spoluzodpovednosti za výchovu a vzdelávanie vlastných detí. Táto pozitívna skutočnosť plne korešponduje s kompetenciami, právami rodičov obsiahnutými v školskom zákone č. 245/2008 Z. z. § 144/6.

Nakoľko ide o živú (dodnes nedoriešenú) záležitosť, i naše kritické postrehy môžu mať temporálny a parciálno-procesuálny charakter. Avšak korešpondujú so snahou o nezávislé posúdenie implantovania ďalšej alternatívnej metódy evidentne so spirituálnym podtextom do školského výchovno-vzdelávacieho procesu. Otázka, ktorá je tu meritórna znie: Kto nesie zodpovednosť a vykonáva kontrolu nad týmto zahraničným projektom? Jednoznačná odpoveď doposiaľ nezaznela. Očakávajú ju hlavne rodičia.

Legislatívna nejednoznačnosť sa odvíja aj od definovania pilotného projektu, resp. či má/nemá podliehať experimentálnemu overovaniu. V odpovedi sekcie regionálneho školstva MŠVVŠ zo dňa 8. 8. 2019 bolo k projektu Šťastná škola uvedené: *„Tento projekt nie je realizovaný v zmysle § 14 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, podľa ktorého: získať alebo overovať v praxi poznatky, skúsenosti, podnety, implementáciu poznatkov a skúseností na zmeny a obnovu pedagogických dokumentov, na vytvorenie alternatívnych vzdelávacích programov alebo výchovných programov, overovanie zahraničných modelov, prípadne ich uplatnenie na podmienky škôl a školských zariadení podľa tohto zákona, je cieľom experimentálneho overovania. Experimentálne overovanie v školách a školských zariadeniach podľa*

tohto zákona riadi ministerstvo školstva. Návrh na experimentálne overovanie predkladá na schválenie ministerstvu školstva. Návrh po dohode so zriaďovateľom môže podať aj garant. Garantom experimentálneho overovania môže byť vysoká škola s akreditovaným študijným programom pedagogického zamerania alebo organizácia zriadená podľa osobitného predpisu. Na sekciu regionálneho školstva ministerstva doposiaľ nebol podaný žiaden návrh na experimentálne overovanie pilotného projektu Šťastná škola.“ (Kováčová 2019).

K zaslanému stanovisku je potrebné dodať nasledovné. Nakoľko ide o výchovný program, resp. overovanie zahraničného modelu u nás, logicky z litery legislatívy vyplýva, že mal byť predmetom experimentálneho overovania.

Ďalej sa rodičia obrátili na ŠŠI, ktorá sa explicitne vyjadrila takto: zadaný pilotný program, hoci v tomto prípade prichádzajúci zo zahraničia nemusí podliehať experimentálnemu overovaniu. Všeobecne konštatovala, že učitelia môžu vniesť nové metódy do vyučovania, ktoré však nie sú v rozpore s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania, ktoré sú definované v školskom zákone (Kalmárová 2019).

Priznajme si, že v takejto legislatívnej dvojznačnej konštelácii (ne/podrobiť zahraničný projekt experimentálnemu overovaniu?) je víťazom tretia strana, t. j. projekt Šťastná škola. Keďže ZŠ v Lučenci o experimentálne overovanie rezort školstva nežiadala, tak je zřejmé, že dôsledná vedecká kontrola sa projektu netýka. V podstate ŠŠI nemusí zasahovať, pretože pilotný program sa realizuje bez evidovania na MŠ. Avšak obavy z možného precedensu sú do budúcnosti opodstatnené, pretože alternatívy by mohli nekontrolovane vstupovať do škôl pod pláštikom pilotného programu a nežiadať MŠ o zdĺhavé experimentálne overovanie. Tým sa vyhnú nielen nepríjemnému a dlhoročnému stretu s kritikmi, ale aj náročnému vedecko-odbornému drobnohľadu, a to nielen zo strany garanta z akademickej obce.

Popri legislatívnej stránke je podstatná v kauze Šťastná škola i rovina ideová, v tomto prípade spirituálna. Práve tá nás z tematického zamerania nášho príspevku špeciálne zaujíma. Samozrejme obe roviny sa častokrát vzájomne prelínajú. Uviedli sme, že osnovným zdrojom projektu Šťastná škola je pozitívna psychológia, čo

v pedagogickom slovníku spadá do oblasti pozitívnej edukácie. Dodajme, že i samotná ŠŠI v rámci dialógu s rodičmi im ako odpoveď, postúpila interný materiál o pozitívnom edukácii (PE) (Ďuríková 2016). Zasláná štúdia sa zaoberá aplikovaním zásad pozitívnej psychológie do pedagogického vzdelávania. Prínosom PE je podporovať a rozvíjať nielen osobnú pohodu (well-being), ale harmonizovať školu ako komplexný systém (Ďuríková 2016, 4). No súčasne tento interný materiál nastavuje kritické zrkadlo i pertraktovanému pilotnému projektu. *Expresis verbis* sa v ňom píše o uplatnení pozitívnej psychológie v školskom prostredí, avšak v prípade školy v Lučenci sa už hovorí o pozitívnom myslení, v čom je však zásadný rozdiel! (Setničková 2018). Totižto fenomén pozitívneho myslenia je do praxe aplikovaný mentálny výcvik. Jeho účelom je spolu vytváranie reality ovládaním vlastných postojov. Hlásatelia tohto kryptonáboženského kultu spadajúceho do dielne postmodernej synkretickej religiozity *new age*, sú presvedčení, že skutočnosť sa dá meniť, keď človek zmení spôsob, ako o nej premýšľa (Lash 1996, 137, 392). Podľa otca pozitívneho myslenia Josepha Murphyho, zakladateľa najznámejšieho a doteraz funkčného strediska *new age* kalifornského Esalenu, ste jednoducho tým, na čo myslíte celý deň (Murphy 2002, 42). Takýto spirituálny odklon je verbálne akcentovaný vo verejne dostupnej propagačnej prednáške garantky a koordinátorky programu Agnesy Setničkovej, *program vyučovania šťastia*. V rámci prednášky mimo iného odznelo: „*ak myslíme pozitívne stávajú sa nám aj pozitívne veci*“ (Setničková 2018). Áno aj pozitívne! Avšak modusom životných udalostí sme častokrát zaskočení. Vieme, že štýl myslenia pozitívny alebo negatívny nie je kauzálne prepojený s radosťou, úspechom, smútkom, bolesťou či neúspechom v našich životoch. Empíria života svedčí o tom, že žiadny človek nie je bez ťažkostí, bez dní smútku, bez nemocí. Človek tak nie je pánom svojho života a častokrát ani situácie, do ktorej sa dostal.

Interný materiál o pozitívnej edukácii primárne akcentuje výchovu k mravnej zručnosti, resp. k aretologickej výbave žiakov. „*Cnosť orientuje ľudí smerom k dobru a mohla by byť aj východiskom pre súčasnú spoločnosť ohľadom stanovenia mantinelov, ktoré by pomohli zvyšovať ľudskú dôstojnosť v dnešných časoch vlády plurality.*“ (Gánovský 2019,

12). Primárne historický odkaz na eticko-aretologické posolstvo Aristotela nie je v tejto internej metodickej štúdii náhodne uvedený. Hlavne cnosť, ako individuálna výbornosť jednotlivca, je tu predpokladom *šťastia – blaženosti – eudaimonie*. Práve o takomto štastí, ktoré je synonymom plnosti, sebestačnosti (*autarkie*) a má tak jasné spoločenské konzekvencie hovorí Aristoteles (Aristoteles 1988, 21, 259). Táto komplexnosť nemôže byť pocitovo trivializovaná na príjemnosť, či páčenie sa, ako sa to však v prednáške propagátorky šťastnej školy deje. V konečnom dôsledku na dôležitosť cnosti upozorňuje i samotný materiál, ak sa v ňom skloňuje pojem *morálny kompas* (Ďuríková 2016, 27).

Dá sa konštatovať, že hodiny šťastia vytláčajú, kvalitne prepracované, a už existujúce, metodické materiály etickej výchovy (*Etická výchova* 2014). Navyše komparácia obsahovej stránky týchto dvoch materiálov, etickej výchova a programu šťastia, vykazuje v niektorých tézach duplicitu. Preto niet relevantného dôvodu hodiny šťastia na základných školách zavádzať.

Materiál ŠŠI upozorňuje i na ďalšie závažné podmienky zavádzania PE do praxe. Preto je otázne či v projekte Šťastná škola bolo zohľadnené: „*poznanie existujúcej školskej klímy; efektívne a správne manažovanie zmeny a celého procesu zavedenia pozitívnej edukácie do školy; líderstvo, vízia a stratégia; spolupráca s komunitou (predovšetkým s rodičmi); meranie procesov – neustále meranie posunu, získavanie spätnej väzby; aplikovanie seriózných intervencií pozitívnej psychológie a edukácie (práca s overenými zdrojmi a prístupmi)?*“ (Ďuríková 2016, 6). Všetky tieto body si vyžadujú precízny prístup, dlhodobý seriózný výskum, ktorým však IWEN i vzhľadom na svoje dvojročné trvanie logicky nemôže disponovať.

Podstatné je, že samotný materiál ŠŠI o pozitívnej edukácii obsahuje zmienku o viere, spiritualite, zbožnosti, resp. o ucelenej predstave a vyššom zmysle sveta, poznania svojho miesta v poriadku vesmíru, zmysle života a viery, ktorá jednotlivca vedie, formuje a je pre neho zdrojom útechy (Ďuríková 2016, 17). Otázne však je či spiritualita má byť legitímnou súčasťou pozitívnej psychológie/edukácie? Obavy vyplývajú i z nejednoznačných postojov samotných odborníkov. Psychológ Michal Stríženec k tomuto prepojeniu psychológie

a náboženstva/spirituality dodáva, že niektorí autori chápu spiritualitu ako neteistickú skutočnosť, väčšina ju však považuje za niečo náboženské (2001, 42). V rámci hnutia *new age* má takáto konfúzia dokonca synkretickú pečať. Navyše prepojenie psychológie s ezoterikou je deklarovateľné, a to nielen v projekte Šťastná škola. Napríklad účasť vedeckej inštitúcie kalifornskej univerzity v Berkely (Great Good Science Center) na seminároch v Esalen. I v našom prípade niet o tom pochýb, ak odborná garantka projektu profesorka Emöke Bagdi poskytuje prednášky s ezoterickým podtextom priamo na ezotericky ladených festivaloch! (Bagdi 2018).

V tomto prípade sa ponúka nasledujúca voľná úvaha. Pozitívna edukácia transcendentnú oblasť implicitne zahŕňa. Avšak pri tvorbe metodiky šťastnej školy nie je jej prítomnosť deklarovaná, ale napriek tomu obskúrne prítomná. Obskúrnosť vyplýva z mantricko-meditačných textov piesní Beli Bagdy. Napríklad v piesni *Lietaj som mnou, teš sa so mnou, nech duša vzlietne*, sa spomína duša, vôbec nie ako psychologická, ale skôr preddescartovská metafyzická entita. Podobne mantrické a jasne freneticko-extatické video speváčky s deťmi, kde zaznievajú slová: *Všetko je možné, Boh ma miluje, Všetko moje sny sa stanú pravdou, Láska je veľká*, či *Najlepšie práve prichádza*, pokus o spiritualizáciu školy len potvrdzuje (Bagdi 2020). Pričom na nahrávaní emotívnych propagačných videí so speváčkou B. Bagdi sa zúčastnili i deti z lučeneckej školy. Rodičia boli prekvapení, že ich tváre a dokonca mená sa prostredníctvom internetového kanálu YouTube objavili i susednom Maďarsku. Nielen k takejto medzinárodnej medializácii svojich detí zákonní zástupcovia súhlas nedali! Prirodzene podnet týkajúci sa porušenia ochrany osobných údajov, adresovaný kompetentnému štátnemu úradu, nenechal na seba čakať. Rodičia ako zákonní zástupcovia v tomto prípade súhlas nedali, pretože súhlas musí byť vedomý a slobodne daný, konkrétny, informovaný a jednoznačný!

Skúsenosť potvrdzuje, že rodičia sú spravidla na skryté religiózne body mimoriadne citliví. Minulosť nás o tom presvedčila či už v prípade rodovej, alebo waldorfskej školy. Explicitne, ak sa v projekte hovorí o meditácii a relaxácii v rámci hodín šťastia (Happiness Lessons Program), tak je religiózny aspekt primárne prítomný.

Podotýkame, že sekularizovanou podobou meditácie a relaxácie je pojem sústredenie, využívaný najmä v štátnych školách (Groothuis 1995, 118). Častokrát je to práve meditácia, ktorá otvára dvere spiritualizácii školského prostredia. Navyše meditačné videa speváčky B. Bagdy sú očividne poznačené východnou meditáciou a ezoterikou. Možno je len otázkou času, kedy i tieto obsahy naplno preniknú do priestoru slovenských škôl, ktoré sa vybrali hľadať šťastie.

Ďalšia meritórna námietka voči projektu Šťastná škola sa týka tzv. zážitku *flow*. Podľa speváčky doslova „*tajomstvo šťastia je flow*“ (Bagdy 2017). Ocom teórie *flow* je profesor pôsobiaci v USA Mihaly Csikszentmihalyi, pôvodom Maďar. Vo svojej internetovej prednáške stav *flow* prirovnáva k extatickému prežívaniu, ktorý môže byť vyvolaný prírodnou scenériou, umením, ale aj náboženstvom. Charakterizuje ho, ako úplné ponorenie sa do činnosti, ktorú človek práve vykonáva (Csikszentmihalyi 2004). Podobne tajomný stav *flow* je definovaný slovami propagátorky spomínaného projektu na Slovensku: „*je základom dokonalého zážitku, čiže jav, keď sa pri činnosti uvoľníme a rozviažeme, že všetko ostatné popri tom stráca význam, zážitok si naplno užijeme v aktivite, ktorú robíme, chceme za každú cenu pokračovať výlučne iba pre samotnú aktivitu*“ (Bielešová 2017). Prirodzene každý z nás sa do takéhoto stavu zanietenia pre vec, v živote už dostal. Je však rozdiel, ak popisovaný zážitok prichádza mimovoľne, spontánne, alebo je prostredníctvom vonkajších techník niekym/niečim skupinovo navodený. V takomto prípade môže byť čírou manipuláciou.

V súvislosti s *flow* sa v propagačnej prednáške A. Setničkovej hovorí o niekoľkých okruhov prúdenia v mozgu, ktoré sú vraj aktívované jednotlivými postojmi ako je vďačnosť, odpustenie, statočnosť, atď. (Setničková 2018). Legitímne je však uvažovať i v opačnom garde v súvislosti s tajomným *flow*. Zavedením meditácii sa stimulujú, resp. aktivizuje príslušnému energo–mozgové okruhy, čoho výsledkom budú požadované zručnosti? O aké meditácie, resp. meditačné techniky pôjde? Konečne má meditácia ako spirituálny technika byť prítomná v školskom prostredí? Aj v prípade vykonštruovaných seba lepších dôsledkov manipulačných techník, sú takéto praktiky v školskom prostredí minimálne neetické, a rozhodne nedovolené. Už len

z toho dôvodu, že sú subtilne invazívne, a tak nerešpektujú intimitu a integritu žiaka.

Nezodpovedanou otázkou zostáva kontrola celého projektu, pričom sme uviedli, že projekt ako keby obchádzal legislatívne kontrolné mechanizmy na Slovensku. Z pohľadu kontrolnej činnosti IWEN, je potrebné pripomenúť, že odbornou patronáciou projektu je poverená spomínaná Emöke Bagdy. Táto emeritná profesorka je zároveň špecialistkou v oblasti klinickej psychológie a vedie psychoterapeutické výcvikové kurzy. Kontrolnú činnosť má na starosti Výskumný tím pozitívnej psychológie na ELTE Loran univerzite v Budapešti. Vyhodnocuje projektové napĺňanie kritérií programu Šťastná škola. Vedeckým konzultantom programu je Attila Oláh, ktorý je zároveň i vedeckým konzultantom a poradcom IWEN Happiness Lessons. Podobne, ako to bolo aj pri iných alternatívach na Slovensku osoba gestora projektu a subjekt kontrolného mechanizmu v podstate splývali do jednej osoby. Legislatíva túto skutočnosť potvrdzuje. Avšak absencia akejsi krížovej kontroly vyvoláva legitímne pochybnosti o objektivite posudzovania akéhokoľvek projektu. Zároveň si myslíme, že ak zahraničná nadácia vstupuje so svojim projektom na územie nášho štátu, má podľa vyššie uvedenej litery zákona spadať pod experimentálne overovanie.

Záver

Uvedené spirituálno-edukačné módy geštalt pedagogiky/terapie a projekt Hodina šťastia majú spoločné strategické línie. Umožňujú nepozorovaný prienik spirituálneho obsahu do školskej edukácie tým, že nie je dopredu avizovaný. Spravidla sa o ňom odborná a laická verejnosť dozvedá prostredníctvom rodičov, učiteľov, či katechetov. Dešifrovanie celkových zámerov týchto okultných stratégií, nie je jednoduché, pretože obskúrnosť je ich spoločným menovateľom. Vyžaduje si seriózne skúmanie príslušných oblastí: školskej legislatívy, psychológie, pedagogiky, ako aj kultov postmodernej religiozity. V podstate pracovníci kompetentných úradov na takéto syntetizujúci záber nemajú čas, a ani pracovnú kapacitu. Podotýkame, že oblasť

školskej legislatíva nemá v sebe zakomponovaný aspekt neviazanej a nečlenskej spirituality, ale iba organizovaného náboženstva do príslušných spoločenstiev: cirkví, či denominácii. Z tohto dôvodu je fenomén kultickej spirituality legislatívne priezračný a neidentifikovateľný fenomén. V záujme veci je potrebné, aby k prvotnej častokrát laicky vedenej kritike rodičov, či dokonca aj starých rodičov, pristúpila hoci počtom marginálna skupina kritikov, ktorí spomínaný informačno-orientačný deficit poznatkov svojou činnosťou kompenzujú. Tu však treba konštatovať akútny nedostatok komplexne a vedomostne zdatných odborníkov, ktorí by disponovali uvedenými informáciami. Takýto stav trvá už niekoľko rokov. Mimochodom rovnaký personálny deficit odborníkov sa odráža aj v právnej oblasti, keďže problematika kultickej spirituality sa dotýka i súdnych káuz občianskeho či rodinného práva.

Výrazný podiel pri riešení a vynesení konečného verdiktu nad takýmito školskými alternatívami má medializácia. Dokonca i rozhodnutia kompetentných úradov sú častokrát akcelerované i medializáciou, a tak narastajúcou informovanosťou obyvateľstva i v rámci nových médií. V prípade projektu Šťastná škola zakomponovanie spirituálnej zložky je evidentné i pre laický zrak samotných rodičov či učiteľov.

Hoci projekt Šťastná škola sa šíri do Európy, kritické hlasy sa ozývali už v samotnom Maďarsku. Totižto pokusy vniesť meditačnú prax sa v maďarských školách objavili už predtým. Kritici už v roku 2013 upozorňovali na nedostatok psychologickú, lekárskej a sociologickej, právnej a pedagogicko-metodickej reflexie školskej meditácie. Dokonca vďaka kritickému mysleniu sa na Facebooku vytvorilo silné protimeditačné hnutie, a to z radov učiteľov a rodičov. Podľa nich meditácia pripravuje terén na spiritualizáciu škôl, a prienik predovšetkým východných náboženstiev (Szoboda 2013). Možno práve preto nastúpila mäkká forma, t. j. projekt Šťastná škola, cez ktorý má byť meditáciám i na Slovensku jednoducho uvoľnený koridor. Tým, že sa projekt prenikol aj do zahraničia, jeho legitimita má narastať a súčasne neutralizovať a rozptýliť kritické hlasy, ktoré existujú i v samotnom Maďarsku.

Na záver je treba poznamenať, že Úrad na ochranu osobných údajov

Slovenskej republiky dal za pravdu rodičom, ktorí podali sťažnosť na manažment základnej školy, kvôli spomínanému zneužitiu osobných údajov ich detí. Deti predstavujú zraniteľnú skupinu, nakoľko sú si menej vedomé rizík plynúcich z distribúcie citlivých údajov. Úrad konštatoval pochybenia, nedbanlivostného charakteru a vymedzil ZŠ finančnú pokutu. Školu vyzval k príslušnej náprave (Rozhodnutie ÚOOÚ SR, 4. 5. 2020). I táto skutočnosť legislatívneho charakteru je dôležitým indikátorom pre strážcov školskej legislatívy, a svedčí o tom, že niečo „zlé je v šťastnej škole“.

Bibliografia

- Aristoteles. 1988. *Politika*. Bratislava: Pravda.
- Bagdi, Bella. *Elengedés*. Navštívené 8. marec 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=8IM7L0lz8Rg>.
- 10 000 Children Sang for Happiness. Navštívené 13. marec 2020. <http://iwen-happinesslessons.com/>.
- Bagdi, Bella. 2017. *Manažment školy*. Navštívené 12. marec 2020. <http://hodi-nastastia.sk/manazment-skoly-tajomstvo-stastia-je-flow/>.
- Bagdi, Emöke. 2018. *Fondorlatok és kerülőutak a lelki életben: Napfényes fesztival*. Navštívené 11. marec 2020. <https://napfenyprogramok.hu/napfenyfesztival>.
- Bielešzová, Dušana. 2017. *Školská a rovesnícka mediácia*. Navštívené 26. február 2020. <https://www.skolska-mediacia.sk/news/stretnutie-v-zs-m-r-stefanika-v-lucenci-k-programu-hodina-stastia/>.
- Csikszentmihályi, Mihály. 2004. *Keep Calm and Go with the Flow*. Navštívené 9. marec 2020. <http://iwenhappinesslessons.com/flow-the-secret-of-happiness/>.
- Ďuríková, Kornélia. 2016. *Pozitívna edukácia, charakter a jeho silné stránky*. Študijný materiál spracovaný pre interné potreby Štátnej školskej inšpekcie.
- Etická výchova*. 2014. Navštívené 12. marec 2020. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka-vychova_nsv_2014.pdf.
- Gánovský, Michal. 2019. „Sokrates a jeho morálka vo svetle súčasnej plurality.“ In *Doctorandorum Dies 2019*, Mária Dėdová, Ingrid Halászová, Zuzana Lopatková, eds., 8–14. Trnava: Trnavská univerzita.
- Gestalt at Esalen*. Navštívené 11. marec 2020. <https://www.esalen.org/page/gestalt-esalen>.

- Gorduličová, Anna, František Baloha. 2013. *Škola, ktorej sme dali srdce*. Pezinok: Parentes.
- Groothuis, R. Douglas. 1995. *Tváří v tvář new age*. Praha: Návrat domů. *Happy School*. Navštívené 10. marec 2020. <http://iwenhappinesslessons.com/how-it-works/>.
- Hodiny štastia*. Navštívené 25. február 2020. <https://zsstefanikalc.edupage.org/a/stastna-skola>.
- Höfer, Albert. 2004. *Božie cesty s ľuďmi: príručka na geštalpedagogickú prácu s Bibliou*. Bratislava: MPC.
- Ježiš Kristus prameň živej vody: kresťanská úvaha o new age*. 2005. Trnava: SSV.
- Kováčová, Ingrid. 2019. *Email správa ad projekt Šťastná škola*. 1. august 2019.
- Kozová, Zuzana. *Vodná terapia watsu*. Navštívené 11. marec 2020. <http://www.wbc.sk/nasa-ponuka/>.
- Lash, John. 1996. *Průvodce hledačů absolutna*. Olomouc: Votobia.
- Murphy, Joseph. 2002. *Ako používať zákony mysle*. Bratislava: Media Klub. *Positive Psychology and Science of Happiness*. Navštívené 25. február 2020. <http://iwenhappinesslessons.com/positive-psychology-and-the-science-of-happiness/>.
- Program vyučovania Šťastná škola*. Navštívené 11. marec 2020. <https://zsstefanikalc.edupage.org/a/stastna-skola?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQzN-CZzdWJwYWdlPTE%3D>.
- Rusnák, Peter. 2013. *Čítanie z Heideggera*. Trnava: FF TU. *Rozhodnutie Úradu na ochranu osobných údajov Slovenskej republiky*. Email správa. 4. máj 2020.
- Setničková, Agnesa. 2018. *Program vyučovania štastia*. Navštívené 27. február 2020. <https://www.indicia.sk/prezentacie/upz-2018-agnesasetnickova-program-vyucovania-stastia>.
- Stríženc, Michal. 2001. *Súčasná psychológia náboženstva*. Bratislava: Iris.
- Szoboda, Zoltán. 2013. *Hittan helyett relaxáció? Hetek XVII/39*. Navštívené 11. marec 2020. http://www.hetek.hu/belfold/201309/hittan_helyett_relaxacio.
- Škodová, Ivana. 2020. *Vyjadrenie k projektu Šťastná škola a programu Hodina štastia z Maďarska*. Email správa. 24. február 2020.
- The Science and Practice of a Meaningful Life at Esalen*. Navštívené 12. marec 2020. https://ggsc.berkeley.edu/what_we_do/event/the_science_and_practice_of_a_meaningful_life_fostering_purpose_through_con.
- Vadiková, Katarína Mária. 2013. „Osobná axiológia – etické hodnoty v praxi.“ In *Terminológia filozofickej axiológie*, Eva Orbanová, Katarína Mária Vadiková, Ondrej Čechvala, 120–167. Kraków: Towarzystwo Slowaków w Polsce.
- Vernette, Jean. 1998. *New age – u progu ery wodnika*. Warszawa: Verbinum.
- Vojáček, Karel. 1988. *Autogenní trénink*. Praha: Avicenum.

Zákon č. 245/2008 Z. Z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Navštívené 2. marec 2020. <https://zakony.judikaty.info/predpis/zakon-245/2008>.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Navštívené 11. marec 2020. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-596>.

doc. PhDr. Eva Orbanová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave

Filozofická fakulta

Katedra etiky

Email: eva.orbanova@truni.sk

DVADSAŤPÄŤ ROKOV SKÚSENOSTÍ S ALTERNATÍVNÝMI PROGRAMAMI NA ŠKOLÁCH

TWENTY-FIVE YEARS OF EXPERIENCE
WITH ALTERNATIVE PROGRAMS AT SCHOOLS

Ivana Škodová

Abstract

We analyze selected alternative educational programs at schools and evaluate them by using both general and specific criteria to recommend or reject a particular program. Most programs are not recommended due to their connection to cults, or nontransparent and unscientific backgrounds.

Keywords

Prevention, cults, alternative educational programs

Úvod

Považujeme za veľmi dôležité na úvod zdôrazniť, že v našom školskom systéme by mali štátne školské zariadenia *dodržiavať zásadu neustrannosti, apolitickosti a náboženskej neutrality*. Okrem tohto základného princípu tvoril rámec na vymedzenie pojmu *alternatíva* v našom príspevku školský zákon č. 245/2008, ktorý v §3 bod i vymedzuje stratégiu fungovania aj rozvoja nášho školstva: „*zdokonaľovanie procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja.*“

Za alternatívu v školstve sme teda považovali všetko, čo *nie je v súlade s vedou a výskumom*.

Nachádzali sme ich vo všetkých typoch školských zariadení aj škôl od materských po vysoké, v štátnych, cirkevných aj súkromných,

v školských úradoch, v odborných inštitúciách – Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP), Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), Metodické centrum (MC) a Ministerstvo školstva nevynímajúc. Nachádzali sme ich vo všetkých dostupných formách aj rôznych oblastiach a témach. Na ilustráciu uvádzame len zlomok našich skúseností z praxe, aby ste si mohli vytvoriť rámcovú predstavu, ako to v našom školstve vyzerá, aké sporné obsahy a spoločensvá sme nachádzali v pozadí.

Hromadné akcie v priestoroch školy: kampaň o právach detí, divadelné predstavenia proti drogám, koncerty *duchovnej hudby* a športové akcie *beh za mier* (Šrí Činmoj), konferencia Scientologickej cirkvi na vysokej škole za účasti čelných predstaviteľov akademickej obce, premietanie filmov spojených s osobnými svedectvami členov Kresťanského spoločenstva.

Akcie počas vyučovania: seminár o sebarealizácii Sahadža joga, prednášky o AIDS (OZ Pläsk – Hnutie zjednotenia), drogová prevencia v pozadí Scientologickej cirkve – *dianetika* (SC–D), pilotný projekt *Hodina šťastia* v rámci inovovaného učebného plánu školy.

Záujmové krúžky: bojové umenie Won Hwa Do (Hnutie zjednotenia), cvičenie rodičov s deťmi Joga v dennom živote, hry s deťmi (Systema A. Karimova), cvičenie detí Sahadža joga, členka kresťanského spoločenstva misijná činnosť so skupinkou študentov.

Vzdelávanie pedagógov, psychológov aj rodičov: morálny kódex *Cesta ku šťastiu* (SC–D), semináre *One Brain* (kineziológia), „terapia“ Reiki, hlbinná abreaktívna psychoterapia, organizovanie dlhodobého kurzu psychofonetiky (Yehuda Karabo Tagar) na univerzite.

Osobitnou kapitolou alternatív v školstve na Slovensku boli tri veľké kauzy, v ktorých sme sa angažovali na podnet rodičov v procese schvaľovania aj rušenia:

- *Joga do škôl* – projekt R.A.S.T.: vzdelávanie pedagógov a zavádzanie telesného cvičenia do škôl podľa systému *Joga v dennom živote* svámioho Mahéšvaránandu (1999–2001).
- *Rodová škola* – súkromné gymnázium Hnilčík Bindt: v pozadí kult Anastasia Vladimír. Megre a pedagogika M. P. Štetinina v uzavretom areále Tekos v Rusku (2007–2009).
- *Program fantázia/dve ruky* – súkromná základná škola: v pozadí iniciačná pedagogika Andreja Karimova program Systema,

Empower the Chil, intuitívna pedagogika, rozvoj emočnej inteligencie, zbitie žiaka riaditeľom školy, finančné nezrovnalosti (2016–2019).

Po zistení sporného pozadia s rizikom negatívnych dôsledkov sme upozornili príslušné úrady spolu s kolegami z iných organizácií a snažili sme sa zákonnými postupmi zamedziť realizácii. Zo strany zriaďovateľov sme sa stretávali s účelovými zmenami, zatajovaním informácií, polopравdami, časovými nezrovnalosťami, utajovaním skutočných zámerov. Narážali sme na „diery“ v legislatíve, necítili sme odbornosť odborných inštitúcií v školstve (ŠPÚ, MC, Štátna školská inšpekcia, odborný garant), naopak v minulosti spochybňovali naše upozornenia, odborné stanoviská nebrali do úvahy špecifickú problematiku, nedodržiavali termíny a problém riešili až pod tlakom (aj mediálnym). Kauzy skončili vyradením zo siete škôl a zrušením jogových cvičení napriek presadzovaniu ministrom školstva. Modelové riešenie káuz s pozitívnym výsledkom bude snáď poučením do budúcnosti. Prehnaný optimizmus však nie je na mieste, pretože máme všeobecne vo vzdelávaní neprebádané oblasti, o ktorých len tušíme.

Celkom neprebádaná je oblasť vzdelávania detí aj dospelých *mimo rezortu školstva*. Pôsobia v nej rôzne neziskové organizácie aj firmy tvoriace komunity, „školy“, „univerzity“ (Univerzita vedomého života, Škola intuície a pod.). Znepokojujúce je, že ide o deti a snahou niektorých je cielene sa postupne etablovať do systému a usilovať o zriadenie škôlky, školy, vzdelávacích centier s vlastnou filozofiou aj obsahom vzdelávania (napr. Alohai, resp. Vzdelávajme srdcia). Po skúsenostiach s postojom školských inštitúcií ku kauzám s veľmi sporným a neovereným obsahom v rozpore s filozofiou aj princípmi štátneho systému vzdelávania sú naše obavy opodstatnené. Neoverené alternatívy sú subjektmi považované za objektívnu pravdu a pretláčané za každú cenu v mene ušľachtilých ideí, a pritom sú často v rozpore aj so zdravým rozumom.

Nemáme prehľad o *domácom vzdelávaní*, aj keď sa realizuje v systéme školstva cez sieť registrovaných škôl. Ďalšia oblasť dotýkajúca sa jednou časťou systému školstva sú tzv. *komunitné školy* vznikajúce v regiónoch spontánne pre skupinky detí v individuálnom domácom

vzdelávaní. V systéme sú zapísané v sieti škôl, vyučovanie sa deje mimo systému.

Aby nevzniklo nedorozumenie: *sme zástancami rôznych foriem aj obsahu vzdelávania* (súkromné, domáce, cirkevné, komunitné) a súhlasíme s tým, že legislatíva umožňuje základné štandardy vzdelávania dopĺňať v určitom rozsahu inovatívnym obsahom. Je našim „zbožným“ želaním, aby pritom aspoň ten zdravý rozum víťazil. Nejde nám o kontrolu. To, čo presadzujeme je *transparentnosť podľa zadefinovaných pravidiel tak, aby sa minimalizovalo riziko ohrozenia a negatívnych dôsledkov na deti.*

Realita bola (a je) neprehľadná, stále sa mení, a preto sme od kvantifikácie upustili. Čiastočný prehľad o drogovej prevencii urobilo napríklad OZ Slovensko bez drog, resp. BEZ DROG v pozadí SC–D. Citujeme z ponuky: „*Od septembra 2009 do 30. 6. 2019 sme urobili 6270 protidrogových prednášok, na ktorých sa zúčastnilo 201 938 žiakov.*“ Metodika tejto štatistiky je otázná, naznačuje však, že problém alternatív je rozsiahly a hodný skúmania.

Ministerstvo školstva si tento problém zrejme uvedomilo a v Pedagogicko-organizačných pokynoch v školskom roku 2019/2020 odporučilo školským zariadeniam osloviť naše občianske združenie *Integra – Centrum prevencie v oblasti siekt* na preskúmanie rôznych vzdelávacích aj alternatívnych programov ponúkaných školám.

Ponuky sú lákavé, väčšinou zamerané na prevenciu, stručne uvádzajú iba názov organizácie, tému, formu, kontakt (niekedy meno lektora) a bývajú bezplatné. Vyznať sa v nich je zložité a pedagógovia stoja pred dilemou, či ich prijať, alebo odmietnuť. Nemajú však kapacitu overovať ponuky z viacerých zdrojov, navyše bez skúseností je ťažké sa v nich zorientovať.

Celkovo sme na podnet škôl a CPPPaP skúmali za ostatné štyri roky 25 ponúk. Na základe skúseností sme si zvolili za *všeobecné kritériá* súlad s vedou, legálnosť, výskyt „sektárskych“ znakov v spoločenstvách a akreditáciu. *Špecifické kritériá* vyplynuli zo zásad efektívnej primárnej prevencie (Nešpor 2000, 134). Vychádzali sme z vlastnej praxe, odbornej literatúry, sprostredkovaných skúseností, internetových zdrojov aj konzultácií s odborníkmi.

1 Úskalia posudzovania všeobecných kritérií

1.1 Legálnosť – nelegálnosť – registrovanie

Úskalie je v tom, že legalizácia čohokoľvek neznamená automaticky neškodnosť. Vieme napríklad, že legálne drogy (alkohol, cigarety) môžu byť (sú) škodlivé. Podobne legálne, registrované cirkvi (aj neregistrované pôsobiace legálne ako občianske združenia), môžu vykazovať základné znaky sporných spoločností tzv. siekt – *autoritárstvo, kult osobnosti, fundamentalizmus, elitárstvo, cielená psychická manipulácia aj zneužívanie ušľachtilých ideí na nešľachetné ciele*. Záleží od toho, aký postoj k pochybnému vývoju a kritike spoločensťvo zaujme, či kritiku prijme a pokúsi sa o zmenu a „ozdravenie“.

1.2 „Zdravé“ a sporné spoločensťvá

Rozdiely sa dajú nájsť v hore uvedených charakteristikách. Nevyhnutná je však základná znalosť problematiky – prehľad o spoločensťvách, skúsenosti s ich pôsobením aj orientácia v množstve informácií. Treba skúmať to, či v spoločensťve pripúšťajú iné názory, kritiku, pochybnosti a otvorenú diskusiu, spolupracujú s inými spoločensťvami, aký postoj zaujímajú k bývalým členom, k rodine, či v nich autoritatívne rozhoduje o všetko výhradne jeden človek (úzka skupina) a vyžaduje sa absolútnu poslušnosť členov.

1.3 Akreditácia

Podmienky akreditácie vzdelávacích programov určuje u nás zákon č. 386/1997 o ďalšom vzdelávaní. Vyžaduje splniť iba štyri podmienky: vzdelávacia organizácia musí predložiť *projekt vzdelávania, profil absolventa aj možnosti jeho uplatnenia na trhu práce a prehlásenie o lektorskom a materiálnom zabezpečení*. Akreditačná komisia preto zo zákona nemôže (!) posudzovať obsah ani pozadie z akého vzdelávacieho

program vychádza. Uvedomme si však, že ide o udelenie štátneho súhlasu bez overovania kvality vzdelávacieho programu – takto ho môžu získať neoverené, nevedecké aj nezmyselné obsahy. My poradíme (ak nás požiadajú), no riaditelia škôl sú kompetentní rozhodnúť a nesú za to zodpovednosť. Stalo sa však aj to, že riaditeľ program odmietol na základe našich argumentov, no nadriadený školský úrad ho schválil, bez ohľadu na nesplnenie kritérií efektívnej prevencie a pozadia spoločenstva a jeho učenia.

2 Úskalia posudzovania špecifických kritérií

Všetky ponuky by mali spĺňať aspoň základné kritériá kvalitnej prevencie: kvalitný obsah, vzdelaný lektor a efektívne formy:

- *vzdelávanie a výchovu* zamerať na napĺňanie potreby istoty, bezpečia, zmysluplnosti, rozvoj sebaúcty a kritického myslenia;
- *orientácia na zdravý životný štýl a pozitívne alternatívy* v kooperácii školy, rodiny, kultúrnych, osvetových a športových zariadení;
- celospoločenská *interdisciplinárna súčinnosť* organizácií, profesionálov aj laikov;
- dlhodobé *systematické prevenčné stratégie* počas celej školskej dochádzky;
- včasný začiatok od útleho veku *pestovanie pozitívnych hodnôt a prosociálnych postojov* rozvíjaním všetkých jeho zložiek: myslenia, cítenia aj správania;
- *adresnosť a primeranosť obsahov a foriem* podľa veku, vyspelosti, sociálneho zázemia;
- *zážitkové učenie a peer programy* ako spoločné prežívanie a pozitívne modely správania rovesníkov vytvárajú pozitívny sociálny tlak referenčnej skupiny na jednotlivca;
- *kriticky prepájať tému legálny–nelegálny* (všetko môže prerásť do závislosti);
- *realizuje adekvátne pripravený odborník.*

Nachádzali sme však kontraproduktívny obsah, formu aj ciele – jednorazové hromadné akcie, prednášky, neodborné vedenie,

nekvalitný obsah (informácie preberané z bulvárnych médií), psychickú manipuláciu (zastrašovanie, citové apely) aj využívanie preventčných akcií na skrývané ciele – skrývaná evanjelizácia, zisk, pozitívna prezentácia v spoločnosti, nekritická seba prezentácia.

Úskalím sú aj ponuky s preliečenými závislými založené na osobnej skúsenosti s drogami (divadelná monodráma, svedectvá o skúsenostiach). Veda sa v takých programoch hľadať nedá, kľúčovým kritériom je tu skúsený supervízor, osobnostná zrelosť a spracovanie skúseností preliečeného závislého tak, aby neuvážene nechtiac emocionálne neuškodili sebe aj iným, prípadne nevzbudzoval zvedavosť a nekritický záujem o drogu.

Náročné je posudzovať kvalitu obsahu aj kultúrne formy (výchovné koncerty, divadelné predstavenia, filmové dokumenty) a často sa nám to nepodarilo, nakoľko sa akcia aktuálne nekonala. Ak sme nenašli sporné a otázne pozadie, odporúčali sme postup minimalizujúci riziká: vopred posúdiť kvalitu akcie, zrelosť aktéra, dohodnúť s organizátormi transparentné pravidlá pôsobenia bez skrytých cieľov (vylúčiť evanjelizáciu, propagáciu cirkvi, pozvania na iné akcie), začleniť akciu organicky do dlhodobej stratégie prevencie a informovať rodičov. Žiakov na tému vopred pripraviť, spoločne s nimi prežiť a následne spracovať dojmy po skončení akcie.

V prípade otáznej alebo neoverenej kvality sme navrhli akciu odmietnuť a využiť dostupnú odbornú komplexnú prevenciu špecialistov z praxe – napríklad aktuálna téma kyberšikanovanie a internetová bezpečnosť.

Prax ukázala, že všeobecné odporúčanie MŠ SR z minulosti, aby školy využívali len overené odborne garantované programy s využitím služieb CPPPaP neprinieslo školám takú pomoc, akú potrebujú. Zmysluplné sú špecializované služby odborníkov schopných komplexne analyzovať ponuky v školstve (aj iných rezortoch) tak, aby samotné školy mali seriózne profesionálne podklady pri zvažovaní a rozhodovaní, či ponuku prijmú, alebo odmietnu.

3 Čo sme nachádzali pri posudzovaní ponúk prevencie na školách?

Skúsenosti zo skúmania a analýz nám ukázali, že väčšina ponúk bolo netransparentných, nenapĺňali vedecky overený obsah, ani odborné kritériá efektívnej prevencie.

3.1 Netransparentné prepojenie na legálne cirkvi – porušenie princípu náboženskej neutrality

Príkladom môže byť občianske združenie ACET spojené s legálnou Apoštolskou cirkvou, kde po skončení výchovného koncertu zameraného na prevenciu drog, rozdávali študentom pozvánky na zhromaždenia cirkvi, inokedy pozývali študentov do cirkevného komunitného centra. Podobne organizácia Betesda.sk transparentne neuviedla, že lektor ušľachtilých tém *Zmysel života* a *Morálne hodnoty* je švédsky misionár pozvaný Cirkvou adventistov siedmeho dňa na evanjelizačné turné. Jeho prednášky môžeme považovať za skrytú náboženskú misiu, ktorá do prevencie v školách nepatrí. Škola má byť nábožensky neutrálna a legálne cirkvi majú presne vymedzenú pôsobnosť v osobitnej dohode so štátom.

3.2 Neregistrované cirkvi a sporné duchovné spoločenstvá

Najčastejšie sme v minulosti nachádzali v pozadí neregistrované náboženské spoločenstvá (nelegálnych cirkví): Hnutie zjednotenia (tzv. *moonisti*), Šrí Činmoj, Joga v dennom živote Svámi Mahéšvaránanda, Sahadža joga. V súčasnosti je situácia už iná – z nelegálnych cirkví sa najčastejšie objavuje Scientologická cirkev, resp. *dianetika* v pozadí týchto akcií:

- *Knihy L. R. Hubbarda – zdarma prezentácie*, napr. IP Servis *Učenie ako sa učiť*.
- *Cesta ku šťastiu* (2009) – „nenáboženský morálny kódex“ Hubbarda, sám sa však ním neriadil a celý život ho porušoval

(Wright 2016, 139–154); ponuka seminárov pre pedagógov zdarma s pomôckami pre školu (DVD, metodika, učebnica, brožúry).

- *Slovensko bez drog* (2010) a *BEZ DROG* (2019) – *bezplatné preventívne jednorazové hromadné prednášky*, lektori laici bez odborného vzdelania, zavádzajúce informácie.
- *Mládež za ľudské práva OZ* (2009) – *kampaň o právach detí*, žiadosť o podporu, pričom je známe, že sama SC práva detí aj dospelých členov masívne porušuje (Hill-Miscavige 2016, 57–74).

Programy postavené na „biblii“ zakladateľa scientológie L. R. Hubbarda, *Dianetika: moderná veda o duševnom zdraví* (1950), sú nevedecké, mnohé však majú akreditáciu MŠ SR. Odborníci považujú Scientologickú cirkev za sporné spoločenstvo so znakmi deštruktívnych siekt (Kubatková 2013). Ministerstvo školstva SR zatiaľ nevydalo oficiálne stanovisko k týmto rizikovým programom (na rozdiel od MŠ ČR).

3.3 Vedecky neoverený obsah

Vedecký základ nám signalizovali buď nájdené alebo nedohľadateľné výsledky vedeckého overovania obsahu v súlade s klasickými požiadavkami. Objavovali sme, že odvolávanie sa organizácie na seriózne vedecké poznanie sú neseriózne polopravdy aj zneužívanie, respektíve využívanie vedeckých výsledkov na pochybné ciele, napr. pozitívna psychológia v pilotnom projekte *Hodina šťastia*.

Okrem už uvedených, sme našli aj iné „vedecké“ zavádzajúce ponuky. Na prvý pohľad kvalitná ponuka prednášok s lektorom vysokoškolsky vzdelaným učiteľom OZ Maranatha o zdravom životnom štýle, vzniku vesmíru a vývine človeka. Opäť sa však potvrdilo, že prírodovedné vzdelanie nevyklučuje pseudovedecký obsah – v tomto prípade biblický *kreacionizmus*. Netransparentne nezverejnili prepojenie s legálnou Cirkvou adventistov siedmeho dňa (tzv. *sobotisit*), ktorá, paradoxne, zvykne klásť dôraz na vedecké poznatky.

Ďalší honosne znejúci názov *Rozvojový program osobnostného rozvoja mladého človeka* spolu s knihou *Emočný labyrint – rozvoj originality človeka* v ponuke majiteľa firmy *Váš cieľ, s.r.o.* Neuvádza vzdelanie, tvrdenia nedokazuje, odvoláva sa síce na dlhoročnú prax „... urobil za 15 rokov 100 000 osobných interview a nadobudol spektrálne skúsenosti...“, a toto v nás vyvolalo opodstatnené pochybnosti o kvalite rozhovorov (555 mesačne) aj ich záveroch pre prax. Osobitnou skupinou sú neoverené a sporné alternatívne metódy: využívané v poradenstve alebo vzdelávaní odborníkov: *dynamická meditácia* Ošho (Rajneesh), *hlbinná abreaktívna psychoterapia* Ing. Dragomirreckého, *iniciačná pedagogika* program Systema Andreja Karimova vychádzajúci z bojového umenia Kozákov, *metóda One brain* („Jednotný mozog“, kineziológia) – iba k tejto posledne menovanej alternatíve vydalo MŠ SR oficiálne odmietavé stanovisko na základe odborných argumentov.

3.4 Sporné neseriózne podnikanie v pozadí

Ponuka prevencia drog a kriminality – dokumentárny film *Deti a drogy* spojený s prednáškou právnika. Obsah filmu je postavený na citových apeloch, nevhodných dotazníkoch, bez transparentného odborného zázemia. Navyše sme zistili, že štatutár občianskeho združenia ERUDIO z Bratislavy podniká okrem toho v deviatich firmách, v ktorých má dlhy na daniach aj poistení. Perličkou je, že realizoval prevenciu kriminality a získal aj štátnu dotáciu.

4 Realizované opatrenia a závery pre prax

Téma alternatív a sporných spoločenstiev v školstve (aj iných rezortoch) je taká dynamická a rozsiahla, že vyžaduje špecializáciu a prácu na plný úväzok, ak má byť komplexná aj zmysluplná. Za dvadsať rokov pôsobenia sme realizovali tieto osvedčené opatrenia:

Primárna prevencia:

- *osvetová činnosť* pre širokú verejnosť, mediálne výstupy, informačné letáky;
- *vzdelávanie odborníkov* – psychologov, pedagógov, sociálnych pracovníkov;
- *prevenčné workshopy* pre základné školy, študentov stredných aj vysokých škôl;
- *konzultácie diplomových a bakalárskych prác*, dlhodobá prax študentov;
- *skúmanie, analýzy prevenčných a vzdelávacích ponúk podľa požiadaviek škôl.*

Sekundárna prevencia pre študentov s prvým kontaktom na spor-
né spoločenstvá:

- *peer programy, dlhodobé kluby pre dobrovoľníkov* – tvorba projek-
tov, odborných seminárnych prác, víkendové semináre s aktív-
nou účasťou členov klubu.

Terciárna prevencia pre bývalých členov sporných spoločenstiev
(študenti aj rodičia):

- *individuálne pedagogicko-psychologické poradenstvo, rozvoj sociál-
nych zručností, krízová intervencia, skupinová podpora* – prepoje-
nie na klub dobrovoľníkov.

Naše skúsenosti potvrdzujú, že najdôležitejšie je *vzdelávanie*. Dlhé roky robíme prevenčné workshopy pre študentov, no za oveľa dôle-
žitejšie považujeme *vzdelávanie odborníkov v školstve*: pedagógov (vý-
chovných poradcov, koordinátorov prevencie, etikov), psychologov
aj sociálnych pedagógov v CPPPaP. Cieľom seminárov nebolo vzdeláť
erudovaných špecialistov – to by bol nereálny cieľ. Reálne bolo, aby
profesionáli v školstve získali základný vhľad do problematiky, nau-
čili sa pochybovať a overovať. Odborníci sa naučili kriticky zvažovať
a my im poskytujeme podklady, aby mohli so znalosťou veci profes-
ionálne zodpovedne rozhodnúť.

Domnievame sa, že v tejto problematike už nejde o akademickú
otázku o slobode šírenia informácií, slobodu vyznania a toleranciu,

ale o hľadanie systémového riešenia ochrany detí pred pôsobením rôznych sporných spoločností a neoverených alternatív v školstve.

Jednou z možností čiastkového riešenia je urgentne novelizovať zákon o ďalšom vzdelávaní a sprísniť podmienky akreditácie pridaním ďalšej (piatej) požiadavky, aby bol vzdelávací program transparentný, v súlade s poznatkami vedy, výskumu a vývoja a podmieniť možnosť pôsobenia v školstve získaním takejto sprísnenej akreditácie.

Bibliografia

- Hassan, Steven. 2007. *Uvoľniť putá: nový prístup pomoci obetiam siekt*. Liptovský Mikuláš: Transcius.
- Heřt, Jiří. 2008. *Výkladový slovník esoteriky a pavěd*. Praha: V. Nosková.
- Kubatková, Monika. 2013. *Scientologická cirkev u nás a vo svete*. Ružomberok: Verbum.
- Nešpor, Karel. 2000. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál.
- Orbanová, Eva. 2010. *Náboženský synkretizmus v hnutí new age*. Trnava: FF TU.
- Vojtíšek, Zdeněk. 2004. *Encyklopedie náboženských směrů v České republice*. Praha: Portál.
- Hill, Miscavige Jenna. 2016. *Za hranicami viery: skutočný príbeh*. Bratislava: Aktuell.
- Wright, Lawrence. 2016. *Víra ve víru*. Praha: Talpress.

Mgr. Ivana Škodová

OZ Integra – Centrum prevencie v oblasti siekt

Email: skodova@fost.sk, integra@fost.sk

ALTERNATÍVNA RELIGIOZITA A OSOBNÁ IDENTITA

ALTERNATIVE RELIGIOSITY AND PERSONAL IDENTITY

Martin Dojčár

Abstract

In his study, the author aims at philosophically thematizing of the existential experience of alterity in the intercultural and interreligious context of alternative religiosity as a stimulus for critical reflection or transformation of personal identity. He interprets the processes of personal identity transformation on the background of the identity crisis and on the basis of the philosophical distinction between *ontic* and *ontological identity*.

Keywords

Personal identity, transformation of identity, alternative religiosity, education

Úvod

Náboženstvo je integrálnou súčasťou sociálnej reality a zrejme tomu ani nikdy nebolo inak. Pre svoju trvalú prítomnosť v dejinách sa preto považuje za „antropologickú konštantu“. Náboženské prejavy pritom majú ďaleko od uniformity, zatiaľ čo v pozadí plurality náboženských javov treba hľadať pre náboženstvo konštitutívnu *skúsenosť posvätna* (lat. *sacrum, numinosum*). Do vzťahu k tomuto *tajomstvu, ktoré vzbudzuje úžas a bázeň* (Rudolf Otto), potom fenomenológovia náboženstva situujú pôvod náboženskej a spirituálnej vitality.

Osvietenské prococtvá o úpadku či dokonca zániku náboženstva – prinajmenšom jeho verejných prejavov a vplyvu – s pokrokom

modernity, najmä s rozvojom vedy a techniky, formulované v sekularizačných teóriách novoveku sa nenaplnili. Svet náboženstiev však v zmenených socio-kultúrnych podmienkach prechádza premenami. V protiklade k sekularizačným teóriám konkurenčná postsekularizačná téza charakterizuje sekularizáciu ako „dočasný odklon od určitého typu religiozity“, ktorý je súčasne kompenzovaný nárastom záujmu o iný typ religiozity (Nešpor 2020, 12).

Novodobé metamorfózy religiozity možno ilustrovať na príklade nástupníckych štátov Česko-slovenskej federácie. Kým v Českej republike modernita viedla k empiricky merateľnému úpadku tradičnej religiozity a jej nahradeniu alternatívnymi formami religiozity v podobe nových náboženských hnutí s rozličnými stupňami inštitucionalizácie, na Slovensku si tradičná religiozita v podobe etablovaných cirkví a náboženských spoločností naďalej uchováva svoje dominantné postavenie a alternatívne formy religiozity sa vo verejnom priestore presadzujú pomalšie.

Sociológ Zdeněk Nešpor konštatuje, že v oboch krajinách došlo po páde komunistického režimu a zrušení štátneho dozoru nad cirkvami v priebehu 90. rokov k rýchlej organizačnej konsolidácii tradičných náboženských inštitúcií (Nešpor 2020, 88). „*Cirkvi, predovšetkým tie etablované, tak trvale ostávajú spoločensky významnými organizáciami a aktérmi verejného diania.*“ (Nešpor 2020, 47). Pri obnove náboženského života však etablované cirkvi nedokázali, resp. nechceli zmeniť modus svojej prevádzky (Nešpor 2020, 105). „*V českých krajinách zostali uzatvorené v 'náboženskom gete', na Slovensku sa to týka menších etablovaných cirkví, zatiaľ čo najväčšia Rímskokatolícka cirkev vsadila na tradicionalistické spojenectvo so štátnymi orgánmi a využíva postavenie neoficiálnej (polo)štátnej cirkvi.*“ (Nešpor 2020, 105).

Pokles záujmu o inštitucionalizovanú cirkevnú religiozitu, ktorý, ako ukazuje Zdeněk Nešpor, prebieha v oboch krajinách v odlišnej miere, bol do istej miery kompenzovaný rastom záujmu o personalizované formy religiozity v podobe spirituality. Trend nárastu dopytu po spiritualite, tak cirkevnej, ako aj necirkevnej s viacdrojovým sýtením, je v súčasnosti zjavný.

Pre postsekulárnu spoločnosť západného typu je charakteristická *progresívna kultúrna a náboženská diverzita*. Kultúrnym rámcom

tejto diverzity je „trh ideí“, kde vstupujú do vzájomného kontaktu a voľnej súťaže trhového typu jednotlivé „ponuky zmyslu“ tak v náboženských i pseudonáboženských podobách, ako aj v spirituálnych i pseudo-spirituálnych formách.

Od druhej polovice 20. storočia sa smerodajným činiteľom náboženského diania postupne stali *nové náboženské hnutia* (Macháčková a Dojčár 2002). V situácii, keď „štát už dávno nemá monopol na oblasť politiky a cirkvi už dávno nemajú monopol na oblasť náboženstva“, ako upozorňuje Tomáš Halík (2002, 194), oslabuje postavenie národných štátov a spolu s klasickými politickými inštitúciami upadá aj význam cirkevných inštitúcií. Ak je „*politický život súčasnej občianskej spoločnosti nesený viac dynamikou rôznych nových sociálnych hnutí a občianskych iniciatív*“, tak „*dynamiku náboženského života dnes nesú hlavne nové náboženské hnutia.*“ (Halík 2002, 196).

Od svojich počiatkov sa *nové náboženské hnutia*, inými slovami *nová, netradičná či alternatívna religiozita* vyskytuje v bohato diferencovanej, temer neprehľadnej podobe. Náboženská diferenciácia pokračuje ďalej ako výraz hľadania nových foriem duchovného a náboženského života, ktoré by lepšie zodpovedali novým potrebám a zmeneným životným podmienkam v súčasnosti. Náboženská scéna sa triešti do pestrej mozaiky duchovných prúdov a smerov i siekt a kultov, ktoré sa delia o svoj životný priestor s tradičnými náboženskými formami a inštitúciami. Ale ani historicky staršie podoby náboženského života nie sú imúnne voči diferenciácii, aj oni môžu prechádzať reformou a obnovou.

Pre *alternatívnu religiozitu* platí to, čo pre religiozitu tradičného typu, a teda, že rádius jej spoločenského vplyvu je širokospektrálny a zasahuje, vo väčšej alebo menšej miere, aj do oblasti výchovy a vzdelávania.

1 Alterita ako katalyzátor xenofóbie

Vitálne interkultúrne a medzináboženské interakcie v súčasnom mnohorako prepojenom svete so sebou prinášajú celý rad existenciálnych a socio-kultúrnych výziev. Kontakt s tým, čo je nám neznáme

(*alterita*) sa môže stať podnetom k názorovej *konfrontácii*, ktorá má potenciál prerásť do afektívne sýteného *konfliktu* a manifestovať sa v duševnom prežívaní zúčastnených osôb ako *kríza*.

Popozorovanie ukazuje, že kontakt s alteritou môže vyvolať psychické reakcie kvalitatívne odlišného typu. V jednom prípade sa jedná o xenofóbnu odpoveď na podnet, ktorý ako neznámy budí u zainteresovaných osôb obavy. V druhom prípade podnet, ktorý je prvoplánovo percipovaný ako ohrozujúci, môže katalyzovať procesy kritickej reflexie, prípadne transformácie osobnej identity. Kým v prvom prípade sa psychická energia, blokovaná „šokom“ z kontaktu s alteritou, uvoľňuje v prejavoch *animozity*, ktoré predstavujú *regresívny vývinový pohyb*, v druhom prípade smeruje do procesov transformácie, resp. reštrukturalizácie osobnej identity, ktoré naopak predstavujú *progresívny vývinový pohyb*.

Predpokladáme teda, že *krízová situácia*, ktorá vzniká v reakcii na odlišné kultúrne, resp. náboženské prejavy a formy sa môže manifestovať v xenofóbii. *Xenofóbia* má *ex definitione* pôvod v skúsenosti toho, čo je nám *cudzie*, a teda *neznáme* (gr. *xenos*), a preto vyvoláva *obavy* (gr. *fobia*). Nech je jej podoba akákoľvek, xenofóbia môže súvisieť s vedomím ohrozenia vlastnej identity, nakoľko „*odlišnosť, inakosť a cudzosť si nemôžeme jednoducho privlastniť*“ (Mráz 1999, 96), zaradiť do vlastného poriadku sveta (Poláková 1998, 471).

Súčasne predpokladáme, že interkultúrne a medzináboženské interakcie spojené s xenofóbnou percepciou alterity môžu katalyzovať procesy kritickej reflexie vlastnej identity, teda procesy reflexie nášho vlastného seba porozumenia, čiže obrazu o tom, kto sme, či konceptu, ktorý si o sebe vytvárame v priebehu nášho života. Je to tento obraz o sebe, s ktorým sa identifikujeme v procese konštruovania našej osobnej (i sociálnej) identity a je to ten istý obraz, ktorý považujeme za ohrozený v konfrontácii s alteritou. Xenofóbia takto nemusí byť jedinou reakciou na kultúrnu či náboženskú inakosť – krízové situácie môžu tiež katalyzovať kritickú reflexiu vlastnej identity a konzekventné procesy jej reštrukturalizácie. Zatiaľ čo xenofóbia sa javí ako „reaktívna“ odpoveď na krízovú situáciu a z morálneho hľadiska zodpovedá pojmu „čin človeka“ (lat. *actus hominis*), kritická reflexia na úrovni vlastnej identity sa ukazuje ako špecificky ľudská odpoveď

na životnú výzvu a z morálneho hľadiska zodpovedá pojmu „ľudský čin“ (lat. *actus humanus*).

V tejto štúdii si kladieme za cieľ filozoficky tematizovať existenciálnu skúsenosť alterity v interkultúrnom a medzináboženskom kontexte alternatívnej religiozity práve ako podnet ku kritickej reflexii, prípadne transformácii osobnej identity.

2 Identita ako kľúčová osobnostná premenná

Individuálna identita, čiže spôsob, akým rozumieme sami sebe, predstavuje kľúčovú osobnostnú charakteristiku, ktorá má charakter premennej. Náš koncept seba porozumenia nie totiž statický, hoci sa tak môže prvoplánovo javiť, ale jeho povaha je naopak dynamická – v priebehu ontogenézy sa vyvíja a mení pod vplyvom rôznych podmienajúcich faktorov a sebaaktualizácie jedinca.

Individuálna identita, rovnako ako *sociálna identita*, čiže spôsob seba porozumenia v sociálnom kontexte, je založená na tom istom mechanizme identifikácie s určitými individuálnymi a spoločenskými hodnotami, kvalitami, vlastnosťami, schopnosťami a pod. Pod pojmom *identita* teda rozumieme *dynamický komplex identifikácií s objektívizovateľnými fenoménmi psychickej, somatickej, sociálnej, kultúrnej, náboženskej a hodnotovej povahy.*

Identita ako komplexný psychomentálny konštrukt má preto viacero aspektov – kognitívny, afektívny, konatívny a skúsenostný. Pre porozumenie identity je podstatné, že sa nejedná o čisto mentálnu identifikáciu kognitívneho typu, ale o *žité, teda existenciálne stotožnenie s objektami identifikácie*, ktoré je spojené s *prežívaním*. Prežívanie treba rozumieť ako kľúčový faktor identity, ako základ psychologického mechanizmu identifikácie.

Jednotlivé aspekty identity sa vyvíjajú v priebehu života v rozličnom čase a v rozličnej kvalite. V sebaobraze sa postupne vyčleňujú dve základné zložky – telesná a psychická (*telesné a duševné Ja*) (Hill 2004, 192). *Telesným Ja* (v psychológii tiež *telové schéma*) rozumieme tú zložku sebaobrazu, ktorá spočíva v identifikácii s telom, akonáhle telo začína figurovať ako „prvý“ *referent vedomia*, teda ako prvý

objekt, od ktorého sa vedomie (ako svetlo) „odrazí“ a poznáva samé seba v tejto odrazenej podobe akoby telesný tvar.

Na tomto telesnom základe následne dochádza k identifikácii so sociálnymi rolami a myšlienkovým svetom (psyché) jedinca, čomu ďalej napomáha rozvoj reči (*psychické Ja*, resp. *psychická schéma*). Pritom sa rovnako uplatňuje *mechanizmus projekcie vedomia*, kde sa „druhým“ referentom vedomia stávajú psychomentálne obsahy, od ktorých sa vedomie (ako svetlo) „odráža“ a poznáva samé seba v tejto odrazenej podobe akoby identické s týmito obsahmi. Obe tieto podoby identity, čoby základné zložky sebaobrazu, sú zo svojej povahy neautentické, pretože sú výsledkom mechanizmu projekcie vedomia, ktoré poznáva samé seba v „odrazenej“, preto neautentickej forme.

Podľa psychosociálnej teórie Erika Eriksona je pre formovanie bazálnej identity jedinca kľúčové piate vývinové štádium adolescencie medzi 12. a 19. rokom života. Novšie psychologické výskumy ukazujú, že osobnostné zrenie a bazálne formovanie identity v civilizácii západného typu pokračuje aj po 20. roku života a aj v ďalšom priebehu života môže dochádzať k ďalším modifikáciám, prípadne transformáciám, resp. reštrukturalizáciám identity na základe podnetov, ktoré majú rovnako ako pri utváraní bazálnej identity jedinca v adolescencii charakter krízy.

Z psychologického hľadiska pojem *Ja* označuje *súbor prežívania spojeného s našou subjektivitou* (Řičan 2002, 83–86), pričom toto prežívanie sa viaže na telo (*telesné Ja*) a duševnú činnosť (*psychické Ja*), dve kvalitatívne odlišné, ale navzájom prepojené oblasti prežívania. V tomto zmysle *Ja* figuruje ako „*integrujúca zložka celej osobnostnej štruktúry*“ (Řičan 2002, 83) a *centrálny činiteľ prežívania* (Řičan 2002, 208). V tomto zmysle je proces formovania identity „*kľúčovým osobnostným procesom*“ (Hall a Gardner 1997, 83) a identita je *kľúčová osobnostná premenná*.

3 Transformácia identity

Tak, ako sa vyvíja psychosomatická štruktúra jedinca, vyvíja sa aj jeho sebaobraz, čiže osobná identita. V našej monografickej štúdií *Sebatranscendencia: antropologický model* (Dojčár 2017, 15–16) rozlišujeme dve konštitutívne zložky osobnosti – *variantnú* a *invariantnú*. Súčasťou *variantnej zložky* osobnosti je Ego v zmysle osobnej identity ako skonštruovanej, ontologicky nesvojbytnej a podmienenej projekcie Self do partikulárnej psychosomatickej štruktúry. Z ontologického hľadiska ide o *ontickú identitu* (*ontické Ja*, teda Ego) v protiklade k *ontologickej identite* (*ontologické Ja*, teda Self). Kým prvá modalita identity je mnohoroako podmienená komplexom podmieneností (príp. determinácií) biologickej, psychickej a socio-kultúrnej povahy, druhá modalita identity sa javí ako nepodmienená väzbou na podmieňujúce (resp. determinujúce) fenomény ontickej povahy.

Ego má charakter ontickej identity nakoľko vzniká na základe projekcie Self do súcien (ontický aspekt reality), zatiaľ čo Self má charakter ontologickej identity nakoľko predstavuje subjekt o sebe v ontologickom zmysle. Obsah *invariantnej*, resp. *konštantnej zložky* osobnosti teda tvorí samotný subjekt všetkého diania, ontologicky svojbytné a *nepodmienené Self*, ktoré samé je podmienkou možnosti všetkého prežívania, myslenia a konania.

Prežívanie, myslenie a konanie jedinca odkazuje na subjekt prežívania, myslenia a konania. Subjekt poznáva sám seba prostredníctvom obrazu o sebe – obvykle v podobe ontickej modalita identity ako Ego, potencionálne však tiež v podobe ontologickej modalita identity ako Self. V tejto perspektíve finalita ontogenetickej dynamiky spočíva práve v odkrytí (gr. *alétheia*) ontologickej modalita identity ako *primordiálnej subjektivity* človeka, ktorú možno verbalizovať ako „*Som a viem, že Som*“.

Pojem *projekcia* je pre postihnutie mechanizmu vzniku Ega podstatný. Ego vzniká v dôsledku projekcie vedomia do určitej psychosomatickej štruktúry, od ktorej sa „odráža“, aby v tejto odrazenej forme poznávalo samé seba. Zrkadlenie obsahov vedomia pokrýva samotné vedomie podobne ako oblaky pokrývajú panorámu neba

alebo obrazy na projekčnom plátne samotné plátno, inými slovami, vedomie osebe je zastreté obsahmi vedomia. Takto je projekcia základom mechanizmu identifikácie, ktorý dáva vzniknúť Egu a spočíva v identifikácii vedomia osebe s obsahmi vedomia.

Vývin, formovanie a zmeny identity niekedy predchádza a sprevádza kríza existenciálneho typu. *Existenciálnou krízou* rozumieme stav „chronickej“ disharmónie, ktorá sa v prežívaní subjektívne prejavuje intenzívnymi pocitmi nepokoja, resp. nespokojnosti. Kríza tohto typu môže byť vyvolaná tiež stretnutím s alteritou náboženskej a kultúrnej povahy, ktorá sa môže stať podnetom k uplatneniu ontogenetického procesu transcencie. V prípade, že tento proces zasiahne do samotnej štruktúry Ega, ktorá spočíva v komplexe identifikácií v ontickej oblasti, môže dôjsť k sebatranscencii smerujúcej k odkrytiu *primordiálnej subjektivity* ako nepodmienenej identity ontologického typu a na tomto základe potom k reštrukturalizácii osobnej identity človeka.

Záver

Alterita sa môže stať podnetom k názorovej *konfrontácii*, ktorá má potenciál prerásť do afektívne sýteného *konfliktu* a manifestovať sa v duševnom prežívaní zúčastnených osôb ako *kríza*. V tejto práci sme ukázali akým spôsobom môže existenciálnu skúsenosť alterity v interkultúrnom a medzináboženskom kontexte katalyzovať procesy kritickej reflexie, prípadne transformácie osobnej identity na základe filozofického rozlíšenia medzi *ontickou* a *ontologickou identitou*.

Pod'akovanie

Štúdia je parciálnym výstupom z grantovej úlohy VEGA č. 1/0056/19.

Bibliografia

- Dojčár, Martin. 2017. *Sebatranscendencia: antropologický model*. Trnava: Dobrá kniha.
- Hall, Calvin S., Gardner Lindzey. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.
- Halík, Tomáš. 2002. *Co je bez chvění, není pevné*. Praha: NLN.
- Hill, Grahame. 2004. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha: Portál.
- Macháčková, Lucia, Martin Dojčár. 2002. *Duchovní scéna na Slovensku II*. Bratislava: ÚVSC.
- Mráz, Marian. 1999. *Problém utrpenia a jeho riešenie v medicínskej etike*. Trnava: Dobrá kniha.
- Nešpor, Zdeněk. 2020. *Česká a slovenská religiozita po rozpadu společného státu*. Praha: Karolinum.
- Poláková, Jolana. 1998. „Několik poznámek ke smyslu dialogu.“ In *Filosofický časopis* 46 (3): 465–472.
- Říčan, Pavel. 2002. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál.

doc. PaedDr. Martin Dojčár, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

Email: martin.dojcar@truni.sk

Martin Dojčár (ed.)
Alternatívna religiozita a vzdelávanie
Alternative Religiosity and Education

Prvé vydanie, 2020

Editor © doc. PaedDr. Martin Dojčár, PhD.

Grafický dizajn © MgA. Štefan Blažo, PhD.

Tlač & typografické spracovanie: Tlačiareň IRIS, s.r.o.

Vydala Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave v roku 2020

ISBN 978-80-568-0275-5 (print)

ISBN 978-80-568-0276-2 (online)

Zborník konferenčných príspevkov z rovnomennej medzinárodnej vedeckej konferencie organizovanej Pedagogickou fakultou Trnavskej univerzity v Trnave, Husitskou teologickou fakultou Univerzity Karlovej v Prahe a cirkevným odborom Ministerstva kultúry Slovenskej republiky.

Jednotlivé príspevky reflektujú aktuálne výzvy pre výchovu a vzdelávanie vo vzťahu k alternatívnym formám náboženstva ako zdrojom ich inšpirácie, a to v multidisciplinárnej perspektíve predovšetkým pedagogicko-psychologických disciplín, filozofie, religionistiky a sociológie.

Individual scholarly contributions address challenges concerning education in relation to alternative forms of religion as their sources of inspiration by doing so in multidisciplinary perspective mainly of pedagogical-psychological disciplines, philosophy, religious studies and sociology.

Peer-reviewed conference proceedings from the international conference organized by the Faculty of Education at Trnava University in Trnava, Slovakia, the Hussite Theological Faculty at Charles University in Prague, Czech Republic, and the Department of Religious Affairs of the Ministry of Culture of the Slovak Republic.

