

Caritas et veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

**Přirozené právo a integrální humanismus
u J. Maritaina: Vychovatelské výzvy**

**Natural Law and Integral Humanism by J. Maritain:
Teaching Challenges**

Zuzana Svobodová

**Sociální Integrální výchovou k integrálnímu humanismu:
Jacques Maritain a jeho filozofie výchovy**

**Through Integral Education to Integral Humanism:
Jacques Maritain and His Philosophy of Education**

Helena Zbudilová

Hledá člověk víc než sám sebe?

Does Man Seek More than Himself?

Ludmila Muchová

**Vývoj a chápání pojmu „experience“ v teorii
zkušenostního učení Johna Deweyho**

**The Development and Understanding
of the Concept of 'Experience' in John Dewey's
Theory of Experiential Learning**

Pavel Votava

**Církev online. Římskokatolická církev a sociální
médiá v České republice**

**The Church Online: the Roman Catholic Church and
Social Media in the Czech Republic**

Jakub Havlíček

Obsah

Editorial		6
Rozhovor	Rozhovor o životě a díle Jacquesa Maritaina	10
	s paní Klárou Jirsovou	
Studie	Tematické	
	Přirozené právo a integrální humanismus u J. Maritaina: Vychovatelské výzvy	12
	Zuzana Svobodová	
	Integrální výchovou k integrálnímu humanismu: Jacques Maritain a jeho filozofie výchovy.....	31
	Helena Zbudilová	
	Hledá člověk víc než sám sebe?	78
	Ludmila Muchová a Petra Hořejší	
	Vývoj a chápání pojmu „experience“ v teorii zkušenostního učení Johna Deweyho	108
	Pavel Votava	

Studie**Varia**

**Církev online. Římskokatolická církev
a sociální média
v České republice 137**
Jakub Havlíček

**Stres jako hrozba a současně výzva
v profesi sociálního pracovníka..... 176**
Michal Kaczor

**Pojetí kontroly ve vybraných etických
kodexech sociální práce 196**
Radka Janebová, Zuzana Truhlářová

Článek

**Druhý ročník islamologické konference
v Českých Budějovicích 225**
Martin Klapetek

Recenze

..... 227

Contents

Editorial		 7
Studies	Topical	
	Natural Law and Integral Humanism by J. Maritain: Teaching Challenges	21
	Zuzana Svobodová	
	Through Integral Education to Integral Humanism: Jacques Maritain and His Philosophy of Education.....	45
	Helena Zbudilová	
	What's Wrong in Modern Education? Maritain's Warning is Valid Today More than Ever	59
	Andrej Rajský	
	Does Man Seek More than Himself? ...	93
	Ludmila Muchová	
	The Development and Understanding of the Concept of 'Experience' in John Dewey's Theory of Experiential Learning	118
	Pavel Votava	

Studies**Varia**

**Theologians at the Bedside:
On the Role of Theology in
Contemporary Bioethical
Discourse 129**

Gusztáv Kovács

**The Church Online: the Roman Catholic
Church and Social Media in the Czech
Republic..... 156**

Jakub Havlíček

**Stress as a Threat and a Challenge
for Social Workers
and their Profession 186**

Michal Kaczor

**The Concept of Control in Selected
Codes of Ethics in Social Work 210**

Radka Janebová, Zuzana Truhlářová

Reviews

..... 227

Editorial

Vážení a milí čtenáři,

máte před sebou číslo věnované velkému francouzskému filosofovi Jacquesovi Maritainovi (1882–1973) a jeho myšlenkovému odkazu. Inspiraci pro své uvažování Maritain nacházel především v tomismu a v personalismu. Oba směry dokázal nově, osobitým způsobem uchopit a s jejich pomocí hledal odpovědi na otázky a řešení problémů, které rozpoznával coby aktuální ve společnosti své doby. Třebaže od Maritainovy smrti uplynulo bezmála půlstoletí, jeho poselství se jeví stále živé. Dokazují to i příspěvky, které najdete na následujících stránkách, každý ze sobě vlastního úhlu pohledu. Možná Vás četba povzbudí ke studiu díla Maritaina samého nebo Vás snad osloví jeho myšlenky interpretované autory článků z něho vycházejících. K jednomu i ke druhému Vás tímto číslem zveme. Do tématu uvádí rozhovor Zuzany Svobodové se znalkyní Maritainova života i jeho tvorby Klárou Jirsovou. V rozhovoru je zmíněna také žena Jacquesa Maritaina Raïssa, která si nepochybně zaslouží pozornost, neboť svého manžela doplňovala a měla velký vliv na jeho filosofii.

Tematický článek Zuzany Svobodové zkoumá Maritainovo pojetí přirozeného práva a humanismu s poukazem na inspirativní podněty pro výchovu v současnosti a rovněž s uvedením příkladů dobré praxe. V následujícím článku přibližuje Helena Zbudilová autorovo filosofii výchovy s důrazem na jeho tezi, že integrální výchova spěje k integrálnímu humanismu. Komplexně představené Maritainovo učení je vztaženo k problémům pocítovaným v soudobém školství. Autor třetího článku, Andrej Rajský, mimo jiné připomíná nebezpečí, která podle Maritaina hrozí ve výchově a kterých je dobré se i dnes vyvarovat. Ludmila Muchová a Petra Hořejší se v kolektivním článku zabírají Maritainovým výkladem integrálního humanismu pomocí jeho konfrontace s myšlenkami českého filosofa Jana Patočky (1907–1977) a rakouského psychoterapeuta Viktora Emanuela Frankla (1905–1977). Jejich práce ústí ve formulaci nového vztahu křesťanského humanismu k humanismu nekřesťanů. Ústředního tématu se lehce dotýká studie Pavla Votavy, který se nezabývá filosofickou výpovědí Jacquesa Maritaina, ale osobností a dílem jeho staršího amerického kolegy Johna Deweyho (1859–1952). Text zachycuje vývoj a chápání pojmu „experience“ v autorově učení.

V části Varia naleznete článek Gustáva Kováce o úloze a poslání teologů v současné bioetické rozpravě. Dále jsme zařadili příspěvek Jakuba Havlíčka, který si položil otázku, jakým způsobem se katolická církev prezentuje na internetu, zejména na sociálních sítích. Zaujmout Vás může i článek Michala Kaczora, jenž pojednává o stresu, který lze v profesi sociálního pracovníka vnímat nejenom jako hrozbu, ale rovněž jako výzvu. Řadu odborných článků uzavírá studie Radky Janebové a Zuzany Truhlářové. Autorky ozřejmují, jak je pojímána kontrola ve vybraných etických kodexech sociální práce.

Číslo je doplněno o zprávu z islamologické konference, která proběhla v listopadu 2018 v Českých Budějovicích, a o dvě recenze od Milana Nakonečného.

Za celou redakci Vám přeji příjemné a obohacující čtení.

Kateřina Brichcínová
Člen redakce *Caritas et veritas*

Dear readers,

This current issue of the journal is dedicated to the great French philosopher Jacques Maritain (1882-1973) and his intellectual legacy. Maritain found inspiration primarily in Thomism and personalism. He was able to grasp both schools of thought in his own distinctive manner and, with their help, sought answers to questions and solutions to problems which he recognised as relevant in society in his time. Even though Maritain passed away almost half a century ago, his message appears to be alive still. This is proven by the contributions which you can find on the following pages. Each of these written works sees his legacy from its own distinctive angle. These written works might encourage you to study Maritain's work, or maybe you will be touched by his thoughts throughout the following interpretations. We invite you to the former or latter activity in this issue.

The thematic article by Zuzana Svobodová examines Maritain's concept of natural law and humanism, pointing to inspirational stimuli for education in the present time, and giving examples of good practice. In the following article, Helena Zbudilová portrays the author's philosophy of education with emphasis on his thesis, saying that integral education moves towards integral humanism. This complex introduction to Maritain's thoughts is related to problems in contemporary education. The author of the third article, Andrej Rajský, reminds us, amongst other things, of the danger that is (according to Maritain) threatening education, and which is good to avoid even today. In their collective article, Ludmila Muchová and Petra Hořejší deal with Maritain's interpretation of integral humanism through its confrontation with the ideas of Czech philosopher Jan Patočka (1907-1977) and Austrian psychotherapist Viktor Emanuel Frankl (1905-1977). Their work brings the formulation of a new relationship between Christian humanism and the humanism of non-Christians. The article of Pavel Votava touches upon the central topic a little: it does not deal with the philosophical propositions of Jacques Maritain directly as it introduces the personality and work of his older American colleague, John Dewey (1859-1952). The text captures the development and understanding of the term 'experience' in the author's theory.

In the Varia section, one can find Gustav Kovács's article on the role and mission of theologians in the current bioethical debate. The article of Jakub Havlicek, who raises a question about how the Catholic Church is presenting itself on the Internet, especially on social networks, is also included. One can be also interested in Michael Kaczor's article which deals with stress that can be perceived not only as a threat but also as a challenge in the social worker's profession. The series of expert articles is concluded by an article written by Radka Janebová and Zuzana Truhlářová. The authors illustrate how control is perceived in selected ethical codes of social work.

On behalf of the entire editorial staff, I wish you pleasant and rewarding reading.

Kateřina Brichcínová

Témata dalších čísel

Pro další čísla CetV byla stanovena následující témata, ke kterým redakce uvítá příspěvky jak v podobě odborných studií, tak i popularizačních článků. O zařazení popularizačního článku rozhoduje redakce, odborná studie podléhá kromě redakčního posuzování i procesu dvojí anonymní recenze. Redakce může odmítnout texty taktéž z případných kapacitních důvodů či nesouladu s profilem časopisu a zaměřením tematického čísla.

- 1/2019** Vztahy mezi institucionalizovanými formami sociální pomoci a různorodými fenomény neformální sociální pomoci, zejména vztahy mezi systémy sociálních služeb a občanskými iniciativami a vztahy mezi institucionální Charitou a Diakonií, farními charitami a sborovými diakoniemi a charitativním a diakonickým posláním církví
Uzávěrka: 31. 12. 2018
- 2/2019** Humanitně vědní přístupy v sociální práci a pomáhajících profesích
Uzávěrka: 30. 6. 2019
- 1/2020** Pomáhající profese v paliativní péči
Uzávěrka: 31. 12. 2019
- 2/2020** Literatura jako prostředek školní edukace a výchovy ve volném čase
Uzávěrka: 30. 6. 2020

Topics of future issues

The following topics have been specified for future CetV issues and the editorial board will welcome contributions on these topics, in the form of scholarly studies and popular articles. Popular articles will be published based on the editorial board's decision, while scholarly studies are subject to the editorial board's assessment and double anonymous reviewing. The editorial board can also reject texts for capacity reasons or because they are not in accord with the journal profile and the focus of a topical issue.

- 1/2019** Relationships between institutionalised forms of social help and diverse phenomena of informal social help, in particular, the relationship between social service systems and civic initiatives, the relationship between institutional Charity and Diaconia, parish charities and church diaconies, and the charitable and diaconical mission of the Churches.
Deadline: 31st December 2018
- 2/2019** Humanities-Science Approaches in Social Work and Helping Professions
Deadline: 30st June 2019
- 1/2020** Helping Professions in Palliative Care
Deadline: 31st December 2019
- 2/2020** Literature as a Means of School Education and Leisure Time Education
Deadline: 30st June 2020

Rozhovor

Rozhovor o životě a díle Jacquesa Maritaina s paní Klárou Jirsovou



Klára Jirsová (1981), vystudovala bohemistiku na FF UK (diplomová práce na téma „K pramenům poezie: teorie geneze literárního díla u Jacquesa Maritaina“), je doktorandkou Ústavu filosofie a religionistiky na FF UK, členkou redakční rady Salve, členkou Centra teologie a umění při KTF UK a výstavní rady v kostele Nejsv. Salvátora. Zabývá se zejména vztahem církve a současného umění.

Vážená paní kolegyně, jak se přihodilo, že jste našla zalíbení v myšlenkách Jacquesa Maritaina? A pokud byste měla uvést pro Vás pět nejvýznamnějších vlastností (kvalit, hodnot) díla Jacquesa Maritaina, které Vás zejména oslovily, jaké by to byly?

K Maritainovi jsem se dostala přes jeho filosofii umění, která zůstala těžištěm mého zájmu a kterou považuji za jeden z jeho největších přínosů. V rámci studia Českého jazyka a literatury na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy jsem navštěvovala seminář Jaroslava Meda o české katolické literatuře, kde jsem se doslechla o Maritainovu pojednání *Umění a scholastika* (vyšla v českém překladu v r. 1933). Knížku jsem vyhledala, přečetla, a protože rezonovala s tím, co jsem v té době hledala (uspokojivou teorii umění), začala jsem postupně číst další Maritainova díla. O Maritainově teorii umělecké inspirace jsem mj. psala diplomovou práci. Na Maritainově filosofii umění mě nejvíc oslovilo to, že se na rozdíl od řady jiných filosofů snaží definovat umění na základě zkušenosti umělce (nikoli vnímatele), sestupuje až ke kořenům umění skrze svoji teorii básnické intuice, specifického nepojmového druhu poznání, v němž umělec zároveň uchopuje něco ze světa a něco ze sebe sama. Pro Maritaina bylo od mládí charakteristické až existenciální nasazení při hledání pravdy, později, když našel pro své myšlení oporu v učení sv. Tomáše Akvinského také, řekněme s nadsázkou, „odvaha mít pravdu“. Smysl pro spravedlnost, který ho v Dreyfusově aféře postavil na stranu nespravedlivě obžalovaného a který se projevoval v celém jeho díle v citlivosti k sociálním otázkám i k lidské (mj. i náboženské) svobodě. (Maritain o sobě říkal, že je „duchem pravičák/konzervativec, ale srdcem levičák.“) Zájem o aktuální otázky doby, společenské a politické nasazení. Hluboké porozumění pro umění, přátelství s umělci.

Kterí myslitelé měli největší vliv na Maritaina? A jaké bylo Maritainovo čtení Tomáše Akvinského, čím jej Tomáš oslovil nejvíc?

V mládí byla pro Maritaina záchranou ze skepse z převládajícího pozitivismu Bergsonova filozofie, po konverzi se pro něj stal ústředním inspiračním zdrojem Tomáš Akvinský. Ve 30. letech byla pro Maritaina inspirativní i filosofie Emmanuela Mouniera, v dialogu s ním se utvářel Maritainův personalismus. Maritain nepřistupuje k Tomášovi jako historik filosofie (např. na rozdíl od Etiennea Gilsona), ale snaží se na jeho učení navazovat, aplikovat jeho metodu na nové otázky, často nakládá s Tomášem

velmi volně. Narozdíl od Gilsona, který měl velmi odtaziťý vztah k Tomášovým komentátorům, si Maritain, když se mu to hodí, neváhá posloužit Kajetánem či Janem od sv. Tomáše.

Kterí umělci měli podle Vás největší vliv na Jacquesa Maritaina?

Umělců kolem Maritaina byla celá řada, ještě za studií jej významně ovlivnil Charles Péguy, který ho přivedl na Bergsonovy přednášky v Collège de France, velký vliv, zejména v období konverze, měl na Maritaina Léon Bloy, co se týče formování Maritainovy filosofie umění, zde sehrál bezesporu významnou roli Jean Cocteau (dochovala se jejich obsáhlá korespondence), s nímž měl Maritain velmi podobný pohled na umění a od něhož si odnesl pojem poesie tak, jak jej rozvinul ve své filosofii umění v dílech Hranice poezie, Situace poezie a Tvůrčí intuice v umění a poezii, či jeho žena Raïssa, která byla básnířkou.

Jak ovlivnilo Maritainovo dílo jeho manželství s Raïssou?

Jacques a Raïssa představovali nerozlučnou dvojici. S Raïssou prošel Maritain celým hledáním od zklamání z pozitivistické výuky na Sorbonně, přes nadšení z Bergsona, seznámení s Léonem Bloy, konverzi, až po studium Tomáše. Jejich domácnost v Meudonu byla ve 20. a 30. letech místem setkávání a intelektuálních výměn významných umělců a intelektuálů doby. Přes Raïssu měl Maritain otevřenou cestu k židovství (pocházela z ruské židovské rodiny), jejich společným tématem byla poezie (Raïssa psala básně, Situace poezie je jejich společným dílem) i mystika.

Co považujete za největší Maritainův přínos v díle Integrální humanismus (Křesťanský humanismus) a co byste doporučila dnešním studentům, chtějí-li být integrálními osobnostmi, nejen individualitami?

Hledání autenticky křesťanské politické cesty adekvátní době, ve které žijeme, vymezení vůči kapitalistickému liberálnímu materialismu na jedné straně a kolektivistickému marxistickému materialismu na straně druhé – to pro nás může být aktuální i dnes. Vizionářské bylo i to, že postavil komunistický totalitarismus na roveň totalitarismu nacistického.

Co bych doporučila studentům? Neomezovat se jen na studium svého oboru, zajímat se o ostatní obory a vést s nimi (i na akademické půdě) dialog, zajímat se o aktuální společenské otázky a problémy, občansky se angažovat, kriticky se vztahovat k ideologiím, vnášet světlo víry do všech oblastí života.

Dovolila bych si nyní poslední otázku: Doporučení k rozhovoru s Vámi jsem dostala od pana doktora Karla Šprunka, který sám přeložil několik prací Jacquesa Maritaina a založil Českou společnost J. Maritaina. Můžete se prosím s námi podělit o to, jak jste se s panem doktorem Šprunkem seznámila, a co byste Vy osobně doporučila z Maritainova díla ještě k překladu do češtiny, kdybyste měla jen jedno „přání“ k vyplnění?

S panem doktorem Šprunkem jsem se seznámila při přípravě maritainovského čísla revue Salve (2/2006), k níž mě přizval spolužák z bohemistiky Martin Bedřich (nyní výkonný redaktor Salve a šéfredaktor nakladatelství Portál). V redakční radě Salve od té doby působím. Z Maritainových spisů by určitě stálo za to vydat Tvůrčí intuici v umění a poezii (Creative Intuition in Art and Poetry, 1953), ale myslím, že už se na jejím vydání pracuje...

Děkuji moc za rozhovor a přeji Vám maritainovsky, abyste ve své tvorbě mohla významně čerpat a zároveň uchopovat něco ze světa a – jako imago Dei – také něco ze sebe sama.

Zuzana Svobodová
(TF JU, svobodz@tf.jcu.cz)

Studie – tematické (Studies – Topical)

Přirozené právo a integrální humanismus u J. Maritaina: Vychovatelské výzvy

Zuzana Svobodová

Abstrakt

Článek zkoumá na základě analýzy textů významného francouzského myslitele jeho pojetí přirozeného práva a humanismu s cílem nabídnout inspiraci pro dnešní výchovu člověka. Jde o rozbor Maritainových prací zejména z oblasti politické filosofie (*Integral Humanism and the Crisis of Modern Times, Christianity and Democracy, Man and the State, The Peasant of the Garonne: An Old Layman Questions himself about the Present Time*), filosofie výchovy (*Education at the Crossroads, Philosophy and Education, Education and the Humanities, Moral and Spiritual Values in Education, The Crucial Problem of the Education of the Human Being, Pour une philosophie de l'éducation*) a náboženské filosofie (*The Range of Reason, Religion and Culture*). Na konkrétním aktuálním příkladu programu pro výuku lidskoprávních témat je ukázáno, že právě Maritainova filosofie výchovy a jeho podněty pro vzdělávání mohou být inspirující nejen pro současné pedagogy a další pracovníky v pomáhajících profesích, kteří usilují o kultivaci lidství. Jacques Maritain považoval výchovu za umění, to jest za činnost, která není trénováním živočicha. Hlavním cílem výchovy je dle Maritaina přivedení člověka ke svobodě skrze poznání a moudrost, dobrou vůli a lásku. Autorka článku si klade otázky po možných hlubších teoretických základech integrace ve výchově a vzdělávání, táže se po roli křesťana-pedagoga v současné společnosti a po možnostech a mezích lidskoprávního vzdělávání. Na základě personalistické tradice, v Maritainově podání též zejména z díla Tomáše Akvinského, a vybraných aktuálních vzdělávacích dokumentů nabízí předkládaný text konkrétní příklady dobré praxe a návrhy například sociálním pedagogům, vychovatelům, učitelům či rodičům pro jejich výchovu a vzdělávání.

Klíčová slova: Jacques Maritain, integrální humanismus, podoby humanismu, přirozené právo, lidská práva, výchova, lidskost, kultura, vzdělávání

Uvedení

Jaká je úloha křesťana-pedagoga ve světě? Mohou být myšlenky humanismu plodné i v dnešní době? Co je teoretickým pramenem dnes až nadužívaného termínu „integrace“? Jaký pohled na člověka stojí za snahu o integraci ve školách, tedy kde brát inspiraci pro silné osobní zdůvodnění pozitivního postoje k integraci na školách? Usilujeme integrací o naplnění „přirozených práv“ člověka? Jak konkrétně může současný pedagog přispět k rozvoji společnosti, která ctí lidská práva

jako jednu ze svých základních hodnot? Jak dalece lze pro současnou výchovu čerpat inspiraci z děl myslitele, který vytvářel konkrétní náměty pro výchovu, kterou viděl v krizi – ale již před více než půl stoletím? Následující text vychází z těchto a dalších souvisejících otázek, přičemž usiluje ukázat, jak lze na tyto otázky odpovědět v kontextu díla autora, který se podílel na formulování a výkladu Všeobecné deklarace lidských práv¹, filosofa, pedagoga, diplomata i inspirátora při vzniku papežských dokumentů k sociálním otázkám², Jacquesa Maritaina.

K hlubšímu studiu života a díla J. Maritaina lze těžit z prací center Jacquesa Maritaina, v současné době zejména pak z centra na univerzitě Notre Dame v americké Indianě³. Hlavní Maritainovy myšlenky k výchově byly poprvé knižně vydány na základě přednášek, které J. Maritain pronesl během druhé světové války na univerzitě v Yale v rámci Terry Lectures; vyšly knižně ještě v témže roce, v jakém přednášky probíhaly, tedy v roce 1943, pod titulem *Education at the Crossroads* (a do roku 1957 se dočkaly devíti vydání). V rámci souborného díla Jacquesa a Raissy Maritainových vydávaného ve francouzštině byly texty k výchově publikovány v sedmém svazku, zde jsou pod názvem *Pour une philosophie de l'éducation* původně čtyři kapitoly vydané v *Education at the Crossroads* rozšířeny o další tři kapitoly – Maritainovy texty k výchově, které již navíc akcentují nejen americké, ale také francouzské prostředí výchovy a vzdělávání.

Česky zatím vycházejí základní Maritainova díla, jako první vyšla v roce 1931 publikace *Vybrané stati filosofické*, o dva roky později vychází *Umění a scholastika* a v roce 1936 *Náboženství a kultura*, dále v roce 1947 byla vydána Maritainova kniha *Humanisme intégral* pod titulem *Křesťanský humanismus*, ve stejném roce pak ve slovenštině *Třaja reformátori: Luther – Descartes – Rousseau*, z rozhlasových relací knížka *Vánoce 1943*. V roce 1967 vychází v Římě v Křesťanské akademii v novém překladu Maritainovo *Humanisme intégral*, pod titulem *Integrální humanismus*, tentokrát s doslovem Karla Vrány (napsal pod pseudonymem Pavel Želivan), přičemž v českých katolických intelektuálních kruzích se tato kniha stala především pro jasnou kritiku marxismu kultovním dílem. V roce 1976 je dvojčíslo exilového časopisu *Studie* 46–47 vydáno jako Maritainův sborník – a pro účely tohoto článku upozorňuji, že Karel Skalický připomíná ve svém úvodním textu také seminář přímo o Maritainově filosofii výchovy, pořádaný 1.–4. října 1975 v italské Brescii (pořadatelem byl Mezinárodní institut J. Maritaina v Itálii a Milánská katolická univerzita), kde v té době vyšel také italský překlad Maritainovy filosofie výchovy *L'educazione al bivio*⁴.

Tři a půl roku po tzv. sametové revoluci vzniká Česká společnost Jacquesa Maritaina (jako pobočka Mezinárodního institutu J. Maritaina), jejíž zakladatel Karel Šprunk je pak nadále dvorním českým překladatelem díla J. Maritaina. V češtině již vyšla jednak drobná Maritainova dílka *Láska a přátelství* (2005), *Život z modlitby* (2005), *Víra v člověka* (2008), ale především podstatné Maritainovo dílo politické filosofie *Člověk a stát* (2007), dále práce *Sedm lekcí o jsoucnu a o prvních principech spekulativního rozumu* (2009), *Odpovědnost umělce* (2011), *O filosofii dějin* (2014). V roce 2006 bylo druhé číslo časopisu *Salve* věnováno myšlení J. Maritaina, zde byly rovněž poprvé

1 Srov. © Jacques MARITAIN, Introduction, in: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, *Human Rights: Comments and Interpretations*, Paris: UNESCO, 25. 6. 1948, s. I–IX. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001550/155042eb.pdf>, citováno dne 25. 4. 2017. Srov. dále též, Philosophical Examination of Human Rights, tamtéž, s. 59–63.

2 Na práce J. Maritaina odkazuje výslovně encyklika Pavla VI. *Populorum progressio* z 26. března 1967 (konkrétně v článku 20, 42, vliv jeho díla *L'humanisme intégral* lze sledovat i v článcích 16n, 26, 34, 39) – srov. Jacques MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, přel. Vojtěch Gaja, Praha: Universum, 1947, s. 97–104, 283 a *Populorum progressio*, 16–42.

3 V Evropě vznikly například Centrum studií Jacquesa a Raissy Maritainových (Cercle d'études Jacques et Raissa Maritain) v Kolbsheimu ve Francii a Mezinárodní institut Jacquesa Maritaina (Institut International Jacques Maritain) v Itálii, v České republice byla také založena v roce 1993 Česká společnost Jacquesa Maritaina, dílo J. Maritaina patří též do témat výzkumného centra na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, Výzkumné skupiny pro studium post-středověké scholastiky. Prezentace amerického centra je dostupná na: <https://maritain.nd.edu/>, citováno dne 5. 5. 2017.

4 Jacques MARITAIN, *L'educazione al bivio*, Introduzione di A. Agazzi, 18 ed., La Scuola, Brescia, 1975.

otištěny některé Maritainovy texty v českém překladu.

Na česká knižní vydání hlavních Maritainových myšlenek z oblasti filosofie výchovy, shrnutých zejména v publikacích *Pour une philosophie de l'éducation*, *Education at the Crossroads*, *The Education of Man*, je třeba si dosud počkat⁵. Zatím lze zájemcům o Maritainovu filosofii výchovy v češtině doporučit zejména třetí část páté kapitoly knihy *Člověk a stát*, která je věnována výchově k podpoře demokratické charty, v obecnější rovině k poslání křesťana ve společnosti pak lze najít inspiraci v díle *Integrální humanismus*, i v elektronické formě je dnes dostupný Křesťanskou akademií v Římě připravený Maritainův sborník, kde je hned jako první přeložen Maritainův text o tom, čeho je zapotřebí člověku, který má žít obnovený, heroický život křesťana, křesťana obráceného ke Kristovu kříži a Boží milosti. Je zde předloženo pojednání o prostředcích k sebevýchově k integrálnímu lidství. V dějinách pedagogického myšlení je J. Maritain u nás zmiňován zatím jen sporadicky, což je způsobeno patrně tím, že k pochopení Maritainova pojetí výchovy je zapotřebí zároveň alespoň základního pochopení křesťanství, biblického pojetí člověka, smyslu Kristovy oběti a Božího milosrdenství, případně porozumění pro teorii lidských práv v jejích kořenech, dávno předosvícenských.

Proto má-li vychovatel těžit z díla Jacquesa Maritaina k filosofii výchovy, považují za důležité nastínit alespoň krátce základní pojetí přirozeného práva, jádra lidskoprávní teorie, v díle Jacquesa Maritaina.

1. Přirozené právo v díle J. Maritaina

Idea přirozeného práva je dědictvím klasického, antického myšlení, podle Maritaina je Antigona věčnou hrdinkou přirozeného práva, nepsaného zákona. Starořecký dramatik Sofoklés je tedy ve výčtu osobností, které se zasadily o ideu přirozeného práva, u Maritaina tím, u něhož je třeba začít. Kromě velkých básníků Maritain zmiňuje velké etiky antické doby, stoiky, Cicerona, apoštola Pavla, církevní Otce, Augustina, Tomáše Akvinského, Francisca de Vitoria, Suarezze, Huga Grotia, přičemž upozorňuje, že později je ve filosofii 18. století idea přirozeného práva více či méně deformována. Maritain se rozhodně staví proti rozšířenému názoru, že přirozené právo je invencí Americké nebo Francouzské revoluce.⁶

Idea přirozeného práva se zakládá na přesvědčení, že existuje lidská přirozenost, stejná ve všech lidech. K ní náleží, že člověk je nadán rozumem, který jej vede k porozumění tomu, co činí, a tedy k síle, že může ovlivňovat své jednání, může sledovat své cíle. Úkolem člověka, připomíná často Maritain již antickou filosofickou myšlenku, je být vidoucím.⁷ Díky lidské přirozenosti existuje uspořádání (vnitřní řád) nebo dispozice, kterou může lidský rozum objevit, a podle níž pak má lidská vůle jednat, má-li se přizpůsobit potřebným cílům lidské bytosti. Nepsaný zákon neboli přirozený zákon je právě tato vnitřní dispozice, kterou může nahlédnout rozum.⁸

5 Dle informace ve francouzském souborném vydání děl Jacquesa a Raissy Maritainových je v bibliografické příloze v sedmém svazku, za částí věnovanou *Pour une philosophie de l'éducation*, uvedeno, že se různé části nebo překlady tohoto díla objevily též v Československu. Např. v samizdatovém časopise *Studie* z roku 1960, č. 6 vyšel Maritainův text *Podvědomý život intelektu* a zejména pak v roce 1976 vyšlo dvojčíslo 46–47 jako „Maritainův sborník“, velmi pravděpodobně na právě zde vydané české texty odkazuje francouzská poznámka – srov. Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*. In *Jacques et Raissa Maritain OEuvres complètes*, Fribourg Suisse/Paris (Éditions universitaires/Éditions Saint-Paul) 1982–2007, CEC VII: Œuvres de Jacques Maritain 1939–1943, s. 1360 a *Studie* 46–47, Maritainův sborník, Řím: Křesťanská akademie, 1976.

6 Srov. Jacques MARITAIN, *The Rights of Man and Natural Law*, London: Geoffrey Bles, 1958, s. 34. K rozboru sekularizace přirozeného práva srov. Tomáš MACHULA, *The Way to the Secularisation of the Natural Law*, *Filosofický časopis*, Special Issue 2016, s. 41–58.

7 Srov. Jacques MARITAIN, *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, ed. Donald Gallagher, Idella Gallagher, Notre Dame: University of Notre Dame Press, Doubleday & Co., 1967, s. 61.

8 Srov. MARITAIN, *The Rights of Man and Natural Law...*, s. 35.

Přirozený zákon a znalost přirozeného zákona není totéž. Člověk, který dosud neměl možnost poznat tento zákon (nebo pro nějakou indispozici již nemá možnost poznat tento zákon), není před zákonem odpovědný – a naopak, od chvíle, kdy je mu zákon přístupný, a to skrze nahlédnutí rozumu, poznáním, je před tímto zákonem odpovědný, i když si jej sám neuložil. Idea přirozeného práva vyplývá z tohoto (nepřísaného a nikdy beze zbytku nezapsatelného) přirozeného zákona, přičemž i té lidské bytosti, která nemá poznání přirozeného zákona, náleží přirozené právo na ochranu její lidské přirozenosti. Tento zákon je „v srdci vepsaný“, to značí, že je v pravdě, ale také v hloubce (je náročné hledět do vlastního „srdce“ a člověku nemožné hledět do srdce druhého). Člověk zná přirozený zákon vždy jen do určité míry, nikdy jej nebude možné „přepsat“ ze „srdce“ do „hlavy“ – pietisté také používali tyto metafory k vyjádření svého náhledu, že dynamismus, který je více spojen s vůlí, tj. se „srdcem“, je větší hlubinou, základní podstatou lidského bytí, proto bylo jejich snahou dostat křesťanství (z učení Krista vyplývající způsob života) „z hlavy do srdce“.⁹ Růst poznání přirozeného zákona je spojován s rozvojem morálního vědomí – Maritain si velmi vážil výzkumů Jeana Piageta a i dnešním vychovatelům lze jen doporučit, aby se obeznámili i s výsledky výzkumů jeho žáků.¹⁰

Jestliže Maritain hovoří o kultuře jako o rozumovém rozvoji lidské bytosti ve veškeré její úplnosti¹¹, je poznávání přirozeného zákona kultivací člověka, kulturou. Úsilí lidského ducha a svobody se připojuje k potenci přírody, v tomto smyslu je kultura člověku přirozená.¹² „Člověk, opravdu a cele přirozený, to není člověk přírodní, země neobdělávaná, nýbrž je to člověk ctností, lidská půda vzdělávaná zdravým rozumem, je to člověk vytvářený vnitřní kulturou ctností intelektuálních a mravních. Jen takový člověk má konsistenci, je osobnost.“¹³ Tak vyjadřuje Jacques Maritain svou charakteristiku člověka ve vztahu k přirozenosti – a je zde žákem po výtce Aristotelovým¹⁴ a rovněž Tomáše Akvinského¹⁵.

Jacques Maritain si však uvědomoval, že lidé různého vyznání, různých myšlenkových tradic se nebudou schopni shodnout v argumentaci, proč základní práva člověka mají platit, nicméně měl naději, že se lidé z různých kultur budou schopni shodnout na základním znění lidských práv, což v praxi znamená, že budou moci souhlasit s řádem základních hodnot, s praktickým konceptem člověka a života, s „filosofií života“, která by byla praktickým projevem civilizovaného života.¹⁶ Sám si byl v létě roku 1948 vědom, že k tomu je zapotřebí začít ve světě s nutnými změnami.¹⁷ Osobně k těmto změnám nabídl inspiraci například svým pojetím integrálního humanismu a svou filosofií výchovy.

9 Již jsem se tomuto tématu věnovala v: Zuzana SVOBODOVÁ, Pohnutky Kristova svědka: II. Jan Amos Komenský, *Studia Comeniana et historica*, XLVI (2016), č. 95–96, zejm. pozn. č. 69.

10 Srov. MARITAIN, *The Education of Man...*, s. 53, 190; srov. též Raïssa MARITAIN, *La Conscience Morale et l'Etat de Nature*, New York, 1942. Doporučeníhodné jsou dále zejména výzkumy Lawrence Kohlberga, základní informace viz např. Jolana POLÁKOVÁ, Morální vývoj osobnosti, *Teologické texty* 3/1994, s. 104–105.

11 Srov. Jacques MARITAIN, *Náboženství a kultura*, Brno: Moravan, 1936, s. 8.

12 Srov. tamtéž.

13 Tamtéž, s. 11.

14 Srov. např. ARISTOTELÉS, *Magna moralia*, Praha: Petr Rezek, 2005, 1184b, 26–32.

15 Řešení otázky „Zda může člověk přirozeně dosáhnout blaženosti?“ u Tomáše srov. např. Tomáš AKVINSKÝ, *Summa teologická*, část II, díl I, ot. 5, čl. 5. (srov. 33709 I^a-II^ae q. 5 a. 5). Viz © Tomáš AKVINSKÝ, *Summa teologická*, překlad Sancti Thomae Aquinatis, SUMMA THEOLOGIAE, redigovaný P. Emiliánem Soukupem, vydáný v Olomouci 1937–1940, původní překlad opravil podle dodatečných olomouckých opravných stránek a upravil pro současného čtenáře P. Tomáš Bahounek OP, odkazované místo dostupné česky: <http://areopag.sk/thomas/SummaTheologica-II-I.html>, latinsky: <http://www.corpusthomicum.org/sth2001.html#33709>, citováno dne 14. 5. 2017.

16 Srov. MARITAIN, *Introduction...*, s. I, IX.

17 Tamtéž, s. IX.

2. Integrální neboli křesťanský humanismus

Pod titulem *Integrální humanismus* byly vydány přednášky Jacquesa Maritaina, které proběhly na letní univerzitě v Santanderu v roce 1934.¹⁸ To, co zde Jacques Maritain nabízí jako východisko z krize¹⁹, jíž je současníkem, je nové pojetí humanismu, který by byl theocentrický, křesťanský, hrdinský, pokrokový, integrální, úplný, humanismus Vtělení²⁰. Výchova v době, kdy křesťanská civilizace již nemůže být naivní²¹, má v duchu tohoto nového humanismu²² vést skutečně ke svobodě lidských bytostí, ke svobodě člověka²³ jako individuality i jako osoby, přičemž individualitu Maritain chápe jako fyzický základ pro osobu (dle Maritaina chybí současná výchova právě v náhledu na člověka a v rozvíjení jeho individuálního i osobnostního charakteru).²⁴

Integrální humanismus bude podle Maritaina vyžadovat radikální změny v kultuře, a to dle jeho slov přímo substanciální změny: „A tato přeměna nevyžaduje toliko nastolení nových sociálních struktur a nové soustavy sociálního života, nastoupivší po kapitalismu, nýbrž soupodstatně též vzestup sil víry, pochopení a lásky, tryskajících z vnitřních pramenů duše, vyžaduje pokrok v objevování světa duchovních skutečností. Jedině pod touto podmínkou bude člověk opravdu moci postoupit dále do hlubin své přirozenosti, aniž ji musí měnit nebo znetvořovat.“²⁵ Zde se ukazuje podstatný pohled na přirozenost člověka, který stojí v základu celého pojetí Maritainova integrálního humanismu. Maritain věří, že skrze (sebe)výchovu a za pomoci vhodného vzdělávání²⁶ může člověk sestoupit do těchto podstatných hlubin vlastní přirozenosti, k vnitřním pramenům duše. Jacques Maritain svými díly o potřebě nového pojetí humanismu jako integrálního humanismu přispěl také k rozvoji sociálního učení církve. O souvislostech encykliky papeže Benedikta XVI. *Caritas in veritate* (s podtitulem *O integrálním lidském rozvoji v lásce a v pravdě*) se sociálním učením církve již bylo na stránkách tohoto časopisu (pozn. redakce: *Caritas et veritas*) pojednáno²⁷, tento papež psal o křesťanském humanismu již v šedesátých letech dvacátého století²⁸. Papež František použil termín „integrální“ přímo ve spojení s ekologií, nepřímě ale také s humanismem²⁹, a dále vyjadřuje ve své encyklice *Laudato si'* potřebu ekologické výchovy, která bude přispívat k integrální konverzi lidské osoby a kultivovat tak všechny vztahy člověka³⁰.

18 Přednášky vyšly nejdříve ve španělštině pod jiným názvem, sám Maritain užil spojení „integrální humanismus“ například v článku vydaném v roce 1939: © Jacques MARITAIN, Integral Humanism and the Crisis of Modern Times, *The Review of Politics*, vol. 1, no. 1, 1939, pp. 1–17 (on-line), dostupné na: www.jstor.org/stable/1403915, citováno dne 14. 6. 2017. I v češtině vyšly Maritainovy přednášky z letní univerzity 1937 nejdříve pod titulem *Křesťanský humanismus*, srov. Jacques MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, přel. Vojtěch Gaja, Praha: Universum, 1947. Až v novém překladu o dvacet let později vycházejí pod titulem *Integrální humanismus*, srov. Jacques MARITAIN, *Integrální humanismus*, přel. Josef Petr, Řím: Křesťanská akademie, 1967.

19 Doslova hovoří o „tragédii humanismu“ – srov. MARITAIN, *Křesťanský humanismus...*, s. 19.

20 Srov. MARITAIN, *Křesťanský humanismus...*, s. 80–82. Srov. Jacques MARITAIN, *Christianity and Democracy*, New York: Charles Scribner's Sons, 1945, s. 92–98. Srov. © Jacques MARITAIN, *The Range of Reason*, dostupné na: <http://maritain.nd.edu/jmc/etext/range07.htm#p92>, citováno dne 27. 6. 2017.

21 Srov. MARITAIN, *Křesťanský humanismus...*, s. 84.

22 Tamtéž, s. 81nn.

23 Tamtéž, s. 84–86.

24 Srov. MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 7–10, 33–35, sedm chyb v koncepcích vzdělávání člověka dle Maritaina viz s. 2–24 (přehlížení cílů, špatné ideje spojené s cíli, pragmatismus, sociologismus, intelektualismus, voluntarismus, přesvědčení, že se lze naučit všemu). Člověk (individualita a osoba zároveň) se liší od všech jiných živých tvorů, jeho výchovu nelze pojímat jako drezuru: „education is not animal training. The education of man is a human awakening“, (s. 9, srov. s. 6).

25 MARITAIN, *Křesťanský humanismus...*, s. 99.

26 Srov. MARITAIN, *The Education of Man...*, s. 123–124.

27 Jindřich ŠRAJER, Fenomén migrace z pohledu ideje rozvoje společného domova obsažené v sociálním učení církve, zvláště ve vyjádřeních papežů Benedikta XVI. a Františka, *Caritas et Veritas* 2/2016, s. 118–120.

28 Srov. Karl RAHNER, Christlicher Humanismus, in: *Schriften zur Theologie*, sv. 8, Einsiedeln 1967, s. 239–259.

29 *Laudato si'*, 141, 181.

30 *Laudato si'*, termín „integrální“ se nachází v následujících článkách encykliky: 10, 11, 13, 18, 46, 50, 60, 62, 109, 124, 137, 139 (zde papež vysvětluje, že „integrální řešení“ mají zahrnout interakci přírodních systémů mezi sebou a zároveň se sociálními systémy), 141 (zde se hovoří o neodkladné nezbytnosti humanismu, aby se naplnily integrální a integrující vize), 157, 159, 185, 197, 213 (zde je rodina

Jacques Maritain spojoval termín *integrální* s termínem *pokrokový*³¹ ve smyslu, jak již bylo dříve naznačeno, osobního pokročení k hlubokým zdrojům duchovním, v nichž člověk poznává Pravdu, věřící pak svého Stvořitele, jeho princip lásky, milosrdenství, pochopení, přijetí. Lze říci, že Maritain tak interpretuje biblické pojetí člověka a jeho úkolu. V láskyplné náklonnosti viděl princip lidskosti i J. A. Komenský, který o tři století dříve, také v době společenské krize, pracoval na vyjádření základu lidskosti.³² Maritain navrhuje jako východisko z krize výchovu k proměně člověka, která by byla skutečně obrácením k pramenům ducha, zároveň posílením a výživou pro život ducha, k proměně, která by zasáhla i společenské instituce.³³ Promýšlí integrální výchovu pro integrální humanismus.³⁴ Osobně spolupracoval na velkých projektech své doby, které v duchu tohoto integrálního humanismu považoval za nadějně, podílel se například na formulaci (a též interpretaci) Všeobecné deklarace lidských práv.³⁵

3. K návrhům výuky lidskoprávních témat

Přispívat k naplňování lidských práv je jedním z hlavních cílů výchovy a vzdělávání, jak je představuje strategický materiál *Education 2030*.³⁶ Ani přístupy k výchově a vzdělávání dosud nejsou spravedlivé a podle dosavadních údajů je celosvětově tento cíl zatím nedostižitelný.³⁷ Největší mezinárodní organizace zabývající se vzděláváním a výchovou se zaměřují nejen na monitorování současného stavu³⁸, ale také na vytyčení společných hodnot v oblasti vzdělávání a výchovy³⁹, a kromě apelu na vlády odpovědných zemí nabízejí jednotlivým státům podporu pro dosažení kvalitního vzdělání a výchovy⁴⁰. Konkrétně ke vzdělávání v oblasti lidských práv existují například materiály ke globálnímu občanskému vzdělávání, které vydává UNESCO⁴¹, nebo přímo webové stránky pro výchovu a vzdělávání v oblasti lidských práv⁴², Spojené národy mají světový program pro vzdělávání v oblasti lidských práv, jehož třetí fáze právě probíhá⁴³, pro účely vzdělávání v oblasti lidských

označena jako místo „integrální formace“), 218 (vzorem „integrální konverze lidské osoby“ je jmenován František z Assisi), 225, 230 (konkrétní přátelská, láskyplná náklonnost k druhému, projevená například jen gestem, je také součástí „integrální ekologie“).

31 Srov. MARITAIN, *Křesťanský humanismus...*, s. 80–81.

32 Srov. Jan Amos KOMENSKÝ, *Orbis sensualium pictus*, Praha: Levné knihy KMa, 2001, CXV, s. 248. Srov. Jan Amos KOMENSKÝ, *Orbis sensualium pictus*, in: *Dílo Jana Amose Komenského. Opera omnia*, sv. 17. Praha: Academia, 1970, CXV, s. 216. J. Maritain odkazuje přímo na Komenského: MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 60, poznámka na konci stránky.

33 Srov. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation...*, s. 936, 944, 947, 952, aj. MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, hlavní cíl výchovy vystihuje Maritain následovně: „The prime goal of education is the conquest of internal and spiritual freedom to be achieved by the individual person, or, in other words, his liberation through knowledge and wisdom, good will, and love“ (s. 11).

34 Srov. MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 88.

35 Srov. zde mou první poznámku pod čarou.

36 Srov. © World Education Forum 2015, *Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, ED-2016/WS/28, 2016, v textu dále citováno jako: SDG4–Education 2030, dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>, citováno dne 20. 5. 2017, čl. 61.

37 Srov. © UNESCO, *Education 2030: Equity and quality with a lifelong learning perspective*, Insights from the EFA Global Monitoring Report's World Inequality Database on Education (WIDE), ED/EFA/MRT/2015/WS/02, květen 2015, dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233029e.pdf>, citováno dne 20. 5. 2017, s. 2–9.

38 Srov. tamtéž.

39 Srov. kromě SDG4–Education 2030 též např. © UNESCO, *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective*, 2013, dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>, citováno dne 20. 5. 2017.

40 Srov. kromě SDG4–Education 2030 též např. © UNESCO, *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, 2014, dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>, citováno dne 20. 5. 2017.

41 Srov. © UNESCO, *The ABCs of Global Citizenship Education*, dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232e.pdf>, citováno dne 20. 5. 2017; další informace © UNESCO, *Global Citizenship Education*, dostupné na: <http://en.unesco.org/gced>, citováno dne 20. 5. 2017.

42 Srov. © UNESCO, *Human Rights Education*, dostupné na: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>, citováno dne 20. 5. 2017; dále např. © HREA, *The global human rights education and training centre*, dostupné na: <http://www.hrea.org/>, citováno dne 20. 5. 2017.

43 © OHCHR, *World Programme for Human Rights Education*, dostupné na: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/>

práv byly natočeny také filmy⁴⁴, Rada Evropy vydala chartu pro vzdělávání v této oblasti⁴⁵, konají se mezinárodní konference, které mají podpořit dobrou praxi ve vzdělávání v oblasti lidských práv⁴⁶, vydávají se nové a nové publikace⁴⁷, jsou prezentovány nové výstavy, aktuální doporučení⁴⁸, Evropská unie založila mezioborové centrum excelence zabývající se vzděláváním v oblasti lidských práv (The European Inter-University Centre for Human Rights and Democratisation)⁴⁹. Vyučující či vychovatel, který by chtěl témata lidských práv zařadit do své výchovné a vzdělávací činnosti, rozhodně nemá nedostatek materiálů. Bude jen na něm, aby si z velké nabídky vybral to nejlepší pro jemu svěřené děti, mládež či dospělé. Považuji za vhodné, aby sám velmi dobře promyslel například vhodné využití volně dostupných didaktických materiálů pro lidskoprávní vzdělávání zpracovaných pro děti Compasito⁵⁰ a pro starší děti a mládež Compass⁵¹ a další. Jako konkrétní příklady dobré praxe lidskoprávního vzdělávání lze uvést také sylaby pro nekonfesní etiku zpracované na Evropské škole (Schola Europaea).⁵² Ze srovnání sylabů pro výchovu a vzdělávání v oblasti etiky v primárním a sekundárním vzdělávání ve Spolkové republice Německo a ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska vyplynulo, že žáci jsou vedeni k poznání a reflexi lidských práv již od osmi let.⁵³

Především pro toho, kdo chce jako vychovatel či učitel hovořit o lidských právech ale platí, že by sám měl mít osobně ideu lidských práv podstatně zdůvodněnou. Již bylo uvedeno, že ve zdůvodnění lidských práv se zřejmě ani v budoucnosti shoda mezi lidmi všech kultur a myšlenkových tradic nenalezne, ale učitel či vychovatel, který by chtěl usilovat o to, aby jemu svěřením lidským právům skutečně rozuměli, by měl být příkladem člověka, který sám pro lidská práva dobře

Programme.aspx, citováno dne 20. 5. 2017.

- 44 Srov. např. © film HREA, SGI, OHCHR, *A Path to Dignity: The Power of Human Rights Education*, dostupné na: <http://www.path-to-dignity.org/>, citováno dne 20. 5. 2017. Dále například filmy na speciálních stránkách předmětů © EDC/HRE: Council of Europe, *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE), dostupné na: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/comics-competition>, citováno dne 26. 6. 2017.
- 45 © Council of Europe, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, October 2010, dostupné na: <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>, <https://rm.coe.int/16803034e3>, citováno dne 26. 6. 2017.
- 46 V čase finalizace tohoto textu se ve Štrasburku konala konference organizovaná v rámci českého předsednictví Výboru ministrů Rady Evropy *Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy*. © Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe. Palais de l'Europe, Strasbourg, 20–22 June 2017. Organised in the framework of the Czech Chairmanship of the Committee of Ministers of the Council of Europe (May – November 2017), dostupné na: <http://www.coe.int/en/web/edc/conference>, <http://www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>, citováno dne 26. 6. 2017.
- 47 Poslední z června 2017: © Council of Europe, *Learning to Live Together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe, dostupné na: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>, citováno dne 26. 6. 2017.
- 48 © Council of Europe, *Charter for All*, dostupné na: <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-for-all>, citováno dne 26. 6. 2017. Zde lze připomenout Maritainem často promyšlené liberální vzdělávání pro všechny (liberal education for all) – srov. např. MARITAIN, *The Education of Man...*, s. 69–75; universální liberální vzdělávání srov. např. MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 64–65.
- 49 © EU, *The European Inter-University Centre for Human Rights and Democratisation* (EIUC), dostupné na: <https://eiuc.org/about-us/overview.html>, citováno dne 26. 6. 2017.
- 50 © Council of Europe, *Compasito. Manual on human rights education for children*. Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, 2. vyd., leden 2009, dostupné na: http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/0_impr.html, citováno dne 26. 6. 2017.
- 51 © Council of Europe, *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*, dostupné na: <http://www.coe.int/en/web/compass>, citováno dne 26. 6. 2017.
- 52 © Schola Europaea, dostupné na: <https://www.eursc.eu/Syllabuses/Forms/Syllabuses.aspx>, konkrétně nové sylaby pro nekonfesní etiku v anglické verzi: <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-01-D-32-en-3.pdf>, s. 4, citováno dne 27. 6. 2017. Podrobněji rozbor sylabů Evropských škol srov. Zuzana SVOBODOVÁ, Petr JANDEJSEK, Michael MARTINEK, René MILFAIT, *Důstojně a radostně: Příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*, Středokluky: Zdeněk Susa, 2012, s. 132–137; srov. Zuzana SVOBODOVÁ, *Výuka etiky na školách*, *Universum. Revue České křesťanské akademie* 3/2011, s. 36–37; srov. Zuzana SVOBODOVÁ (ed.), *K etické výchově*, Praha: Karez, 2011, s. 31–32; srov. Zuzana SVOBODOVÁ, *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*, *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* 1/2011, s. 2–4.
- 53 Srov. René MILFAIT, Zuzana SVOBODOVÁ, *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv: příspěvek k etickému a lidskoprávnímu vzdělávání a k interkulturnímu porozumění hodnotám*, Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2017, s. 25.

zdůvodněné porozumění nalezl.⁵⁴

Přestože při vzdělávání je pro pedagogy dle Maritaina nejdůležitější vědomí cíle a metody nejsou tím prvním nejdůležitějším, je zapotřebí pro každého vychovatele a učitele, který bude hledat cesty, jak přiblížit porozumění pro lidská práva jemu svěřeným, aby nezůstával u jedné či několika málo metod.⁵⁵ Když Jacques Maritain promýšlel zavádění demokratické charty ve školách, napsal: „Cílem, který si klade škola a stát, je jednota – jednota ve společném přijímání demokratické charty. Ale má-li se této praktické jednoty vůbec dosáhnout, musí existovat zdravá pluralita v prostředcích. Má-li být vyučování demokratické chartě účinné, musí ve struktuře výchovného a vzdělávacího systému najít místo vnitřní diferenciaci.“⁵⁶ Tedy i přesto, že demokratická škola a stát mají společně usilovat o přijetí lidskoprávní ideje svými žáky a občany, mají umožnit ve své organizaci struktury pluralitního typu: „Pluralita, jež se mi jeví žádoucí pro veřejné školy, by se neměla podle mého názoru týkat programu studia, ale různosti inspirací, v jejichž perspektivě by byl společný program realizován...“⁵⁷ Již z faktu, že při lidskoprávním vzdělávání a výchově běží o praxi v oblasti etiky, tedy praktické filosofie, je vhodné poukázat na rozmanité možnosti, jak lidé nacházejí porozumění pro velké, dobré a krásné hodnoty života.⁵⁸ Jak se v současné době k pluralitě tradic a metod staví v rámci lidskoprávního vzdělávání školství ve Spolkové republice Německo a ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska, jsem ukázala na jiném místě.⁵⁹ Pouze zde zdůrazňuji skutečnost, že již z různosti prostředků, se kterými se žáci a studenti při takové výuce setkávají, mohou lépe pochopit pozitivní hodnotu plurality, rozmanitosti mezi lidmi, národy, kulturami. Právě díky tomu, že jsme různí, se můžeme od sebe něco skutečně nového učit, a nebýt tak zataraseni sami sebou, jak připomínal Emmanuel Lévinas⁶⁰, mimo jiné rovněž žák H. Bergsona jako J. Maritain.

Na druhé straně je podle manželky Jacquesa Maritaina, Raissy Maritainové, právě jedna jediná skutečnost, kterou by neměl vychovatel či učitel zapomenout předat – svědectví o tom, že každý lidský život je darem, milovaným, láskou obdařeným a k lásce určeným. Je zde zákon, dobrou hodnotou je spravedlivý zákon, ale nad zákonem je láska. Pokud bychom jako vychovatelé hovořili pouze o spravedlnosti, zákonu a právech, zapomněli bychom na to nejpodstatnější a nejdůležitější. Vzhledem k pestré paletě toho, čemu se Jacques Maritain v celém svém životě věnoval, a vzhledem k tomu, že své celoživotní vzpomínky končí textem své ženy, jež upozorňuje na důležitost svědectví o Bohu, který je láska, považuji pro vychovatele a učitele působící v jednadvacátém století stále za velmi inspirující právě texty Jacquesa Maritaina věnované výchově a upozorňující kromě podstatných hodnot integrálního humanismu také na velké chyby ve vzdělávání, přestože je Maritain takto viděl již před více než půl stoletím. Jím viděné chyby se totiž dodnes v praxi výchovy a vzdělávání opakují a není přitom jasné, že tyto chyby se dějí vědomě – totiž že ti, kteří si dle Maritainova názoru volí špatné výchovné koncepce⁶¹, vůbec tuší, z jakých kořenů ony koncepce vycházejí, jaké pojetí člověka a lidskosti je jim vlastní a v jakých hodnotách, postojích

54 Srov. Jacques MARITAIN, *Člověk a stát*, Praha: Triáda, 2007, s. 109.

55 MARITAIN, *The Education of Man...*, s. 71, 94. Srov. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation...*, s. 924.

56 MARITAIN, *Člověk a stát...*, s. 109.

57 Tamtéž, s. 110.

58 © Srov. MARITAIN, *The Range of Reason...*, dostupné na: <http://maritain.nd.edu/jmc/etext/range13.htm#p179>, citováno dne 27. 6. 2017.

59 Srov. MILFAIT, SVOBODOVÁ, *Vývoj a stav etického vzdělávání...*, s. 20–33, 36–39.

60 Srov. Emmanuel LÉVINAS, *Čas a jiné/Le temps et l'autre*, Praha: Dauphin, 1997, s. 18n: „encombrement du Moi par le Soi-même“, srov. Emmanuel LÉVINAS, *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*, Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 240, 242 – zde překladatelé zvolili pro překlad francouzského „encombrement“ české výrazy „zaplněný“, „zahlcený“. Srov. Zuzana SVOBODOVÁ, *Čas: Lidská otázka po původu a smyslu, Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* 1/2013, s. 11.

61 Srov. v tomto článku pozn. č. 24.

a životních koncepcích chtějí člověka skutečně podporovat. Jacques Maritain podal kritiku sedmi koncepcí, považují je přesto za přežívající i v současném veřejném školství. Podobně jako jsou lidská práva ideou, zůstávají Maritainovy návrhy integrální výchovy vedoucí k integrálnímu lidství ideou, kterou patrně jen málokterí vychovatelé a vzdělavatelé v naší zemi usilují naplnit. V zemi, která se již téměř třicet let znovu učí žít ve svobodě, jejíž instituce se hlásí k demokracii, bychom to již neměli považovat jen za „důsledek minulého režimu“.

Závěr

Jacques Maritain věnoval podstatnou část své životní tvorby promýšlení základů výchovy a vzdělávání. Činil tak zřejmě z důvodu, že se po celý svůj život snažil být člověkem, který bude reagovat na současné společenské dění a snažit se jej ovlivnit v dobrém, a ve výchově a vzdělávání viděl výjimečnou možnost přispět k lidskosti člověka. Činil tak velmi aktivně, nikoli sám, ale ve spolupráci se svou ženou Raissou, s níž kdysi také přijal křest v katolické církvi a s níž se společně snažili žít příkladným životem aktivních křesťanů ve společnosti. Jejich energie věnovaná tomuto dílu byla čerpána také z pokladů metafyziky, oba se věnovali studiu díla Tomáše Akvinského, například Raissa o Tomášovi napsala knihu pro děti⁶². Oba byli přesvědčeni, že v současné době je třeba rozšířit úzké pojetí člověka a nabízet pro to různé možnosti ve svých dílech, ať již poetických, nebo odborných. Když Jacques Maritain bezprostředně po ukončení Druhého vatikánského koncilu napsal knihu *Sedlák na Garonně*, zakončil ji textem své ženy „Pravá tvář Boha neboli láska a zákon“. Jacques a Raissa Maritainovi tak končí své dílo svědectvím o Bohu, který je láska, jež stojí nad zákonem. O lásce, která tvoří důvěru, svobodu ducha – bez lásky není člověk svobodný, proto o lásce musí svědčit vychovatel, chce-li skutečně vychovávat člověka k jeho cíli.⁶³

Pojem přirozeného práva reflektoval J. Maritain v době, kdy přirozenoprávní teorie nebyla tou, na niž by se teoretikové soustředili⁶⁴, přestože jsou její rezultáty často i v právním prostředí jeho doby užívány a promulgovány. Teprve v následujícím období lze hovořit o jisté renesanci přirozenoprávní teorie, podobně jako jiný Maritainův pojem, „integrální humanismus“, se dočkává obrození i za hranicemi ryze odborných kruhů v době současné. Několik konkrétních příkladů současných didaktických materiálů pro výuku lidskoprávních témat ukazuje, že právě Maritainova naděje vložená do výuky demokratické charty byla inspirující a dílo Jacquesa a Raissy Maritainových může být podnětné i nadále, a to nejen pro současné pedagogy a další pracovníky v pomáhajících profesích. Nezbyvá než si přát, aby vychovatelé měli odvahu a sílu pronikat i do kritických textů Jacquesa Maritaina, v nichž odhaluje kořeny krize ve vzdělávání a ve společnosti.

Kontakt

PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

svobodz@tf.jcu.cz

62 Srov. © Raissa MARITAIN, *Saint Thomas Aquinas: For Children and the Childlike*, [rev. ed.], Manchester, N.H.: Sophia Institute Press, 2009, dostupné na: <https://play.google.com/store/books/details?id=Cc2hAQAAQBAJ&source=ge-web-app>, citováno 26. 6. 2017.

63 Srov. Jacques MARITAIN, *The peasant of the Garonne: An Old Layman Questions Himself about the Present Time*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968, s. 260.

64 Srov. Stanislav SOUSEDÍK, *Svoboda a lidská práva*, Praha: Vyšehrad 2010, s. 127.

Natural Law and Integral Humanism by J. Maritain: Teaching Challenges

Zuzana Svobodová

Abstract

The article examines (based on an analysis of texts of an important French thinker) the concept of natural law and humanism in order to offer inspiration to today's formation of man. This is an analysis of Maritain's work, especially in the field of political philosophy (*Integral Humanism and the Crisis of Modern Times, Christianity and Democracy, Man and the State, The Peasant of the Garonne: An Old Layman Questions himself about the Present Time*), philosophy of education (*Education at the Crossroads, Philosophy and Education, Education and the Humanities, Moral and Spiritual Values in Education, The Crucial Problem of the Education of the Human Being, Pour une philosophie de l'éducation*), and religious philosophy (*The Range of Reason, Religion and Culture*). A concrete example of the Human Rights Teaching Programme shows that Maritain's philosophy of education and his stimuli for education can be inspiring for current teachers and other workers in the helping professions who aspire to cultivate humanity, and not only for them. Jacques Maritain considered education to be an art, that is, an activity that is not an animal's training. The main goal of education, according to Maritain, is to bring man towards freedom through knowledge and wisdom, good will and love. The author of the paper questions the possible deeper theoretical foundations of integration in education, the role of the Christian-educator in contemporary society, and the possibilities and limits of human rights education. Based on the humanistic tradition (in the case of Maritain's work, it is inspired mainly by the work of Thomas Aquinas) and selected current educational documents, the presented text offers concrete examples of good practice and suggestions for social educators, educators, teachers, or parents, that is, for those who are involved in the process of education.

Keywords: Jacques Maritain, integral humanism, forms of humanism, natural law, human rights, humanity, culture, education

Introduction

What is the role of the Christian-educator in the world? Can the ideas of humanism be fruitful nowadays? What is the theoretical source of today's overused term 'integration'? What kind of

view of the person stands behind the effort to integrate in schools, that is, where to take inspiration for a strong personal justification of a positive attitude towards school integration? Are we trying to fulfil the 'natural rights' of man by integration? How specifically can a contemporary teacher contribute to the development of a society that respects human rights as one of its core values? How deeply can contemporary education draw inspiration from the work of the thinker who created specific ideas for the education he personally saw in crisis – but more than half a century ago? The following text builds on these and other related issues seeking to show how these questions can be answered in the context of the work of an author who contributed to the formulation and interpretation of the Universal Declaration of Human Rights¹ – a philosopher, educator, diplomat, and inspirer during the establishment of papal documents on social questions,² Jacques Maritain.

Jacques Maritain centres bring a deeper view of Maritain's life and work, currently being mainly the Center at Notre Dame University in Indiana, US.³ Maritain's main ideas for education were published for the first time on the basis of lectures given by Maritain during World War II at Yale University within the Terry Lectures; they were published in the same year in which the lectures took place, in 1943, and were titled *Education at the Crossroads* (and by 1957 there had been nine editions). In the framework of the Jacques and Raïssa's Maritain work collection (published in French), texts about education were published in the seventh volume under the title *Pour une philosophie de l'éducation*. The four chapters originally included in *Education at the Crossroads* were extended by three more chapters – Maritain's texts about education which also emphasise not only the US but also the French educational and formational environment.

So far, only the basic works of Maritain have been published in Czech. The first (published in 1931) was the publication *Vybrané stati filosofické* (selected philosophical articles, published in English as *Introduction to Philosophy*), two years later *Umění a scholastika* (*Art and Scholasticism: With Other Essays*), and in 1936 *Náboženství a kultura* (*Religion and Culture*). In 1947, Maritain's book *Humanisme intégral* was published under the title *Křesťanský humanismus* (*Christian Humanism*), and in the same year another book was in the Slovak language *Troja reformátori: Luther – Descartes – Rousseau* (*Three Reformers: Luther, Descartes, Rousseau*). There were also radio sessions collected in the book *Vánoce 1943* (*Christmas 1943*). In 1967, there was published a new translation of Maritain's *Humanisme intégral*, under the title *Integrální humanismus* (*Integral Humanism*) with the epilogue by Karel Vrána (he wrote it under the pseudonym Pavel Želivan). In Czech Catholic intellectual circles, the book became a cult primarily for its clear critique of Marxism. In 1976, a double issue of the exile magazine *Study* (46-47) was published as 'Maritainův sborník' ('Maritain's Proceedings') – and for the purposes of this article I would point out that Karel Skalický recalls (in his introductory text) also a seminar directly dealing with Maritain's Philosophy of Education, organised on 1st-4th October 1975 in Brescia, Italy (the

1 Cf. Jacques MARITAIN, Introduction, in: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, *Human Rights: Comments and Interpretations*, Paris: UNESCO, 25. 6. 1948, pp. I–IX. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001550/155042eb.pdf>, cited 25th April 2017. Cf. also Philosophical Examination of Human Rights, *ibid.*, pp. 59–63.

2 The encyclical letter of Paul VI *Populorum progressio*, issued on 26th March 1967, explicitly refers to J. Maritain's work (in particular in Articles 20 and 42, and the influence of his work *L'humanisme intégral* can also be seen in Articles 16n, 26, 34, 39) – cf. Jacques MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, translated by Vojtěch Gaja, Prague: Universum, 1947, pp. 97–104, 283 and *Populorum progressio*, 16–42.

3 In Europe, for example, there were established the Jacques and Raïssa's Maritain Center for Studies (Cercle d'études Jacques et Raïssa Maritain) in Kolbsheim, France, and Jacques Maritain's International Institute (L'Istituto Internazionale Jacques Maritain) in Italy. In the Czech Republic, Czech Jacques Maritain Society (Česká společnost Jacquesa Maritaina) was founded in 1993. The work of J. Maritain can also be found among the topics of the research centre at the Faculty of Theology at the University of South Bohemia, namely, among the topics of the Research Group for the Study of Post-Medieval Scholastics. Presentation of the US Center is available at: <http://maritain.nd.edu/>, cited on 5th May 2017.

organiser was the L'Istituto Internazionale Jacques Maritain and Milan Catholic University). At the same time, an Italian translation of *The Education of Man*, *The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (*L'educazione al bivio*) was published.⁴

Three and a half years after the Velvet Revolution, Česká společnost Jacquesa Maritaina (the Czech Jacques Maritain Society), as a branch of the Jacques Maritain International Institute, was founded. Its founder, Karel Šprunk, continues to be the main translator of the work of J. Maritain. In the Czech language, several minor works of Maritain have been published. These are *Láska a přátelství*, 2005 (*Love and Friendship*), *Život z modlitby*, 2005 (*A Faith to Live by*), *Víra v člověka*, 2008 (a compilation of three works: *Truth and Human Fellowship*, *La signification de l'athéisme contemporain*, and *Une foi quoi l'on vit?*), but above all Maritain's work of political philosophy *Člověk a stát*, 2007 (*Man and the State*), *Sedm lekcí o jsoucnu a o prvních principech spekulativního rozumu*, 2009 (*A preface to metaphysics; seven lectures on being*), *Odpovědnost umělce*, 2011 (*The Responsibility of the Artist*), *O filosofii dějin*, 2014 (*On the Philosophy of History*). In 2006, the second issue of the journal *Salve* was devoted to the thinking of J. Maritain, and there were also printed for the first time some of Maritain's texts translated into Czech.

The Czech book edition of the main ideas of Maritain from the field of philosophy of education (summarised in the publications *Pour une philosophie de l'éducation*, *Education at the Crossroads*, *The Education of Man*) has not been published yet.⁵ Meanwhile, those who are interested in Maritain's philosophy of education in the Czech language can find relevant information, in particular, in the third part of the fifth chapter of the book *Man and the State*, which is devoted to formation to support the democratic charter. More generally on the topic of Christians' responsibility in society, one can find inspiration in *Integral Humanism*. Maritain's Proceedings (prepared by the Christian Academy in Rome) are now available online in electronic form. The first translated text in those proceedings regards what one needs in order to live a renewed, heroic Christian life – to live the life of a Christian turned towards Christ's Cross and God's grace. There is presented a treatise on the means of self-formation towards integral humanity. In the history of Czech pedagogical thinking, J. Maritain is mentioned only sporadically, which is probably due to the fact that understanding Maritain's concept of education requires at least a basic understanding of Christianity, the biblical concept of man, the meaning of Christ's sacrifice and God's mercy, or the understanding of the theory of human rights in its roots, long before the time of the Enlightenment.

Therefore, if the educator should benefit from Jacques Maritain's work on the philosophy of education, I think it is important to outline at least briefly the basic concept of natural law, the core of human rights theory, in the work of Jacques Maritain.

1. J. Maritain on Natural Law

The idea of natural law is the inheritance of classical, ancient thinking. According to Maritain, Antigone is the eternal heroine of natural law, of an unwritten law. The ancient Greek playwright

4 Jacques MARITAIN, *L'educazione al bivio*, Introduzione di A. Agazzi, 18 ed., La Scuola, Brescia, 1975.

5 According to information in the French edition of the works of Jacques and Raïssa Maritain (the seventh volume bibliographical appendix, after the part devoted to *Pour une philosophie de l'éducation*), there is a statement saying that various parts or translations of this work also appeared in Czechoslovakia. For example, in the samizdat magazine *Study* No. 6, 1960, there was Maritain's text *The Preconscious Life of the Intellect* (*Podvědomý život intelektu*), and, especially, in 1976, there was the double issue 46-47 published as 'Maritainův sborník' ('Maritain's Proceedings'). Most probably, the following French note refers to those Czech texts – cf. Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*. In *Jacques et Raïssa Maritain Œuvres complètes*, Fribourg Suisse/Paris (Éditions universitaires/Éditions Saint-Paul) 1982–2007, CEC VII: Œuvres de Jacques Maritain 1939-1943, p. 1360 and *Studie* 46–47, Maritainův sborník, Rome: Křesťanská akademie, 1976.

Sophocles is for Maritain the first among the personalities who have embraced the idea of natural law and thus one must start with him. Besides the great poets, Maritain mentions the great ethicists of ancient times, the Stoics, Cicero, the Apostle Paul, the Church Fathers, Augustine, Thomas Aquinas, Francisco de Vitoria, Suarez, Hugo Grotius, pointing out that later in 18th century philosophy the idea of natural law was more or less deformed. Maritain certainly opposes the widespread view that natural law is the invention of the American or French Revolution.⁶

The idea of natural law is based on the belief that there is human nature that is the same in all people. Such nature includes the idea that man is gifted with rational and intellectual insight, which leads one to an awareness of his behaviour or activity, and hence to the power by which one can influence one's own actions and pursue one's own goals. Maritain often recalls the ancient philosophical idea that the goal of man is to be a seer.⁷ Thanks to human nature, there is an arrangement (internal order) or disposition that human reason can discover, and according to which the human will then has to act in order to be able to adapt itself to the desired goals of the human being. Unwritten law, or natural law, is precisely this internal disposition which can be understood and seen by rational and intellectual insight, the mind.⁸

Natural law and knowledge of natural law is not the same. A person who has not yet been able to know this law (or because of an ailment no longer has the opportunity to know this law) is not accountable to the law – and, on the contrary, since the law is accessible to him, through rational insight, he is legally responsible even if he does not assign himself to it. The idea of natural law derives from this (unwritten and never completely written or recorded) natural law. And any human being (even one who does not have knowledge of natural law) has the natural right to protect his human nature. This law is 'inscribed in one's heart' truthfully and deeply (it is difficult to look into one's own 'heart' and impossible for one to look into the heart of another). One only knows natural law to a certain degree as it is impossible to 'rewrite' it from one's 'heart' to one's 'head' – Pietists have also used these metaphors to express their view saying that dynamism (which is more connected with one's will, that is, with the 'heart') is a greater depth, the very essence of the human being. Therefore, it was their aim to move Christianity (the way of life coming from Christ's teaching) 'from one's head to one's heart'.⁹ Growth of natural law is associated with the development of moral consciousness – Maritain favoured the research done by Jean Piaget very much, and even today's educators can be given the recommendation to familiarise themselves with the results of Piaget's students' research.¹⁰ If Maritain speaks of culture as the intellectual development of a human being in all his completeness,¹¹ the recognition of natural law is considered to be the cultivation, or enculturing of the person. Efforts of human spirit and freedom are joining the potential of nature. In this sense, culture is natural to man.¹² 'Man, natural completely and earnestly, is not a raw existence, nor a fallow land, but a man of virtue, a human ground educated by common sense, a man created by an inner culture of intellectual and moral virtues. Only such a person has consistency, he is a personality.'¹³

6 Cf. Jacques MARITAIN, *The Rights of Man and Natural Law*, London: Geoffrey Bles, 1958, p. 34. To be able to analyse the secularisation of natural law, cf. Tomáš MACHULA, The Way to the Secularisation of the Natural Law, *Filosofický časopis*, Special Issue 2016, pp. 41–58.

7 Cf. Jacques MARITAIN, *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, ed. Donald Gallagher, Idella Gallagher, Notre Dame: University of Notre Dame Press, Doubleday & Co., 1967, p. 61.

8 Cf. MARITAIN, *The Rights of Man and Natural Law*, p. 35.

9 Cf. Zuzana SVOBODOVÁ, Pohnutky Kristova svědka: II. Jan Amos Komenský, *Studia Comeniana et historica*, XLVI (2016), nos. 95–96, especially note no. 69, p. 128.

10 Cf. MARITAIN, *The Education of Man*, pp. 53, 190; cf. also Raïssa MARITAIN, *La Conscience Morale et l'Etat de Nature*, New York, 1942. Lawrence Kohlberg's research is particularly useful, cf. Jolana POLÁKOVÁ, Morální vývoj osobnosti, *Teologické texty* 3/1994, pp. 104–105.

11 Cf. Jacques MARITAIN, *Náboženství a kultura*, Brno: Moravan, 1936, p. 8.

12 Cf. *ibid.*

13 *Ibid.*, p. 11.

In this way Jacques Maritain expresses his characteristics of man in relation to his nature – and in such matter, he is a disciple of Aristotle,¹⁴ and also Thomas Aquinas.¹⁵

Jacques Maritain realised that people of different faiths, different traditions of thought would not be able to agree on the reason why fundamental human rights should apply. He had the hope, however, that people from different cultures would be able to agree on the basic definition of human rights, that is, that they would be able to agree with the order of fundamental values, with the practical concept of man and life, with the ‘philosophy of life’ that would be a practical manifestation of civilised living.¹⁶ In the summer of 1948, he himself was aware of the fact that it was necessary to start with the necessary changes worldwide.¹⁷ He personally offered inspiration, for example, through his concept of integral humanism and his philosophy of education.

2. Integral, Christian Humanism

Under the title *Integral Humanism* lectures were published by Jacques Maritain which were held at the Santander Summer University in 1934.¹⁸ What Jacques Maritain offers as a way out of the (in his time) contemporary crisis¹⁹ is a new concept of humanism that would be theocentric, Christian, heroic, progressive, integral, complete, humanism of incarnation.²⁰ Education, at a time when Christian civilization can no longer be naïve,²¹ should (in the spirit of this new humanism²²) lead to the freedom of human beings, to the freedom of man²³ as an individuality and as a person. The individuality is (in Maritain’s view) understood as a physical basis for a person. According to Maritain, contemporary education is mistaken specifically in the perspective of man and in the development of his individual and personality character.²⁴

According to Maritain, integral humanism will require radical changes in culture, even substantive changes:

And this transformation requires not only the establishment of new social structures and the new system of social life rising after capitalism, but also an increase of forces of faith, understanding and love,

14 Cf., for example, ARISTOTELÉS, *Magna moralia*, Prague: Petr Rezek, 2005, 1184b, 26–32.

15 The question ‘Whether a man can naturally achieve blessedness?’ and its solution can be found, for example, in Thomas Aquinas, *Summa Theological*, Part II, Episode I, Q. 5, Art. 5 (Cf. 33709 I^a-II^a q. 5 a. 5). Cf. Tomáš AKVINSKÝ, *Summa teologická*, translated from the original Latin text Sancti Thomae Aquinatis, SUMMA THEOLOGIAE by Emilián Soukup, published in Olomouc 1937-1940, the original translation was corrected according to the additional Olomouc correcting pages and adapted for current readers by Tomáš Bahounek, the referred text being available in Czech at: <http://areopag.sk/thomas/SummaTheologica-II-I.html>, in Latin available at: <http://www.corpusthomicum.org/sth2001.html#33709>, cited 14th May 2017.

16 Cf. MARITAIN, *Introduction*, p. I, IX.

17 Ibid., p. IX.

18 The first lectures came out in Spanish under a different name and Maritain himself used the expression ‘integral humanism’, for example, in an article published in 1939: Jacques MARITAIN, *Integral Humanism and the Crisis of Modern Times*, *The Review of Politics*, vol. 1, 1939, pp. 1–17 (on-line), available at: www.jstor.org/stable/1403915, cited 14th June 2017. In Czech, Maritain’s lectures from the Summer University of 1937 first appeared under the title *Christian Humanism*, cf. Jacques MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, translated by Vojtěch Gaja, Prague: Universum, 1947. In the new translation twenty years later, the lectures came out under the title *Integral Humanism*, cf. Jacques MARITAIN, *Integrovní humanismus*, translated by Josef Petr, Rome: Křesťanská akademie, 1967.

19 Literally, he talks about the ‘tragedy of humanism’ – cf. MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, p. 19.

20 Cf. MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, pp. 80–82. Cf. Jacques MARITAIN, *Christianity and Democracy*, New York: Charles Scribner’s Sons, 1945, pp. 92–98. Cf. Jacques MARITAIN, *The Range of Reason*, available at: <http://maritain.nd.edu/jmc/etext/range07.htm#p92>, cited 27th June 2017.

21 Cf. MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, p. 84.

22 Cf. MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, pp. 81ff.

23 Cf. MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, pp. 84–86.

24 Cf. MARITAIN, *Education at the Crossroads*, pp. 7–10, 33–35: there are seven mistakes in the concepts of human education according to Maritain, cf. pp. 2–24 (overlooking of goals, bad ideas associated with goals, pragmatism, sociology, intellectualism, voluntarism, the belief that everything can be learned). Man (individuality and person at the same time) is different from all other living creatures; his education cannot be considered as dressage: ‘education is not animal training. The education of man is a human awakening’ (p. 9, cf. p. 6).

coming from the inner springs of the soul. It requires progress in discovering the world of spiritual facts. Only under this condition will one really be able to advance further into the depths of his nature without having to change or deform it.²⁵

Here is an essential view of the nature of man, which is the basis of the whole concept of Maritain's integral humanism. Maritain believes that, through self-cultivation and with the help of appropriate education,²⁶ one can descend into these essential depths of his own nature, to the inner springs of the soul.

Jacques Maritain, by his works on the need for a new concept of humanism as an integral humanism, has also contributed to the development of the social teaching of the Church. The encyclical letter *Caritas in veritate* (*Charity in Truth*) which has the subtitle *On Integral Human Development in Charity and Truth* and concerns the social teaching of the Church has already been dealt with on the pages of this magazine (note: *Caritas et veritas*).²⁷ This pope had already written about Christian humanism in the 1960s.²⁸ Pope Francis used the term 'integral' directly in connection with ecology, and indirectly also with humanism.²⁹ He also expresses, in his encyclical letter *Laudato si'*, the need for ecological education that will contribute to the integral conversion of the human person and thus cultivate all human relationships.³⁰

Jacques Maritain combined the term *integral* with the term *advanced*³¹ in the sense (as previously indicated) of personal growth towards profound spiritual resources in which one recognises the Truth, a believer sees his Creator and his principle of love, mercy, understanding, acceptance. It can be said that Maritain interprets the biblical concept of man and his task in such a way. The principle of humanity was seen in loving affection also by John Amos Comenius who (three centuries earlier and also at a time of social crisis) had worked on expressing the basis of humanity.³² Maritain proposes (as the way out of the crisis) a formation leading to the transformation of man which would actually be a reversal to the springs of the spirit and, at the same time, would be a strengthening and nourishing of the spiritual life. Such a transformation would also affect social institutions.³³ He thinks about integral upbringing for integral humanism.³⁴ He personally collaborated on major projects of his time which he considered to be hopeful in the spirit of this integral humanism; he participated, for example, in the formulation (and also the interpretation) of the Universal Declaration of Human Rights.³⁵

25 MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, p. 99.

26 Cf. MARITAIN, *The Education of Man*, pp. 123–124.

27 Jindřich ŠRAJER, Fenomén migrace z pohledu ideje rozvoje společného domova obsažené v sociálním učení církve, zvláště ve vyjádřeních papežů Benedikta XVI. a Františka, *Caritas et Veritas* 2/2016, pp. 118–120.

28 Cf. Karel RAHNER, Christlicher Humanismus, in: *Schriften zur Theologie*, vol. 8, Einsiedeln 1967, pp. 239–259.

29 *Laudato si'*, 141, 181.

30 *Laudato si'*, the term 'integral' is found in the following encyclical paragraphs: 10, 11, 13, 18, 46, 50, 60, 62, 109, 124, 137, 139 (here the pope explains that 'integral solutions' should include the interaction of natural systems between themselves and, at the same time, between them and social systems), 141 (here is the urgent need for humanism to fulfil an integral and integrative vision), 157, 159, 185, 197, 213 (here the family is referred to as the 'integral formation'), 218 (the model of 'integral conversion of the human person' is, according to this text, Francis of Assisi), 225, 230 (a concrete friendly, loving affection for another, manifested, for example, by gesture, is also a part of 'integral ecology').

31 Cf. MARITAIN, *Křesťanský humanismus*, pp. 80–81.

32 Cf. Jan Amos KOMENSKÝ, *Orbis sensualium pictus*, Prague: Levné knihy KMa, 2001, CXV, p. 248. Cf. Jan Amos KOMENSKÝ, *Orbis sensualium pictus*, in: *Dílo Jana Amose Komenského. Opera omnia*, vol. 17. Prague: Academia, 1970, CXV, p. 216. J. Maritain refers directly to Comenius: MARITAIN, *Education at the Crossroads*, p. 60, the note at the end of the page.

33 Cf. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, pp. 936, 944, 947, 952, etc. MARITAIN, *Education at the Crossroads*, the main goal of education is described by Maritain as follows: 'The prime goal of education is the conquest of internal and spiritual freedom to be achieved by the individual person, or, in other words, his liberation through knowledge and wisdom, good will, and love' (p. 11).

34 Cf. MARITAIN, *Education at the Crossroads*, p. 88.

35 Cf. my first footnote.

3. Suggestions for Teaching Human Rights Topics

Contributing to the fulfilment of human rights is one of the main goals of education, as represented by *Education 2030*,³⁶ the strategical documents. Also, the approaches to education are still not fair and, according to the current data, this goal is still impossible to reach worldwide.³⁷ The largest international organisations dealing with education focus not only on monitoring the current state of affairs,³⁸ but also on defining common values in the field of education.³⁹ In addition to appealing to the governments of the responsible countries, they offer support to individual states for quality education.⁴⁰ Specifically, for human rights education, there are, for example, materials on global civic education issued by UNESCO⁴¹, or a human rights education and training website.⁴² The United Nations has a world human rights education programme where its third phase is currently in progress.⁴³ For the purposes of human rights education, films have been made.⁴⁴ The Council of Europe has published a charter for education in this area.⁴⁵ Also, the international conferences are held to promote good practice in human rights education.⁴⁶ New publications are published,⁴⁷ new exhibitions and up to date recommendations are presented.⁴⁸ The European Union has established an interdepartmental centre for excellence in human rights education (The European Inter-University Centre for Human Rights and Democratisation).⁴⁹

36 Cf. World Education Forum 2015, *Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, ED-2016/WS/28, 2016, in the text it is further cited as: SDG4–Education 2030, available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>, cited 20th May 2017, Article 61.

37 Cf. UNESCO, *Education 2030: Equity and quality with a lifelong learning perspective*, Insights from the EFA Global Monitoring Report's World Inequality Database on Education (WIDE), ED/EFA/MRT/2015/WS/02, May 2015, available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233029e.pdf>, cited 20th May 2017, pp. 2–9.

38 Cf. *ibid.*

39 Cf. SDG4–Education 2030 cf. also UNESCO, *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective*, 2013, available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>, cited 20th May 2017.

40 Cf. SDG4–Education 2030, cf. also UNESCO, *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, 2014, available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>, cited 20th May 2017.

41 Cf. UNESCO, *The ABCs of Global Citizenship Education*, available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232e.pdf>, cited 20th May 2017; for more information cf. UNESCO, *Global Citizenship Education*, available at: <http://en.unesco.org/gced>, cited 20th May 2017.

42 Cf. UNESCO, *Human Rights Education*, available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>, cited 20th May 2017; cf. also HREA, *The global human rights education and training centre*, available at: <http://www.hrea.org/>, cited 20th May 2017.

43 OHCHR, *World Programme for Human Rights Education*, available at: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>, cited 20th May 2017.

44 Cf. a film HREA, SGI, OHCHR, *A Path to Dignity: The Power of Human Rights Education*, available at: <http://www.path-to-dignity.org/>, cited 20th May 2017. Furthermore, there are films on special pages of EDC/HRE subjects: Council of Europe, *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE), available at: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/comics-competition>, cited 26th June 2017.

45 Council of Europe, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, October 2010, available at: <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>, <https://rm.coe.int/16803034e3>, cited 26th June 2017.

46 At the time of this text being finalised, a conference (organised under the Czech presidency of the Committee of Ministers of the Council of Europe) was held in Strasbourg under the name *Learning to Live Together: A Shared Commitment to Democracy*. Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe. Palais de l'Europe, Strasbourg, 20th–22nd June 2017. Organised in the framework of the Czech Chairmanship of the Committee of Ministers of the Council of Europe (May – November 2017), available at: <http://www.coe.int/en/web/edc/conference>, <http://www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>, cited 26th June 2017.

47 The last publication came out in June 2017: Council of Europe, *Learning to Live Together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe, available at: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>, cited 26th June 2017.

48 Council of Europe, *Charter for All*, available at: <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-for-all>, cited 26th June 2017. Here, one can recall Maritain's liberal education for all (often thought out by him) – cf., for example, MARITAIN, *The Education of Man*, pp. 69–75; one can find universal liberal education, cf., for example MARITAIN, *Education at the Crossroads*, pp. 64–65.

49 EU, *The European Inter-University Centre for Human Rights and Democratisation* (EIUC), available at: <https://eiuc.org/about-us/>

A teacher or educator who wants to incorporate human rights issues into his educational and upbringing activities certainly does not have a lack of material. It is up to him to choose the best for the children, youth, or adults he is entrusted with. I think it is appropriate for him to think very well, for example, about the appropriate use of freely available didactic materials for human rights education. There are *Compasito*⁵⁰ (for children) and *Compass*⁵¹ (for older children and youth) and others are accessible. Specific examples of good practice in human rights education include syllabuses for non-confessional ethics elaborated at the European School (*Schola Europaea*).⁵² By comparing syllabuses for education and training in the field of ethics in primary and secondary education in the Federal Republic of Germany and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, it has become clear that pupils are led to the recognition and reflection of human rights at an early age (that is, when they are eight years old).⁵³

For those who want to talk about human rights (as educators or teachers), it is true that they should have the human rights idea reasonably proven for themselves. As already stated, it seems that the consensus in human rights justification among people of all cultures and traditions of thought cannot be found. Still, a teacher or educator who wants to make sure that human rights are truly understood by his students (that is, children or adults assigned to him) should be an example of a person who has gained a well-founded understanding of human rights.⁵⁴

Despite the fact that, during the educational process, for educators (according to Maritain) awareness of the goal is the key aspect and the methods are not of primary importance, it is necessary for every educator and teacher (who looks for ways to reach human rights understanding) not to stay with one or only a few methods.⁵⁵ When Jacques Maritain was considering the introduction of a democratic charter in schools, he wrote: "The goal of school and the state is unity – unity in the joint adoption of the democratic charter. Although if one wants to reach this practical unity, there must be a healthy plurality in the means. If one wants the effective teaching of a democratic charter, the internal differentiation must find its own place in the structure of the educational system."⁵⁶ Therefore, even though the democratic school and the state should work together in the process of the adoption of the human rights ideas by their pupils and citizens, they should allow for a pluralist structure in their organisation: "In my opinion, the plurality that seems to be desirable for public schools should not touch the study program. It should be present in different inspirations, and in their perspective, the joint program would be realized ..."⁵⁷ Given the fact that human rights education and upbringing is about practice in the field of ethics (that is, practical philosophy), it is appropriate to point out the various possibilities of how people find

overview.html, cited 26th June 2017.

50 Council of Europe, *Compasito. Manual on human rights education for children*. Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, 2nd ed., January 2009, available at: http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/0_impr.html, cited 26th June 2017.

51 Council of Europe, *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*, available at: <http://www.coe.int/en/web/compass>, cited 26th June 2017.

52 *Schola Europaea*, available at: <https://www.eursc.eu/Syllabuses/Forms/Syllabuses.aspx>, specifically, it is about new syllabuses for non-confessional ethics in the English version: <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-01-D-32-en-3.pdf>, p. 4, cited 27th June 2017. For the detailed analysis of the syllabuses of the European Schools cf. Zuzana SVOBODOVÁ, Petr JANDEJSEK, Michael MARTINEK and René MILFAIT, *Důstojně a radostně: Příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*, Středokluky: Zdeněk Susa, 2012, pp. 132–137; cf. Zuzana SVOBODOVÁ, Výuka etiky na školách, *Universum. Revue České křesťanské akademie* 3/2011, pp. 36–37; cf. Zuzana SVOBODOVÁ (ed.), *K etické výchově*, Prague: Karez, 2011, pp. 31–32; cf. Zuzana SVOBODOVÁ, Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti, *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* 1/2011, pp. 2–4.

53 Cf. René MILFAIT, Zuzana SVOBODOVÁ, *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv: příspěvek k etickému a lidskoprávnímu vzdělávání a k interkulturnímu porozumění hodnotám*, Prague: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2017, p. 25.

54 Cf. Jacques MARITAIN, *Člověk a stát*, Prague: Triáda, 2007, p. 109.

55 MARITAIN, *The Education of Man*, pp. 71, 94. Cf. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 924.

56 MARITAIN, *Člověk a stát*, p. 109.

57 *Ibid.*, p. 110.

understanding for the great, good, and beautiful values of life.⁵⁸ How the plurality of traditions and methods as part of human rights education is treated in the Federal Republic of Germany and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, I have shown elsewhere.⁵⁹ I only emphasise the fact that the variety of resources that pupils and students encounter in such a learning process can help them better understand the positive value of pluralism, diversity among people, peoples, cultures. It is precisely due to the fact that we are different that we can learn something really new from each other. As Emmanuel Lévinas⁶⁰ reminds us, we should not be limited by ourselves. He was also, as was J. Maritain, a pupil of H. Bergson.

On the other hand, according to Jacques Maritain's wife, Raïssa Maritain, there is one single fact that the educator or teacher should not forget to convey – the testimony that every human life is a gift which is loved, endowed with love, and designed for love. There is the law, and a good value is a just law. Love, though, is above the law. If we, as educators, spoke only about justice, law, and rights, we would forget the core, the most important thing. Given the varied palette of Jacques Maritain's life activities and work, and given that his lifelong memories end with the text of his wife pointing out the importance of the testimony of God who is love, I consider Jacques Maritain's texts about education very inspiring for educators and teachers in the 21st century. These texts, in addition to the essential values of integral humanism, point out the great mistakes in education which were seen by Maritain more than half a century ago. The mistakes seen by him in the past are being repeated in the practice of education today, and it is not clear if these mistakes are made consciously – that is, if those who (according to Maritain's opinion) choose bad educational concepts⁶¹ at least know the roots of the concepts, which concepts of man and humanity are natural for them, and with which values, attitudes, and concepts of life they really want to support a person. Jacques Maritain criticised seven concepts which I still consider to be survivors in today's state education. Just as human rights are an idea, Maritain's proposals for integral education leading to integral humanity remain an idea that perhaps only a few educators and teachers in the Czech Republic are trying to fulfil. In a country that has been learning to live in freedom for more than thirty years, and whose institutions consider themselves to be democratic, we should no longer regard such issues as a 'consequence of the past regime'.

Conclusion

Jacques Maritain devoted a significant part of his life to thinking about the basics of education. Apparently, he was trying to be a man who would react to contemporary social events and would try to positively influence them. In education, he saw an exceptional opportunity to contribute to the humanity of man. He worked very actively on this matter and in his actions he was not alone. His companion was his wife Raïssa (with whom he accepted baptism into the Catholic Church and tried to live the exemplary life of an active Christian in society). Their energy devoted to this work was also drawn from the treasures of metaphysics. They devoted themselves to the studies of the work of Thomas Aquinas. Raïssa, for example, wrote a book for children about Thomas Aquinas.⁶²

58 Cf. MARITAIN, *The Range of Reason*, available at: <http://maritain.nd.edu/jmc/etext/range13.htm#p179>, cited 27th June 2017.

59 Cf. MILFAIT, SVOBODOVÁ, *Vývoj a stav etického vzdělávání ...*, pp. 20–33, 36–39.

60 Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Čas a jiné/Le temps et l'autre*, Prague: Dauphin, 1997, pp. 18n: 'encombrement du Moi par le Soi-même', cf. Emmanuel LÉVINAS, *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*, Prague: OIKOYMENH, 1997, pp. 240, 242 – here the translators have chosen the Czech expressions 'zaplněný' (filled), 'zahltěný' (overwhelmed) to translate the French word 'encombrement'. Cf. Zuzana SVOBODOVÁ, *Čas: Lidská otázka po původu a smyslu, Paideia: Philosophical E-journal of Charles University* 1/2013, p. 11.

61 Cf., in this article, footnote 24.

62 Cf. Raïssa MARITAIN, *Saint Thomas Aquinas: For Children and the Childlike*, [rev. ed.], Manchester, N.H.: Sophia Institute Press, 2009,

They were both convinced that it is now necessary to expand the narrow concept of man and, for that reason, they offered different possibilities in their written works (in both poetic and scholarly ones). When Jacques Maritain wrote the book 'The Peasant of the Garonne' immediately after the Second Vatican Council, he finished it with the text of his wife 'The True Face of God or Love and the Law'. Jacques and Raïssa Maritain thus end their work with the testimony of God who is love that stands above the law. The work is about the love that creates trust, the freedom of the spirit – without love one is not free so love must be presented and lived by the educator if he really wants to raise a person towards his purpose.⁶³

The concept of natural law was reflected by J. Maritain at a time when natural law theory was not in the viewfinder of theoreticians,⁶⁴ even though its results were often used and promulgated in the legal environment of its time. It was the next period which came with a certain renaissance of natural law theory. In the same way, another of Maritain's concepts, 'integral humanism' is resurrected beyond the limits of purely professional circles in contemporary times. Several concrete examples of contemporary didactic materials for teaching human rights topics show that Maritain's hope put into the teaching of the democratic charter was encouraging, and the work of Jacques and Raïssa Maritain can still be inspiring, not just for current teachers and other workers in the helping professions. Let us wish for the educators' courage and power to penetrate the critical texts of Jacques Maritain, revealing the roots of the crisis in education and society.

Contact

PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology, Department of Pedagogy

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

svobodz@tf.jcu.cz

available at: <https://play.google.com/store/books/details?id=Cc2hAQAAQBAJ&source=ge-web-app>, cited 26th June 2017.

63 Cf. Jacques MARITAIN, *The Peasant of the Garonne: An Old Layman Questions Himself about the Present Time*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 260.

64 Cf. Stanislav SOUSEDÍK, *Svoboda a lidská práva*, Prague: Vyšehrad 2010, p. 127.

Integrální výchovou k integrálnímu humanismu: Jacques Maritain a jeho filozofie výchovy

Helena Zbudilová

Abstrakt:

Článek se soustřeďuje na pedagogický odkaz díla novotomistického filozofa Jacquesa Maritaina (1882–1973). Jeho filozofie výchovy je hledána zejména v perspektivě personálního a integrálního principu edukace a s ohledem na autorovu tezi o „integrální výchově směřující k integrálnímu humanismu“. Článek přináší přehled autorovy pedagogické a publikační činnosti. Jeho dílo *Humanismus intégral* (1936) usouvztažňuje se závěry autorových zásadních pedagogických děl: *Education at the Crossroads* (1943), *The Education of Man* (1963) a *Pour une Philosophie de l'Éducation* (1959, 1969). Osoba jako ústřední bod Maritainovy filozofie výchovy je nazírána prizmatem požadavku obnovy lidství v současném výchovně-vzdělávacím procesu. Na základě kritické reflexe tehdejších pedagogických teorií dospěl autor k vlastní definici výchovy a vzdělávání a k charakteristice cílů edukace, role učitele a žáka/studenta ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vedle těchto závěrů se text zabývá některými aktuálními problémy současného školství z pohledu Maritainova myšlenkového odkazu: např. náboženskou a etickou výchovou, studiem literatury (The Great Books), pedagogikou volného času, celoživotním vzděláváním, problematikou specializace. Závěr je věnován zařazení Maritaina mezi vrcholné představitele novotomistické orientace integrálního personalismu. Jeho pedagogická koncepce přináší holistický přístup, navazuje na perennialistické edukační teorie a představuje pedagogiku hodnot (pedagogiku kultury).

Klíčová slova: Jacques Maritain, integrální humanismus, teocentrický humanismus, neotomistická pedagogika, neotomistický integrální personalismus, filozofie výchovy, principy edukace, náboženská výchova

„Jestliže je pravda, že naše hlavní povinnost –
podle hluboké zásady Pindarovy –
tkví v tom, abychom **se stali tím, čím jsme**,
pak není pro každého z nás nic důležitějšího a nic těžšího
než stát se člověkem.“
(J. Maritain, *Education at the Crossroads*, 1943)

„... abychom dosáhli jednoty víry a poznání Syna Božího,
a tak dorostli **zralého lidství**,
měřeno mírou **Kristovy plnosti**.“
(Ef 4,13)

Úvod

S nástupem 21. století je stále zřejmější, že epoše globalizace a multikulturality je zapotřebí filozofie výchovy pevně zakotvené v humanistické tradici. Smyslem humanistické výchovy a vzdělávání je obnovit lidství a pozvedat člověka k jeho vyšším stupňům. Je třeba znovu si položit otázku „Kdo je člověk?“ a jaký typ lidství je nutno rozvíjet pro jeho záchranu před dezintegrací v současné společnosti. Cesta integrální výchovy směřující k integrálnímu humanismu se stává naléhavým poselstvím pro dnešní dobu. Jako světlu v tomto kontextu dává vyzářit dílo Jacquesa Maritaina, jednoho z nejvýznamnějších představitelů novotomistické filozofie, neotomistického personalismu. Jeho dílo představuje propojení světa teologie, filozofie a umění a zároveň oslovuje svět pedagogiky integrálním pojetím edukace. P. Georg-Maria Cottier označuje Maritainovo dílo za teo-filozofii; integritu teologie, filozofie a mystiky.¹ Podle Carlo Hubera Maritainova politická koncepte a pedagogika přispěly ke sjednocení Evropy.² V českém prostředí však Maritainův pedagogický odkaz žije spíše ve stínu zejména jeho politické filozofie a autorova více než čtyřicetiletá publikační činnost v oblasti výchovy a vzdělávání zůstává (až na výjimky) spíše neznámou. Zásluhou Miroslava Cipro byl Maritain zařazen do galerie světových pedagogů v jeho díle *Prameny výchovy IV* (1995). Kniha přináší 24 stran textu věnovaných Maritainově pedagogické koncepci. Tento článek je pokusem o reflexi Maritainovy filozofie výchovy (z pohledu jeho zásadních děl publikovaných v angličtině a francouzštině) v perspektivě pedagogického myšlení 21. století.

Maritain jako edukátor a autor

Jacques Maritain o výchově a vzdělávání nejenom psal, ale též se věnoval vlastní pedagogické činnosti. V roce 1914 se stal profesorem moderní filozofie v Katolickém institutu v Paříži, působil zde do roku 1939. Od 30. let se jeho pedagogická činnost rozšiřuje i do dalších zemí. V letech 1932–1933 uskutečnil přednášky na Papežském institutu středověkých studií v Torontu, v roce 1934 na univerzitě v Santanderu ve Španělsku. Počátkem roku 1940 má Maritain přednášet v New Yorku, nakonec zůstane v USA po celou dobu druhé světové války. Přednášel na Kolumbijské, Princetonské, Chicagské, Yalské a Notredamské univerzitě. Do dějin pedagogiky vstoupily jeho přednášky „Terry Lectures“ odprezentované na Yalské univerzitě v roce 1943. Ve stejném roce byly publikovány knižně pod názvem *Education at the Crossroads* (Výchova na rozcestí). V roce 1948 se Maritain do Ameriky vrátil. Byl jmenován profesorem na Princetonské univerzitě a působil zde do roku 1960. V posledních desetiletích svého života poskytoval v Toulouse semináře Malým bratřím Ježíšovým Charlese de Foucouda, kongregaci, ke které se připojil po smrti své manželky.³ Jako učitel byl Jacques Maritain vždy příkladem filozofické angažovanosti křesťanského myslitele. V Maritainově meziválečné publikační činnosti lze spatřovat počátky jeho pozdějšího soustavného zájmu o problematiku nové pedagogické koncepte. Z autorova pera vzešlo celkem 41 prací

1 Srov. Helena HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina: Reflexie o etike a morálke*, Trnava: Filozofická fakulta, Trnavská univerzita, 2011, s. 191.

2 Srov. tamtéž, s. 196.

3 Srov. Klára JELÍNKOVÁ, Jacques Maritain v datech, *Salve* 2/2006, s. 119–124.

o výchově a vzdělání (včetně časopisecké produkce).⁴ Tohoto tématu se dotýkal i v řadě svých děl o estetice, morálce a politice. První poválečná autorova studie nazvaná *Le Problème de l'École Publique en France* (Problém veřejné školy ve Francii, 1946) se týkala reformy francouzského školství. Zásadní pedagogické dílo představují dvě publikace vydané v angličtině: *Education at the Crossroads* (Výchova na rozcestí, 1943) a *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (Výchova člověka: Filozofie výchovy Jacquesa Maritaina, 1963); a jedna publikace vydaná ve francouzštině: *Pour une Philosophie de l'Éducation* (K filozofii výchovy, 1959 a 1969). Poslední dvě zmiňované knihy přináší text *Výchovy na rozcestí* a některé shodné kapitoly. Obě představují ucelenou koncepci filozofie výchovy. Druhé upravené vydání knihy *Pour une Philosophie de l'Éducation* z roku 1969 je závěrečnou souhrnnou systematizací autorových pedagogických názorů.⁵

Maritainovy úvahy o školství se rozvíjely zásadním způsobem mezi lety 1940 až 1960, kdy přednášel na nejprestižnějších amerických univerzitách. Filozofoval o výchově a vzdělávání v době společenské krize a nejistoty doby válečné i poválečné. Je zajímavé sledovat první a poslední vydání jeho klíčových pedagogických děl z hlediska jejich geneze. *Education at the Crossroads* (Výchova na rozcestí, 1943) je reakcí na druhou světovou válku. V knize *Pour une Philosophie de l'Éducation* (K filozofii výchovy, 1959) zaznívají odezvy na hnutí hippies v 60. letech a v novém vydání z roku 1969 též reakce na hnutí roku 1968 ve Francii. Varuje-li autor v první knize před nacistickým totalitarismem, poslední publikace vyznívá jako varování před technokratismem, konzumerismem, zvěcněním člověka a neukotvenou absolutizací svobodné volby. V jeho díle najdeme kritické odezvy na soudobé pedagogické směry, zejména na tehdy populární pragmatismus. Maritainova metafora „vzdělání na křižovatce“ zůstává stále aktuální. Humanistická pedagogika je společnou platformou. Ale kterým směrem pokračovat s ohledem na současný stav společnosti a krizi výchovy, jež je de facto krizí člověka? Cestou antropocentrického nebo teocentrického humanismu?

Integrální humanismus

Maritainova často citovaná teze o „integrální výchově směřující k integrálnímu humanismu“⁶ je výrazem autorova volání po novém humanismu, novém křesťanství. Tuto vizi moderního křesťanství a představu postkapitalistického společenského pořádku vybudovaného na křesťansko-personalistickém základu přináší autor v knize *Humanismus Intégral* (1936, česky Křesťanský humanismus, 1947 a Integrální humanismus, 1967). V této dnes již kultovní knize generací katolických intelektuálů je nové křesťanství integrálním humanismem, humanismem Vtělení, „který má být nejen motivovaný, ale i strukturovaný tak, aby respektoval nedotknutelnost člověka jako osoby, zakořeněné v transcendentnu, otevřené působení milosti a na živý vztah s Bohem, který posvěcuje a zachraňuje“.⁷ Integrální humanismus se realizuje jednoznačně na teocentrickém základě a „táhne svou podstatou k tomu, aby učinil člověka pravdivěji lidským a zjevil mu jeho původní velikost, poskytuje mu účast na všem, co ho může obohatit v přírodě i v dějinách“.⁸ Podle Maritaina je současnost tragédií ducha epochy, který se chtěl odtrhnout od Boha a jeho zákona.⁹ Antropocentrický humanismus, obracející se na člověka jako na „střed sebe sama“, a tedy

4 Luz M. IBARRA, *Maritain, Religion and Education: A Theocentric Humanism Approach*, American University Studies: Peter Lang Publishing Inc., 2013, s. 74.

5 Miroslav CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století*, Praha: Miroslav Cipro, vlastním nákladem, 1995, s. 171.

6 Jacques MARITAIN, *Education at the Crossroads*, New Haven: Yale University Press, 1943, s. 88.

7 HREHOVÁ, *Morální filozofie Jacquesa Maritaina...*, s. 190.

8 Jacques MARITAIN, *Integrální humanismus*, Řím: Křesťanská akademie, 1967, s. 10.

9 Juraj LAUKO, Krátký náčrt personalistické sociální filozofie Jacquesa Maritaina, *Filozofia* 3/2005, Filozofický ústav SAV, s. 198.

i všech věcí, označoval Maritain za „nelidský“ a jeho dialektiku chápal jako tragédii humanismu. V knize *Integrální humanismus*, která vznikla na základě autorových přednášek uskutečněných na univerzitě v Poznani a Santanderu, vytyčuje autor úkol jednat „jakožto křesťané“ (na rovině duchovní) a „po křesťansku“ (na rovině politické).¹⁰ Maritain byl jedním z inspirátorů Všeobecné deklarace lidských práv přijaté Valným shromážděním Spojených národů v prosinci 1948. Jedním ze zásadních bodů této deklarace je i právo každého člověka na vzdělání. Maritainova myslitelská činnost ovlivnila i kulturní instituci UNESCO zejména myšlenkami o koncepci člověka, světa a kultury. Maritain je spoluautorem textu Deklarace práv dítěte vydaných OSN v listopadu 1959. Maritainovy myšlenky nového humanismu našly svůj ohlas i u papeže Pavla VI., který ve svém projevu v roce 1965 na zasedání II. vatikánského koncilu uvítal nástup humanismu „opravdového a plného lidství“ (integer homo).¹¹ Maritain byl inspirací i pro papeže Jana Pavla II., a to zejména v oblasti ekumenismu.¹² Podle Nikolaje Berďajeva Maritain „je prvním, kdo uvedl tomismus do kultury“. Stal se též klíčovou postavou v aplikaci novotomismu na oblast výchovy a vzdělávání.

Personalistický pohled na výchovu

Maritainův integrální humanismus předkládá personalistický pohled na výchovu. Ústředním tématem, které se prolíná celou autorovou tvorbou, je problematika člověka a jeho plného uskutečnění jako individuální osoby v kontextu pluralitní společnosti uspořádané v demokratickém systému. S tímto klíčovým tématem úzce souvisí tematika výchovy a vzdělávání.¹³ Maritain v knize *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (Výchova člověka: Filozofie výchovy Jacquesa Maritaina) definuje člověka z hlediska filozoficko-náboženské dimenze lidské bytosti jako „tvora nadaného rozumem, jehož nejvyšší důstojnost je v intelektu; jako svobodné individuum v osobním vztahu k Bohu, jehož nejvyšším právem je dobrovolné podřízení se Božímu zákonu; jako hříšného a zranitelného tvora povoláného žít k Božímu obrazu a podle Boží podoby a ke svobodě milosti, jejíž nejvyšší dokonalost spočívá v lásce“.¹⁴ Maritain navázal na učení Tomáše Akvinského a aplikací metodologického kritéria „distinguer pour unir“ (rozlišuj, abys sjednotil, tj. rozlišuj za účelem sjednocení na vyšší úrovni) chápe člověka v jeho základní bytostní jednotě, ale rozlišuje jej ve dvou stupních – jako individuum a jako osobu. Toto rozlišení se stává jádrem jeho filozofie výchovy. Lidská osoba a její plná realizace se stává středobodem edukace, jíž je integrální výchova. Přijetím tomistického paradigmatu definuje Maritain člověka jako individuální osobu, subjekt, který sám sebe vlastní skrze rozum a vůli a ve kterém je přítomen imanentní, vitální princip života (vnitřní duchovní princip), otevřený vůči vnějšímu světu. Člověk je úplný a nezávislý, je integrálním bytím.¹⁵ Maritainova filozofie výchovy je založena na tomismu, který uznává integrální roli duchovních a metafyzických dimenzí osoby. Zatímco teocentrický humanismus je světem osoby, antropocentrický humanismus je světem individua. Člověk jako osoba přesahuje společnost a stát, jako individuum je společnosti podřízen.¹⁶ Lidská bytost tedy už není jen fyzické individuum, ale osobou se svobodnou vůlí, jež je odpovědnou za své činy.

10 Philippe CHENAUX, Maritain na úsvitu třetího tisíciletí, *Salve* 2/2006, s. 14.

11 Tamtéž, s. 13.

12 HREHOVÁ, *Morální filozofie Jacquesa Maritaina...*, s. 27.

13 Marek WIESENGANGER, Perspektivy filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina, *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D* 15/2011, s. 41.

14 Jacques MARITAIN, *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, vydáno Donaldem a Idellou Gallagherovými, Notre Dame, Ind: Notre Dame University Press, 1963, s. 7.

15 Tamtéž, s. 42.

16 Joaquim D'SOUZA, Education to Freedom: Don Bosco and Jacques Maritain in Tandem?, *Journal of Philosophy and Education* 1/2006, s. 6.

Dokonalé činy jsou iniciovány milostí Boží.¹⁷

Ústředním bodem Maritainovy filozofie výchovy je tedy osoba a její plná realizace. Základ jeho filozofie výchovy se pokusíme dále definovat na základě odpovědí na následující otázky: „Co je to výchova a vzdělávání?“, „Jaké jsou cíle výchovy a vzdělávání?“, „Jaké jsou základní dispozice žáka?“ a „Jakou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu sehrává učitel?“ Maritain definuje výchovu a vzdělávání jako „doprovázení člověka v dynamickém růstu, během něhož se formuje v míře lidské osoby současně s tím, jak se k němu dostává duchovní dědictví národa a civilizace, ke kterým patří, stejně jako světské dědictví generací, které tak tímto způsobem může být zachováno.“¹⁸ Vzdělávání je „probouzením člověka“, „stáváním se tím, kým jsme“, „uměním, kde každý se může stát uměleckým dílem“.¹⁹

Cíle výchovy a vzdělávání

Maritain, inspirován slavným citátem řeckého básníka Pindara „Uč se, čím jsi a buď tím“, formuluje hlavní cíl edukace jako utváření člověka a usměrňování rostoucího dynamismu, jímž člověk utváří sebe sama.²⁰ Prvním cílem výchovy a vzdělávání je nabytí vnitřní a duchovní svobody; osvobození skrze znalost, moudrost, dobrou vůli a lásku. Stávání se svobodným, stávání se sám sebou, stávání se člověkem.²¹ Křesťanská výchova musí dětem, mladým lidem a dospělým umožnit poznat, kým jsou, dosáhnout své skutečné podoby dle obrazu Božího a stát se autenticky lidskými, aby „dosáhli jednoty víry a poznání Syna Božího, a tak dosáhli zralého lidství, měřeno mírou Kristovy plnosti“ (Ef 4,13). Druhým cílem edukace je stávání se občanem, plnohodnotným členem společnosti. Podle Maritaina by škola měla primárně naučit žáky myslet a rozvíjet jejich vnitřní intelektuální schopnosti.²² Měla by zajistit dosažení osobní a společenské plnosti svých absolventů, a stát se tak přípravou k životu v demokratické společnosti.

Maritain utvářel svoji filozofii výchovy na základě konfrontace s omyly tehdejších pedagogických teorií. Tyto myšlenky byly prvně publikovány v knize *Education at the Crossroads* (Výchova na rozcestí) v kapitole „Omyly ve vzdělávání“.²³ První cíl výchovy a vzdělávání formuloval v protikladu k perspektivě ateologičnosti (popírání cílů edukace), pseudoteologičnosti (nesprávnosti myšlenek týkajících se cíle, např. redukce osoby na celek fyzických, biologických a psychologických fenoménů) a pragmatismu (absence rozměru kontemplace a myšlenky zdokonalování osoby jako osoby). Druhý cíl výchovy a vzdělávání stanovil na základě kritické reflexe sociologismu (osoba jako funkce vlastních cílů společnosti), intelektualismu (zaměření na encyklopedické znalosti a předčasná specializace), voluntarismu (zaměření na izolovanou výchovu vůle a citů bez důrazu na rozvoj rozumu) a pandidaktismu (přesvědčení, že všemu se dá naučit).²⁴

Role žáka/studenta a učitele

Podle Maritaina je žák/student se svojí intelektuální schopností primární agens, hybná síla procesu vzdělávání. Na prvním místě stojí vnitřní vitální princip, primární dynamický faktor, působící

17 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 165.

18 WIESENGANGER, *Perspektivy filozofie výchovy podle Jacquesa Maritaina...*, s. 43.

19 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s.1–9.

20 Tamtéž, s. 1.

21 Tamtéž, s. 11.

22 Tamtéž, s. 104.

23 Tamtéž, s. 22–28.

24 WIESENGANGER, *Perspektivy filozofie výchovy podle Jacquesa Maritaina...*, s. 42–44.

v učícím se žákovi/studentovi.²⁵ Maritain uvádí pět přirozených dispozic, jež se mají v žákovi/studentovi rozvíjet: láska k pravdě, láska k dobru a spravedlnosti, prostota a otevřenost ducha, úcta k práci a smysl pro spolupráci.²⁶ Prvním pramenem poznání je podle Maritaina intelektuální intuice, vedená láskou k pravdě (být otevřen ke světlu, per amorem cognoscimus – poznáváme láskou).²⁷ Od žáka/studenta se očekává, že bude odhalovat, co znamená prožít kvalitní autentický život, a že si zároveň sám bude vytvářet kritéria autentičnosti, tj. bude sám sobě vychovatelem a sám před sebou vychovávaným.²⁸

Učitel představuje ve výchovně-vzdělávacím procesu druhý dynamický faktor. Jeho úloha spočívá v intelektuálním vedení žáka/studenta, povzbuzování jeho intelektuálních dispozic s absolutním respektem vůči jeho „vitálnímu vnitřnímu principu.“ Učitelovo umění spočívá v tom, že napodobuje cesty, jimiž postupuje přirozená inteligence ve svých vlastních operacích.²⁹ Podle Maritaina by se umění vychovávat mělo přirovnávat k lékařskému umění: „Lékařství se zabývá živou bytostí, organismem, který obsahuje vnitřní vitalitu a vnitřní princip zdraví. Jinak řečeno, lékařství je ars cooperativa naturae, služební umění, umění ve službě přirozenosti. Totéž platí o výchově.“³⁰ Učitel je facilitátorem a zároveň umělcem, který inspiruje a „osvěcuje“. Maritainovy metafory lékaře a umělce zároveň odkazují na skutečnost, že učitel využívá ve své práci vědecké i umělecké metody. Podle Maritaina úspěšnost edukace závisí spíše na osobnosti učitele než na volbě metod a organizačních forem. Učitel a žák/student jsou si ve své přirozenosti podobní („analogičtí“). Dynamickými faktory výuky se stávají přirozená aktivita ducha žáka a intelektuální vedení učitelovo spolu s vnitřní touhou žáka/studenta (primární dynamický faktor a impuls), který představuje hlavní působivou sílu.³¹ Výsledkem edukace má být člověk, který „existuje rád“, neboť pociťuje respekt vůči své osobě, je začleněn do lidského společenství, které ho neutlačuje, a může naplňovat vlastní aspirace přiblížení se pravdě a vlastní nutkání k dobru.³² Maritain stanovuje čtyři základní normy pro učitele: osvobozování dobrých energií jako nejlepší prostředek k potlačení špatných, zaměření pozornosti na vnitřní hloubku osoby žáka a jejího předvědomého duchovního mechanismu, zajištění vnitřní jednoty osoby žáka, osvobozování žákovy inteligence, nikoli její přetěžování nepřiměřenými požadavky.³³

Základní principy edukace

Marek Wiesenganger ve své studii *Perspektivy filosofie výchovy podle Jacquesa Maritaina* vymezuje autorovy tři základní principy edukace: personální princip a integrální edukaci; výchovu a vzdělávání jako stávání se svobodným a princip pluralismu. Je potřeba rozvíjet personalitu i individualitu, prioritu má však princip personality. Podle Maritaina je koncepce individuální osoby základem integrální výchovy. Druhý princip představuje stávání se svobodným skrze výchovu, vzdělání a kulturu. Nejedná se o svobodu ve smyslu volby. Jedná se o osvobozování konstitutivních principů vnitřního života (poznávání, láska), ale i osvobozování na úrovni jednoty vnitřního

25 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 31.

26 Tamtéž, s. 36–38.

27 Jiří VAČKÁŘ, Jacques Maritain (18. 11. 1882 – 28. 4. 1973) – výročí, *Prostor* 25/1993, s. 130.

28 WIESENGANGER, *Perspektivy filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina...*, s. 55.

29 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 165.

30 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 30.

31 Miroslav CIPRO, *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*, Praha: SPN, 1966, s. 300.

32 © Andrej RAJSKÝ, *Univerzitné vzdelávanie v koncepte integrálneho humanizmu Jacquesa Maritaina* (on-line), dostupné na: <http://pdf.truni.sk/zborniky/evsuv-2004/sekcia2/Rajsky.pdf>, citováno dne 19. 5. 2018.

33 Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris: Fayard, 1969, s. 53–62.

života.³⁴ Třetí zásada, princip plurality, je jedním z aspektů demokracie, na níž jsou svobodná výchova a vzdělávání postaveny. Na úrovni jednotlivce představuje pluralitní princip hledání a uskutečnění cesty osobní jedinečnosti, na úrovni společnosti odhalování a realizaci cest vzájemného spolužití. V knize *Pour une Philosophie de l'Éducation* dospěl Maritain k nutnosti zavedení jakéhosi společného kréda demokracie a edukace: krédo lidské a dočasné a krédo filozofické nebo náboženské. Spojení pluralitního principu (úcty ke svobodě) a principu jednoty (hledání pravdy) je dle Maritaina uskutečňováno v koncepci integrálního humanismu, který umožňuje člověku rozvíjet jeho metafyzickou důstojnost na dialektické ose „odněkud–někam“.³⁵

Aktuální podněty

Konfrontace s tehdejšími pedagogickými teoriemi vzbudila Maritainův zájem o problematiku výchovy a vzdělávání v nejrůznějších oblastech. S ohledem na limitovaný rozsah tohoto článku se zaměříme jen na některá témata odpovídající aktuálním potřebám současného školství. Jedná se o liberální vzdělávání a humanitní předměty (zejména výuku literatury), otázku specializace v jednotlivých stupních vzdělávání, pedagogiku volného času, celoživotní vzdělávání, etickou a náboženskou výchovu.

1. Liberální vzdělávání, problematika specializace

Jacques Maritain byl propagátorem liberálního vzdělávání (*studia humanitatis a artes liberales*), jehož cílem je dosažení plného a hodnotného lidského života spolu s rozvojem kultury a občanského ducha. Maritain prosazuje princip spojení jednoty věcného obsahu učiva (faktologicky nesporné osnovy) a diferenciacie ideového základu vyučování. Studijní předměty rozděluje na tzv. „předliberální“, tj. jakýsi základ všeobecného vzdělání (gramatika, logika, jazyky a disciplíny historické) a „liberální“, tj. obecně vzdělávací. Sem přináleží trivium (rétorika, literatura s poezií a hudba s krásnými uměními) a quadrivium (matematika, fyzika s přírodními vědami, filozofie a morálka). Střední vzdělávání by se dle něho mělo věnovat výuce humanitních a přírodních věd se zaměřením na procvičení logického a racionálního uvažování. Jedná se o studium obecně vzdělávacích předmětů zacílené na obsah a přípravu k lidské práci a užívání volného času (bez předčasné specializace).³⁶ Základní a střední školství by mělo zabezpečit především výchovu pro život. Předčasná specializace brání plnému rozvoji lidských potencialit, je nástrojem dehumanizace. Především středoškolské studijní programy by se podle Maritaina měly částečně vzdát funkcionální vize rychlého začlenění studentů do profesionálního světa práce a věnovat větší pozornost formování člověka jako kulturní osobnosti.³⁷ Maritain kritizuje intelektualismus své doby kvůli opouštění univerzálních hodnot a orientaci spíše na vědeckou a technickou specializaci. Na středoškolské a předuniverzitní úrovni má výchova studentům poskytovat všeobecné vzdělání a vést k formování studenta ve skutečného člověka. Přirozené nadání, posílené všeobecným vzděláním, člověka podle Maritaina osvobozuje a rozšiřuje jeho ducha.³⁸ Univerzita by měla být zaměřena na universum, veškerenstvo věcí, a otevřena pro celek. Z tohoto důvodu zaujímá v rámci univerzitního studia naprosto výsadní postavení

34 Tamtéž, s. 46.

35 RAJSKÝ, Univerzitné vzdelavanie..., s.1.

36 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 174.

37 RAJSKÝ, Univerzitné vzdelavanie..., s. 3.

38 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 172.

filozofie, která by měla zahrnovat epistemologii, filozofii přírody, etiku a politickou a sociální filozofii. Z pohledu Maritaina specializace a profesionalizace ve vlastním slova smyslu přináležejí vyšším odborným školám a univerzitám.

2. Výuka literatury (the great books)

Jacques Maritain vyzývá k většímu zaměření na formování člověka jako kulturní osobnosti prostřednictvím humanitních předmětů a umění, schopných překládat všelidské hodnoty a disponovat člověka pro život ducha, otevírat jej přesahu. Reflexe umění prochází celým Maritainovým filozofickým dílem. V díle *Creative Intuition in Art and Poetry* (Tvořivá intuice v umění a poezii, 1955) Maritain analyzuje vztah umění a krásy, která má „působit harmonickou duchovní radost“.³⁹ Základní metodou edukátora je předkládání pravdy s důrazem na estetický rozměr krásy a morální rozměr dobra. Pravda je zachycena v literárních dílech světového písemnictví, důležitou roli sehrává tedy hermeneutika velkých literárních děl. Maritain spolu s Robertem Hutchinsem a Mortimerem Adlerem podporoval začlenění četby děl velkých klasiků západní literatury do vysokoškolského studijního programu.⁴⁰ Počátky amerického hnutí „Great Books“ jsou spojeny s Chicagskou univerzitou, dnes je „The Great Books Programme“ součástí nabídky studijních předmětů některých univerzit v USA, Kanadě a Evropě. Program je zaměřen na četbu a interpretaci významných literárních děl nejenom západní civilizace. Podle Maritaina se četbou Homéra, Sofokla, Marca Aurelia, Danteho, Cervantese, Shakespeara, Racina, Goetha, Dostojevského aj. naplní mysl studentů „caritas humani generis“. Studium děl klasiků se zvláštním zřetelem k literatuře a kultuře antické se studenti vracejí k tématu člověka a vážných existenciálních otázek. Je to jeden z nejlepších prostředků k pochopení esence lidství, fenoménu heroismu lásky a nejvyšších hodnot bytí. Jedná se o účinný nástroj všestranné kultivace lidského ducha v rovině intelektuální i mravní. Studovat etiku skrze díla klasiků se jeví být mnohem efektivnějším než samotná teoretická studia tohoto předmětu. Četba přináší nejenom poznání pravdy, ale i prožitek pravdy a krásy. Estetická zkušenost je dalším poznáním, které se v díle realizuje. Maritain jej charakterizuje jako poznání zvláštního druhu, tzv. poznání pomocí sourodosti.⁴¹ Poznání sourodosti čili per connaturalitatem je poznání cestou vcítění či náklonnosti, rezonance v subjektu.⁴² Západní civilizace by skrze četbu klasiků mohla znovuobjevit své kořeny a křesťanské principy své kultury. Podle Maritaina by střední škola měla rozvíjet svobodná umění a univerzita pak v rámci víceleté filozofie též studium řeckých a latinských klasiků včetně volitelného předmětu zaměřeného na studium kulturního a intelektuálního dědictví západní civilizace v podobě kánonu západní kultury (The Great Books).

3. Pedagogika volného času, celoživotní vzdělávání

Při vymezení struktury školního učebního plánu rozlišuje Maritain „hry“ a „studium“. Do „her“ řadí kromě sportu a tělesné výchovy i řemeslné manuální činnosti. Součástí je i široká paleta různých praktických činností, které spíše než předmětem formálního vzdělávání mají být hrou aktivitou zájmovou.⁴³ Maritainův zájem byl zacílen významným způsobem na volnočasové

39 VAČKÁŘ, Jacques Maritain..., s. 131.

40 Gerald L. GUTEK, Jacques Maritain and John Dewey on Education: A Reconsideration, *Educational Horizons* 4/2005, s. 249.

41 Jacques MARITAIN, *Odpovědnost umělce*, Praha: Triáda, 2011, s. 99.

42 Klára JELÍNKOVÁ, Umění ve filozofii Jacquesa Maritaina, *Salve* 2/2006, s. 30.

43 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 174.

aktivity. Jejich význam spatřoval ve svobodě a radostné spontánnosti, kterou dítě při nich zažívá. Paradoxem zůstává skutečnost, že mimoškolní sféra zahrnující volnočasové aktivity ovlivňuje žáka „činností, která je ve svém výsledku důležitější než samotná školní výuka“.⁴⁴ Podle Maritaina jsou věci, kterým se nelze naučit v žádné škole ani kurzu. Přitom se jedná o zásadní záležitosti života, jako např. navázání vztahu přátelství a lásky, dosažení moudrosti. Nejsou záležitostmi výuky či tréninku, jsou darem a svobodou. V knize *Education at the Crossroads* Maritain předpovídá, že „problém volného času bude zásadním problémem světa zítřka“.⁴⁵ Pedagogika volného času představuje velmi vhodný nástroj pro růst toho, co je v člověku nejlidštější. Podle Maritaina výchova a vzdělávání nekončí za branami škol, ale „pokračuje až do smrti“. Pro celoživotní vzdělávání se Maritain vyslovil svojí kritikou tradovaného názoru, že celý proces formování lidské bytosti lze vtěsnat do mikrokosmu školní výchovy: „jako velké továrny, jejíž vstupní branou vchází malé dítě jako surovina a východem pak odchází mladík v lesku svých dvaceti let jako člověk šťastně vyrobený“.⁴⁶

4. Etická výchova

Maritainovy názory na morálku jsou shrnuty v jeho pedagogicko-didaktickém díle *Devět lekcí o základních pojmech morální filozofie* (Neuf Leçons sur les Notions Premières de la Philosophie Morale, 1951), ve kterém jsou zesystematizovány jeho myšlenky navazující na Aristotela a Tomáše Akvinského.⁴⁷ Je-li podle Maritaina umění pravým vedením a zhotovováním, etika je pravou kvalitou konání, jak uvádí v díle *Umění a scholastika* (Art et scolastique, 1920).⁴⁸ Pilířem kodexu morálky je podle něho Desatero Božích přikázání, v jehož obsahu je zahrnut celý přirozený zákon, který je zároveň zákonem univerzálním.⁴⁹ Člověk musí být lidským především ve smyslu mravním. Maritain zdůrazňuje morální výchovu žáka/studenta se zřetelem k rozvoji „caritas humani generis“. Vnitřní svobody musí člověk nabýt v kontextu společného dobra. Jak uvádí autor v knize *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (Výchova člověka: Filozofie výchovy Jacquesa Maritaina), primární odpovědnost za mravní výchovu dítěte nese rodina. Odpovědnost školy spočívá v intelektuálním rozvoji žáka/studenta, ve vzdělávání jeho praktického rozumu, nikoli v cílené výchově vůle a v přímém rozvoji mravních ctností.⁵⁰ Podle Maritaina „morálka je louhována v inteligenci“ a cílem vzdělávání je v žákovi probudit morální inteligenci.⁵¹ Maritain je přesvědčen, že edukace patří do oblasti etiky a praktické moudrosti; samotná výchova je etickým uměním.⁵²

5. Náboženská výchova

Vrcholnou formou mravní výchovy je výchova náboženská. Maritainova filozofie výchovy je edukativní koncepcí, jež integruje všechny dimenze lidské osoby včetně člověka jako Homo religiosus, tj. jako duchovně-náboženskou bytost. Zaměřuje se na lidskou osobu jako celek. Usiluje o reintegraci osoby s Tvůrcem a integraci všech lidí ve společenství či společnosti, sdílejíc

44 SOUZA, Education to Freedom..., s. 23.

45 MARITAIN, Education at the Crossroads..., s. 89.

46 CIPRO, Prameny výchovy. IV, 20. století..., s. 166.

47 HREHOVÁ, Morální filozofie Jacquesa Maritaina..., s. 186.

48 Jacques MARITAIN, Umění a scholastika, Olomouc: Knihovna filosofické revue, sv. V., 1933, s. 25.

49 HREHOVÁ, Morální filozofie Jacquesa Maritaina..., s. 203.

50 MARITAIN, Education at the Crossroads..., s. 27.

51 MARITAIN, The Education of Man..., s. 124.

52 IBARRA, Maritain, Religion and Education..., s. 143.

společnou víru v Boha a společný zájem o blaho lidstva.⁵³ Maritain nebyl teolog, ale filozof. Když navrhoval svoje pojetí filozofie výchovy, koncepce křesťanské výchovy ještě nedosahovala dnešní úrovně propracovanosti. Maritain, inspirován učením Tomáše Akvinského, vybudoval svoji filozofii na tezi, že „člověk je schopen s jistotou poznat pravdu“.⁵⁴ Celým svým dílem ukazoval prioritu duchovních a metafyzických hodnot v životě člověka a horoval pro novou integrálně lidskou civilizaci, nacházející své opravdové duchovní zdroje v inspiraci evangeliem a v sebeuvědomění v duchu evangelia.⁵⁵ Člověka svojí současností označuje za křesťana, více či méně sekularizovaného.⁵⁶ Každý (včetně materialisty a ateisty) je de facto křesťan ve smyslu etickém a kulturním, je-li jeho morálka stejně lidská jako morálka Bible.⁵⁷ Jeho kultura je kultura křesťanská. Bez základních znalostí z oblasti teologie nelze plně pochopit tradiční, ani moderní západní kulturu, ani historii středověku a novověku. Důležitým mezníkem v Maritainových úvahách o náboženské výchově byla přednáška na Kent School v roce 1955, kterou Yalská univerzita uveřejnila v publikaci *The Christian Idea of Education*. Tato přednáška se později stala součástí knihy *Pour une Philosophie de l'Éducation* a *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*. Autor se zde zabývá základními rysy křesťanské výchovy. Náboženská výchova směřuje podle Maritaina k dosažení duchovní svobody a skutečné podoby osoby dle obrazu Božího. Hlavním cílem křesťanské výchovy je výchova ducha, myšlení a svědomí. Neznamená jen získávání znalostí a vědomostí, ale zahrnuje i hodnotovou orientaci, je zároveň výchovou mravní. Maritain klade v počátečních fázích výchovy důraz na oživení rozumu a mravní síly.⁵⁸ Náboženská výchova by měla posilovat spiritualitu ve smyslu duchovní cesty a sebeobjevování a nasměřovat žáky/studenty k hledání smyslu jejich života. Sebezdokonalení člověka přichází skrze lásku a je to nakonec Boží láska, jež transformuje člověka do osoby. V knize *Integrální humanismus* se Maritain vyslovuje pro nalezení správného místa pro křesťanskou výuku ve struktuře školství, neboť náboženství tvoří potřebnou součást školní výuky.⁵⁹ Podle Maritaina má dítě právo, aby bylo vyzbrojeno náboženskými znalostmi jako jinými znalostmi podstatnými pro život člověka. Vedle podpory náboženské výchovy na církevních školách usiloval na ostatních školách o vzdělávání s náboženským zaměřením v humanitních vědách skrze jednotné osnovy a fakultativní náboženskou výchovu. Obsah všech těchto předmětů je třeba spojovat s duchem křesťanství. Seznámení s obsahem Bible by mělo být součástí vzdělávání na všech typech škol. Náboženská výchova nemá být uzavřena sama do sebe, ale má docházet k její širší integraci do intelektuálních zájmů a osobního života žáků/studentů. Maritain doporučuje dokonce účast na liturgickém životě a scházení se žáků/studentů např. k četbě evangelia.⁶⁰ Podle Maritaina není žádný důvod vyloučit výuku teologie z nabídky jakéhokoli univerzitního studia. Teologické předměty by měly zůstat předmětem svobodné volby.⁶¹ Studentům ateistického zaměření by mělo být umožněno např. studium předmětu religionistika. Jak uvádí Maritain v knize *Education at the Crossroads* (Výchova na rozcestí), „pokud i tato nabídka nenajde mezi studenty odezvu, bude jim dovoleno k jejich vlastní spokojenosti zůstat

53 Tamtéž, s. 120.

54 Ján LETZ, *Novotomistické metafyziky: Křesťanská filozofia 20. storočia a jej perspektívy*, Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007, s. 40.

55 MARITAIN, *Integrální humanismus...*, s. 78.

56 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 6.

57 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 159.

58 IBARRA, *Maritain, Religion and Education...*, s. 133.

59 MARITAIN, *Integrální humanismus...*, s. 172.

60 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, s. 176.

61 RAJSKÝ, *Univerzitné vzdelavanie...*, s. 6.

nedovzdělanými“.⁶² Úhelným kamenem studií na teologických fakultách musí být dle Maritaina teologie a filozofie. Zároveň se vyslovuje pro zavedení dalšího doplňku vysokoškolského vzdělávání – tzv. center spirituality, středisek pokoje, které by v duchu evropských tradic exercicií dávaly studentům prostor k prohloubení jejich vlastní mystické vertikality.⁶³

6. Život modlitby, mystika

Karel Šprunk, novotomistický filozof maritainovské orientace, předseda České společnosti Jacquesa Maritaina (založené v roce 1993), charakterizoval Maritainovo úsilí těmito slovy: „Jacques Maritain hledá cestu, jak vše pronikat světlem evangelia, jak rozvíjet všechny hodnoty lidství a přitom plně rozvíjet život, který je darem Ducha svatého“.⁶⁴ Podle Maritaina bude svět plně humanizován jedině v Kristu. Jak uvedl Tomáš Akvinský, „Kristovo lidství je svrchovaně přizpůsobenou pedagogikou, která vede k jeho božství“.⁶⁵ Člověk naplňuje svůj lidský úděl jedině v Kristu Bohočlověku. Ve své poslední knize *La Paysan de la Garonne* (Garonský sedlák, 1966) Maritain uvádí, že v celostním pojetí osoby nejvíce záleží na životě modlitby a jednotě s Bohem.⁶⁶ Maritain a jeho manželka Raïssa žili vnitřní modlitbou.⁶⁷ V knize *Láska a přátelství* (český překlad z *Cercle d'Études Jacques et Raïssa Maritain*, 1973) označuje Maritain milost kontemplance za laskavé a živoucí vstupování do stavů Ježíšových.⁶⁸ Modlitbu pak ve světě, jak ho stvořil Bůh, považuje za nutnost: „Jestliže se nemodlíme, nemůžeme růst v křesťanském životě ani dostávat všechny dobré věci, pravou bratrskou lásku, vnitřní pokoj a radost a Jobovo hnojiště a jeho červy – věci, jimiž se zde na zemi vstupuje do věčného života“.⁶⁹ Mystická zkušenost je pak zkušeností „zmocňující se absolutna“.⁷⁰ Michael Novak označil Maritaina za „nejsvatějšího filozofa, kterého ve svém životě poznal“.⁷¹ Maritain v knize *Integrální humanismus* předpokládá, že „uvědomění časného poslání křesťana vyvolá nějaký nový styl svatosti, jež možno vyznačit především jako svatost a posvěcení života světského“.⁷² Maritain samotný se svým životem stává příkladem profánní svatosti. Je potřeba stát se „bláznem ve víře“, vstoupit do stavu pošetilé lásky k Bohu.⁷³ Donald A. Gallagher ve své studii *Reflections of Three Philosophers* uvádí, jak Maritain v dopise kongregaci Malých bratří Ježíšových žertovně před svým přijetím navrhuje své nové jméno „Don Quijote od Svatého Tomáše“.⁷⁴

Maritainova Novotomistická pedagogika

Současná multikulturní, globální společnost je stále postižena relativismem, matením pojmů a zmatením hodnot, jak tyto neduhy své doby pojmenoval Maritain již v díle *Integrální humanismus*. Jeho varování před zvěcněním člověka, konzumerismem, egoistickou orientací a technokracií

62 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 75.

63 RAJSKÝ, *Univerzitné vzdelavanie...*, s. 7.

64 Karel ŠPRUNK, Rozlišovat ale neoddělovat – rozhovor s Karlem Šprunkem, *Salve* 2/2006, s. 47.

65 Jean Pierre TORRELL, *Svatý Tomáš Akvinský, osoba a dílo*, Praha: Krystal OP, 2017, s. 205.

66 Srov. HREHOVÁ, *Morální filozofie Jacquesa Maritaina...*, s. 187.

67 Gerald A. MCCOOL, S.J., *From Unity to Pluralism: The Internal Evolution of Thomism*, New York: Fordham University Press, 2002, s. 116.

68 Jacques MARITAIN, *Láska a přátelství*, Praha: Krystal OP, 2005, s. 22.

69 Raïssa a Jacques MARITAINOVÍ, *Stav lidstva a svatosti*, Praha: Krystal OP, 2011, s. 73.

70 Jacques MARITAIN, Přirozená mystická zkušenost a prázdnota, *Salve* 2/2006, s. 97.

71 Michael NOVAK, *On Cultivating Liberty: Reflections on Moral Ecology*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999, s. 186.

72 MARITAIN, *Integrální humanismus...*, s. 120.

73 MARITAIN, *Láska a přátelství...*, s. 19.

74 © Donald A. GALLAGHER, *Recollections of Three Thinkers: Adler, Simon, and Maritain*, dostupné na: <https://maritain.nd.edu/ama/Torre/Torre04.pdf>, citováno dne 20. 5. 2018, s. 29.

je více než aktuální, stáváme se jejich očitými svědky. Dnešní doba svědčí o nenaplněnosti konceptu antropocentrického humanismu v míře odpovídající potřebám společnosti a jednotlivce 21. století. Je zřejmé, že současná společnost se musí začít angažovat pro člověka-osobu, která není součástí úzce utilitárního, ale vesmírného řádu. Toto je jeden z největších odkazů celého Maritainova myšlení a personalistická antropologie se stává výzvou pro současnou pedagogiku. Křesťanství v tomto smyslu v naší kultuře přináší naprosto výsadní postavení. Maritainovu filozofii výchovy lze přiřadit k neotomistické pedagogice, křesťanskému (integrálnímu) personalismu, holistické (celostní) edukační koncepci, perennialistické výchovně-vzdělávací teorii a pedagogice hodnot (pedagogice kultury).

Maritainovu filozofii výchovy nelze oddělit od jeho širší filozofické orientace, která se odvozuje od Tomáše Akvinského, Aristotela, neoscholastiky (např. Joaõ Poinsoť), stejně jako od křesťanských autorů, jakými jsou sv. Augustin a sv. Jan od Kříže. Maritain nahlížel vzdělávání z perspektivy neotomistické filozofie (dalšími představiteli jsou např. W. Cunningham, E. Smith, M. Casotti). Maritainovy knihy *Stupně poznání* (*Les degrés du savoir*, 1932) a *Filozofie přírody* (*La philosophie de la nature*, 1935) patří mezi největší projevy tomismu ve 20. století. V oblasti křesťanské epistemologie lze spatřovat jeden z největších přínosů Maritaina pro pedagogiku dnešní doby. Maritain díky své obrovské erudovanosti v oblasti reflexe společenských a politických otázek, již dokládají např. jeho díla *Integrální humanismus* (*Humanisme Integral*, 1936, 2. vydání 1946), *Křesťanství a demokracie* (*Christianisme et Démocratie*, 1943) a *Člověk a stát* (*L'Homme et l'État*, 1953; *Man and the State*, 1951), měl výsostné předpoklady pro reflexi stavu současného školství a úrovně vzdělanosti. Intenzivně se začal věnovat publikační činnosti v oblasti pedagogiky od roku 1943 v souvislosti s přednáškovou činností „Terry Lectures“ na Yalské univerzitě. Jeho nahlížení na vzdělávání z perspektivy novotomistické filozofie a přesvědčení o užitečnosti aplikace tomistických principů do vzdělávacích institucí (včetně necírkevních) přispělo k etablování novotomismu jako jednoho z filozofických proudů v moderním myšlení o výchově. Pro studium Maritainovy tomistické pedagogiky má klíčový význam kapitola „Tomistické názory na výchovu“ jako součást textu knih *Pour une Philosophie de l'Éducation* a *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*.

Maritainova personalistická, integrální edukace

Jako představitel neotomistického personalismu (např. spolu s E. Gilsonem) předkládá personalistický pohled na výchovu a vzdělání s prioritou principu personality. Ústředním bodem Maritainova myšlení bylo rozlišení individua a osoby, jež sehrává fundamentální roli v jeho filozofii výchovy a vlastní pedagogické praxi. Středobodem se stává osoba ve svém personálním rozměru svobodného sebevlastnění a sebeurčení prostřednictvím rozumu a vůle. Koncepce individuální osoby je základem integrální edukace pro uskutečnění integrálního humanismu, který představuje překonání principu individualismu i totalitarismu/kolektivismu principem personalistické civilizace.⁷⁵ V závěru knihy *Education at the Crossroads* Maritain uvedl, že „americké školství se nachází na křižovatce – potřebuje osvobodit od instrumentalismu pragmatické filozofie a nahradit ji hluboce personalistickým integrálním humanismem“.⁷⁶ Maritainem vrcholí novotomistická orientace integrálního personalismu. Integrální přístup napomáhá rozvoji žáka na několika úrovních: vychovává jej jako celek, usiluje o jeho reintegraci s Tvůrcem a o jeho integraci v rámci

75 WIESENGANGER, *Perspektivy filozofie výchovy...*, s. 45.

76 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, s. 118.

společenství a společnosti. Jak dokládá text tohoto článku, Maritainovo pedagogické dílo je plodem autorova hledání integrální neredukující podoby edukace jako procesu a zároveň jako organizovaného systému vzdělávání.⁷⁷ Cílem integrální výchovy je osvobození jedince skrze vyšší poznání a moudrost, dobrou vůli a lásku; naplnění základního poslání člověka být naplno sám sebou. Podle Jána Letze se díky Maritainově integrálnímu personalistickému principu mohl jeho personalismus stát životním principem moderní politické činnosti.⁷⁸ Domníváme se, že podobnou roli by při znalosti Maritainova pedagogického odkazu mohl sehrát i v oblasti školství.

Maritainův holistický a perennialistický přístup

Jedním z nejvýraznějších rysů Maritainovy výchovně-vzdělávací koncepce je jeho holistický přístup, zaměřující výchovu a vzdělání na celou osobu. Spolu s Thomasem Mertonem patřil Maritain mezi první propagátory tohoto přístupu v pedagogice.⁷⁹ Maritain byl zastáncem perennialistické edukační teorie, která vychází z předpokladu, že člověku je jeho přirozeností dána vlastní potencialita vědět a inklinovat k nalezení pravdy. Tato schopnost se rozvíjí přiváděním žáků ke kolektivní zkušenosti lidstva skrze kulturní dědictví, obsažené v dílech umění, literatury, filozofie a vědy. Maritain je zaměřen na vzdělanostní obsah výchovy a předávání „hodnotové paměti předků“. Jde mu o systém hodnot lidského ducha a srdce. V tomto smyslu jej lze zahrnout mezi představitele pedagogiky hodnot (pedagogiky kultury). Maritainovo pojetí integrálního humanismu navazuje na antickou tradici humanismu. Ve shodě s interpretací Wernera Jaegera v jeho díle *Paideia. Ideály řecké kultury* (Paideia. Die Formung Des Griechischen Menschen, 1933) vztahuje pedagogický proces k ideálům pravdy, krásy a dobra. Paideia představuje proces výchovy, ve kterém je smyslem a cílem imperativ: „Poznej sebe sama“. Vycházíme-li z textů Maritainových pedagogických prací, autor by nepochybně podpořil text manifestu „Paideia Proposal“ Mortimera J. Adlera z roku 1982, předkládající reformu amerického státního školství. Návrh k paidei v současné filozofii výchovy představuje myšlenkový odkaz Agustína Basave Fernándeze del Valle (+ 2006), který nabízí integrální filozofii výchovy, resp. novou paideiu, která je obohacena o personalistický rozměr lásky (*Filosofia Integral de la Educación: una Nueva Paideia*, 1998; *Integral Philosophy of Education: A New Paideia*).⁸⁰ Maritainovo přesvědčení o poznávání láskou (per amorem cognoscimus) a nutnosti vychovávat láskou je kategorickým imperativem. Jinak svět nebude obydlen člověkem. Pro člověka není nic velkolepějšího než intuice a láska, které (stejně jako moudrost) nemohou být předmětem výuky.⁸¹

Závěr

Z identity současného člověka se stále více vytrácí personálně-bytostní jádro. Maritainova výzva k celostní identitě člověka a k realizaci identity zprostředkované Kristem se stává stále aktuálnější. Jeho pedagogická koncepce garantuje individuální identitu každé osoby a univerzální solidaritu. Jeho dílo zůstává univerzálním nadčasovým poselstvím „caritas humani generis“. Zanechal nám v něm vzkaz, který je apelem na vzkrášení duchovního života a k opravdovému nasazení se

77 WIESENGANGER, Perspektivy filozofie výchovy..., s. 42.

78 JÁN LETZ, *Personalistické metafyziky: Křesťanská filozofia 20. storočia a jej perspektivy*, Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006, s. 102.

79 IBARRA, *Maritain, Religion and Education...*, s. 143.

80 SABÍNA GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, *Problém výchovy na prahu 21. storočia*, Bratislava: Iris, 2007, s. 146.

81 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. stololetí...*, s. 172.

pro ideál nového křesťanství a nového člověka. Znovuzrození výchovy a vzdělávání „sub speciae aeternitatis“ – v duchu integrálního humanismu.

Kontakt**doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
hzbudilova@tf.jcu.cz

Through Integral Education to Integral Humanism: Jacques Maritain and His Philosophy of Education

Helena Zbudilová

Abstract:

The article focuses on the pedagogical legacy of the work of the Neo-Thomistic philosopher Jacques Maritain (1882-1973). His philosophy of education is sought especially in the perspective of the personal and integral principle of education and with regard to the author's thesis on 'integral education aimed at integral humanism'. The article provides an overview of the author's pedagogical and publishing activities. His work *Humanisme intégral* (1936) is placed in relationship with the conclusions of the author's fundamental pedagogical works: *Education at the Crossroads* (1943), *The Education of Man* (1963), and *Pour une Philosophie de l'Education* (1959, 1969). The term person as the focal point of Maritain's philosophy of education is viewed by the prism of the demand for the renewal of humanity in the current formation and educational process. Based on critical reflection of the pedagogical theories at that time, the author came to his own definition of formation and education and to the characteristics of the educational goals, and the role of the teacher and pupil/student in the formation and educational process. In addition to these conclusions, the text deals with some of the current problems of contemporary education from the point of view of Maritain's thinking: for example, religious and ethical education, the study of literature (The Great Books), leisure time education, lifelong learning, and specialisation issues. The conclusion is dedicated to the inclusion of Maritain among the top representatives of the Neo-Thomistic orientation of integral personalism. His pedagogical concept brings a holistic approach, builds on perennial educational theory, and represents the pedagogy of values (pedagogy of culture).

Key words: Jacques Maritain, integral humanism, theocentric humanism, Neo-Thomistic pedagogy, Neo-Thomistic integral personalism, philosophy of education, principles of education, religious education

If it is true that our chief duty consists, according to the profound saying of the Greek poet, Pindar, in **becoming who we are**, nothing is more important for each of us, or more difficult, than to become a man.

(J. Maritain, *Education at the Crossroads*, 1943)

... Till we all come in the unity of the faith, and of the knowledge of the Son of God, unto
a **perfect man**, unto the measure of the stature of **the fullness of Christ**.
(Ephesians 4:13)

Introduction

With the onset of the 21st century, it is becoming increasingly clear that the era of globalisation and multiculturalism requires a philosophy of education firmly embedded in humanist tradition. The purpose of humanist formation and education is to restore humanity and lift man to his or her higher levels. It is necessary to ask again, 'Who is a person?' And what kind of humanity must be developed to save him from disintegration in contemporary society? The path of integral education towards integral humanism becomes an urgent message for today's time. As a light, in this context, there comes the work of Jacques Maritain, one of the most prominent representatives of Neo-Thomistic philosophy and Neo-Thomistic personalism. His work represents the interconnection of the world of theology, philosophy, and art and, at the same time, addresses the world of pedagogy with the integral concept of education. P. Georg-Maria Cottier refers to Maritain's work as theo-philosophy: the integrity of theology, philosophy, and mysticism.¹ According to Carlo Huber, Maritain's political conception and pedagogy have contributed to the unification of Europe.² In the Czech environment, Maritain's pedagogical legacy is rather in the shadow of his political philosophy, and the author's more than forty-year long publishing activity in formation and education remains (with exceptions) rather unknown. Thanks to Miroslav Cipro, Maritain was included in the world teachers' gallery in Cipro's book *Prameny výchovy IV* (1995). The book offers 24 pages of text dedicated to Maritain's pedagogical concept. This article attempts to reflect on Maritain's philosophy of education (in terms of his essential works published in English and French) in the perspective of pedagogical thinking of the 21st century.

Maritain as an Educator and Author

Jacques Maritain did not only write about formation and education but also carried out his own pedagogical activities. In 1914, he became a professor of modern philosophy at the Catholic University of Paris and he worked there until 1939. Since the 1930s, his pedagogical activities have been extended to other countries. From 1932 to 1933, he delivered lectures at the Pontifical Institute of Medieval Studies in Toronto. In 1934, he worked at a university in Santander, Spain. In the early 1940s, Maritain intended to have lectures in New York but then he stayed in the US throughout the Second World War. He lectured at Colombia University, Princeton, Chicago, Yale, and at the University of Notre Dame. His 'Terry Lectures', presented at Yale University in 1943, have entered the history of pedagogy. In the same year, they were published under the title *Education at the Crossroads*. In 1948, Maritain returned to America. He was appointed a professor at Princeton University and worked there until 1960. In the last decades of his life, he was teaching in Toulouse giving seminars to the members of Little Brothers of Jesus (the congregation inspired by the life and writings of Blessed Charles de Foucauld, which he joined after the death of his wife).³ As a teacher, Jacques Maritain was always an example of a person with the philosophical commitment of a Christian thinker.

1 Cf. Helena HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina: Reflexie o etike a morálke*, Trnava: Filozofická fakulta, Trnavská univerzita, 2011, p. 191.

2 Cf. *ibid.*, p. 196.

3 Cf. Klára JELÍNKOVÁ, Jacques Maritain v datech, *Salve* 2/2006, pp. 119–124.

In Maritain's inter-war publishing activity one can see as the beginning of his later systematic interest in the issue of a new pedagogical concept. A total of 41 works on formation and education (including magazines) were published.⁴ He also dealt with this subject in a number of his works on aesthetics, morality, and politics. The first post-war study of the author entitled *The Problem of a Public School in France* (*Le Problème de l'École Publique en France*, 1946) concerned the reform of French education. The major pedagogical work is represented by two publications published in English: *Education at the Crossroads* (1943) and *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (1963); and there was one publication published in French: *Pour une Philosophie de l'Education* (1959 and 1969). The last two mentioned books offer the text of *Education at the Crossroads* and some identical chapters. Both represent a coherent concept of the philosophy of education. The second edited edition of the 1969 book *Pour une Philosophie de l'Education* is the final comprehensive systematisation of the author's pedagogical views.⁵

Maritain's reflections on education developed fundamentally between 1940 and 1960 when he lectured at the most prestigious American universities. He philosophised about formation and education during the social crisis and the uncertainties of war and post-war times. It is interesting to observe the first and last edition of his key pedagogical works in terms of their genesis. *Education at the Crossroads* (1943) is a response to the Second World War. In the book *Pour une Philosophie de l'Education* (1959), there are reactions to the hippie movement in the 1960s and the 1969 edition also reacts to the 1968 movement in France. If the author warns in the first book of Nazi totalitarianism, the last publication sounds like a warning regarding technocracy, consumerism, the problem of treating man as an object, and the unanchored absolutism of free choice. In his work we find critical responses to contemporary pedagogical trends, especially to (at that time popular) pragmatism. Maritain's metaphor 'education at the crossroads' remains current. Humanist pedagogy is a common platform. But in which direction should we continue, taking into account the current state of society and the crisis of education which is de facto a human crisis? By the way of anthropocentric or theocentric humanism?

Integral Humanism

Maritain's often quoted thesis 'through integral education towards integral humanism'⁶ is an expression of the author's call for a new humanism, a new Christianity. This vision of modern Christianity and the idea of a post-capitalist social order built on a Christian-personalistic basis is presented in the book *Humanism Intégral* (1936, in Czech under the titles *Křesťanský humanismus*, 1947 and *Integrovní humanismus*, 1967). In this cult book for generations of Catholic intellectuals, new Christianity is integral humanism, the humanism of the Incarnation 'which should be not only motivated but also structured so as to respect the sanctity of the human person. Such a person is rooted in the transcendent, open to the action of grace and to a living relationship with God, who sanctifies and saves.'⁷ Integral humanism is unmistakably realised on a theocentric basis, and 'its very essence is to make man more truly human, revealing to him his original size, providing him with participation in everything that can enrich him in nature and in history.'⁸

4 Luz M. IBARRA, *Maritain, Religion and Education: A Theocentric Humanism Approach*, American University Studies: Peter Lang Publishing Inc., 2013, p. 74.

5 Miroslav CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století*, Prague: Miroslav Cipro, at his own expense, 1995, p. 171.

6 Jacques MARITAIN, *Education at the Crossroads*, New Haven: Yale University Press, 1943, p. 88 (translated from the Czech version).

7 HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina...*, p. 190.

8 Jacques MARITAIN, *Integrovní humanismus*, Řím: Křesťanská akademie, 1967, p. 10.

According to Maritain, the present time is a tragedy of the spirit of the epoch that wanted to break away from God and his law.⁹ Anthropocentric humanism (which sees man as 'the centre of himself' and therefore the centre of all things) is called by Maritain 'inhuman'. He understood its dialectics as a tragedy of humanism. In the book *Integral Humanism*, which was based on the author's lectures at the University of Poznan and Santander, the author sets out the goal to act 'as Christians' (at the spiritual level) and 'in a Christian manner' (at the political level).¹⁰ Maritain was one of the inspirers of the Universal Declaration of Human Rights adopted by the United Nations General Assembly in December 1948. One of the cornerstones of this declaration is the right of every person to education. Maritain's thought also influenced UNESCO, in particular regarding the concepts of man, world, and culture. Maritain co-authored the text of the Declaration of the Rights of the Child issued by the United Nations in November 1959. Maritain's ideas of a new humanism have also been addressed by Pope Paul VI, who in his speech in 1965 at the meeting of the Second Vatican Council welcomed the onset of a humanism of 'true and full humanity' (integer homo).¹¹ Maritain was also an inspiration to Pope John Paul II, especially in the field of ecumenism.¹² According to Nikolai Berdyaev, Maritain 'is the first to introduce Thomism into culture'. He has also become a key figure in the application of Neo-Thomism to formation and education.

Personalistic View of Education

Maritain's integral humanism presents a personalistic view of education. The central theme that intertwines through the whole of the author's work is the issue of man and his or her full realisation as an individual in the context of a pluralistic society organised in a democratic system. This key theme is closely related to the subject of formation and education.¹³ Maritain in *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain* defines man in terms of the philosophical-religious dimension of a human being as

a creature gifted by intellect whose highest dignity is in the intellect; as a free individual in a personal relationship with God whose supreme right is voluntary submission to God's law; as a sinful and vulnerable creature called to live as the image of God and according to God and towards the freedom of grace of which the ultimate perfection lies in love.¹⁴

Maritain continued with the teachings of Thomas Aquinas, and by applying the methodological criterion 'distinguer pour unir' (distinguish to unify, that is, distinguish for the purpose of unification at a higher level), he understands man in his or her fundamental unity but distinguishes him at two levels – as an individual and as a person. This distinction becomes the core of his philosophy of education. The human person and his or her full realisation become the centre of education that is an integral education. By adopting a Thomistic paradigm, Maritain defines man as an individual person, an entity that possesses himself through reason and will, an entity containing the immanent,

9 Juraj LAUKO, Krátký náčrt personalistickej sociálnej filozofie Jacqua Maritaina, *Filozofia* 3/2005, Filozofický ústav SAV, p. 198.

10 Philippe CHENAUX, Maritain na úsvitu třetího tisíciletí, *Salve* 2/2006, p. 14.

11 Ibid., p. 13.

12 HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina...*, p. 27.

13 Marek WIESENGANGER, Perspektivy filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina, *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D* 15/2011, p. 41.

14 Jacques MARITAIN, *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, published by Donald and Idella Gallagher, Notre Dame, Ind: Notre Dame University Press, 1963, p. 7 (translated from the Czech version).

vital principle of life (inner spiritual principle) open to the outside world. Man is complete and independent; he is an integral being.¹⁵ Maritain's philosophy of education is based on Thomism, which recognises the integral role of the person's spiritual and metaphysical dimensions. While theocentric humanism is the world of a person, anthropocentric humanism is the world of an individual. Man as a person goes beyond society and the state. As an individual, he is subordinated to society.¹⁶ Thus, a human being is no longer merely a physical individual but a person of free will, responsible for his or her deeds. Perfect acts are initiated by the grace of God.¹⁷

The central point of Maritain's philosophy of education is therefore the person and his or her full realisation. We will try to define the basis of his philosophy of education based on answers to the following questions: 'What is formation and education?', 'What are the aims of formation and education?', 'What are the basic dispositions of a pupil?', and 'What role does the teacher play in a formation-educational process?'. Maritain defines formation and education as 'the accompanying of a person in dynamic growth during which he forms himself in the degree of a person receiving at the same time the spiritual heritage of the nation and the civilisation to which he belongs (as well as the secular heritage of generations that in this way can be preserved)'.¹⁸ Education is 'the awakening of a person', 'becoming who we are', 'an art where everyone can become an art work'.¹⁹

The Objectives of Formation and Education

Maritain, inspired by the famous quote of the Greek poet Pindar 'Learn what you are and be such', formulates the main goal of education, that is, shaping a person and directing the growing dynamism by which one creates himself.²⁰ The first goal of education and training is the acquisition of inner and spiritual freedom: liberation through knowledge, wisdom, goodwill, and love. Being free, becoming oneself, becoming a human being.²¹ Christian education must enable children, young people, and adults to know how they are, to achieve their true form according to the image of God and to become authentically human in order to '...come into the unity of the faith, and of the knowledge of the Son of God, unto a perfect man, unto the measure of the stature of the fulness of Christ' (Ephesians 4:13). The second goal of education is to become a citizen, a full member of society. According to Maritain, the school should primarily teach pupils to think and develop their inner intellectual abilities.²² It should ensure the attainment of the personal and social fullness of its graduates thus becoming a preparation for life in a democratic society.

Maritain shaped his philosophy of education based on confrontation with the mistakes of the pedagogical theories at that time. These ideas were first published in the book *Education at the Crossroads* in the chapter 'The Paradoxes of Education'.²³ The first goal of formation and education was formulated in contrast to the perspective of ateleologism (denial of educational goals), pseudoteleology (misconceptions of the goals, such as the reduction of the person to a whole of physical, biological, and psychological phenomena) and pragmatism (absence of the contemplation dimension and the idea of improvement of the person as a person). The second goal of education

15 Tamtáš, p. 42.

16 Joaquim D'SOUZA, Education to Freedom: Don Bosco and Jacques Maritain in Tandem?, *Journal of Philosophy and Education* 1/2006, p. 6.

17 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, p. 165.

18 WIESENGANGER, *Perspektivy filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina...*, p. 43.

19 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, pp. 1–9 (translated from the Czech version).

20 Ibid., p. 1.

21 Ibid., p. 11.

22 Ibid., p. 104.

23 Ibid., pp. 22–28.

and training was based on a critical reflection of sociology (a person as a function of the society's own goals), intellectualism (a focus on encyclopaedic knowledge and early specialisation), voluntarism (focusing on the isolated education of will and emotions without emphasis on the development of reason), and pandidactism (the belief that everything can be learned).²⁴

The Role of Pupils/Students and Teachers

According to Maritain, a pupil/student (with his or her intellectual ability) is the primary agent, the driving force of the educational process. In the first place is the inner vital principle, the primary dynamic factor working inside the pupil/student.²⁵ Maritain mentions the five natural dispositions to develop: the love of truth, the love of good and justice, the simplicity and openness of the spirit, respect for work, and the sense of cooperation.²⁶ The first source of knowledge, according to Maritain, is intellectual intuition led by the love of truth (being open to the light, *per amore cognoscimus* – we know by love).²⁷ The pupil/student is expected to discover what it means to live a quality authentic life, and that he will (at the same time) create the criteria of authenticity for himself, that is, he will be the educator to himself and has the status of the educated one before himself).²⁸

The teacher represents the second dynamic factor in the educational process. The teacher's role lies in the intellectual leadership of the pupil/student, and encouragement of his or her intellectual dispositions with absolute respect for his or her 'vital inner principle'. The teacher's art is that he imitates the paths that natural intelligence uses in its own operations.²⁹ According to Maritain, the art of education should be compared to medical art: 'Medicine deals with a living being, an organism that contains inner vitality and the inner principle of health. In other words, medicine is *ars cooperativa naturae*, the art of help, art in the service of nature. The same applies to education.'³⁰ The teacher is both a facilitator and an artist who inspires and 'enlightens'. Maritain's metaphors of physicians and artists also refer to the fact that the teacher uses both scientific and artistic methods in his or her work. According to Maritain, the success of education depends more on the personality of the teacher than on the choice of methods and organisational forms. The teacher and pupil/student are similar in nature (they are 'analogous'). The natural activity of the pupil's spirit and the intellectual leadership of the teacher become dynamic factors of education along with the inner desire of the pupil/student (primary dynamic factor and impulse) which represents the main acting force.³¹ The result of education should be a person who 'loves his or her existence' because he feels respect for his or her person, is embedded in a human community that does not oppress him, and can fulfil his or her own aspirations to approach the truth and his or her own urge for good.³² Maritain sets out four basic standards for teachers: the liberation of good energies as the best means of suppressing bad ones, focusing on the inner depth of a pupil as a person and his or her pre-conscious spiritual mechanism, ensuring the inner unity of a pupil as a person, and liberating the pupil's intelligence, while, at the same time, not overloading them with unreasonable demands.³³

24 WIESENGANGER, *Perspektívy filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina...*, pp. 42–44.

25 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 31.

26 *Ibid.*, pp. 36–38.

27 Jiří VAČKÁŘ, Jacques Maritain (18. 11. 1882 – 28. 4. 1973) – výročí, *Prostor* 25/1993, p. 130.

28 WIESENGANGER, *Perspektívy filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina...*, p. 55.

29 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. stololetí...*, p. 165.

30 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 30 (translated from the Czech version).

31 Miroslav CIPRO, *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*, Prague: SPN, 1966, p. 300.

32 © Andrej RAJSKÝ, *Univerzitné vzdelávanie v koncepte integrálneho humanizmu Jacquesa Maritaina* (online), available at: <http://pdf.truni.sk/zborniky/evsuv-2004/sekcia2/Rajsky.pdf>, cited 19th May 2018.

33 Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris: Fayard, 1969, pp. 53–62.

Basic Principles of Education

Marek Wiesenganger, in his study *Perspektivy filosofie výchovy podle Jacquesa Maritaina* (Perspectives of the Philosophy of Education by Jacques Maritain), defines the author's three basic principles of education: the principle of a person and integral education, formation and education as a process of becoming free, and the principle of pluralism. There is a need to develop personality and individuality, but the priority is the principle of a person. According to Maritain, the concept of an individual person is the basis of integral education. The second principle is to become free through formation, education, and culture. This is not freedom in the sense of choice. It is the liberation of the constitutive principles of inner life (cognition, love) but also liberation at the level of the unity of inner life.³⁴ The third principle, the principle of pluralism, is one of the aspects of democracy on which free formation and education are built. At the level of the individual the pluralistic principle is the search for and realisation of the path of personal uniqueness, and at the level of society it is discovering and the realisation of ways of mutual co-existence. In the book *Pour une Philosophie de l'Éducation*, Maritain reached the necessity of introducing a common democracy and education credo: a human and temporal credo and a philosophical or religious credo. The combination of the pluralistic principle (respect for freedom) and the principle of unity (search for truth) is, according to Maritain, carried out in the concept of integral humanism, which allows one to develop his or her metaphysical dignity on the dialectical axis 'from somewhere to somewhere else'.³⁵

Current Incentives

The confrontation with the pedagogical theories of that time raised Maritain's interest in the issues of formation and education in various areas. Given the limited scope of this article, we will only focus on a number of topics relevant to the current needs of today's education. These are liberal education and humanities (especially literature teaching), the issue of specialisation in individual levels of education, leisure time education, lifelong learning, and ethical and religious education.

1. Liberal Education and the Issue of Specialisation

Jacques Maritain was a promoter of liberal education (*humanitatis and artes liberales*), which aims to achieve a full and valuable human life along with the development of culture and civic spirit. Maritain promotes the principle of uniting the unity of the substantive content of the subject matter (the factologically indisputable curriculum) and the differentiation of the ideological basis of teaching. The subjects are divided into 'pre-liberal', that is, a kind of general education (grammar, logic, languages and historical disciplines) and 'liberal', that is, general education. There is the trivium (rhetoric, literature with poetry, and music with arts) and quadrivium (mathematics, physics with the natural sciences, philosophy, and morality). Higher education should, according to him, be devoted to teaching the humanities and natural sciences with a focus on practising logical and rational thinking. This is a study of general subjects aimed at content and preparation for work and leisure (without early specialisation).³⁶ Elementary and secondary education should mainly provide an education for life. Early specialisation prevents the full development of human

³⁴ Ibid., p. 46.

³⁵ RAJSKÝ, Univerzitné vzdelávanie..., p.1.

³⁶ CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. storočie...*, p. 174.

potentiality: it is a tool of dehumanisation. In particular, high school study programmes should, according to Maritain, partly give up the functional vision of the rapid integration of students into the professional world of work, and pay more attention to the person and his or her shaping into a cultural personality.³⁷ Maritain criticises the intellectualism of his time for abandoning universal values and focusing on scientific and technical specialisation. At the secondary and pre-university level, education should provide students with a general education and lead to the formation of the student into a real person. According to Maritain, natural talent, reinforced by general education, liberates and expands one's spirit.³⁸ The university should be focused on the universe (the universe of things) and it should be open to the whole. For this reason, philosophy occupies a completely privileged position within university studies. It should include epistemology, philosophy of nature, ethics, and political and social philosophy. From Maritain's point of view, specialisation and professionalism, as they are, belong to higher professional schools and universities.

2. Teaching Literature (The Great Books)

Jacques Maritain calls for a greater focus on shaping the person into a cultural personality through the humanities and art. These are capable of presenting universal values and enabling man to live spiritually, opening him to transcendence. The reflection of art is through Maritain's entire philosophical work. In *Creative Intuition in Art and Poetry* (originally published in 1953, in Czech in 1955), Maritain analyses the relationship of art and beauty which should 'bring harmonious spiritual joy'.³⁹ The basic method of the educator is to present the truth, emphasising the aesthetic dimension of beauty and the moral dimension of good. Truth is depicted in literary works of world literature, so the hermeneutics of great literary works plays an important role. Maritain, along with Robert Hutchins and Mortimer Adler, supported the integration of the reading of works by the great classics of Western literature into a college degree programme.⁴⁰ The beginnings of the American Great Books movement are linked to the University of Chicago, and today the 'The Great Books Programme' is a part of the studies offered by some universities in the US, Canada, and Europe. The programme focuses on the reading and interpretation of important literary works not only of Western civilisation. According to Maritain, by reading Homer, Sophocles, Marcus Aurelius, Dante, Cervantes, Shakespeare, Racine, Goethe, Dostoyevsky, etc., the minds of students are filled with 'caritas humani generis'. By studying works of classics, with a special focus on ancient literature and culture, students return to the subject of man and serious existential questions. It is one of the best means of understanding the essence of humanity, the phenomenon of love, heroism, and the highest values of being. It is an effective tool for the versatile cultivation of the human spirit at the intellectual and moral level. Studying ethics through classic works seems to be much more effective than the theoretical studies of the subject itself. Reading brings not only the knowledge of truth but also the experience of truth and beauty. Aesthetic experience is another knowledge that is realised in the work. Maritain characterises it as a piece of knowledge of a particular kind, specifically, a piece of knowledge through unity.⁴¹ Recognition through unity or per connaturality is knowledge through empathy or affection, resonance in the subject.⁴² Western civilisation could, through the reading of classics, rediscover its roots and the Christian

37 RAJSKÝ, Univerzitné vzdelávanie..., p. 3.

38 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. stololetí...*, p. 172.

39 VAČKÁŘ, Jacques Maritain..., p. 131.

40 Gerald L. GUTEK, Jacques Maritain and John Dewey on Education: A Reconsideration, *Educational Horizons* 4/2005, p. 249.

41 Jacques MARITAIN, *Odpovědnost umělce*, Prague: Triáda, 2011, p. 99.

42 Klára JELÍNKOVÁ, Umění ve filozofii Jacquesa Maritaina, *Salve* 2/2006, p. 30.

principles of its culture. According to Maritain, secondary schools should develop free arts, and universities then should continue with the studies of Greek and Latin classics as part of a multi-year philosophy, including an optional subject aimed at studying the cultural and intellectual heritage of western civilisation in the form of the canon of western culture (The Great Books).

3. Leisure Time Education, Lifelong Learning

When defining the structure of the school curriculum, Maritain distinguishes between 'games' and 'study'. In addition to sports and physical education, 'games' also includes handicraft manual activities. Additionally, it includes a wide range of different practical activities that, rather than a subject of formal education, should be a playful activity of interest.⁴³ Maritain's interest was greatly targeted at leisure activities. Their meaning was seen in the freedom and joyful spontaneity that can be experienced by a child who is doing them. Paradoxically, the out-of-school sphere involving leisure activities influences the pupil by 'an activity that is more important than school education itself'.⁴⁴ According to Maritain, there are things that cannot be taught in any school or course. These are vital life issues, such as establishing a relationship of friendship and love, achieving wisdom. They are not a matter of teaching or training, they are a gift and freedom. In *Education at the Crossroads*, Maritain predicts that 'leisure time will be a major problem for the world of tomorrow'.⁴⁵ Leisure time education is a very good tool for the growth of what is most humane in man. According to Maritain, formation and education do not end at the school-gates but 'continues till the end of life'. Speaking about lifelong learning, Maritain expressed his critique of the traditional belief that the whole process of forming a human being can be embedded in the microcosm of school education. He sees education 'as a large factory where the entrance gate is entered by a small child in the form of raw material and through the exit leaves a young man in his twenties in the form of a man happily made'.⁴⁶

4. Ethical Education

Maritain's ideas on morality are summarised in his pedagogical-didactic work *Neuf Leçons sur les Notions Premières de la Philosophie Morale* (1951) in which his ideas following Aristotle and Tomas Aquinas are systematised.⁴⁷ If, according to Maritain, art is true leading and making, ethics is a true quality of action as stated in *Art et scolastique* (1920).⁴⁸ The pillar of the code of ethics is, according to him, the Ten Commandments of God which include the entire natural law. The natural law is, at the same time, the universal one.⁴⁹ One has to be human, above all, in a moral sense. Maritain emphasises the moral formation of the pupil/student with regard to the development of the 'caritas humani generis'. Internal freedom has to be acquired in the context of the common good. As the author states in *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, the family is primarily responsible for the moral formation of a child. The responsibility of the school lies in the intellectual development of the pupil/student, in the education of his or her practical reason, not in the targeted education of the will and in the direct development of moral

43 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, p. 174.

44 SOUZA, *Education to Freedom...*, p. 23 (translated from the Czech version).

45 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 89 (translated from the Czech version).

46 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, p. 166.

47 HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina...*, p. 186.

48 Jacques MARITAIN, *Umění a scholastika*, Olomouc: Knihovna filosofické revue, sv. V., 1933, p. 25.

49 HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina...*, p. 203.

virtues.⁵⁰ According to Maritain, ‘morality is soaked in intelligence’ and the goal of education is to awaken the moral intelligence of a student.⁵¹ Maritain is convinced that education belongs to ethics and practical wisdom; education itself is an ethic art.⁵²

5. Religious Education

The highest form of moral education is religious education. Maritain’s philosophy of education is an educational concept that integrates all dimensions of the human person, including a person like *Homo religiosus*, that is, a spiritual-religious being. It focuses on the human person as a whole. It seeks to reintegrate the person with the Creator and to integrate all the people in a community or society who would share a common belief in God and a common interest in the welfare of mankind.⁵³ Maritain was not a theologian but a philosopher. When he proposed his concept of the philosophy of education, the concept of Christian education did not reach today’s level of sophistication. Maritain, inspired by the teachings of Thomas Aquinas, built his philosophy on the thesis that ‘man is able to know the truth with certainty’.⁵⁴ Through his work, he showed the priority of spiritual and metaphysical values in man’s life and fought for a new integral human civilisation, finding his true spiritual resources in the Gospel and in self-awareness in the spirit of the Gospel.⁵⁵ Man now calls himself a Christian, more or less secularised.⁵⁶ Everyone (including the materialist and the atheist) is *de facto* a Christian in the ethical and cultural sense if his or her morality is as human as the morality of the Bible.⁵⁷ His or her culture is a Christian culture. Without the basic knowledge of theology, one cannot fully understand traditional or modern Western culture, nor the history of the Middle Ages and the Modern Age. An important milestone in Maritain’s reflection on religious education was a lecture at Kent School in 1955, which was published by Yale University in *The Christian Idea of Education*. This lecture later became part of the book *Pour une Philosophie de l’Education* and *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*. The author deals with the basic features of Christian education. Religious education, according to Maritain, is aimed at achieving spiritual freedom and the true form of a person according to the image of God. The main goal of Christian education is the education of spirit, thought, and conscience. It does not mean only the acquisition of knowledge. It also includes value orientation; it is also moral education. Maritain puts an emphasis in the early stages of education on the revival of reason and moral strength.⁵⁸ Religious education should enhance spirituality in the sense of a spiritual path and self-discovery, and it should direct pupils/students to search for the meaning of their life. The self-improvement of man comes through love. And it is ultimately the love of God that transforms man into a person. In the book *Integral Humanism*, Maritain calls for finding the right place for Christian teaching in the structure of the educational system, as religion is a necessary part of school education.⁵⁹ According to Maritain, the child has the right to be equipped with religious knowledge and also with other knowledge essential

50 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 27.

51 MARITAIN, *The Education of Man...*, p. 124 (translated from the Czech version).

52 IBARRA, *Maritain, Religion and Education...*, p. 143.

53 *Ibid.*, p. 120.

54 JÁN LETZ, *Novotomistické metafyziky: Křesťanská filozofia 20. storočia a jej perspektívy*, Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007, p. 40.

55 MARITAIN, *Integrální humanismus...*, p. 78.

56 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 6.

57 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, p. 159.

58 IBARRA, *Maritain, Religion and Education...*, p. 133.

59 MARITAIN, *Integrální humanismus...*, p. 172.

to a person's life. In addition to promoting religious education at religious schools, he pursued education with a religious focus in the humanities through a uniform curriculum and facultative religious education at other schools. The content of all these subjects must be associated with the spirit of Christianity. Becoming acquainted with Bible content should be a part of education at all types of schools. Religious education should not be closed inside itself but should be broadened to its wider integration into the intellectual interests and personal life of pupils/students. Maritain even recommends participation in the liturgical life and meetings of pupils/students, for example, in order to read the Gospel.⁶⁰ According to Maritain, there is no reason to exclude teaching theology from the offer of any university study. Theological subjects should remain the subject of free choice.⁶¹ Students with an atheistic focus should be allowed, for example, to study Religious Studies. As Maritain states in *Education at the Crossroads*, 'if this offer does not find a response amongst students, they will be allowed to remain partly uneducated to their own satisfaction'.⁶² According to Maritain, theology and philosophy must be the cornerstone of studies at theological faculties. At the same time, he advocates the introduction of an additional complement of higher education – spirituality centres, peace centres that, in the spirit of European traditions of spiritual exercise, give students space to deepen their own mystical verticality.⁶³

6. Life of Prayer, Mysticism

Karel Šprunk, the philosopher and Maritain's follower, chairman of the Czech Society of Jacques Maritain (founded in 1993), characterised Maritain's efforts in the following words: 'Jacques Maritain looks for a way to penetrate all things with the light of the Gospel, to develop all human values and (at the same time) life itself which is the gift of the Holy Spirit'.⁶⁴ According to Maritain, the world will be fully humanised only in Christ. As Thomas Aquinas said, 'Christ's human nature is the sovereignly adapted pedagogy that leads to his divinity'.⁶⁵ Man only fulfils his or her human destiny in Christ (man and God). In his latest book, *The Peasant of the Garonne (La Paysan de la Garonne, 1966)*, Maritain states that in the holistic conception of the person, the most important thing is the life of prayer and unity with God.⁶⁶ Maritain and his wife Raïssa lived by inner prayer.⁶⁷ In the book *Cercle d'Études Jacques et Raïssa Maritain (1973)*, Maritain marks the mercy of contemplation as a pleasant and living entering into Jesus's states of being.⁶⁸ He considers prayer, in the world as God created it, as necessary: 'If we do not pray, we cannot grow in Christian life nor receive all good things, true brotherly love, inner peace and joy, and Job's manure and its worms – the earthly things which enable us to enter eternal life here on Earth'.⁶⁹ Mystical experience is then the experience 'which takes possession of the absolute'.⁷⁰ Michael Novak called Maritain the 'most holy philosopher he knew in his life'.⁷¹ Maritain, in the book *Integral Humanism*, assumes that 'the awareness of the early mission of the Christian will bring forth a new style of holiness

60 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, p. 176.

61 RAJSKÝ, *Univerzitné vzdelávanie ...*, p. 6.

62 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 75 (translated from the Czech version).

63 RAJSKÝ, *Univerzitné vzdelávanie...*, p. 7.

64 Karel ŠPRUNK, Rozlišovat ale neoddělovat – rozhovor s Karlem Šprunkem, *Salve* 2/2006, p. 47.

65 Jean Pierre TORRELL, *Svatý Tomáš Akvinský, osoba a dílo*, Prague: Krystal OP, 2017, p. 205.

66 Cf. HREHOVÁ, *Morálna filozofia Jacquesa Maritaina...*, p. 187.

67 Gerald A. McCOOL, S.J., *From Unity to Pluralism: The Internal Evolution of Thomism*, New York: Fordham University Press, 2002, p. 116.

68 Jacques MARITAIN, *Láska a přátelství*, Prague: Krystal OP, 2005, p. 22.

69 Raïssa a Jacques MARITAINOVI, *Stavy lidstva a svatosti*, Prague: Krystal OP, 2011, p. 73.

70 Jacques MARITAIN, *Přirozená mystická zkušenost a prázdnota*, *Salve* 2/2006, p. 97.

71 Michael NOVAK, *On Cultivating Liberty: Reflections on Moral Ecology*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999, p. 186 (translated from the Czech version).

which can be marked above all as holiness and sanctification of secular life.⁷² Maritain himself in his life become an example of profane holiness. It is necessary to become 'fools in the faith', to enter the state of foolish love for God.⁷³ In his study *Reflections of Three Philosophers*, Donald A. Gallagher states how Maritain, in his letter to the Little Brothers of Jesus, proposes his new name 'Don Quixote of Saint Thomas'⁷⁴ before his acceptance.

Maritain's Neo-Thomistic Pedagogy

The current multicultural, global society is still affected by relativism, a confusion of concepts and values, as Maritain called these ailments of his time in *Integral Humanism*. His warning of the problem of treating man as an object, consumerism, egoistic orientation, and technocracy is more than up-to-date. We have become their eyewitnesses. Today's time is witnessing the incompleteness of the concept of anthropocentric humanism. It does not fulfil the needs of the 21st century society and individual. Obviously, contemporary society must start being engaged with man as a person who is not part of a narrowly utilitarian but a cosmic order. This is one of the greatest parts of Maritain's entire thinking, of his intellectual heritage. Humanistic anthropology is becoming a challenge for contemporary pedagogy. Christianity, in this sense in our culture, has an absolutely privileged position. Maritain's philosophy of education can be attributed to Neo-Thomistic pedagogy, Christian (integral) personalism, the holistic educational concept, perennial formation-educational theory, and the pedagogy of values (pedagogy of culture).

Maritain's philosophy of education cannot be separated from his wider philosophical orientation which is derived from Thomas Aquinas, Aristotle, the Neoscholastics (e.g., João Poinot) as well as from Christian authors such as St. Augustine and St. John of the Cross. Maritain saw education from the perspective of Neo-Thomistic philosophy (other representatives are, for example, W. Cunningham, E. Smith, M. Casotti). Maritain's books *The Degrees of Knowledge* (*Les degrés du savoir*, 1932) and *Philosophy of Nature* (*La philosophie de la nature*, 1935) are among the greatest manifestations of Thomism in the 20th century. In the area of Christian epistemology, there can be seen one of Maritain's greatest contributions to today's pedagogy. Maritain, thanks to his enormous erudition in the field of reflection on social and political issues (as seen, for example, in his works *Integral Humanism* (*Humanisme intégral*, 1936, 2nd edition 1946), *Christianity and Democracy* (*Christianisme et Démocratie*, 1943), and *Man and the State* (1951, *L'Homme et l'État*, 1953)), had sovereign prerequisites for reflecting the state of contemporary educational system and the level of education. He was intensively engaged in publishing activities in the field of pedagogy since 1943 in connection with the 'Terry Lectures' at Yale University. His perception of education from the perspective of Neo-Thomistic philosophy and his belief in the usefulness of applying Thomistic principles in educational institutions (including non-Catholic ones) contributed to the establishment of neo-Thomism as one of the philosophical movements in modern thinking regarding education. For the study of Maritain's Thomistic pedagogy the chapter 'Thomistic Opinions on Education' plays a key role, being part of the text of the books *Pour une Philosophie de l'Éducation* and *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*.

72 MARITAIN, *Integrální humanismus...*, p. 120.

73 MARITAIN, *Láska a přátelství...*, p. 19.

74 © Donald A. GALLAGHER, *Recollections of Three Thinkers: Adler, Simon, and Maritain*, available at: <https://maritain.nd.edu/ama/Torre/Torre04.pdf>, cited 20th May 2018, p. 29.

Maritain's Personalistic, Integral Education

As a representative of Neo-Thomistic personalism (for example, along with E. Gilson), he presents a personalistic view of formation and education with the priority of the principle of the person. The central point of Maritain's thinking was to distinguish between an individual and a person. It plays a fundamental role in his philosophy of education and his own pedagogical practice. The person becomes a centrepiece in his or her personal dimension of free self-possession and self-determination through reason and will. The concept of an individual person is the foundation of integral education which is necessary for the realisation of integral humanism. The latter represents the overcoming of the principle of individualism and totalitarianism/collectivism through the principle of personalistic civilisation.⁷⁵ In the conclusion of *Education at the Crossroads*, Maritain said that 'American education is at a crossroads – it needs to be freed from the instrumentalism of pragmatic philosophy and replace it with a deeply personalistic integral humanism.'⁷⁶ Maritain is the peak of the Neo-Thomistic orientation of integral personalism. The integral approach helps the pupil to develop at several levels: it educates him as a whole, seeks to reintegrate him with the Creator, and integrates him into community and society. As the text of this article demonstrates, Maritain's pedagogical work is the fruit of the author's quest for an integral non-reducing form of education as a process and as an organised education system.⁷⁷ The aim of integral education is the liberation of the individual through higher knowledge and wisdom, good will, and love; the basic mission of man is to be fully himself. According to Ján Letz, his personalism could have become a living principle of modern political activity thanks to Maritain's integral personalistic principle.⁷⁸ We believe that it could play, with the knowledge of Maritain's pedagogical heritage, a similar role in the area of education.

Maritain's Holistic and Perennial Approach

One of the most striking features of Maritain's formation-educational concept is his holistic approach, focusing on the formation and education of the whole person. Together with Thomas Merton, Maritain was among the first promoters of this approach in pedagogy.⁷⁹ Maritain was a supporter of perennial education theory, which is based on the assumption that man naturally receives his or her own capability for knowledge and that he wants to find the truth. This ability is developed by leading the pupils to the collective experience of mankind through the cultural heritage contained in works of art, literature, philosophy, and science. Maritain focuses on the educational content of education and the passing on of the 'value memory of ancestors'. He concentrates on the system of values of the human spirit and heart. In this sense, he can be included among the representatives of the pedagogy of values (pedagogy of culture). Maritain's concept of integral humanism builds on the ancient tradition of humanism. In accord with the interpretation of Werner Jaeger in his work *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (*Paideia, Die Formung Des Griechischen Menschen*, 1933), Maritain applies the pedagogical process to the ideals of truth, beauty, and goodness. *Paideia* is a process of education in which the imperative 'Know thyself' is the sense and purpose. Based on the texts of Maritain's pedagogical works, the author would

75 WIESENGANGER, *Perspektívy filozofie výchovy...*, p. 45.

76 MARITAIN, *Education at the Crossroads...*, p. 118 (translated from the Czech version).

77 WIESENGANGER, *Perspektívy filozofie výchovy...*, p. 42.

78 JÁN LETZ, *Personalistické metafyziky: Křesťanská filozofia 20. storočia a jej perspektívy*, Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006, p. 102.

79 IBARRA, *Maritain, Religion and Education...*, p. 143.

undoubtedly support the text of the 'Paideia Proposal' by Mortimer J. Adler published in 1982. It presents the reform of American state education. The same suggestion in the contemporary philosophy of education can be found in the heritage of Agustín Basave Fernández del Valle (+ 2006) who offers an integral philosophy of education, respectively a new paideia that is enriched by the personalistic dimension of love (*Filosofía Integral de la Educación: una Nueva Paideia*, 1998; *Integral Philosophy of Education: A New Paideia*).⁸⁰ Maritain's belief in knowing by love (*per amorem cognoscimus*) and the need to educate with love is a categorical imperative. Otherwise, the world will not be inhabited by man. There is nothing more magnificent for man than intuition and love which (like wisdom) cannot be taught.⁸¹

Conclusion

The personal-essential core is increasingly disappearing from the identity of contemporary man. Maritain's call for the holistic identity of man and the realisation of the identity mediated by Christ is becoming more and more up to date. His pedagogical concept guarantees the individual identity of every person and universal solidarity. His work remains the universal timeless message of 'caritas humani generis'. He left us a message which is an appeal. We should be aiming at the resurrection of the spiritual life and the genuine commitment to the ideal of the new Christianity and the new man: the rebirth of formation and education 'sub speciae aeternitatis' – in the spirit of integral humanism.

Contact

Assoc. Prof. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Theology,
Department of Pedagogy
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
hzbudilova@tf.jcu.cz

80 Sabína GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, *Problém výchovy na prahu 21. storočia*, Bratislava: Iris, 2007, p. 146.

81 CIPRO, *Prameny výchovy. IV, 20. století...*, p. 172.

What's Wrong in Modern Education? Maritain's Warning is Valid Today More than Ever¹

Andrej Rajský

Abstract

The neo-Thomist philosopher Jacques Maritain, in his pedagogical work *Education at the Crossroads* (1943), which contains four lectures delivered at Yale University, organically presents his dual vision on which his educational-philosophical considerations are based: awareness of values that make the person one universe and 'the absolute', which is connected with the sense of historical forms and needs. Transhistorical ideals need to be transferred to time structures. *Education at the Crossroads* deals with pedagogical questions in relation to the nature and aim of the human person, especially in the function of requirements typical for modern civilisation and education. Education is primarily a service of help to human nature that acquires its own developed form in man. Education is an extraordinarily demanding art which, by its very nature, belongs to the sphere of morality and practical wisdom. Maritain identifies seven major misconceptions in the effort to reflect education theoretically, which is, however, directly transferred to defective educational practice: 1. a confusion of ends with means, 2. a false image of the end of education, 3. the focus of education on practice, 4. sociology, 5. intellectualism, 6. voluntarism, and 7. a belief in the omnipotence of education. The submitted paper presents and analyses Maritain's warnings for education, valid perhaps even more today than at the time they were written.

Keywords: Jacques Maritain, philosophy of education, personalism, pedagogy, integral humanism, seven misconceptions

Introduction

The author of the concept of 'integral humanism' (*humanisme intégral*), developed in a work with the same title (1936), strives to reconstruct the sense of the finality of human existence with the requirements of the secular organic world. In a free society, the sense of the sacrality of human existence is supposed to be integrated with the profane functions of social structure, which is supposed to eventuate in a harmonic fusion of aims and means. Jacques Maritain demasks modern anthropocentric humanism, which sees the central point and the entire universe in man himself, while man is closed in the sphere of autonomous immanence and, thus, is deprived of the dimension of transcendental bonds, potentialities, and visions of hope. As a contrast, Maritain's integral

1 The paper originated as an outcome of the project VEGA No. 1/0557/16.

humanism is 'open' and enables man to develop his metaphysically funded dignity at a dialectic axis 'here and now – there and beyond time'.

According to him, in social and political life, it is the question of morality that is transferred to democratic structures in the process of rationalisation aiming at an increase of the level of justice and fundamental freedom. The opposite would lead to the auto-destruction of society. The power of democracy acts in the service of justice and every social whole that would turn this order over is meant to cease (he presents the fall of the Third Reich at the end of the Second World War as an example). In a social organism, the criterion of power is not the state itself, and not even the people of the state, but it is a summary of the supertemporal moral values that stand 'above' the people and the state.² Every society needs a challenge of the vertical development so that it is viable and able to fulfil its basic purpose, that is, implementation of the freedom of every individual in a community with others.

As Maritain said, 'to correspond to this integral humanism, there should be an integral education.'³ He bases the vision of education on this fundamental vision of man. Education presupposes practical wisdom that is reflected in the formation of the person. Education is an art of service that helps human nature free itself from various empirical determinations. Education provides an achievement of personal and social fullness; thus, it is preparation for a democratic life. Violence and pressure should not be the ends of education, but humanism and science should be, especially the moral acts of an educator who cooperates with the educated. This cooperation is possible because the educator and the educated are similar in their nature ('analogical'). 'It is (...) with the art of medicine that the art of education must be compared.'⁴ Medicine handles a living being, an organism that contains inner vitality and an inner principle of health. In other words, 'medicine is *ars cooperativa naturae*, an art of ministering, an art subservient to nature. And so is education.'⁵ The natural activity of reason in the one who is learning and the work of intellectual guidance of the one who teaches are dynamic factors of education, however, the main agent, the primary dynamic factor in education is the vital principle that is interior to the educated subject. Based on this pedagogical premise, Maritain rejects so-called punishment education as well as irresponsible permissivism, because the educator is maybe only a 'co-operator of nature', but, at the same time, they are necessary as a moral authority and positive guidance. The outcome of education is supposed to be a man who 'likes to exist' because he feels respected in his personality, he is included in a human community that does not oppress them, he can fulfil his own aspiration for the truth and his own tendency to good.

Maritain's educational thinking was developed in parallel with his anthropological perspective and it may be stated that education is his continual concern – he is aware of the fact that education is a field where the meaning of humanity is fought for. The works devoted explicitly to education⁶ originated under certain historical circumstances and these challenges were reflected by the author. At the same time, fundamental principles and cardinal arguments that appear to

2 The phenomenological studies of Max Scheler and Nicolai Hartmann about moral values, in a complementary way (cf. Eugene KELLY, *Material Ethics of Value: Max Scheler and Nicolai Hartmann*, New York: Springer, 2011), demonstrate the presence of an 'ultimate reality' which is constituted in the self-activation of individual life-centres and their universal, prespatio-temporal, ground. Maritain, of course, draws on Aristotelian-Thomistic tradition, not on phenomenological approaches. According to him, one's good as a person (not just as an individual) is subordinate to the supernatural end – one's 'spiritual good' is superior to society.

3 Jacques MARITAIN, *Education at the Crossroads*, New Haven: Yale University Press, 1943, p. 88.

4 *Ibid.*, p. 51.

5 *Ibid.*

6 Jacques MARITAIN, *Education at the Crossroads*, New Haven: Yale University Press, 1943; Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris: Fayard, 1969, 2nd ed.

be permanent and unchanged can be identified there. There exists essential philosophical-educational continuity between the two works. It's really inspiring to realise the timing of both works. From the point of view of the author, both reflect the events of the 20th century, which symbolically represent two anti-personal cultures: the Second World War (with the totalitarian regimes of Europe), and the year 1968, which is understood as the rise of consumerism and the hedonic entertainment industry. The work *Education at the Crossroads* (1943) reacts to the first event, and the completed and expanded original work, under the title *Pour une philosophie de l'éducation* (1969) responds to the second event. Maritain with his works on education responds to the twofold denial of the person: to totalitarianism in the form of German Nazism and to technocracy, coupled with the consumerism and absolutism of free choice. Both moments make up the historical context of our current educational situation too: the post-communist heritage of totalitarianism and the neoliberal system of training competencies for life in the technological world.

Based on this knowledge, a question whether Maritain's reflections are valid for the present educational situation, even with the distance of several decades, is posed in the submitted analysis. If the neo-Thomist philosopher turns his attention to the problems of modernism and criticises some of the foundations of contemporary reductive humanism, can his challenges be applied to the state of education latently directed at late-modern post-humanism?⁷ This main question is accompanied by another question, namely, what are the particularities of Maritain's educational thinking that are inspiring for contemporary rethinking of education? In my analysis, I draw from the basic hermeneutic framework which allows me to reinterpret the ideational meanings of Maritain's educational philosophy in a shifted context, in which we identify the principal continuity with the circumstances to which our author has responded. Given the abovementioned cultural-temporal parallel between the two situations, I suppose that the image of man in our 'radicalised modernity' requires a philosophical and pedagogical reflection analogous to that of Maritain. At the same time, however, I point to the need for greater theoretical sensitivity to questions of interpersonality and educational dialogue, as well as to the concrete educational event, questions which in Maritain's largely rationalist and perennialist conception⁸ are coming into the background, despite his personalistic effort.

Dual Vision for Education

In the pedagogical work *Education at the Crossroads* (1943), which contains four lectures delivered at Yale University, the author organically presents a dual vision on which he bases his suggestive educational-philosophical ideas: the absolute and universal value of man as a person, connected to the sense of historical forms and needs and an emphasis on the transfer of unchangeable and transhistorical ideals to time structures. *Education at the Crossroads* deals with pedagogical questions in connection to nature and the finality of the human person, in

7 Cf., for example, Francesca FERRANDO, *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms Differences and Relations*, *Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*. Volume 8, No 2, Fall 2013, pp. 26–32.

8 Maritain in his work quotes approvingly other perennialists, Robert M. Hutchins and Mortimer Adler. Gerald Gutek refers to Maritain definitely as a perennialist in educational theory. 'Drawing on Aristotle and Aquinas, perennialists assert that education, like the truth on which it rests, is universal and authentic at every period of history. (...) Perennialist educational theory asserts that human beings, by their very nature, possess a potentiality to know and an inclination to find the truth. This potentiality is enhanced when the individual is brought into contact with the collective experience of the human race through the transmission of the cultural heritage.' Gerald L. GUTEK, *Jacques Maritain and John Dewey on Education: A Reconsideration*. *Educational Horizons*, Summer 2005.

the function of requirements typical for modern Western civilisation and education (Europe, USA).⁹ ‘The Crossroads’ of education indicated in the title of the work resides particularly in this tension: in the harmonisation of the permanent moral requirements of the person of man and the requirements and purposes of historical time, that is, specific social and cultural needs. Every human being has a human nature (*natura humana*), a part of which is the ability of one’s own dynamic development that enables one’s self-formation and inclusion in civilisation, but also they are accompanied by assisting the pedagogue in this process. Education is foremost a service of help to human nature that acquires its own developed form in man.¹⁰

Maritain explains that the core of his writing would be better expressed by the title ‘Education of Man’ – with intentional emphasis on the notion of man, with no further specification (modern, Western, post-industrial, democratic, etc.), because the very question of education needs to be preceded by the question of man, according to the Ancient rule, ‘become who you are’. Therefore, education is foremost about becoming a man. This definition of the end of education is a permanent memento that has to accompany all thoughts about education and every practical activity. Education is an extraordinarily difficult art that by its nature belongs to the sphere of morality and wisdom.

Seven Falsehoods of Modern (Postmodern?) Education

Maritain wrote his work at the time of the war crisis, gazing at the philosophical question ‘Why?’. Why did the development of European civilisation get into the blind alley of dehumanisation and totalitarianism? Why did democracy find itself in such a state of weakness that its dissolution in populist collectivistic systems is a real threat? Maritain is looking at the problem from a distance: dehumanising tendencies have their roots in a simplified confused anthropology that eventuates, besides other things, to reductive education.

Maritain identifies seven main falsehoods, misconceptions, or mistakes in the effort for a theoretical reflection of education, which is, however, transferred to mistaken educational practice.¹¹ If these sources of pedagogical misconceptions are noticed by an author 75 years ago, the more they should be reflected upon by us, the children of postmodernity. Has something changed in the fundamental criterion setting of pedagogy and education? If not, then Maritain’s ideas should be valid impulses for our reflection. By drawing attention to errors, the author does not want to claim that modern society and education are totally spoiled or wrong. His intention is exactly the opposite. In identifying mistakes, he is using a negative method: to define what good education is not, in order to show what good education is. This method allows him to highlight the still valid – eternal – possibilities of education given by human nature, regardless of historical and social circumstances. By pointing to educational mistakes, he points to cliffs, traps, and risks, that we in education should be careful and not cause harm. The individual misconceptions, which I present and analyse below, can be used as a guide to assist teachers in critical reflection on their educational practice, regardless of a certain historical distance.

⁹ Maritain does not distinguish between Western and Eastern Europe and their individual countries; his reflections are directed towards the overall cultural situation of Western civilisation. In the context of European integration and even more massive globalisation of the past decades, I do not hesitate to apply his warnings to the countries of Central and Eastern Europe, too.

¹⁰ Although Maritain himself calls for ‘one to do and the other not to neglect’ – to reflect educational goals and not to ignore the means, indeed he does not care of the educational means (psycho-social development theories, etc.) and de facto ignores them.

¹¹ MARITAIN, *Education...*, pp. 3–36.

The first misconception: a-teleologism¹²

The biggest misconceptions are related to the ends of education. If education is an art (*techné*), then it dynamically moves towards its own object that is supposed to be realised. Thus, there is no art without finality, and the vitality of every art depends on energy with which it moves towards its target without being focused predominantly on partial aims and stopping at them or identifying with them. The first misconception of education rests in disregard for its ends, or in confusing ends with means. If for the love of means we focus in education primarily on means, the art of education loses its practical wisdom and efficiency. According to the author, contemporary education errs in insisting on the primacy of means over ends and it results in the suppressing of the finality of education. 'The means are not bad. On the contrary they are generally much better than those of the old pedagogy. The misfortune is precisely that they are so good that we lose sight of the end.'¹³ The means are even as good as distracting us from the ends. The weakness and weak efficiency of contemporary education is such a result of our attachment to excellent educational means and tools that we are unable to apply in order to reach the aim, asserts the author.

Maritain observes that pupils are examined by various diagnostic tools and tests: we know their needs, analyse their psyche, construct perfect educational methods, however, regardless of the final end, this is similar to a doctor who is excited about precise analytical techniques and tools, but in the meantime the patient is losing his life. The only authentic end and

primary aim of education in the broadest sense of this word is to 'form a man' or, rather, to help a child of man attain his full formation or his completeness as a man. The other aims (to convey the heritage of culture of a given area of civilization, to prepare for life in society and for good citizenship, and to secure the mental equipment required for implementing a particular function in the social whole, for performing family responsibilities, and for making a living) are corollaries and essential but secondary aims.¹⁴

The scientific improvement of pedagogical means and methods is evident progress, however, the greater attention it receives, the greater strengthening of practical wisdom and dynamic focus on the end is required.

As noted by the educational theorist Wolfgang Brezinka, today's pluralistic society lacks consensus on what should be the ultimate value which should relate the education. The traditionalised ideals of man are accepted rather intuitively in pedagogy, but pedagogy does not deal with them scientifically. 'For the people and their community they are more urgent than empirical-technological problems, which are concerned with pedagogy. Therefore, we need to add some normative philosophy of education to the pedagogy.'¹⁵ Since around 1968, the system of values has changed in Western society from nomocentric to autocentric and the related focus of education is primarily on individual 'self-development'.¹⁶ Curricular educational goals have been the subject of negotiation for obtaining a professional and political consensus; the philosophical teleology of

12 The designation of the first misconception as a-teleologism, the second misconception as pseudo-teleologism and the seventh misconception as pan-didacticism does not come from Maritain, but it is mine. I was inspired by this article: Marek WIESENGANGER, Perspectives of Philosophy of Education according to Jacques Maritain, Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Ser. D, 2011, no. 15, p. 38.

13 MARITAIN, Education..., p. 3.

14 Jacques MARITAIN, The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1967, pp. 50–51.

15 Wolfgang BREZINKA, Filozofické základy výchovy, Prague: Zvon, 1996, p. 11.

16 Ibid., p. 24.

education has disappeared from the discourse. I agree with Brezinka when he claims that ‘full personality development’, ‘self-development’, or ‘self-actualisation’ cannot be the main goal of education: they are rather processes that have no normative value.¹⁷ Such a goal can only be the ideal of man, philosophically reflected in the context of a culturally settled anthropological order. In this sense, Maritain’s warning appears actually valid. The preparation of teachers must include the best pedagogical methods as well as a philosophical education. Such a preparation must do so, above all, by means of the education of intellect and reason.

The second misconception: pseudo-teleologism

The second misconception does not reside in ignorance of the end but in a confused or incomplete image of the nature of the end.¹⁸ If the end of education is to help and guide a child towards their own human dignity,¹⁹ then education cannot escape philosophical problems and difficulties, because it naturally presupposes a philosophy of man and it requires the obligatory answer to the philosophical question ‘Who is man?’

As Maritain underscores, this question is answered differently by a strictly scientific concept of man and by a philosophical-religious concept of man. The idea of man offered by experimental science abstracts from the ontological content of man, and remains completely in the area of sensual verification (positivism and neo-positivism). The strictly scientific notion of man tries to assemble outer measurable and observable data, while resigning on questions related to essence, spirit, finality, and values from the very beginning: Does the soul exist or not? Does spirit exist or does only matter exist? Do we have free will or is everything determined? Does aim exist or are there only coincidences? Do we focus on values or only on facts? On the contrary, the philosophical-religious concept of man is ontological, it is not completely verifiable in the space of sensual experience, and it turns to essential and inner qualities and to the intellectually knowable depth of being that we call man.

‘The child is so well tested and observed, his needs so well detailed, his psychology so clearly cut out, the methods for making it easy for him everywhere so perfected, that the end of all these commendable improvements runs the risk of being forgotten and disregarded.’²⁰ The strictly scientific notion of man offers factual and useful information that helps to improve educational means and methods, however, it is not capable of explaining the primary bases and principles of education because education needs to know, first of all, who man is, what his nature is, and what scale of values he existentially implies. Pupils, the subjects of education, are not only a summary of physical, biological, and psychological phenomena – even though knowledge of them is needed and necessary – they are the children of humans, indeed, they are humans with their own ontological mysteriousness and finality. The scientist (positivist) rejection of these facts and values, without which education loses its humanistic sense, leads to a situation where education turns into ‘the training of an animal for the utility of the state.’²¹ This implies that education requires an integral and complete notion of man, localised in a relationship to the absolute.

The question ‘What is man?’ is answered by the Greek and Judaeo-Christian tradition as follows:

17 Cf. *ibid.*, p. 28.

18 Similarly, ‘apparent educational goals’ and ‘insufficiently defined educational goals’ are also criticised by Wolfgang BREZINKA in his above quoted work, pp. 27–29.

19 ‘Thus the prime goal of education is the conquest of internal and spiritual freedom to be achieved by the individual person, or, in other words, his liberation through knowledge and wisdom, good will and love.’ MARITAIN, *Education...*, p. 11.

20 *Ibid.*, p. 3.

21 *Ibid.*, p. 5.

man is an animal gifted with reason whose dignity is given by intellect; man is a free individual in a personal relationship to God, whose justice is given by voluntary fulfilment of God's law; and, finally, man is a vulnerable and sinful being, called to life and freedom, whose highest perfection is given by love. Thus, man is a person who grasps himself through reason and will. The existence of a person is not only physical, but also spiritual, created by knowing and love (*sophia – philia*). Maritain differentiates two dimensions in man: personality and individuality. Individuality is created by a material principle; an individual is a part of the human species, a part of the physical universe, a part of the battlefield of empirical powers and influences (natural, ethnical, historical, social, etc.). From this point of view, man is a sensual and rational animal. Education is oriented on this dimension of man: it trains their psycho-physical skills, determines their reflexes and memory. Education, however, is also an 'awakening' of humanity, that is, what transcends animality. Personality is the dimension that enables it – through intellectual knowing and spiritual love. Thus, the permanent motive of educational activity is the development of certain spiritual powers of a child: intellect and free will. The true finality of education is thus the acquisition of inner spiritual freedom through knowing and the development of the ability to love.

Making formal mention of the dignity of the human person seems natural and obvious to the educational enterprise today. The same is true of the issue of love, the generous and selfless relationship to the other person (so-called pro-social behaviour). However, ensuring these most noble values and aims of education across the curriculum is another matter. It requires the cultivation of the intellect, of course, but – as Aristotle writes²² – intellectual effort in (moral) education is not enough. Knowledge as such does not automatically mean that the pupils will be virtuous. Aristotelically speaking, man does not make man to be man, but taking him from nature makes him to be a good man. The human good includes the choice of the human good. The choice requires – in addition to or before the intellectual work – real training in specific situations of life. 'Virtues arise in us, (...) nature gives us the capacity to acquire them, and completion comes through habituation. (...) Virtues, however, we acquire by first exercising them.'²³ Nevertheless, Maritain does not include the moral aspect of education that fits with habituation, exercising, and interpersonal experience ('ability to love', the virtue of charity) into main school educational aims. This deficit shifts its concept to the pedagogical intellectualism, although in the fifth misconception he warns of it, albeit in a different interpretation.

The third misconception: pragmatism

The third misconception of education is pragmatism. The emphasis on acting, praxis, is certainly beyond doubt, since life is acting. However, pragmatism loses the view of the aim due to practice. Contemplation of the whole of human life that is aspired to by the human spirit is lost to the pragmatic view. Life exists due to an aim, thanks to which it is worth living. Acting or utility are not a sufficient final goal. Pragmatism (and within it behaviourism and instrumentalism) defines human thinking as an organ by which we react to stimuli and current situations of the environment equally to other animals. Maritain, however, emphasises that human thinking does not start only with answers to problems that need to be solved, but it starts with an insight, an effort to understand what things are, thus, thinking is not determined by pragmatic sanction but by a much deeper desire to enlighten experience and to prove the inspected notion of the world,

²² 'With regard to virtues, knowledge has little or no weight.' ARISTOTLE, *Nicomachean Ethics* II.5 1105b2.

²³ ARISTOTLE, *Nicomachean Ethics* II.5 1103a14-18.

that is, the truth rationally. The principle of human acting is thus love towards the cognised truth.²⁴ Human acting is meaningless without a belief in truth.

Maritain's judgment against pragmatism is uncompromising: a pragmatic philosophy of education stops at the level of skills and usable knowledge, but eventually it presupposes a sceptical foundation that does not enable an understanding of the world and man in his whole. The school youth who have the latest educational techniques and scientific methods at hand are made to think that the ideas of truth and wisdom do not belong to the area of education. Pragmatic scepticism causes the loss of trust and self-esteem in pupils, it weakens life hope.²⁵

The Maritain expert Mario O. D'Souza refers to this topic:

I believe that Maritain provides a deterrent to pragmatism. These various hierarchies [philosophical and theological, note of A. R.] reveal the created order as well as the order revealed to human persons through the powers of knowledge and intelligence, good will and love. (...) These hierarchies are diametrically opposed to pragmatism that is exclusively reliant upon the present and to what is expedient in the present.²⁶

Our author notes that modern pedagogy took a giant leap in the effort to diagnose and analyse the learning subject precisely. However, if the very content of education with respect to finality is neglected, the purpose of education and school is being deformed. The cult of educational methods and means eventuates to 'psychological adoration of pupil'²⁷ (psychologism, paedocentrism)²⁸ at the expense of the object of education. A pedagogue is constantly experimentally reconstructing their educational aims, because they do not have the final complex purpose, and their aim is only growth and development.²⁹ The pragmatic expertise of the pedagogue does not reside in the art of education but in applying pedagogical formulas. The activity of the pedagogue thus resembles the activity of an architect who knows the laws of physics and quality of materials, however, has no idea of the final building that is being built.

It should be emphasised, however, that when Maritain rejects pragmatism, he does not reject experience as such. On the contrary, 'education and teaching must start with experience, but in order to complete themselves with reason.'³⁰ His philosophy is grounded upon the foundation of sense knowledge, nevertheless, he defends the experience, which should be spiritualised through faculties of knowledge and intelligence, good will and love. It is interesting that John Dewey, a representative of instrumentalism against which Maritain has reservations, points out similarly: 'The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other.'³¹ D'Souza states that at the present, 'the educational stress upon personal

24 MARITAIN, Education..., p. 12.

25 Ibid., p. 14.

26 Mario O. D'SOUZA, Jacques Maritain's Seven Misconceptions of Education: Implications for the Preparation of Catholic School Teachers, *Journal of Catholic Education*, 5 (4), p. 443.

27 MARITAIN, Education..., p. 14.

28 Paedocentric psychopedagogy in Europe has been developed by the 'movement of new schools' (*Éducation nouvelle*). Classical representatives of this position include the founder of *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (1921) Adolphe Ferrière (1879-1960), Édouard Claparède (1873-1940) with his concept of *éducation fonctionnelle*, Jean-Ovide Decroly (1871-1932) focusing on 'biosocial needs' of the child, Célestin Freinet (1896-1966) with his child-centred 30 pedagogical constants, and others. At the beginning of experimental psychopedagogy in the USA stands Edward Lee Thorndike (1874-1949), behaviourist approach in education ('technology of teaching') was developed by Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

29 Cf. sentence above footnote no. 17.

30 MARITAIN, Education..., p. 46.

31 John DEWEY, *Education and experience*, New York: Collier Books, p. 25. Quoted in Mario O. D'SOUZA, *Maritain's Philosophy of*

experience is often unaccompanied by a corresponding stress upon those human faculties which draw out the educational value of experiences, thus being able to distinguish between good and harmful experiences.³²

Therefore, according to my deduction, the experiential element is not the problem of education, nor is it even necessary; the problem is the separation between experience and intellectual reflection. 'School game' and certain 'learning by doing' that reduces learning to experience for experience (including the current educational concept of 'serious games', etc.), without the necessary assessment reflection, does not practice real education. And, let me say that the opposite is also true: intellectual exercises, without the involvement of total personal experience, will remain self-assuring instrumental calculus. There is a certain selfishness in learning if it is separated from the 'emotional and affective tonus of life'.³³ Both solutions bring the pupil to the illusion of self-sufficiency, to a false autonomy. Only the clear and reflected hierarchy of values in education, as suggests Maritain, can save the integrity of human education.

The fourth misconception: sociology

The fourth misconception is sociology, that is, the absolutisation of the society. It is a model of education in which social determination is considered the highest rule and the only criterion of education. For Maritain, the essence of education, however, does not lie in the preparation of a future citizen for conditions and interactions of social life, but in the first place, in the formation of a man, thus, a citizen, too. Education for life in a community implies foremost the education of a person and this education is practically impossible without being carried out in the centre of community life, where civic wisdom is awakened in a pupil and social virtues are developed.

Education of a person should not be understood as individualistic education aimed at the punctilious education of an individual as it used to happen in the past, says Maritain. Modern pedagogy is justly proud to have brought education closer to specific experience and included interest in social themes in it. However, if it is to follow its true aim, it needs to understand that social or civic education should not be aimed at the blending of man with society, but it is supposed to be education of the inner centre of personality, the living source of conscience, from which spring ideals and generosity, a sense of lawfulness and friendship, respect to others, etc. At the same time, it leads to deeply rooted independence from public opinion. 'The essence of education does not consist in adapting a potential citizen to the conditions and the interactions of social life, but rather in making a man, and by this very fact in preparing a citizen.'³⁴ Effort for a specific life of a pupil becomes an illusion if their attention is spread amongst 'practical' manuals, psycho-technological aids, and useful activities at the expense of an authentic specific life of intelligence and spirit that gives freedom, joy, and beauty.

From today's perspective, postmodernism pays great attention to how the social sphere influences and transforms human subjectivity. The deconstructionism (Jacques Derrida) and 'weak thinking' (Gianni Vattimo) of postmodernism have led the professional community and public opinion to believe that human nature is an illusory concept. In this context, the human person has ceased to be an autonomous and forming entity, becoming a psycho-social 'self' whose identity is dependent on social and cultural expectations. Deconstructionism refers to the notion of

Education and Christian Religious Education, Journal of Catholic Education, 4 (3), p. 393.

32 D'SOUZA, Maritain's Philosophy..., p. 393.

33 MARITAIN, The Education of Man ..., p. 55.

34 MARITAIN, Education..., p. 15.

deferral, of 'being late' in regard to 'what is': our thought about it occurs after the 'being' itself. On this notion Jacques Derrida built his system of interpretation where the central thesis is that nothing really *is*, that 'being' as construed by Western metaphysics is an illusion.³⁵ The postmodern nihilist Vattimo adds that we suppose the category of universality, because if it was not an integral being and a distinguishable subjectivity, every idea would lose certainty. But this certainty, which seems to secure the stability of the whole scenario, is very uncertain, being a rather superficial bond, which allows us to see the world in unity. The significance of things is rather the result of a chain of cultural and historical logical operations that we tend to consider to be a uniform stream. The power of society forces us to seek in social communication a common reference plan in which we can unite the meaning of our statements. This common plan, however, is common because it does not belong to anyone, it is a game, an artificial product, which we all agree on as a neutral compromise.³⁶

The post-metaphysical situation takes us away from the personal dignity and uniqueness of each individual, encouraging us to consider the pupil as a result of socio-cultural conditions. The 'self' is finally defined as a 'cultural construct',³⁷ which is a problem, because under such conditions there is no normative or indicative ontology, and even biological determinations (for example, gender) are interpreted as an ambiguous social choice.³⁸ Here, we could paraphrase the well-known Dostoevsky thesis: If there is no being, everything is permitted³⁹ – there is no limit and there is no fundamental educational finality.

The risks of social determinism in education have also been identified and predicted by Jacques Maritain. He explains that the danger of sociologism is the subordination of the aims of education to the aims of the society, and thus educational collectivism. Education is subject to trends that will probably develop in the collectivity of the society and it becomes a tool of the predominant interest of social power. The content of education, set through a social reconstruction of aims, will eventually be subject to precarious factors of the environment that need to be controlled by political power.⁴⁰ Teachers have neither to make the school into a stronghold of the established socio-political order nor to make it into a weapon to change society.⁴¹

However, if we claim, together with Maritain, that the final aim of education is the development of man as a human person, then the creative and innovative power of education must not be suppressed by the preordained social norm. The development of man who is an object of the art of education is an infinitely more noble and complicated work of art than the work of architecture or social urbanism since it touches upon the freedom of spirit and its permanent creative reconstruction.

The fifth misconception: intellectualism

The fifth misconception is called intellectualism. It is a misconception that stems from an exaggerated emphasising of the partial spiritual mightiness of man – his intellect. Intellectualism identifies

35 Jacques DERRIDA, *Of Grammatology*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976. Derrida wants to destroy the notion of language on which Christianity has been built. Cf. Floyd MERRELL, *Deconstruction Reframed*, West Lafayette: Purdue University Press, 1985.

36 Gianni VATTIMO and Pier Aldo ROVATTI (eds.), *Il pensiero debole*, Milano: Feltrinelli, 1983, pp.42–51.

37 Robin USHER and Richard EDWARDS, *Postmodernism and Education*, London: Routledge, 1994, p. 16.

38 Cf. Anne FAUSTO-STERLING, *Sexing the Body*, New York: Basic Books, 2000, p. 3.

39 Dostoevsky expressed the thesis, with the words of Ivan Karamazov, his character in the novel *The Brothers Karamazov*: 'If God does not exist, everything is permitted.'

40 MARITAIN, *Education...*, p. 15.

41 MARITAIN, *The Education of Man ...*, p. 59.

the peak of knowledge perfection with dialectic, rhetoric, or scientific-technological skill.

Maritain identifies two kinds of intellectualism: the classical rhetoric (eristic, in the manner of the Greek Sophists, or snobbery⁴²) and modern technological (which we might call 'professionalism' or 'technocratism'). Both forms of intellectualism abandon universal values and prefer practical and operative functions of reason.

We could ask whether Maritain's position is also a form of intellectualism, respectively, rationalism, as he raises intellectual education to the highest degree of aims to which all other educational aims are to be subordinated. It seems that the answer to this question will be positive, although – as Maritain claims – 'it is better to will and love the good than simply to know it'.⁴³ On the other hand he believes 'that intelligence is in and by itself nobler than the will of man, for its activity is more immaterial and universal'.⁴⁴ The condition of immateriality and universality is a necessary condition of truth for Maritain, but so he postpones to the secondary site the opportunity to draw from all concrete sources of educational wisdom (interpersonal relationality, acts of altruism, experience of limits and crises, art communication, etc.). This conviction of Maritain, on the other hand, encounters his personalist position, according to which the significance of the person lies in their relationships with others (cf. the philosophies of E. Mounier, F. Ebner, M. Buber, E. Lévinas, etc.). The dialogic dimension of human existence as a person in Maritain's educational theory does not have an adequate position.

Maritain's critique of intellectualism focuses mainly on the problem of specialisation in education. The specialisation is increasingly emphasised at the expense of general education and moral cultivation of man. Maritain speaks of the cult of specialisation that dehumanises human life,⁴⁵ because it orients it exclusively on efficiency and material values (a specialist or expert who is commercially wanted). Man is thus likened to an animal, since an animal is specialised in application of its knowledge exclusively in fulfilment of particular tasks that enable it to survive (for example, bees and the collecting of honey). A specialisation that does not lead pupils to the ability to give general judgements on politics, morality, and meaning corresponds to the animalisation of man. According to him, the tendency to a specialised model of education is based on a materialistic philosophy of life that reduces the life of man to producing, to economical values, and scientific discoveries subordinated to them, while leisure time should be filled with superficial fun and a vague religious sentiment.

Our author points out that such a conception of education is dangerous also for democracy, because democratic ideals demand faith in spiritual energies, whereas the progressing technological specialisation eventuates to state technocracy and a lack of 'men of judgement'. How can a common man judge common good if he is able to judge only what is within the narrow horizon of his special competence?⁴⁶ Political activity and political evaluation may thus become a monopoly sphere of exclusive experts, state technocrats, at the expense of freedom and happiness of people. The democratic conception of life requires predominantly free education for all and a general humanistic development in all layers of society that will also provide the ability of the adaptation of individuals to new challenges and circumstances.

Konrad Paul Liessmann, the current Austrian philosopher of education, in his book *The Theory*

42 D'SOUZA, Jacques Maritain's Seven Misconceptions..., p. 446.

43 MARITAIN, Education..., p. 22.

44 Ibid.

45 'As the life of bees consists of producing honey, the real life of man would consist of producing in a perfectly pigeonholed manner economic values and scientific discoveries, while some cheap pleasure or social entertainment would occupy leisure time (...) The overwhelming cult of specialization dehumanizes man's life.' MARITAIN, Education..., p. 19.

46 Ibid.

of Miseducation (in German: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006, in Czech translation since 2008) unmasked the current ‘game of education’, which voluntarily and with cynical self-irony rejects Humboldt’s ideal of intellectual, educated man – for whom education is the highest task of our being – in order to get along with the adoption of a manual to monetise useful information. Liessmann says that the aim of the actual effort of the society is miseducation. The plethora of knowledge charges a person with a disadvantageous ballast, a burden which hinders social interaction, commercial fluency (cash-flow), political correctness, and moral coherence.

In contrast to constant assurance about the value of knowledge, just knowledge is, generally, not particularly prized, because it has been long overdue with severity imposed on knowledge. (...) Since knowledge is defined by external criteria such as expectations, applications and performance as with a manufactured product, it is clear that where it does not meet these criteria, it must be quickly liquidated.⁴⁷

Miseducation as a goal does not mean absence of formal intellect, a lack of cognitive power, but it means reducing the knowledge horizon to a segment immediately visible from the commercial information aspect. The current intellectual should respond to external factors such as market, employability, site quality, and technological development. Such an ‘intellectual’ is in fact an over-confident ignorant.⁴⁸

Thus, I agree with Maritain: the preparation of school teachers must consider the implications of the error of exaggerative specialisation and technocratisation. The inevitable specialisation that the workplace demands will be devoid of humanism and wisdom if does not contribute to the humanising process and to growth in personhood.

The sixth misconception: voluntarism

The sixth misconception, voluntarism, grows from the exaggerated preference of another spiritual mightiness of man – will. The classical definition of voluntarism turns the inner order of man upside down, subordinating reason to will (Schopenhauer⁴⁹), submitting man to a dominance of irrational powers.⁵⁰

Maritain explains that this conception results in two different models of education – it is either oriented on the will of the young man and he is disciplined according to national or state norms, or it leaves space for the free expansion of natural forces, inclinations, and instincts. The first model was successful in school drill and training in youth organisations of totalitarian states, for example, in Nazi Germany. A negative consequence was the destruction of the sense of truth, of poetics of language, and a soft morality of thinking students. The second model of voluntarism is demonstrated in modern liberal countries as a weakening of the power of the intellect (and negative impacts of intellectualism) in favour of the right to ‘free opinion’. However, this right is dependant on the willingness to believe a certain opinion.

47 Paul Konrad LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Prague: Academia, 2008, p. 95.

48 Ibid., p. 53.

49 Schopenhauer characterises the world as Will, which is not the principle of self-consciousness and rationally-infused will, but a mindless, aimless, non-rational impulse at the foundation of our instinctual drives. The will is the being devoid of rationality, even in humans. See in the work: Arthur SCHOPENHAUER, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Stuttgart: Reclam, 2013. After Schopenhauer, also for some 20th century thinkers, the universe appears to be an essentially irrational place and the instinctual forces are irrational, and yet guiding, forces underlying human behaviour.

50 MARITAIN, *Education...*, p. 20.

In general, the primacy of will in politics identifies authority with power, and the primacy of will in thinking reduces everything to self-willed opinions and academic conventions. After all, education resides in acts of faith, while a principle of this faith may be our personal preference. The primacy of will is projected to postulates of will (I want because I want, a demand of subjective preferences) regardless of the truthfulness of statements. Voluntarism causes knowledge not to be based on a rigorous intellectual effort but on a convention, a social agreement, or on irrational motivations.

Contemporary social philosopher Gilles Lipovetsky sees behind the so called 'honesty' of post-modern man an acute hedonism, which has become, under the influence of mass consumption, the central value of our culture. The life cycle goes through a rapid changing of phases of various lifestyles; the individual doesn't search for his own identity through them (that he would stay with), but he is immersed in the current experience of the exploration of enormous possibilities. Lipovetsky⁵¹ evaluates the second half of the 20th century as the epoch of radicalising individualism and narcissism entrenching as a pattern of mass culture and lifestyle. The process of individualisation 'has fronted personal actualisation and the respect to subjective particularity and a unique individuality as a fundamental value. (...) The right to be absolutely yourself and to enjoy as much as possible (...) is just the backmost manifestation of the individualistic theory.'⁵² The second model of voluntarism, as stated by Maritain, acquires this form of individualistic narcissism, in so-called 'post-moralistic society'. Do we have adequate moral education to respond to this situation?

While moral education is an important dimension of institutional education, Maritain reserves it exclusively in the field of reason: the school imparts moral education through the enlightenment of the intellect. Maritain hesitates about the suitability of character formation in schools and doubts its success. He fears a voluntarist misuse in the school transfer of moral contents, having totalitarian experiences in former Germany. Nevertheless, I cannot agree with Maritain on this issue, since adequate character education, based on methodically facilitated interpersonal experience, coupled with the previous and consequent value/moral reflection, certainly does not slip into voluntarism.⁵³ Finally, he further recognises the eminent importance of forming the virtuous character of a person, especially 'the virtue of charity – supreme virtue'.⁵⁴ The student is a person who grows towards personhood by virtue of 'psychosomatic unity'.⁵⁵

However, Maritain points out the necessity of the rule of reason over will. 'We must understand that without abstract insight and intellectual enlightenment the more striking experiences are of no use to man, like beautiful colours in the darkness.'⁵⁶ He does not aim to devalue the role of will, the ability to develop virtues, to love others, and to face difficulties. Reason and will actively intersect each other, and in education they either support each other or weaken each other. Education of will without education of intellect eventuates to blind voluntarism. Education of intellect without education of will condemns a young person to sterile or purposive intellectualism.

51 Gilles LIPOVETSKY, *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris: Gallimard, 1983; in Czech translation Gilles LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*, Prague: Prostor, 2008.

52 LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*..., p.11.

53 Cf. Emily LOMBARDI, *Character Education: Integration of an Ancient Theory*, ESSAI Vol. 7 (2009), Article 32; among empirical studies, for example, Martin BRESTOVANSKÝ, *Prosocial Moral Reasoning and Behaviours: the Role of Ethics Education*, *Forum Pedagogiczne* 2016/2 cz. 1.

54 MARITAIN, *The Education of Man* ..., p. 53.

55 *Ibid.*, p. 52.

56 MARITAIN, *Education*..., p. 16.

The seventh misconception: pan-didacticism

The seventh misconception is the belief that it is possible to teach everything through schooling. The most important thing in education is something that cannot be educated and even less schooled. Maritain argues that it is impossible to teach everything through schooling. For instance, it is impossible to teach and learn the virtue of practical prudence (*prudentia*), which is an inner vital judgemental ability of intellect supported by will – no schooling is able to replace it. Experience that is a non-communicable fruit of suffering and memory and that forms man cannot be taught at any school and on any course. There are courses of philosophy, however, there are no courses of wisdom. Wisdom is acquired through spiritual experience and the practical wisdom of ‘the elders’ cannot be scientifically demonstrated.

According to Maritain, the most important things in life and education of man are intuition and love. Intuition and love are not unerring and not always precise, however, neither the flame of life nor the flash of heaven are able to be kept cooped up in concepts. Intuition and love are values that escape schooling, they are gifts of freedom. Through schooling, students are supposed to learn what intuition and love mean, or what is a good object of knowing and loving, however, enthusiasm and passion cannot be taught, they can only blaze up from the very fount of a person.⁵⁷

Maritain also does not accept models of teaching and education that embrace informal elements allowing one to touch experientially one’s own limits, to experience the fragility of the human relationship, to know the good of the deeds of solidarity and of personal help. In this way, I think, he limits not only the possibilities of education, but also the possibilities of philosophical thinking about education. As a certain counterbalance, I quote three statements from well-known figures of personalist philosophy, to which Maritain also claims allegiance. One of the most famous European personalists Emmanuel Mounier wrote, ‘The basic impulse in a world of persons is not the isolated perception of self (*cogito*) nor the egocentric concern for self, but the communication of consciousness. (...) We should prefer to call it the communication of existence, existence with the other, perhaps we should say co-existence.’⁵⁸ American philosopher Joseph H. Oldham claims, ‘It is through our responses to other persons that we become persons. It is others who challenge, enlighten and enrich us. There is no such thing as the isolated individual (...) Reality is the lived relation.’⁵⁹ And finally one more formulation from the philosopher of dialogue, Martin Buber:

The individual is a fact of existence in so far as he steps into a living relation with other individuals. The aggregate is a fact of existence in so far as it is built up of living units of relation (...) I call this sphere, which is established with the existence of man as man but which is conceptually still uncomprehended, the sphere of ‘between’. Although being realised in very different degrees, it is a primal category of human reality. This is where the genuine third alternative must begin.⁶⁰

57 ‘The school should educate the whole man. A significant role belongs to ethics and formation of character, as well as man’s will. Nevertheless, Maritain does not consider moral formation to be a proximate goal of school education, but he emphasizes its significance in school through education and the creation of a personalistic relationship between the teacher and pupil.’ Pavol DANCÁK, The personalistic view of education in the philosophy of J. Maritain, *Studia Ubb Theol. Cath.*, LIX, 1-2, 2014, p. 140.

58 Emmanuel MOUNIER, *A Personalist Manifesto*, London: Longmans, Green and Co., 1938. In Italian translation: Emmanuel MOUNIER, *Che cos’è il personalismo?* Turin: Einaudi, 1975, p. 62.

59 © Joseph H. OLDHAM, *Real Life is Meeting*, London: The Sheldon Press, 1958, available from: <http://www.chebucto.ns.ca/Philosophy/Sui-Generis/Berdyayev/essays/rhm.htm>, cited 6th January 2019.

60 Martin BUBER, *Between Man and Man*, Boston: Beacon Press, 1957, p. 202.

Obviously, the main goal of the school is to cultivate the intellect, but postponing opportunities to cultivate character exclusively in the extracurricular sphere, I find it unjustified.

In any case, as Maritain points out, there is a great extracurricular sphere of life that shapes man stronger than education – it is the sphere of human activities, work, daily efforts, experience of friendship and love, social morals, law, wisdom embodied in common traditions, the bright shine of art and poetry, the impact of feasts and liturgical ceremonies. All of this in line with the belief that education does not dominate, it serves.

Basic Dispositions of Education

In order not only to criticise and judge misconceptions, the paper will point out constructive possibilities which human nature, hidden in the core of each person, provides the art of education with. The human being that is formed to a true human person, perfect in the ability to know and love, contains in himself an inner principle of reason and freedom. This human being, however, needs the help of a teacher who is able to support the basic natural dispositions of a young man through education and disciplining. If nature and the spirit of a child are the major agent of education, then the base of an educational work will be the support of basic dispositions of this major agent. Basic dispositions are rooted in nature but may be deformed, therefore, it is necessary to cultivate them carefully. J. Maritain describes the following five natural dispositions of man, being five basic relations that need to be educationally cultivated.⁶¹

1) Relationship to the truth Love for the truth is the primary tendency of every rational nature. The desire to uncover reality, to know the truth is inherent to every child. The task of education is to support interiorisation – to release the deep spiritual dynamics coming from radical intellectual ‘preconsciousness’, the natural thirst for knowledge and understanding that is present in everyone. Maritain speaks of the preconsciousness of spirit that is located under the surface of notions and logical relationships – ‘the sources of knowledge and poetry, of love and truly human desires [is] hidden in the spiritual darkness of the intimate vitality of the soul.’⁶² Rational knowledge, before it is formed and expressed in notions and judgements, comes from an encounter of the intellect with the world of images and emotions, and from this encounter it jostles to the level of rationally graspable contents. These particular spiritual dynamics of preconsciousness of a pupil is entered by a pedagogue through his mastery of education. They help to distinguish between spiritual preconsciousness and irrational unconsciousness, to purify and free creative spiritual aspirations from self-willed natural pressures.

2) Relationship to good and justice Love for good and justice is natural to man. A young man is excited about heroic acts for the sake of justice and the victory of good over evil. This tendency of will, too, equally to the above-stated tendency of reason, springs from the spiritual depth of a person. The superficial acts of will are focused either on harmonisation with posed outer normativity (outer discipline and order) or an achievement of one’s own interests and indulgences (selfish satisfaction). Will as a radical spiritual power comes from the desire for freedom and creativity. The task of an educator is to help to release this soft energy from the trap of animal natural commands bringing irrational satisfaction and to bring the pupil to an uncovering of their spiritual sources of a humane life and freedom. The teacher lets the pupils look in and examine the spiritual, freeing the potentiality of intellect and will as contrasted to the determining pressures

⁶¹ MARITAIN, *Education...*, pp. 36–38.

⁶² *Ibid.*, p. 41.

of the natural and social world. The accomplishment of these pedagogical aims is not possible to be carried out by perfect didactic procedures and techniques, nor it is possible to measure them by tests and evaluations. Their accomplishment depends on the intuition and pedagogical genius of the teacher who meets the spiritual mightiness uniquely present in the personalities of pupils.

3) Relationship to existence This natural disposition is often disturbed and deformed by egoism and the human inclination to corruption. Openness to existence is so fundamental in man that it is completely elementary and simple. Maritain describes it as a positive approach of man to being, as an approach of the one who likes existing and is not ashamed to be, the one who is able to stand his ground in existence and for whom to exist and accept natural limitations of existence means to agree with life simply and directly. Plants and animals behave like this, however, only in the physical area. In man, this natural behaviour needs to enter the sphere of mental life and acquire moral consistency in it. This disposition is still far away from the virtues of generosity and humility, but it represents their natural field. 'Fear and trembling' are undoubtedly a great part of the experience of human spirit, but they are a wrong beginning of education. Education, on the contrary, needs to start in joy and thankfulness to life.

4) Relationship to work The sense of work well-done is another natural disposition of education. The attitude of openness to existence refers to the attitude of man to work. Maritain does not speak about the simple willingness to work hard, since laziness is inherent in man. He speaks of a deeper and more human respect for work, a sense of faithfulness and responsibility in relation to work.⁶³ The relationship to work is the primary natural inclination to self-discipline: if the relationship to work is being disturbed, the essential condition of human morality is fading away.

5) Relationship to others This basic disposition may be called the sense of cooperation. According to Maritain, it is equally natural as the tendency towards life together. If man is a political animal, it means the naturally required society is realised thanks to his free agreement. A person requires the communication of social life as a result of his own openness and generosity of reason and love. It suggests that education needs to take into account the social group and needs to prepare pupils to take their place there. To accompany the development of a human person in the social sphere, awakening and confirming their sense of freedom, duty, and responsibility is the essential aim of education. 'For human life there is indeed nothing greater than intuition and love.'⁶⁴ While morality is steeped in reason and intelligence, it depends a great deal upon charity and love.⁶⁵

If education is in the first place a service of help to human nature which acquires its own developed form in man, then the task of a pedagogue is well represented by his original service position (Gr. paidagógos): to lead out the hidden riches of the soul, which it was not even aware of itself, towards the light.

Discussion and Conclusions

Maritain's reflection of the educational situation of his period offers several areas of thought that appear to be, considering the current situation of culture and pedagogy, undoubtedly inspiring and valid perhaps even more now than at the time of their origination. Here are their brief summarisations:

- Maritain maintains a balanced approach to historical circumstances, avoiding catastrophic pessimism on one hand (according to which education would have no sense in a society

⁶³ Ibid., p. 38.

⁶⁴ Ibid., p. 23.

⁶⁵ MARITAIN, *The Education of Man* ..., p. 125.

made for cessation) and an uncritical and naïve optimism on the other hand (according to which nothing should be changed in the current state of education, for it is being carried out in the best way possible). This approach, expressed by the metaphor of a crossroads, enables the problematisation of education, taking a stand of axiological differentiation, and searching for ways of improvement.⁶⁶ The approach of differentiation is urgent mainly in moments of crisis, like the civilisation transformation that is currently taking place.

- In the work 'Pour une philosophie de l'éducation', besides the etatist crisis of the totalitarianism of the war period, the crisis of the coming technocratic totalitarianism of consumer society, or the society of emptiness, is also mentioned.⁶⁷ Maritain warns against the domination of educational means at the expense of the philosophical reflection of educational aims and he calls for a coexistence of empirical approaches (natural sciences and humanities, technology) and ontological approaches (philosophy and theology of education). Education is supposed to serve the 'awakening of man' and not his subordination of heteronomous purposes.
- While scientific and technological approaches to education are considered obvious today, the meaning of philosophy of education is neglected or even denied. Maritain reveals reductionist temptations of scientism and technocracy and emphasises the irreplaceable role of philosophical thinking in order that integrity of educated man was maintained and strengthened. A pedagogical discourse that rejects the philosophical component, holding it as non-scientific and abstract is a discourse that is partial and, in the end, it is a pseudo discourse.
- If pedagogy is a theory of the humanisation of man, then it requires an adequate conception of man – a conception that integrates an empirical knowledge of humanities and the development of man (psychology, sociology, etc.) with an ontological knowledge of nature and the existential situation of man (philosophy, religion). Pedagogy must not absolutise the contribution of psychology, sociology, and technology, which is massively taking place at present, since it will lose the finality of education out of sight and it risks its own instrumentalisation.
- Regarding the complexity of pedagogy, philosophy of education is legitimised from an epistemological, anthropological, and axiological perspective.⁶⁸ From the epistemological perspective, the variety of approaches to education demands a philosophical metascientific reflection that offers a synthetising point of view at the same time. From the anthropological perspective, the notions of the lifelong learning and knowledge society demand a closer connection of pedagogy and anthropology, as well as pedagogy and social sciences. Personalistic anthropology, offered by Maritain, composes man as a person in a community, between the extremes of individualism and collectivism, or socialism and liberalism. From the axiological point of view, the contemporary crisis of education and school repeatedly reveals the need for an ethical and moral dimension of education that cannot do without philosophical reflection.
- A certain objection against Maritain may be represented by the fact that the author was not a pedagogue in the real sense of the word, thus, he did not elaborate a pedagogical theory

66 Cf. reflection of crisis as an opportunity for understanding the essence of a phenomenon according to Hannah Arendt in the work *Between past and future: eight exercises in political thought*. New York: Viking Press, 1968.

67 Cf. Gilles LIPOVETSKY, *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris: Gallimard, 1983; Zygmunt BAUMAN, *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press, 2007.

68 Cf. Giancarlo GALEAZZI in Jacques MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola, 2001, p. 14.

with all its aspects, but among other themes, he philosophically dealt with the theme of education. Therefore, the impact and topicality of his thinking, relating education needs to be evaluated exclusively in the horizon of philosophy, philosophy of education, and not pedagogy in all its dimensions. On the other hand, Maritain's sense of interdisciplinarity of pedagogical thinking in contrast to the reductionist, scientific-technological, and praxocentric understanding of education needs to be highlighted. In this sense, the particularity of his conception of education appears.

- Another objection could be directed at certain (neo-Thomist) perennialism and traditionalism, which eventually always wins over progressivism in the author's thoughts, expressed in a positive approach to democracy and civic freedom. It needs to be stressed that Maritain is not closed to modernism, however, he does not tend towards pre-modernism. His position cannot be classified either within pre-modernism or neo-modernism, and not even nihilistic postmodernism, but he steps forward towards a certain type of late modernism or ultramodernism, connecting modernity and classicality, assimilating the conquests of modern sciences to the horizon of classical values.
- Other critical places could include his reservedness to contemporary pragmatic pedagogical movements, highlighted in the American reform pedagogy and European 'new schools'. However, not even here can Maritain be blamed for the rejection of or contempt for innovative educational methods – Maritain highly appreciates their effectivity: 'they are generally much better than those of the old pedagogy', and even, 'they are so good that we lose sight of the end'.⁶⁹ What matters to the author is not the destruction of modern creative methods but their integration in a system focused on the accomplishment of humanistic aims: practical wisdom, reasonable autonomy, social responsibility. Otherwise, they would slip into paedocentrism, spontaneism, and infantilism.
- I have a reservation about Maritain's reluctance to educate the moral character of pupils.⁷⁰ As I pointed out above in the text, the training of good will and moral virtues, in particular the virtues of generosity, solidarity, and pro-social altruism, should not be left to intellectual understanding and the extracurricular sphere alone. School education should not give up the opportunity to assist in shaping the character of students.

The postmodern situation assigns an ethical demand to people – to protect the rights of everyone, opinion minorities in particular, to protect the right to self-expression. This demand is not easy and simple to fulfill. To learn to live in plurality and diversity and not to fall into resignation and primitive, comfortable relativism (that is asking for a new universal validity urgently) is a challenge to contemporary moral and social education.

Maritain's philosophy of education, based on the integral conception of man, does not deny the meaning of various (post)modern pedagogical theories, but it points out their unilaterality. It may play an inspiring role also for followers of contemporary 'psycho-technological' educational doctrines, regardless of the confessional affiliation of the author. The project of integral humanism refers to the personalistic notion of man as a person living in time and space, leaning towards a dimension that transcends time and space.

As I introduced my thesis at the beginning of this article concerning the parallelism between the two situations, Maritain's and ours, on the basis of the above analysis I confirm the possibility and suitability of a philosophical and pedagogical reflection analogous to that of Maritain. I have

69 MARITAIN, *Education...*, p. 3.

70 *Ibid.*, pp. 26–28.

also explained both contexts and the theoretical shift, especially in the field of moral education. The strength of Maritain's educational theory is the emphasis on the universal dignity of human beings, regardless of time, place, and circumstances. The same reservation concerns his concept of childhood and education being out of touch with social and developmental psychology, and his almost exclusive emphasis on content to the detriment of methods. He speaks about education based upon complex metaphysical theories, but with a limited view of everyday pedagogical experience. Nevertheless, his seven misconceptions can be used as a guide for teachers in a critical reflection upon their approach to educational practice.

Contact**Assoc. Prof. Andrej Rajský, Ph.d.**

Trnava university in Trnava

Faculty of Education

Department of Educational Studies

Priemysel'ná 4, 918 43 Trnava

arajsky@gmail.com

Hledá člověk víc než sám sebe?

Podněty Patočkova a Franklova pojetí lidského hledání smyslu k Maritainově integrálnímu humanismu na začátku 21. století s ohledem na nábožensko-pedagogické kladení otázek

Ludmila Muchová a Petra Hořejší

Anotace:

Článek dává do vztahu Maritainův výklad o integrálním křesťanském humanismu v konfrontaci s humanismem materialistickým, člověkostředným, s myšlenkami filosofa J. Patočky a psychoterapeuta V. E. Frankla. Oběma byla společná hluboká zkušenost s totalitními režimy, které Maritain považoval za logické vyústění materialistického humanismu. Popis jejich myšlenek je doplněn kvalitativním výzkumem, který se týkal vnímání hodnot krásy, dobra a smyslu u současných mladých lidí. Diskuse nad jeho výsledky vede v kontextu uvedených myšlenek k formulaci nového vztahu křesťanského humanismu k humanismu lidí bez křesťanské víry.

Klíčová slova:

Jacques Maritain, integrální humanismus, antropocentrický humanismus, Jan Patočka, Viktor Emanuel Frankl

Úvod

Křesťané v naší zemi nemají ve společnosti na začátku 21. století jednoduchou pozici. Svým životním přesvědčením a životní praxí by měli svědčit o své víře. Je to víra, která z pohledu většinové společnosti může působit jako víra absurdní – svět, který vnímáme smysly, svět, jehož zákonitosti postupně rozkrývají přírodní vědy a současně tak přivádějí člověka k jeho ovládnutí, svět, jehož zdroje lze využít k blahobytu, o kterém se do dnešní doby žádné předcházející generaci ani nensnilo, tento svět není jedinou skutečností, která nás obklopuje. Vyvěrá ze svého zdroje, kterým je podle křesťanské víry osobní Bůh. Před ním nese člověk odpovědnost za život a svět.

Proč to považujeme za „nejednoduchou pozici“? Jednoduše proto, že – jak se shodují někteří filosofové – postmoderní a postkřesťanská většinová společnost žije v epoše, ve které křesťanství už není všeobecným životním postojem lidí, protože v povědomí lidí Bůh buď „zemřel“ (jak to vyslovil Nietzsche), nebo přinejmenším člověka „opustil“ (jak to formuloval Patočka).

Současně jsme jak ve filosofii, tak v sociálních vědách svědky analýz a zdůvodňování teorií, které toto období vidí jako období velmi krizové, protože lidé staví svůj život zejména na svých individuálních zájmech, které nemusí brát v potaz dobro většího celku, ztrácejí smysl pro objektivní měřítko, vycházejí pouze z vlastní subjektivity, která relativizuje každou všeobecně platnou

hodnotu, orientují svůj život na materiální hodnoty postavené na vlastnění majetku a zážitků. Společnost se ocitá v krizi, má problémy nejen s předáváním biologického života – stárne a vymírá, ale i s předáváním osvědčených tradičních hodnot – řeší složité problémy eutanazie, interrupce, genového inženýrství, zbraní hromadného ničení...

Pro náboženského pedagoga může být taková situace výzvou. Jak vychovávat budoucí malé a mladé křesťany, jestliže se pohybujeme v situaci zásadního zpochybňování pravdivosti křesťanské víry – my jako vychovatelé i děti jako generace, kterou máme za úkol vychovat? A to v době, kdy současně zažíváme důsledky společenského vývoje, který tolik odborníků vnímá jako krizový? Nechceme-li mladou generaci vést k ohraničování se od zbytku světa, k vytváření ghett, ve kterých si malé skupinky křesťanů vytvoří skanzen tradičního křesťanství bez nároku na prokvašení celého světa kvasem evangelia, musíme vzít kontext společnosti, ve které žijeme, vážně a vážně se také ptát, co vlastně lidé, kteří žijí s vědomím „smrti“ Boha či „opuštěnosti“ Bohem, zažívají vzhledem k transcendenci. Jsou zcela zaměřeni pouze na materiální svět a materiální hodnoty, nebo i oni – věrní svému lidství – hledají víc než jen sami sebe, svůj užitek a svoje pohodlí?

Náboženský pedagog tedy musí teorie křesťanských i nekřesťanských filosofii zabývajících se člověkem nejen znát, musí je rovněž podrobit empirickému zkoumání, aby ověřil jejich platnost v praxi. V tomto článku se proto chceme zabývat filosofickým myšlením J. Maritaina, křesťanského myslitele, který filosoficky propracoval vztah křesťanství a humanismu a vyvodil z nich výzvu k uskutečňování nového, integrálního křesťanství, které postavil do protikladu s humanismem antropocentrickým, vrcholícím v totalitních režimech 20. století. Vycházel přitom z filosofie Tomáše Akvinského. Myšlenky křesťanského humanismu vymezoval především proti ateismu totalitních režimů. V totalitních režimech fašistických a komunistických však paradoxně rozvíjeli své pojetí humanismu autoři, kteří nevycházeli z křesťanství, nelze je ovšem ani považovat za zastánce antropocentrického ateistického systému směřujícího k totalitní katastrofě. Naopak, právě uprostřed těchto režimů formulovali svoje humanistické myšlenky, které se od těch totalitních zásadně lišily. Zvolili jsme dvě velmi výrazné postavy 20. století: V. E. Frankla, zakladatele 3. vídeňské psychoterapeutické školy a pro české myslitelské prostředí charakteristického J. Patočku. Oba měli velmi blízko k existenciální filosofii. Teprve na tyto myšlenky naváže empirická výzkumná otázka: Vnímají mladí lidé ve svém volném čase hodnotu životního smyslu a s ním spojené hodnoty dobra a krásy, které je samé přesahují? Jestliže ano, lze člověka překračujícího sama sebe ze své vnitřní síly a vztahujícího se k hodnotám mimo sebe samého nazvat antropocentrickým, a tudíž mýlícím se? Závěry kvalitativního výzkumu, o kterém zde chceme referovat, se potom mohou stát východiskem pro lepší chápání cílů a úkolů současné náboženské výchovy mladých křesťanů vyrůstajících v atmosféře všeobecného odklonu většinové společnosti od křesťanství a křesťanského stylu života.

1. Maritainovo pojetí humanismu jako směřování člověka k absolutnímu smyslu v Bohu¹

Humanismus Maritain definuje následovně: „... *Humanismus tíhne svou podstatou k tomu, aby učinil člověka pravdivěji lidským a zjevil jeho původní velikost, poskytuje mu účast na všem, co ho může obohatit v přírodě i v dějinách, žádá však zároveň, aby člověk rozvíjel možnosti v sobě*

1 Na tomto místě popíšeme základní rysy Maritainova humanismu. Nebudeme se hlouběji zabývat určujícími principy jeho filosofie, které vycházejí důsledně z aristotelsko-tomistické tradice. Na některé z nich (např. na otázku přirozenosti člověka, svobody lidské vůle nebo konečného cíle lidského života, jak je můžeme nalézt např. v díle Jacques MARITAIN, *The person and the common good*, Indiana: University of Notre Dame Press, 2002 nebo Jacques MARITAIN, *Odpovědnost umělce*, Praha: Triáda, 2011) narazíme v části textu, která se zabývá diskusí kvalitativní empirické studie.

obsažené, své tvůrčí síly a život rozumový, i aby se pilně snažil učinit ze sil fyzického světa nástroje své svobody.“² Naznačuje, v čem spočívá náboženský rozměr tohoto pojmu, a sice, že v člověku je něco, „co směřuje nad čas, nějaká osobnost či osoba, jejíž nejhlubší potřeby přesahují všechen řád vesmíru“. Cituje přitom Aristotela: „Ukládat člověku jen lidské, toť zrazovat člověka a chtít jeho neštěstí, neboť hlavní částí sebe, což jest duch, jest člověk povolán k čemusi většímu než k životu pouze lidskému.“³ Jinak řečeno, podle Maritaina každý člověk zaujímá svůj vlastní postoj k životu a v jeho intencích se také v životě nějak chová, ať je či není spjat s nějakým konkrétním náboženstvím nebo s konkrétní filosofií.

Logicky proto Maritain rozeznává dva typy humanismu: humanismus antropocentrický a humanismus teocentrický. Pomocí dlouhé myšlenkové úvahy dovozuje, v čem mezi nimi spočívá zásadní rozdíl:

Teistický humanismus je podle něho skutečně křesťanský humanismus. Když totiž pátrá po středu osobnosti člověka, dospívá k Bohu, který svou milostí vykupuje sice svobodného, ale hříšného člověka. Zatímco antropocentrický humanismus postavil podle Maritaina do středu člověka tohoto člověka samotného. I zde je sice konstatována lidská svoboda, ale v jejím naturalistickém pojetí: člověk je svobodný sám ze sebe, nikoliv díky Boží milosti, která ho osvobozuje a ke svobodě vykupuje. Podle Maritaina spočívá právě v této skutečnosti – v člověkostřednosti – základní omyl sekulárního humanismu.

Maritain to ukazuje na třech aspektech – na pohledu na jednotlivého člověka, na kulturu a na Boha. V pohledu na jednotlivce Maritain především ukazuje, jak díky racionalismu 18. století začal člověk sám sebe hodnotit jako velmi vznešenou bytost, která sama sobě klade zákony a je bytostně dobrá. Vítězství darwinovských myšlenek, které samy o sobě nejsou v rozporu s křesťanskou vírou, však znamenalo v povědomí racionalismu neuznání „metafyzické diskontinuity“. V takovém schématu není místo pro okamžik vzniku nové duchovní bytosti s Bohem stvořenou duší, která je vržena do bytí, aby zde naplnila Stvořitelem daný věčný úděl. A například Freudovo učení, že lidské vědomí není nic jiného než hříčka sil pulsujících mezi instinktivní vrstvou člověka a normami společnosti, které během života zvnitřnil, tuto původní velikost člověka paradoxně proměnilo v bytost, která pouze zakrývá svou závislost na vlastních pudech.

Něco podobného se podle něj odehrálo i v evropské kultuře jako celku. Ta nejprve coby plod renesance oddělila pozemský časný svět od světa pečujícího o věčnost, ale prozatím zůstala křesťanská. V dalších staletích se však tyto dva světy v životě lidí začaly více a více oddělovat. A člověk, oproštěný od „pověry“ zjeveného křesťanského náboženství, vyslovil požadavek ovládnout přírodu zcela ve svůj prospěch, aby mohl do sytosti užívat časných dober. A vše nasvědčovalo tomu, že se mu to díky rozvoji lidského rozumu podaří v podobě rozvoje věd, techniky a technologií. A protože tím člověk postupně začal svůj poslední cíl vkládat pouze sám do sebe, dospěl ve 20. století k ideologii materialismu a komunismu, podle níž může člověk dospět pravé svobody pouze jako člověk kolektivistický.

Idea Boha prošla podle Maritaina též tragickým vývojem. Descartes podle něho svými úvahami o geometrickém lidském rozumu vyloučil, že by člověk mohl nahlížet pomocí myšlenkových analogií do Božího tajemství, i když Bůh v jeho pojetí byl jakýmsi „ručitelem“ lidského rozumu, byl tímto rozumem naprosto nepoznatelný. V dalších staletích jiní filosofové (např. Leibnitz) ukazovali, že dokonalost umělce je možno poznat pouze podle dokonalosti jeho uměleckých děl, a to i Božského umělce. Ale Bůh se již stává pouze ideou, lidskou představou, která sama nemůže nic

2 Jacques MARITAIN, *Integrovaný humanismus*, Řím: Křesťanská akademie, 1967, s.10.

3 Tamtéž, s. 9 a 10.

řící o skutečném Bohu. A tuto představu lze snadno umlčet nebo zabít. To podle Maritaina vykonala Nietzsche, když ve známém podobenství o bláznovi na tržišti zvěstoval „smrt Boha“.

Lidstvo tak podle Maritaina dospělo do slepé uličky, v níž byl člověk, na začátku renesance oslavovaný pro svou jedinečnost, velikost a dokonalost, během několika staletí zotročen a znevážen, až dospěl do života v podobě sovětské komunistické totality, která opřela svoji krutovládu o předpoklad, že neexistuje Bůh, a neexistuje-li, neposvěcuje ani srdce a jádro člověka, který je tak povolán, aby uskutečnil sám ze své kolektivní síly ráj na zemi. Maritain se domnívá, že tragické události 20. století, které přinesly neuvěřitelnou míru blahobytu na jedné straně, ale též neuvěřitelnou míru lidského násilí, bolesti, utrpení a smrti, přesvědčují dostatečně jasně o tragickém rozpojení Boha jako centra lidské bytosti a tohoto člověka, protože po něm následovalo jen postupné vykázání Boha do sféry představ lidského rozumu, aby byl posléze jako pouhá lidská myšlenka zničen. Antropocentričnost – člověkostřednost humanismu se mu tak jeví jako nenápadná past, v níž člověk může uvěznit a zničit sám sebe.

Maritain na základě této analýzy nabízí svou koncepci integrálního humanismu. Integrálním ho nazývá proto, že člověk v něm vidí svůj úděl v cíli orientovaném na věčnost a Boha, jehož může analogicky, nedokonale, ale přece jen nahlížet, a přitom uskutečňovat své možnosti tvořivě v Bohu, který je „absolutní možností všech možností“. Historicky se tyto možnosti člověku nabízejí a otevírají okamžikem Vtělení, v Kristu, a to trvá a pokračuje v církvi. Autonomie světa a člověka nevylučuje Boha jako absolutní Bytí, ale naopak, předpokládá ho, rodí se s ním a vrací se k němu. A Bůh neztrácí svou nekonečnost a plnost, jestliže dává člověku účast na své vlastní nekonečnosti a plnosti. Tak člověk dospívá k jednotě a míru, které přesahují veškeré tušení. Maritainovo pojetí křesťanského humanismu uvádí člověka do souladu mezi milostí a přirozeností, vírou a rozumem, teologií a filosofií, nadpřirozenými ctnostmi a přirozenými dokonalostmi, duchovním řádem a časným pořádkem světa, spekulativní teoretickou rovinou a rozměrem praktické činnosti, mystickou kontemplací a vědeckým hledáním, věrností věčným skutečným a schopností porozumět času.⁴

2. Patočkova úvaha představující humanismus jako vědomí lidské odpovědnosti za hledání „problematického smyslu“

Logika Maritainových filosofických úvah je srozumitelná na pozadí válečných událostí 20. století na velké části Evropy, které vyústily do vzniku panství komunistické ideologie a posléze ideologie nacistické. Proto Maritain zcela logicky konfrontuje křesťanství především s ní. Roky života uvnitř jedné z nich však přinesly nečekanou odpověď českého filosofa J. Patočky.

V Kacířských esejích Patočka analyzuje komunistickou doktrínu o nutnosti neustálé války za světový mír. Vychází přitom z reality dvou zničujících světových válek ve 20. století. Přes svou ničivost může mít válka i moc vracet člověka k otázce smyslu života. Ideologie sice přesvědčují lidi ve jménu „sil dne“, že válka je krutá, ale nutná, aby po ní přišla spravedlnost a mír pro budoucí generace, jejich štěstí. Proto je potřeba se nyní obětovat – dát své vlastní štěstí za štěstí budoucích generací. Válka však v sobě nese podle Patočky také jinou zkušenost. Může se stát výzvou k duchovnímu růstu člověka. Patočka ho popisuje jako děj odehrávající se v několika etapách. V první etapě zažívá člověk nesmyslnost a nesnesitelnost válečného běsnění, jeho absurditu. Je to

4 MARITAIN, *Integrální...*, s. 33–39 a s. 292–295. Také Ludmila MUCHOVÁ, Autenticky žitá víra ve svobodné pluralitní společnosti a náboženská výchova, *Autentická sloboda a viera*. Zborník monografických štúdií, ed., Andrea BLAŠČÍKOVÁ, Peter KONDRILA, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011, s. 38–54.

zkušenost, která člověkem otřese. Tím se však stane snadnou obětí propagandy, která volá po ne-utuchající „válce za mír“. Ze společnosti se tak stává věčné bojiště, které dovoluje používat zbraní jako je demagogie, podezírání, pomluvy. Požadovány jsou oběti za budoucí mír. Jenže zkušenost fronty nebo totální moci je zkušenost definitivní a absolutní. Člověk porozumí nakonec tomu, že oběť vlastního života má význam sama v sobě, nikoliv jako prostředek pro šťastnou budoucnost jiných, nýbrž jako zisk vlastní absolutní svobody, která je nezávislá na zastrasování mocných. Vrchol života spočívá ve „vydání se“. Je to život, v němž člověk už dávno před tím směřoval k jeho vrcholu, oběť je jeho logickým vyústěním. Tímto vrcholem je výzva, aby člověk realizoval proměnu celého svého života, celé své existence. Znamená kosmičnost a univerzálnost, ke které člověk dospěl absolutní obětí sebe a svého „dne“. Smrt je oběť, která provází svobodný čin člověka bez ohledu na strach ze smrti, který v něm opakovaně burcuje mocní, a to pro absolutní svobodu jako takovou. Protože právě strachem ze smrti je člověk poután k životu, a tím se stává nejvíce manipulovatelným.⁵

Chvatík upozorňuje, že myšlenka autentické oběti nemá u Patočky původ v křesťanství, protože v textu *Meditace po 33 letech* přirovnává Patočka oběť Krista ke smrti Sókrata. Oba se obětovali, aby se ukázalo, že lidský život je plně lidským, teprve když dovede vazbu na pouhý život překonat, když dovede žít nad úroveň pouhé úživy, když dovede žít ve vzmachu. Oba byli dokonale pravdiví. A svým vystoupením, svou snahou pečovat o duši zaútočili na vše, co vládne světem upadlé pouhé starosti o život. Proto jsou odsouzeni a zahubeni. Oba se mohli násilné smrti vyhnout, ale oba ji dobrovolně přijali. A u obou je tento obětovaný život spojen s myšlenkou nesmrtelnosti. V tom totiž spočívá smysl třetího pohybu: totiž, že člověk prolomí úroveň pouhého života a otevře se dimenzi, která není ničím jsoucím, ale svět jsoucích věcí podmiňuje.⁶ Na jiném místě Patočka charakterizuje pravou oběť jako „výkon, ve kterém jde o to, aby se bytí jako takové ukázalo jako to, co vládne a pro co jsem ochoten a musím jít až do krajnosti, kterou mi historická situace diktuje a kterou já přijímám.“⁷

Důsledkem postoje připravenosti k oběti vlastního života kvůli vlastní svobodě je skutečnost, že nepřítel již není absolutní překážkou na cestě k míru. Není tím, kdo musí být odstraněn ve jménu pokroku. Je spoluúčastníkem téhož otřesu – otřesu způsobeného po dosažení téhož vrcholu absolutní svobody v absolutní vydanosti. Člověk tak zažívá „solidaritu otřesených“, kteří dokážou vyslovit modlitbu za nepřítel a milovat i ty, kteří je nenávidí.⁸ „*Nejhlubším objevem fronty je tedy tato vykloněnost života do noci, boje a smrti, neodepsatelnost této položky v životě, která se zdá z hlediska dne pouhou neexistencí.*“⁹ Proměna onoho absolutního životního smyslu, který zde škobrtne o nic, tedy o zjištění, že Bůh buď není, nebo člověka opustil¹⁰, vyvolá v člověku zděšení a otřes, člověk tak překročí nepřekročitelnou hranici, v níž se všechno mění.¹¹ Dějiny lidstva jsou konfliktem pouhé úživy (péče o holé přežití a spoutanost strachem o holý život) se životem na vrcholu, který neplánuje budoucí všední dny, ale ví, že všední den, jeho život a „mír“ mají svůj

5 Srov. Jan PATOČKA, *Kacířské eseje o filosofii dějin*, Praha: ACADEMIA, 1990, s. 132–137.

6 Srov. © Ivan CHVATÍK, *Zodpovědnost „otřesených“: Patočkova „péče o duši“ v době „poevropské“*, Centrum pro teoretická studia (online), s. 8, dostupné na: <http://www.cts.cuni.cz/soubory/reporty/CTS-09-05.pdf>, citováno dne 6. 6. 2018.

7 Jan PATOČKA, Příloha II. Přednášky a semináře, *Péče o duši III*, Praha: OIKOYMENH, 2002, s. 421.

8 Srov. PATOČKA, *Kacířské eseje...*, s. 138. (Srov. © Zuzana SVOBODOVÁ, Pojetí bratrství u Jana Patočky, *Envigogika: Charles University E-journal for environmental Education* 2017/XII/2, s. 2, (on-line) dostupné na <https://doi.org/https://doi.org/10.14712/18023061.556>, citováno dne 16. 6. 2018.)

9 Tamtéž, s. 138.

10 Srov. též PATOČKA, *Péče o duši...*, s. 413. Patočka na tomto místě dává za příklad skutečné oběti oběť Krista, kterou spojuje právě s jeho zvoláním na kříži: Bože můj, Bože můj, proč jsi mě opustil. Za pravou oběť považuje pouze takovou, ve které není ztráta života chápána pouze jako „výměna jsoucím“, ale jako setkání se s bytím.

11 Srov. PATOČKA, *Kacířské eseje...*, s. 138.

konec. Pouze ten, kdo to pochopí, je schopen obratu, metanoi, je duchovní člověk.¹²

Jak zdůrazňuje Chvatík, dějiny se tedy podle Patočky odehrávají tam, kde člověk usiluje o vzestup, „vzmach“ nad úroveň pouhé úživy, byť by tato úživa spočívala v oddávání se všem dokonalým technickým a technologickým vymoženostem. Odehrávají se tam, kde člověk směřuje k vrcholu vlastního života, kde poodkryje tajemství bytí, tedy to, co pouze tuší, čeho se nemůže dotknout, co ale podmiňuje svět s jeho zákonitostmi. Člověk už nedisponuje absolutním smyslem daným Bohem, ale smyslem. Úkolem člověka je osvědčit svou odpovědnost za to, co dobrého v takové situaci může udělat, aby byl smysl nalezen či odhalen, byť riskuje opakované a více či méně zdařilé pokusy. Zodpovědnost za toto tápavé hledání smyslu směřující k vrcholu schopného i oběti vlastního života nese člověk žijící bez víry v Boha (a jím člověku uložený absolutní smysl) sám před sebou a před ostatními lidmi.¹³

Rozumíme zřejmě dobře, že takto chápaný úkol člověka ve světě lze těžko nazvat „antropocentrickým“. Je to daleko spíše výzva k vědomí vydanosti člověka tajemství skrývajícím se za existenci člověka a světa, které tváří v tvář utrpení a zlu nemůže nazvat milujícím Bohem, které ho ale s o to větší naléhavostí staví před otázku jeho odpovědnosti za naplnění života smyslem, byť tváří v tvář nicotě, která se tak před ním otevírá tváří v tvář tajemství bytí.

3. Franklovo pojetí humanismu jako mravní hledání jedinečného smyslu v jedinečné situaci

Druhý zvolený autor – V. E. Frankl – formuloval své základní výpovědi o člověku ve vztahu k podstatě jeho lidství v dialogu se dvěma psychoterapeutickými školami: Freudovou psychoanalýzou a Adlerovou individuální psychologií. I Frankl formuloval základní výpovědi své teorie uprostřed vlády brutální totality – jako Žid v koncentračních vyhlazovacích táborech, výplodech německé národně socialistické strany. Popsal lidskou vůli naplnit život smyslem jako základní faktor, který u vězňů zásadním způsobem ovlivňoval jejich vůli k životu. Uprostřed marasmu, který Maritain popsal vedle sovětského komunismu jako druhý příklad tragického vyústění ztráty Boha ve vědomí lidí konce 19. století, vyslovil následující tézi: Zdravý člověk neusiluje ve svém životě o vlastní štěstí, ale o naplnění vlastního života smyslem. Rozpoznává tři roviny tohoto naplnění:

1. jedinečný smysl jedinečné situace v životě člověka;
2. smysl života;
3. smysl celku světa.

Výzva naplňovat život smyslem plyne podle Frankla prostě z faktu lidské existence, z toho, že člověk je schopen promýšlet jednotlivé okamžiky života a volit z možností, které se nabízejí k jejich vyřešení. To je výsledkem úvahy, kterou člověk učiní ve svém nitru a poté uskuteční. Smysl v životě tedy není dán žádnou lidskou vírou, ale tím, jak člověk utváří svůj život, a to především v každé jedinečné situaci. Člověk, který by usiloval pouze o svou vlastní duševní rovnováhu nebo homeostázu, by ztrácel cosi podstatného ze svého lidství.

Smysl života jako celku následně rozkryjeme až v jeho samotném závěru, podobně jako když uvažujeme o smyslu filmu až po jeho zhlédnutí. Ale abychom mu porozuměli, musíme před tím rozkrýt i smysl jednotlivých obrazů, tedy jednotlivých životních situací. Celý život, celou svou

¹² Srov. tamtéž, s. 141.

¹³ Srov. © CHVATÍK, *Zodpovědnost...*, s. 7–10.

existenci, říká Frankl, musíme vnímat jako otázku. To život se nás ptá, jak se v konkrétních situacích zachováme. Je věcí naší odpovědnosti, jakou dáme odpověď, a to odpověď v podobě konkrétního činu, i v případě, že jde např. tváří v tvář bolesti a utrpení o niterný čin přijetí či nepřijetí. Odvolává se na Yehudu Bacona, podle kterého utrpení a zlo v Osvětimi mělo pro trýzněné smysl pouze v případě, jestliže je změnilo, jestliže vedlo k jejich duchovnímu růstu a zrání.¹⁴

Porozumění smyslu světa jako celku je oproti tomu rozhodnutím člověka pouze v aktu, ve kterém se rozhoduje pro víru, v tom, že uzná existenci a autoritu Boha jako zdroje a posledního garanta smyslu, nikoliv tedy ve vlastních činech. V rozhovoru se židovským myslitelem Lapidem rozvíjí Frankl Lapidovo upozornění, že čin, kterým uskutečňujeme smysl, se obrací vlastně do budoucnosti: činíme to, co v budoucnosti osvítlí tuto situaci jako smysluplnou. Vysvětluje, že výrok Ježíše „Bože můj, Bože můj, proč jsi mě opustil?“, který celé generace teologů chápaly jako výraz pochybnosti o existenci Boha (a viděli jsme, že tomu tak bylo i u filosofa Patočky), byl překládán nepřesně. V hebrejském originále znamená nikoliv prostě „proč“, ale „pro co“, „kvůli čemu“, Ježíš tuto otázku vyslovil jako výraz touhy porozumět smyslu svého utrpení. Bůh je naopak akceptován, je předpokládán i smysl utrpení, trpící však prosí o náznak, proč mu bylo utrpení uloženo.¹⁵ Frankl považuje vztah těchto tří různých rovin, v nichž člověk usiluje o naplnění života smyslem, ke křesťanskému chápání smyslu světa za vztah inkluzivní. Náboženský rozměr života podle něho překračuje rozměr antropologický v tom smyslu, že je to rozměr širší, který v sobě obsahuje antropologický rozměr jako dimenzi užší. Takže tyto dva rozměry se navzájem nevylučují, ale jeden je obsažen v druhém, je inkludován. Problém tedy není například formulován tak, že ti, kdo považují za posledního garanta správnosti svých činů svědomí, se ocitají v přímém protikladu vůči těm, kteří ho vidí jako nejvyšší Boží instanci. Boží autorita, která stojí za principy dobra a zla, které může člověk uskutečnit, spíše sahá daleko až za svědomí. Člověk při rozhodování, jaký čin je v určité situaci ten nejsmysluplnější, vede rozhovor se svým svědomím. Věřící člověk věří, že právě v něm vede rozhovor s Bohem. Frankl tedy nevnímá vztahy mezi věřícími křesťany podobně výlučně – exklusivisticky – jako Patočka, pro kterého se svědomí stává nejvyšší instancí pro mravní rozhodování v okamžiku, kdy se člověk cítí být Bohem opuštěn. Mezi svědomím a Boží autoritou podle Frankla existuje vztah inkluze: svědomí může být viděno současně jako nejvyšší lidská instance smyslu, ale také v hlubším záběru jako výraz principů garantovaných samotným Bohem.¹⁶

Jak Patočkovy, tak Franklovy humanistické myšlenky mají společné rysy. Jednak jsou již reakcí na hlubokou krizi lidství, kterou dva totalitní režimy v Evropě 20. století přinesly. Maritain je zdůvodňuje odklonem člověka od duchovních zdrojů vlastní existence – od svého Tvůrce, který se člověku zjevil v Ježíši Kristu a který jej na cestě životem posiluje silou Ducha svatého. Patočka je příkladem člověka, který se cítí Bohem opuštěn, ale přesto se nenechá oklamat tlakem totalitní moci, nepodléhá strachu, zažívá se ve své svobodě, jejímž vrcholem je schopnost obětovat svůj život jako vyvrcholení své solidarity s trpícími lidmi, bez vize společenství člověka s Bohem. Frankl – sám zbožný Žid – vnímá duchovní hledání lidí, kteří nesdílejí náboženskou víru, a přesto jsou schopni naplnit svůj život smyslem tím, že jej orientují na hodnoty, které leží mimo jejich egocentrické potřeby či zájmy. Takové duchovní úsilí může mít náboženský obsah a plynout

14 Vzhledem k rozsahu této studie můžeme pouze odkázat na českou sekundární literaturu, která rozvíjí Franklovy myšlenky: Martina KOSOŮVÁ a kol., *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Praha: Grada, 2014; Peter TAVEL, *Smysl života podle V. E. Frankla: potřeba smyslu života, přínos V. E. Frankla k otázce smyslu života*, Praha: Triton, 2007; Miloš RABAN, *Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému*, Praha: Vyšehrad, 2008.

15 Srov. Viktor Emanuel FRANKL, Pinchas LAPIDE, *Hľadanie Boha a otázka zmyslu*, Bratislava: LÚČ, 2009, s. 34–35 a s. 108–114.

16 Srov. tamtéž, s. 46.

z hluboké víry, avšak také nemusí. Tito autoři, zdá se, popsali duchovní rovinu lidské existence, kterou objevuje člověk „na dně svých sil“. Není to člověkostředná snaha o vlastní štěstí, je to hledání problematické, trpělivé, ale hluboce pravdivé. Osobnost, která jde po takové cestě, integruje do svého duchovního hledání kategorii životního smyslu, který je naplněn vždy, když se člověk setká s hodnotami přesahujícími jeho samého (vedle bolesti a utrpení to pro Frankla byly také hodnoty tvůrčí a hodnoty zažívané jako láska nebo krása). Kdybychom tedy Maritainovo pojetí humanismu nazvali integrálním humanismem křesťanským, mohli bychom myšlenkové koncepty Frankla nebo Patočky nazvat integrálním humanismem duchovním, spirituálním, v němž se člověk otevírá hledání hodnot, které jeho samého přesahují. Takže se vydává na cestu, která má svůj vrchol v jejich absolutním vyjádření v Bohu (Bůh Stvořitel, Bůh – krása, Bůh – láska, Bůh trpící spolu s člověkem v Ježíši Kristu).

Zbývá otázka, zda je i člověk žijící v evropské společnosti na začátku 21. století schopen vnímat hodnoty, které by byly s to kritéria životního smyslu naplnit, aby se s jejich pomocí mohl vydat na cestu vedoucí za svou vlastní člověkostřednost. K náznaku odpovědi jsme v roce 2018 provedli kvalitativní výzkum, pro který jsme zvolili hodnoty vnímání krásy, dobra a samotného smyslu života.

4. Kvalitativní výzkum vnímání hodnot krásy, dobra a vyššího smyslu lidmi mladé dospělosti¹⁷

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou lidé ve věku mladé dospělosti (od dvaceti do třiceti let) schopni vnímat ve svém volném čase hodnoty dobra, krásy nebo vyššího smyslu, eventuálně, v čem tyto hodnoty vidí a jak je popisují. Zvolili jsme členění volného času podle časových okruhů na volný čas denní, týdenní, roční a celoživotní (s ohledem na obor Pedagogika volného času, v jehož rámci se výzkum uskutečnil).

Základní výzkumná otázka vyplynula z cíle výzkumu:

Vnímají mladí lidé ve svém volném čase hodnoty dobra, krásy a životního smyslu, které je samé přesahují?

Z této základní otázky vyplynuly následující dílčí výzkumné podotázky:

1. Liší se nějak zkušenosti lidí ve věku mladé dospělosti s hodnotami krásy, dobra nebo vyššího smyslu v případě různých časových okruhů?
2. Jaké kategorie popisují jako ztělesnění hodnot krásy, dobra nebo smyslu?
3. Existují nějaké kategorie, které jsou všem okruhům zkoumaných hodnot společné?

Výzkum se uskutečnil prostřednictvím dotazníku obsahujícího pouze otevřené otázky týkající se buď krásy, dobra nebo životního smyslu v běžném dnu, v předchozím týdnu, v předešlém roce a v celém životě tak, aby respondenti mohli skutečně vyjádřit celou šíři svých osobních prožitků. Tři dotazovaní odpovídali na otevřené otázky týkající se setkání s krásou, tři na otázky spojené s hodnotami dobra a tři na otázky zaměřené na hledání životního smyslu.

Zkoumali jsme výpovědi celkem devíti respondentů, vesměs absolventů TF JU, oboru Pedagogika volného času, pouze jeden muž absolvoval střední školu s učilištěm a jeden střední školu obchodního

17 Srov. © Petra HOŘEJŠÍ, Volný čas jako důležitý aspekt života pro hledání vyšších hodnot (dobro, krása, smysl) v 21. století, diplomová práce, vedoucí: Ludmila Muchová, České Budějovice: TF JU (on-line), dostupné na: file:///C:/Users/Ludmila%20M/Desktop/Diplomova_prace_2018_Petra_Horejsi.pdf, s. 62–95, citováno dne 18. 6. 2018.

ruchu. V každé trojici byl vždy zastoupen minimálně jeden muž a minimálně jedna žena.

K analýze odpovědí respondentů jsme použili metodu otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Analýza odpovědí pomocí kódování: U jednotlivých respondentů jsme v textu nejprve identifikovali jednotlivé kódy, které jsme v podobě konceptů přiřadili ke dvěma kategoriím: *příčiny zážitku* a *kritérium zážitku*. Následně jsme v nich hledali další nadřazené kategorie. Pro účely této stati představujeme pouze nalezené nadřazené kategorie u jednotlivých respondentů.

Respondentka č. 1:

Vnímá své zkušenosti s krásou v kategorii *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost*, která je patrná v týdenním, celoročním a celoživotním volném čase. Trávení volného času s blízkými lidmi je pro ni velmi důležité. Tento bod se během dotazníku stupňuje od vnitřní pohody přes atmosféru v kruhu rodiny a lásky k díku za dar krásy v podobě rodiny a přátel. Další zkušeností s krásou je fascinace přírodou, která je patrná z denního, celoročního a celoživotního volného času. Tyto okamžiky jsou spjaté s harmonií s přírodou a jejím uchvácením v jakémkoli ročním období. Respondentka také reflektuje náplň svého zaměstnání jako setkání s krásou ve vztazích s dětmi. Jako důležité kritérium pro vnímání krásy zde přistupuje silný pocit darovanosti, jak v konkrétních okamžicích, tak ve vlastní schopnosti vnímat krásu.

Respondent č. 2

Vnímá své zkušenosti s krásou v kategorii, kterou bychom mohli nazvat *souznění*. Jde vlastně o určité vystupňování kategorie *pozitivní mezilidská vztahovost* směrem ke zdůraznění jednoty, intimity, harmonie, ale i ve vztahu ke zvířeti. Vedle toho popisuje pocity, které lze spojit do kategorie *fascinace* či *uchvácení*. Tyto pocity v něm vyvolávají jako důsledek radost.

Vzhledem k dennímu, týdennímu, celoročnímu a celoživotnímu volnému času můžeme zkonstatovat, že radost a klid z charakteristických pocitů spojených s radostí se prohubují v celoročním a celoživotním čase právě do fascinace a uchvácení. Pamatuje si v delším časovém horizontu to, co ho uchvátilo a fascinovalo, kdežto s každodenní zkušeností krásy spojuje méně intenzivní prožitky, jako je radost a klid.

Respondentka č. 3

Vnímá své zkušenosti s krásou v kategorii, kterou bychom mohli nazvat *síla zážitku*, který se projevuje v hrdosti na vlastní národnost a ve fascinaci přírodou – jako určitá síla zážitku. Mezi příčinami vjemu krásy zařazuje respondentka s různou intenzitou zážitky pozitivní mezilidské vztahovosti (vztah k novorozenci) a vnímání přírody.

Respondentka č. 4

Ve všech případech vnímá své setkání s dobrem v kategorii, kterou můžeme nazvat *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost*. V denní a týdenní zkušenosti jsou to spíše epizodické příběhy (pomoc přítele, atmosféra rodinné oslavy, na které si lidé dávají najevo lásku a sympatie). V celoroční zkušenosti už jde o hlubší reflexi, v níž dává respondentka do kontrastu anonymní a na efekt zaměřená média referující o člověku jako zlém a lidi žijící ze vzájemných hlubokých intimních

vztahů lásky. V celoživotním čase respondentka reflektuje setkání s dobrem na úrovni, kterou lze nazvat kontemplací spojenou s krásou, ale také s pozorováním novorozeňat jako symbolů mravní čistoty. Ke kategorii *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost* přistupuje na této úrovni kategorie *niternost*.

Tyto dvě kategorie – *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost* a *niternost* – jsou pro respondentku rozhodující pro vnímání dobra jako buď spíše vnější pohody ve vztazích k lidem, nebo spíše niterné pohody ve vztahu k lidem, ale i k přírodě a vesmíru.

Respondent č. 5

V denní zkušenosti vnímá své setkání s dobrem v kategorii *vlastní pohody* a *vzájemné pozitivní mezilidské vztahovosti* vnímané jako dobro, které uskutečňují jemu blízcí lidé.

Dvě kritéria – *osobní posun* (ať už směrem k lepším výkonům, nebo pozitivní vzájemnosti k začlenění do společnosti) a *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost* – jsou pro respondenta důležitým faktorem pro vnímání dobra ve svém životě, buď v rámci jeho vývoje v životě, nebo jako pracovního posunu. *Vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost* se projevila v denním, celoročním a celoživotním období – ve vztahu k přítelkyni, sestře a společnosti, ovšem vždy jako dobro, které dělali druží jemu.

Respondentka č. 6

V denní a týdenní zkušenosti vnímá setkání s dobrem v kategorii, kterou můžeme nazvat *pohoda* (ať už vnější nebo vnitřní), a to i za vnímání kontrastu mezi špatnými událostmi a jejich dobrými důsledky.

Všemi odpověďmi se táhne vnímání dobra jako *vzájemné pozitivní mezilidské vztahovosti* směřované od druhých lidí k respondentce. Její důsledky vnímá jako *blaženost*.

Tyto dvě kategorie – *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost* a *blaženost* – jsou pro respondentku důležité pro vnímání dobra, buď ve vztahu k lidem a jejich péče k její osobě nebo jako pocit blaženosti k lidem, věcem a přírodě.

Respondentka č. 7

Respondentka vnímá své zkušenosti s životním smyslem jako součást *vzájemných pozitivních mezilidských vztahů*, tedy jako kategorii *vztahovosti*, ale vždy v souvislosti s nějakou další hodnotou: s vlastní osobitostí, niterností, pravdou, s majestátem smrti. Jedinečnou zkušenost s vyšším smyslem života činí především tam, kde se jedná o zcela výlučný vztah: manželský slib, umírající otec. Můžeme tedy zkonstatovat, že intenzita zkušenosti s životním smyslem roste u vzpomínek na celoroční a celoživotní události.

Respondent č. 8

Vnímá své zkušenosti s životním smyslem v kategorii *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost*, především se svou nukleární rodinou. Tato sféra se nachází ve všech oblastech volného času – denním, týdenním, celoročním i celoživotním. V denním okruhu je pro respondenta důležité, aby měl spokojenou rodinu, která tráví čas spolu. V týdenním okruhu je vidět uchvácení ko-jencem, jeho rozvojem. V celoroční se posouváme do oblasti *vnitřní pohody* a atmosféru lásky

v kruhu rodiny a v celoživotním čase respondent vyjadřuje smysl svého života jako vědomí životního poslání.

Můžeme tedy zkonstatovat, že intenzita lásky v rodině roste u vzpomínek v rámci celoročního a celoživotního času, a to od popisu jedinečných událostí až po jasné vyjádření vědomí životního poslání.

Respondentka č. 9

Vnímá své zkušenosti s životním smyslem ve vztahu k novým životním rolím – manželka, budoucí matka. Kategorie *vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost* je patrná ve všech časových okruzích. V denním volném čase je pro respondentku důležité, aby se dobře vyvíjelo její dítě. V týdenním volném čase je patrný pocit potřeby, který vyplývá ze setkání s bývalou kolegyní. V celoročním volném čase je nejdůležitější posun k novým životním rolím a etapám, které zahrnují události jako stěhování, svatba, početí dítěte, péče o domácnost. V celoživotním volném čase respondentka reflektuje svůj dosavadní život a dobré i zlé zkušenosti jako výzvy k osobnímu růstu.

Na výzkumné otázky položené na začátku výzkumu jsme odpověděli následovně:

1. Vzhledem k otázce, zda se nějak liší zkušenosti lidí ve věku mladé dospělosti s hodnotami krásy, dobra nebo životního smyslu v případě různých časových okruhů:
U krásy a dobra roste intenzita popisovaných zkušeností vzhledem k dennímu, týdennímu, celoročnímu a celoživotnímu volnému času. U životního smyslu se zpřesňuje reflexe životní zkušenosti až k jasné formulaci principů, které dávají životní smysl.

2. Vzhledem k otázce, jaké kategorie popisují jako ztělesnění hodnot krásy, dobra nebo smyslu, můžeme sestavit jejich následující výčet:

Kategorie vztahující se k zážitku krásy:

- tvář v tvář pomíjivosti krásy;
- vnitřní pohoda;
- pocit darovanosti okamžiku;
- odpoutání od reality;
- vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost (radost druhých);
- sounáležitost;
- harmonie s přírodou a městem;
- atmosféra okamžiku;
- fascinace – úžas;
- naplnění v práci;
- pocit štěstí;
- vědomí schopnosti vnímat krásu;
- nejkrásnější dar;
- vlastní radost a klid;
- pocit uchvácení;
- pocit souznění;
- síla okamžiku;
- vlastenectví.

Vzhledem k zážitkům s krásou vystupují do popředí kategorie jako fascinace či uchvácení,

naplnění – spojené s atmosférou či pomíjivostí okamžiku, k němuž však vedle přírody hraje důležitou roli zážitky pozitivní mezilidské vztahovosti. Druhou osu kategorií tvoří vyjádření niternosti, štěstí nebo vnitřní pohody.

Kategorie vztahující se k zážitku dobra:

- vlastní pohoda (vnější i vnitřní);
- vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost (dobro, které druzí dělají pro mě; udělat vše pro svoje děti; předávání „stopy dobra“; vzájemná důvěra a láska; starostlivost; péče; poctivost);
- niterná čistota (novorozeně);
- osobní posun v lepším podávání výkonů;
- materiální hodnoty;
- životní posun směrem k začlenění do společnosti;
- darovanost času;
- blaženost.

Setkání s dobrem je zde spojováno především s kategoriemi pozitivní mezilidské vztahovosti vnímané jako dar, přicházející směrem od druhých lidí, prožívaný jako niterná čistota, blaženost nebo pohoda, ale také jako osobní duchovní růst.

Kategorie vztahující se k životnímu smyslu:

- niternost;
- vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost;
- jedinečnost osobnosti;
- objev životní pravdy;
- potvrzení jedinečného mezilidského vztahu;
- majestát smrti;
- vzájemná pozitivní mezilidská vztahovost (vyjádřená jako ochota sdílet klid; schopnost žít samostatně a vytvořit domov druhým);
- láska směřující ke spokojenosti;
- niterný pocit;
- štěstí;
- radost;
- vědomí životního poslání směřované na lásku k manželce a dětem;
- poznání originality vznikajícího života;
- pocit potřeby;
- vlastní potřebnost;
- souznění;
- osobní posun.

Setkání s životním smyslem je opět vnímáno ve vztahu k pozitivní lidské vzájemnosti, ale také zejména k duchovnímu růstu viděnému jako niternost, objev životní pravdy, nebo jako objev vlastního životního poslání.

3. Na otázku, zda existují nějaké kategorie, které jsou všem třem zkoumaným hodnotám v životech respondentů společné, můžeme odpovědět, že zde vystupuje do popředí především linie popisující **pozitivní mezilidskou vztahovost** na jedné straně, na straně druhé vlastní

niternost, duchovní svět člověka, v němž prožívá vzhledem ke kráse fascinaci, úžas, štěstí, vzhledem k dobru pocit darovanosti, blaženosti, ale i vlastní duchovní růst (posun) a ve vztahu k životnímu smyslu je to směřování vlastního duchovního růstu k formulaci životní pravdy nebo životního poslání.

5. Diskuse

Závěry kvalitativního výzkumu nelze příliš rychle zevšeobecňovat. Jejich smysl spočívá spíše v diferencovaném popisu toho, jak mohou být určité jevy lidmi vnímány, prožívány a interpretovány. Což nevylučuje možnost, že jinými lidmi mohou být vnímány, prožívány a interpretovány jinak. V našem případě daly kategorie, které popisujeme, spíše konkrétnější a diferencovanější podobu filosofickým a psychoterapeutickým úvahám Patočky nebo Frankla. Přiblížily kategorie, ve kterých současní mladí lidé pojmenovávají své setkání s existenciálními hodnotami krásy, dobra a smyslu (což jsou kategorie pojmenované Franklem a částečně i Patočkou), tedy, jakou konkrétní podobu svého vnitřního duchovního světa vnímají ve vztahu k podnětům, které jsou díky tomu schopni vnímat v okolním světě.

Pro náboženského pedagoga je však také důležitá diskuse vedená otázkou, jaký význam mají taková zjištění pro výchovu obecně a náboženskou výchovu zvlášť. V odpovědi na takovouto otázku můžeme vyjít především z konfrontace těchto výsledků se samotným Maritainem. Zatímco v díle *Integrální humanismus* dospěl k nesmiřitelnosti pojetí humanismu antropocentrického, ateistického a integrálního humanismu teistického, křesťanského, v díle *Odpovědnost umělce* můžeme nalézt poněkud jiný přístup, který se jeví v mnohem větším souladu s naším výzkumem.¹⁸ Je přirozeností člověka, říká Maritain, že jedná svobodně a v touze po štěstí. Sám tedy určuje, jaké nejvyšší dobro bude ve skutečnosti jeho štěstím. Může se rozhodnout, že bude konat dobro ne pro svůj prospěch, ale z lásky k dobru jako takovému (např. tak, jak ho naši respondenti zažívali v mezilidských vztazích jako dar). Může mu i obětovat svůj život. Ať o tom ví či neví, vztahuje se v takové chvíli k dobru absolutně nejvyššímu, nekonečně transcendentnímu, to jest k Bohu. Maritain říká doslova: „Každý člověk, který se v prvotním úkonu svobody, zasahujícím svou hloubkou celou jeho osobnost, rozhoduje konat dobro z lásky k dobru, volí zároveň jako své nejvyšší dobro, vědomě nebo nevědomě, Boha. Miluje Boha více než sebe, i když nemá pojmové poznání Boha.“¹⁹ To, že jako lidé toužíme po stavu blaženosti, a že ji dokážeme i v její přirozené podobě zažít, je známkou toho, že neexistujeme ve stavu pouhé přirozenosti.²⁰ Podobně hovoří na jiném místě téhož díla o zkušenosti s krásou: „Již víckrát jsem řekl, že krása a poezie jsou neúprosné absolutno, jež vyžaduje úplné sebedarování a nestrpí žádné rozdělení. Dodejme ještě, že člověk se může úplně darovat dvakrát, pouze jde-li o Boha: prvně svému Bohu a podruhé něčemu, co je odrazem jeho Boha.“²¹ Ve světle těchto Maritainových výroků tedy můžeme vnímat hledání současného člověka v oblasti existenciálních hodnot jako je krása, dobro nebo smysl především jako – možná nevy-slovenou – součást jeho hledání Boha, jednak můžeme rozumět ději, při němž půjde v křesťanské výchově v první řadě o otevření člověka niternému světu, který (snad „zasypán“ totalitní ideologií komunismu) je prostorem, odkud se člověk vydává na cestu naplnění své touhy po štěstí tváří v tvář tajemství své existence ve světě. Skutečnost, že je také současný mladý člověk schopen se na

18 Srov. Jacques MARITAIN, *Odpovědnost umělce*, Praha: Triáda, 2011, s. 18–19.

19 MARITAIN, *Odpovědnost...*, s. 18.

20 Srov. tamtéž, s. 19.

21 Tamtéž, s. 94.

takovou cestu vydat, a dokonce ji i popsat, ukázal náš výzkum. Teprve po takovémto otevření duchovní cesty člověka můžeme usilovat o její prohloubení k vědomí, že Boží milostí jsme povoláni nalézt krásu, dobro a smysl v jeho absolutním vyjádření – v Bohu a v naší účasti na jeho životě. Ostatně takové pojetí cesty k Bohu současného člověka popisují i někteří fundamentální teologové jako napětí „mezi imanentně lidským a transcendentně Božím“. Hodnoty jako krásu, dobro nebo smysl vidí jako klíče k porozumění lidského a Božího, tedy jako klíče, které odemykají člověku prostor posvátného. Z Boží strany potom Bůh, který tvoří svět jako umělec – jeho slovo je tvůrčí, dobré a krásné, dává lidským dějinám také smysl v Kristu, protože skrze Něho, s Ním a v Něm veškeré stvoření ke svému smyslu dospěje. Krásu, dobro a smysl tedy tito teologové chápou jako cesty, po kterých si Bůh a lidé vzájemně krácejí v ústretu.²²

Závěr

Jak ukázal rozbor myšlenek J. Patočky a V. E. Frankla, i v životě současného člověka existují hodnoty, které přesahují jeho soustředěnost na pouhé uspokojení vlastní potřeb. Patočka se zaměřil především na hodnotu oběti, Frankl na hodnoty tvůrčí, zážitkové – krásy nebo lásky, a na hodnoty postojové – přijetí bolesti a utrpení v nemohoucnosti změnit vlastní osud. Existují tedy hodnoty, jejichž konkrétní výraz člověk vnímá, v rámci vlastního niterného života reflektuje – otevírá se jejich existenci a rozumí jim jako nové, duchovní kvalitě života. Následně přejímá zodpovědnost za vlastní příspěvek k jejich rozvíjení ve formě vlastního utváření duchovní podoby své reakce na jejich existenci. Díky vlastnímu činu potom dává smysl svému životu jako duchovní podobě tohoto života. Křesťanská víra se objevuje v životě člověka jako velmi významná v okamžiku, kdy vyslovuje svou víru v existenci smyslu celku světa jako nejvyššího smyslu, který mu dává Bůh zjevující se člověku v Kristu a v Duchu svatém.

Náboženská zkušenost představuje vážný fenomén v životě člověka, který je však nedostupný jak filosofické úvaze, tak úvaze psychoterapeutické. To, co ale spojuje chápání humanismu z pohledu křesťanství a z pohledu člověka bez křesťanské víry, je jejich hledání smyslu vlastního života založeného na setkání s duchovními hodnotami jako např. s krásou nebo láskou, kterým člověk přisuzuje cestu k naplnění života smyslem. Pro křesťana je přitom významná garance této cesty ke smyslu až za hranice života samotným Bohem, v něhož věří, který však člověka z titulu víry nezbavuje odpovědnosti za morální kvalitu odpovědnosti za sebe a svět.

Přičemž náš výzkum ukázal na konkrétní podoby, v nichž setkání s hodnotami krásy, dobra a smyslu prožívá současný člověk bez křesťanské víry. Za významné kategorie zde považujeme dvě velké oblasti: první se týká vnímání různých projevů pozitivní mezilidské vztahovosti, druhá otevření niterného, duchovního světa člověka, v němž vnímá hodnoty krásy, dobra a smyslu ve spojení s fascinací, úžasem, štěstím, pocitem darovanosti, blaženosti, vlastního duchovního růstu, objevení životní pravdy nebo životního poslání. I jemu se tak otevírá cesta k Bohu, ve kterého nevěří, a to skrze hodnoty, na které orientuje svůj život, za hranici vlastní „úživy“.

Pro křesťanskou výchovu dětí a mladých lidí se tak nabízí cesta, na které nemusí sami sebe ve vztahu k nevěřícím lidem vnímat jako jediné vlastníky pravdy tváří v tvář těm, kteří podlehli mylnému pokušení ateismu (ke kteréžto úvaze by mohlo vést Maritainovo srovnání křesťanského teistického a ateistického člověkostředního humanismu), ale jako společné poutníky na cestě odhalování smyslu života a světa, o kterém je možné spolu hovořit, a to i s představením své

22 Srov. Ludmila MUCHOVÁ, František ŠTĚCH, Mezi lidským a Božím. Udržitelnost křesťanské práce s mládeží v postsekulární Evropě, *Studia theologica* 2/2012, s. 1–12.

vlastní – křesťanské věřící cesty. Na druhou stranu mohou být nevěřící lidé, kteří projevují velkou otevřenost svého duchovního světa vůči hodnotám krásy a dobra a velkou odpovědnost vůči onomu „problematickému smyslu“ (Patočka), výzvou pro pravdivost a statečnost věřících křesťanů, zažívajících na své cestě ke „smyslu absolutnímu“ Boha jako zdroj krásy a dobra i jako svou posilu a doprovod na cestě hledání smyslu. Na troskách světa ničeného totalitními režimy plynoucími z antropocentrického humanismu, jak ho popsal Maritain, tak můžeme vnímat pokusy lidí o nový spirituální humanismus – humanismus cesty za smyslem.

Kontakt**doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta, Katedra pedagogiky
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
muchova@tf.jcu.cz

Mgr. Petra Hořejší

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta, Katedra pedagogiky
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

Does Man Seek More than Himself? Patočka's and Frankl's Concepts of Seeking Meaning and Their Stimuli for Maritain's Integral Humanism at the Beginning of the 21st Century with Regard to Religious and Pedagogical Questions

Ludmila Muchová and Petra Hořejší

Abstract:

The article deals with Maritain's interpretation of integral Christian humanism in confrontation with materialistic humanism, man-centred humanism, with the ideas of the philosopher J. Patočka and the psychotherapist V. E. Frankl. Both had a common experience with the totalitarian regimes that Maritain considered to be the logical outcome of materialistic humanism. The description of their ideas is complemented by qualitative research that concerns the perception of the values of beauty, goodness, and meaning in today's young people. The discussion of its results leads, in the context of these ideas, to the formulation of a new relationship between Christian humanism and the humanism of people without Christian faith.

Key words

Jacques Maritain, integral humanism, anthropocentric humanism, Jan Patočka, Viktor Emanuel Frankl

Introduction

Christians in the Czech Republic do not have a simple position at the beginning of the 21st century. They should testify about their faith through their beliefs and practices. It is a kind of faith that, from the point of view of a majority of society, can be seen as an absurd one – the world that we perceive by our senses, the world whose laws are gradually discovered by the natural sciences (while, at the same time, those sciences allow man to dominate it), the world whose resources can be used for prosperity unimaginable for previous generations, this world is not the only reality that surrounds us. It rises from its source, which is, according to the Christian faith, a personal God. Before Him a person is responsible for life and the world.

Why do we regard this as a 'difficult position'? Simply because – as some philosophers agree – the post-modern and post-Christian majority of society lives in an era where Christianity is no longer a universal lifestyle. In people's minds God either 'died' (as Nietzsche pronounced) or, at the very least, 'left' us (as Patočka formulated it).

At the same time, both in philosophy and in the social sciences, we see the analyses and the theoretical justification which consider this period as critical (or in crisis). People build their lives mainly on their individual interests (which do not have to take into account the good of the larger whole), lose their sense for objective measures, use only their own subjectivity (which relativises every generally valid value), and focus on material values based on the possession of property and pleasant experiences. Society is in crisis; it has problems not only with the continuum of biological life (aging and dying) but also with the continuum of proven traditional values – it solves the complex problems of euthanasia, abortion, genetic engineering, weapons of mass destruction...

Such a situation can be a challenge for a teacher of religion. How do we educate future young Christians when we are in a situation where the truth of the Christian faith is fundamentally questioned – we as educators and children as the generation we are about to raise? Additionally, how can we do this when we find ourselves in a time of experiencing the consequences of social development that many experts perceive as a crisis? If we do not want to separate the younger generation from the rest of the world, to create ghettos in which small groups of Christians create an open-air museum of traditional Christianity without the prospect of spreading the Gospel into the whole world, we have to take seriously the context of the society in which we are living. We have to ask people living with the knowledge of the ‘death’ of God or ‘abandonment’ by God about their experience in regard to transcendence. Are they completely focused on the material world and material values, or are they – faithful to their humanity – seeking more than just themselves, their benefits, and their comfort?

Therefore, the teacher of religion must not only know the theory of Christian and non-Christian philosophies dealing with man, but he must also empirically examine them to verify their validity in practice. In this article, therefore, we want to address the philosophical thinking of J. Maritain, a Christian thinker who philosophically elaborated the relationship between Christianity and humanism. Using this knowledge, he created the appeal for the realisation of a new, integral Christianity that contradicts the humanistic anthropocentrism culminating in the totalitarian regimes of the 20th century. His thinking was based on the philosophy of Thomas Aquinas. Christian humanism and its thinking were, according to him, based mostly on the opposition to the atheism of the totalitarian regimes. In the totalitarian regimes of Fascism and Communism, paradoxically, however, there were developed concepts of humanism by authors who did not originate from Christianity. These authors cannot even be considered supporters of an anthropocentric atheistic system aimed at a totalitarian catastrophe. On the contrary, in the midst of those regimes, they formulated their humanist ideas that fundamentally differed from the totalitarian ones. We chose two very distinctive figures of the 20th century: V. E. Frankl, the founder of Third Viennese School of Psychotherapy, and the Czech thinker J. Patočka. Both were very close to existential philosophy. These thoughts will be followed by the empirical research question: Do young people perceive, in their free time, the value of the meaning of life and the values of good and beauty that go beyond them? If so, can a person, surpassing himself using his inner strength and relating to values beyond himself, be called anthropocentric and thus be wrong? The conclusions of the qualitative research (which we want to mention here) can become the basis for a better understanding of the goals and tasks of the contemporary religious education of young Christians (growing up in the atmosphere of the general diversion of the majority from Christianity and the Christian lifestyle).

1. Maritain's Concept of Humanism as the Aiming of Man towards Absolute Meaning in God¹

Humanism is defined by Maritain as follows: '... Humanism tends to make man truthfully human and reveals his original greatness. It gives him participation in everything (in nature and in history) that can enrich him but also asks man to develop his inner abilities, his creativeness, and intellectual life, and to diligently endeavour to make the forces of the physical world the instrument of his freedom.'² He indicates what the religious dimension of this term is, namely, that there is something in man 'that is going beyond time, some personality or person whose deepest needs exceed the order of the universe'. He quotes Aristotle: 'To give man only human things is like betraying him and wanting his misfortune. For the main part of man, which is the spirit, is called to something greater than to human life only.'³ In other words, according to Maritain, each person creates his own attitude towards life and, in its intentions, he behaves somehow in life, whether or not it is related to any particular religion or to a particular philosophy.

Logically, therefore, Maritain recognises two types of humanism: anthropocentric and theocentric. Through long consideration, he states the key difference as follows. Theistic humanism is, in his view, truly Christian humanism. When he searches for the centre of a person, he comes to God, who (by grace) redeems a free but sinful man. While anthropocentric humanism, according to Maritain, put into the centre of man this man himself. Even here, human freedom is stated but in its naturalistic conception: the freedom comes from man himself, for it is not through God's grace which frees him and redeems his freedom. According to Maritain, this fact precisely – man-centredness – is the fundamental mistake of secular humanism.

Maritain shows it in three aspects – looking at the individual person, culture, and God. Looking at the individual, Maritain first of all shows how (thanks to the rationalism of the 18th century) one began to see himself as a very noble being who gives laws to himself and is essentially good. The victory of Darwinian thoughts (which themselves do not conflict with Christian faith), however, meant in the awareness of the rationalist's mind the non-recognition of 'metaphysical discontinuity'. In such a scheme, there is no place for the moment of the creation of a new spiritual being with a soul created by God, a soul which is thrown into being in order to fulfil the eternal destiny given by God. For example, Freud's conception, saying that human consciousness is nothing more than a plaything of powers (pulsating between the instinctive layer of man and the norms of society that he has internalised within his life), has paradoxically transformed original human greatness into a being that only conceals its dependence on his own instincts.

Something similar, according to Maritain, also took place in European culture as a whole. First, this culture (as a foetus of the Renaissance) separated the earthly world from the world caring for eternity but (as a whole) it remained Christian. In the following centuries, however, these two worlds started separating themselves more and more in people's lives. And man, freed from the 'superstition' of the revealed Christian religion, demanded to dominate nature in his own favour in order to enjoy it enough. And everything insinuated that the success in the development of science, technology, and technology due to the development of human reason should have led

1 Here we describe the basic features of Maritain's humanism. We will not go deeper into the determining principles of his philosophy, which are consistently based on the Aristotelian-Thomistic tradition. We will meet some of them. (These are, for example, the question of human nature, the freedom of human will, or the ultimate goal of human life. They can be found, for example, in Jacques MARITAIN, *The Person and the Common Good*, Indiana: University of Notre Dame Press, 2002, or Jacques MARITAIN, *The Responsibility of the Artist*, Prague: Triáda, 2011) in the part of the text which deals with the discussion of the qualitative empirical study.

2 Jacques MARITAIN, *Integrální humanismus*, Řím: Křesťanská akademie, 1967, p.10 (translated from the Czech version).

3 Ibid., pp. 9–10 (translated from the Czech version).

to such domination. And since man had gradually begun his ultimate goal of investing only into himself, he reached the ideology of materialism and communism in the 20th century, according to which one could only achieve true freedom as a collectivistic person.

The idea of God, according to Maritain, had had also a tragical development. According to him, Descartes (by reflections on geometric human reason) excluded the fact that man could (by means of thought analogies) see God's mystery. Descartes said that even though God was a 'guarantor' of human reason, He was completely unrecognisable. In the following centuries, other philosophers (like Leibnitz) had shown that the perfection of an artist could have been perceived only by the perfection of his works of art (and even the perception of the work of the Divine Artist). But God became an idea only, a human imagination that could not say anything about the real God. And this idea could be easily silenced or killed. According to Maritain, Nietzsche did this in the familiar parable of the madman at the marketplace announcing 'the death of God'.

According to Maritain, humanity had reached a dead end. At the beginning of the Renaissance, man was celebrated for his uniqueness, greatness, and perfection. Then, for several centuries, man was enslaved and dejected, until he came to the way of life in the form of the Soviet communist totality. This type of totality based its cruelty on the assumption that there is no God. And if there is no God, He does not sanctify the hearts and core of man. Man is then called to carry out paradise on earth from his collective power. Maritain believes that the tragic events of the 20th century (which brought an incredible degree of well-being but also an incredible level of human violence, pain, suffering, and death) convince one clearly enough about the tragic disconnection of God as the centre of the human being and this man, as this action was followed by the gradual expulsion of God into the realm of human reason in order to ultimately destroy him as a mere human thought. Anthropocentrism – the man-centredness of humanism seems like a subtle trap in which one can imprison and destroy himself.

Based on this analysis, Maritain offers his concept of integral humanism. He calls it integral because, in this concept, man sees his destiny in an eternity-oriented goal and in God. In this concept, one can see God by analogy (imperfectly, but still see Him) while realising the individual options creatively in God who is 'an absolute possibility of all possibilities'. Historically, these opportunities are offered and opened to man by the moment of the Incarnation, in Christ, and this possibility continues in the Church. The autonomy of the world and man does not exclude God as an absolute being. On the contrary, it presupposes His existence, is born of Him, and returns to Him. And God does not lose His infinity and fullness if He shares His own infinity and fullness with man. Thus, man reaches the unity and peace that go beyond all imagination. Maritain's concept of Christian humanism leads man into harmony between mercy and nature, faith and reason, theology and philosophy, supernatural virtues and natural perfection, the spiritual order and the temporal order of the world, the speculative theoretical level and the dimension of practical activity, mystical contemplation and scientific research, and fidelity to eternal matters and the ability to understand time.⁴

4 MARITAIN, *Integrální...*, pp. 33–39, 292–295. Cf. also Ludmila MUCHOVÁ, Autenticky žitá víra ve svobodné pluralitní společnosti a náboženská výchova, *Autentická sloboda a viera*. Collection of monographical studies, ed., Andrea BLAŠČÍKOVÁ, Peter KONDRILA, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011, pp. 38–54.

2. Patočka's Reflection on Humanism as the Awareness of Human Responsibility for Finding the 'Problematic Meaning'

The logic of Maritain's philosophical reasoning is understandable in the context of the 20th century war events (taking place in a large part of Europe), which resulted in the emergence of Communist ideology and then Nazi ideology. That is why Maritain logically confronts Christianity with this in particular. Years of living within one of these ideologies, however, brought an unexpected answer by the Czech philosopher J. Patočka.

In his *Heretical Essays*, Patočka analyses the communist doctrine of the necessity of constant war for world peace. It is based on the reality of two devastating world wars in the 20th century. In spite of its destructiveness, war can have the power to return man to the question of the meaning of life. Ideology convinces people in the name of 'the forces of the day' that war is cruel but a necessary matter, that war can bring justice and peace to future generations, thus their happiness. That is why one needs to sacrifice himself now – to exchange one's own happiness for the happiness of future generations. However, war contains, according to Patočka, another experience. It can become a challenge to the spiritual growth of man. Patočka describes it as a plot taking place in several stages. In the first stage, man experiences war as an absurd and unbearable matter. It is the experience that shocks people. Thanks to this characteristic of war, one can become an easy victim of propaganda that calls for the persistent 'war for peace'. Society thus becomes an eternal battlefield that allows the use of weapons such as demagoguery, suspicion, defamation. Victims are required for future peace. But the experience of the battlefield or of total power is a definite and absolute experience. One can finally understand that the sacrifice of one's own life is important in itself. It is not understood as a means for the happy future of others but as the gain of one's own absolute freedom that is independent of the intimidation of the powerful. The peak of life lies in 'giving oneself'. It is a life in which man has long before headed towards its peak; the sacrifice is just its logical outcome. This peak is a challenge for one to realise the transformation of all his life, his whole existence. It means a cosmicity and versatility to which man has come to by the absolute sacrifice of himself and of his 'day'. Death is the sacrifice that accompanies the free act of man regardless of the fear of death (the fear which the powerful ones try to arouse in him), for absolute freedom as such. It is because of the fear of death that one is tied to life and thus becomes the most manipulable.⁵

Chvatík points out that the idea of an authentic sacrifice does not have a Christian origin. In the text *Meditations after 33 Years*, Patočka compares the sacrifice of Christ to the death of Socrates. Both of them sacrificed themselves to show that human life is fully human only when one is able to overcome the bond to mere life, when he can live above the level of mere utility, when he can live and grow. They both were perfectly true. And with their uplifting, with their efforts to care for the soul, they attacked everything that ruled a world characterised by worries about life only. Therefore, they are convicted and killed. Both of them could avoid violent death, but they both accepted it voluntarily. In both cases, this life sacrifice is connected with the idea of immortality. This is the meaning of the third movement: that one breaks the level of mere life and opens himself to a dimension that does not belong to the category of being, to a dimension that conditions the world of being.⁶ In another place, Patočka characterises the true sacrifice as 'The act which should show the fact that being is the ruling element. It is something that makes one willing to go

5 Cf. Jan PATOČKA, *Kacířské eseje o filosofii dějin*, Prague: ACADEMIA, 1990, pp. 132–137.

6 Cf. © Ivan CHVATÍK, *Zodpovědnost „otřesených“: Patočkova „péče o duši“ v době „poevropské“*, Centrum pro teoretická studia (online), p. 8, available at: <http://www.cts.cuni.cz/soubory/reporty/CTS-09-05.pdf>, cited 6th June 2018.

to the extreme dictated by the historical situation, the extreme which one accepts.⁷

The result of the attitude of readiness to sacrifice one's own life for one's own freedom is the fact that the enemy is no longer an absolute obstacle on the way to peace. He is not the one to be removed in the name of progress. He is the co-actor of the same shock – the shock caused by reaching the same peak of absolute freedom in the absolute giving of oneself. Man is experiencing 'the solidarity of the shocked ones' who are able to pray for the enemy and love those who hate them.⁸ 'The deepest discovery of the warzone is this divergence of life into night, struggle and death. There is the indelible nature of this item in life which seems to be, in the circumstances of the day, a mere non-existence.'⁹ The transformation of that absolute meaning of life which strikes *nothing* here (namely, the discovery that God does not exist or has left man)¹⁰ causes a horror and shock in man, and then man crosses the insurmountable boundary by which everything changes.¹¹ The history of mankind is a conflict of mere sustenance (care for bare survival and paralysation due to worrying about mere life) and life at its peak, where one does not plan for future days but knows that today, one's life, and 'peace', have their end. Only one who understands this is capable of turning, of metanoia, and can be considered as a spiritual person.¹²

As Chvatík emphasises, history (according to Patočka) takes place when a person seeks to rise. It is 'rising' above the level of mere subsistence, even though such subsistence would mean enjoying all the perfect technical and technological improvements. They take place where a person is heading to the peak of his own life, where partially uncovers the mystery of being, that is, what he only suspects, what he cannot touch, what (in fact) conditions the world with its laws. Man no longer has the absolute meaning of God, he has just the meaning. The challenge of man is to prove his responsibility for good things which can be done in such a situation in order to find or reveal the meaning. He should try that even if he risks repeated and more or less successful attempts. Responsibility for this uncertain search for meaning (aiming at the highest point and containing the ability of sacrificing one's own life) is carried by a person living without faith in God (who gives man the absolute meaning) before himself and before other people.¹³

One probably understands that such a task of a person living in the world can hardly be called 'anthropocentric'. It is more of a challenge. One should be aware of and accept the secret hidden behind the existence of man and the world. While it cannot be called a loving God in the face of suffering and evil, it still puts a person (with greater urgency) before the issue of the responsibility for fulfilling life with meaning (even in the face of nothingness that opens before him when he finds himself face to face with the mystery of being).

3. Frankl's Conception of Humanism as a Moral Search for a Unique Meaning in a Unique Situation

The second chosen author – V. E. Frankl – formulated his basic ideas about man (in relation to the

7 Jan PATOČKA, Příloha II. Přednášky a semináře, *Péče o duši III*, Prague: OIKOYMENH, 2002, p. 421.

8 Cf. PATOČKA, *Kacířské eseje...*, p. 138. (Cf. © Zuzana SVOBODOVÁ, Pojetí bratrství u Jana Patočky, *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education* 2017/XII/2, p. 2, (online) available at: <https://doi.org/10.14712/18023061.556>, cited 16th June 2018.)

9 Ibid., p. 138.

10 Cf. also PATOČKA, *Péče o duši...*, p. 413. Patočka in this place gives the example of true sacrifice which is Christ's sacrifice. He associates this sacrifice with Jesus' cry on the cross: 'My God, my God, why did you abandon me?' The true sacrifice, according to him, is the one in which the loss of life is not only understood as an 'exchange of beings' but as a meeting with being itself.

11 Cf. PATOČKA, *Kacířské eseje...*, p. 138.

12 Cf. *ibid.*, p. 141.

13 Cf. © CHVATÍK, *Zodpovědnost...*, pp. 7–10.

essence of humanity) in a dialogue with two psychotherapeutic schools: Freud's psychoanalysis and Adler's individual psychology. Frankl also formulated the basic ideas of his theory in the midst of a brutal totalitarian regime – as a Jew in concentration camps created by the German National Socialist Party. He described the human will to fulfil one's life with meaning as a basic factor that had a fundamental influence on prisoners' lives and their will to live. In the midst of the misery, described by Maritain (besides Soviet communism) as the second example of the tragic outcome of the loss of God in the minds of the people of the late 19th century, he articulated that a healthy man does not strive in his life for his own happiness, but for fulfilling his own life with sense, meaning. He recognises three levels of this fulfilment:

1. the unique meaning of a unique situation in human life,
2. the meaning of life,
3. the meaning of the world as a whole.

The challenge of fulfilling life with meaning comes, according to Frankl, simply from the fact of human existence, from the fact that one is able to think through individual problematic moments of life and to choose from the options that are offered for their solution. This is the result of the consideration that one makes within oneself and then implements it. Thus, meaning in life is not given by any human faith; it is given by the way how one shapes his life, especially in every unique situation. If man sought his own mental balance or homeostasis only, he would lose something essential from his humanity.

The meaning of life as a whole is then revealed in its very end, just as when one thinks of the meaning of a film after watching it. But, to understand it, one must also uncover the meaning of individual images, that is, of individual life situations. One's life, one's whole existence, says Frankl, must be perceived as a question. This life asks how one will behave in particular situations. The answer is a matter of one's responsibility. It is the answer in the form of a specific act (even if it is, for example, in the face of pain and suffering, an internal act of acceptance or non-acceptance). He refers to Yehuda Bacon, who said that (for the tortured ones) suffering and evil in Auschwitz had had purpose only if it changed them, if it led to their spiritual growth and maturation.¹⁴

By contrast, understanding the meaning of the world as a whole comes only through an act of a decision for faith, in recognising the existence and authority of God as the source and ultimate guarantor of meaning, not by one's own actions. In an interview with the Jewish thinker Lapide, Frankl develops Lapide's warning. This idea says that the act of a person, which gives meaning to the situation, is actually turning to the future: one is doing what will enlighten this situation in the future as meaningful. He explains that the statement of Jesus, 'My God, my God, why have you abandoned me?' was interpreted inaccurately by the generations of theologians as an expression of doubts about the existence of God (also, in the case of Patočka). In the Hebrew original it means not a simple 'why,' but 'for what.' Jesus expressed this question as the expression of desire to understand the meaning of his suffering. God, on the other hand, is accepted, and the certain meaning of suffering is assumed. The suffering one asks for the reason of such a task.¹⁵

Frankl regards the relationship of these three different levels (at which one seeks to fulfil life with

14 Given the scope of this study, we can only refer to Czech secondary literature that develops Frankl's ideas: Martina KOSOVÁ et al., *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Prague: Grada, 2014; Peter TAVEL, *Smysl života podle V. E. Frankla: potřeba smyslu života, přínos V. E. Frankla k otázce smyslu života*, Prague: Triton, 2007; Miloš RABAN, *Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému*, Prague: Vyšehrad, 2008.

15 Cf. Viktor Emanuel FRANKL and Pinchas LAPIDE, *Hľadanie Boha a otázka zmyslu*, Bratislava: LÚČ, 2009, pp. 34–35, 108–114.

meaning) to the Christian understanding of the meaning of the world as an inclusive relationship. According to him, the religious dimension of life goes beyond the anthropological dimension. The religious dimension is wider and includes the anthropological dimension as a narrower one. So, these two dimensions are not mutually exclusive, but one is contained in the other; it is included. Those, then, who consider conscience to be the last guarantor of the correctness of their acts are not in direct opposition to those who see it as the highest instance of God. God's authority standing behind the principles of good and evil (the principles a person can accomplish) rather goes far beyond conscience. A man deciding which action is the most meaningful in a particular situation conducts an interview with his conscience. A believer believes that the interview with God takes place in his conscience. Frankl does not therefore perceive relations between believing Christians as exclusively as Patočka. For Patočka, conscience becomes the highest instance of moral judgment when one feels abandoned by God. Between conscience and God's authority, according to Frankl, there is a relation of inclusion: conscience can be seen as the highest human instance of meaning but also, in deeper engagement, as the expression of principles guaranteed by God himself.¹⁶

Both Patočka's and Frankl's humanistic ideas have common features. They represent a response to the deep crisis of humanity brought by two totalitarian regimes in 20th century Europe. Maritain explains this situation through the diversion of man from the spiritual sources of his own existence – from his Creator who revealed Himself to man in Jesus Christ and who supports human life through the power of the Holy Spirit. Patočka is an example of a man who feels abandoned by God yet did not let himself be fooled by the pressure of totalitarian power. He is fearless, experiencing himself in freedom. The climax of such freedom is the ability to sacrifice his life as the culmination of his solidarity with suffering people, without the vision of human communion with God. Frankl – a pious Jew himself – perceives the spiritual search of other people, namely, those who do not have religious beliefs. In spite of that, they are able to fulfil their lives with meaning in the process of focusing on values that lie beyond their egocentric needs or interests. Such spiritual efforts can have religious content and can come from deep faith, or they do not have to. It seems that these authors described the spiritual level of human existence that man discovers 'at the bottom of his own strength'. It is not a man-centred effort to reach one's own happiness; it is a troubling, patient, but deeply true search. A person who enters such a journey integrates into his spiritual search a category of the meaning of life that is always fulfilled when one encounters values beyond himself (these were, for Frankl, besides pain and suffering, also values of creativity, and values of love or beauty). If we then call Maritain's concept of humanism integral Christian humanism, we could call Frankl's or Patočka's concepts integral spiritual humanism. In the latter, a person opens himself to the search for values beyond him. So, he starts out a journey that has its peak in their absolute expression in God (God the Creator, God-Beauty, God-Love, God suffering with man in Jesus Christ).

The question remains whether a person living in European society at the beginning of the 21st century is able to perceive values that would fulfil the criteria of the meaning of life. The values that would help him to start out the journey leading beyond one's own man-centredness. In 2018, we conducted qualitative research in order to gain an indication of the answer. We chose the values of perception of beauty, goodness, and the very meaning of life.

16 Cf. *ibid.*, p. 46.

4. Qualitative Research into the Perception of the Values of Beauty, Goodness, and Higher Meaning in Young Adulthood¹⁷

The aim of the research was to find out whether young adults (from 20 to 30 years of age) are able to perceive in their free time the values of good, beauty, or higher meaning, and, further, where they see these values, and how would they describe them. We divided free time into daily, weekly, yearly, and lifelong leisure. (The research was carried out within Leisure Education and with respect to its subject.)

A basic research question emerged from the research objective: Do young people perceive, in their free time, the values of good, beauty, and the meaning of life that go beyond them?

The following research sub-questions emerged from the basic question.

1. Do the experiences of young adults with the values of beauty, goodness, or higher meaning vary in different times?
2. What categories do young adults describe as the embodiment of the values of beauty, goodness, or meaning?
3. Are there any categories that are common to all types of the surveyed values?

We used a questionnaire containing only open questions about either beauty, goodness, or meaning of life during a regular day, in the previous week, in the previous year, and throughout their lives so that the respondents could really express the full range of their personal experiences. Three respondents answered open questions about their experience with beauty, another three to questions related to the values of good, and the last group of three to questions about the search for meaning in life.

We examined the responses of the total of nine respondents, mostly TF JU graduates in Leisure Education. One male respondent graduated from a vocational school and another graduated from a secondary school of business. At least one man and at least one woman were represented in each group of three.

We used open, axial, and selective coding to analyse the respondents' answers.

Analysis of the responses was done by using encoding. In the cases of individual respondents, we first identified the individual codes. Then we assigned those to the two categories in the form of concepts: *the causes of the experience* and *the criterion of the experience*. Subsequently, we searched for other parent categories. For the purposes of this article, we only present the parent categories found in the answers of individual respondents.

Respondent 1

She perceives her experience of beauty in the category of *positive mutual interpersonal relations*, which is evident in weekly, yearly, and lifelong leisure. Spending leisure time with loved ones is very important to her. This experience increases from inner well-being through the atmosphere in the family circle and love to giving thanks for the gift of beauty in the form of family and friends. Another experience of beauty is a fascination with nature which is evident from daily, yearly, and lifelong leisure. These moments are related to harmony with nature and its gracefulness at any time of the year. The respondent also reflects the content of her job. It is a meeting with beauty in relationships with children.

As an important criterion for perceiving beauty, there is a strong feeling of giving (that is, beauty is given, it is a gift), both in specific moments and in her own ability to perceive beauty.

17 Cf. © Petra HOŘEJŠÍ, Volný čas jako důležitý aspekt života pro hledání vyšších hodnot (dobro, krása, smysl) v 21. století, diploma thesis, supervisor: Ludmila Muchová, České Budějovice: TF JU (online), available at: file:///C:/Users/Ludmila%20M/Desktop/Diplomova_prace_2018_Petra_Horejsi.pdf, pp. 62–95, cited 18th June 2018.

Respondent 2

He perceives his experiences of beauty in a category that we might call harmony. It is, in fact, a certain escalation of the category of *positive interpersonal relations* (with additional emphasising of unity, intimacy, harmony), also in relation to an animal. He also describes feelings that can be combined into the category of *fascination* or *capture*. As a result, these feelings bring joy to him. Considering daily, weekly, yearly, and lifelong leisure, we can see that joy and tranquillity deepen in yearly and lifelong time-frames (from the characteristic feelings of joy to fascination and capture). In a longer time horizon, he remembers what fascinated and captured him while the daily experience of beauty he associates with less intense feelings, such as joy and tranquillity.

Respondent 3

She perceives her experience of beauty in a category that we could call *the power of an experience*. It is characterised by pride in one's own nationality and by fascination with nature (with a certain power of an experience). Among the causes of beauty perception, the respondent includes (with varying degrees of intensity) the experiences of positive interpersonal relations (relationship to a new-born) and the perception of nature.

Respondent 4

In all cases, her encounter with good and its perception can be included in a category that we can call *mutual positive interpersonal relations*. In daily and weekly experience, these are rather episodic stories (help of a friend, the atmosphere of family celebrations during which people show love and sympathy). The yearly experience is a deeper reflection in which the respondent contrasts two elements – the anonymous and effect-oriented media referring to man as bad and people living in deep intimate relationships of love. During her life, the respondent reflects meetings with good at the level that can be called contemplation associated with beauty, but also with the observation of a new-born as a symbol of moral purity. The category of *mutual positive interpersonal relations* is at this level enriched by the category of *inwardness*.

These two categories – *mutual positive interpersonal relations* and *inwardness* – are decisive for the respondent and for her ability to perceive good. She perceives it as either outer well-being in relation to people, or rather inner well-being in relation to people, but also to nature and to the universe.

Respondent 5

In his daily experience he perceives his encounter with good in the category of his *own well-being* and in *mutual positive interpersonal relations*. The latter is perceived as the goodness performed by people who are close to him.

The two criteria – the *personal shift* (whether towards better performance or towards strengthening the relations which are important for integration into society) and *mutual positive interpersonal relations* – are important factors for the respondent in the process of perceiving good in his life (either as part of his life or work development). The category of *mutual positive interpersonal relations* has manifested itself in the daily, yearly, and lifetime – in relation to his girlfriend, sister, and society but always as a good that others did for him.

Respondent 6

In her daily and weekly experience, she perceives her encounter with good in a category that we can call *well-being* (whether external or internal) including the perception of contrast between bad events and their good consequences.

All the responses relate to the perception of good as *mutual positive interpersonal relations* directed from other people to the respondent. Its consequences are perceived as *bliss*.

These two categories – *mutual positive interpersonal relations* and *bliss* – are important for the respondent and her ability to perceive good (whether in relation to people and their care for her or as a feeling of bliss towards people, things, and nature).

Respondent 7

The respondent perceives her experience of the meaning of life as a part of *mutual positive interpersonal relations*, that is, as a category of *relation* but always in connection with some other value: with her own individuality, inwardness, truth, with the magnificence of death. She finds the unique experience with a higher meaning of life especially in a wholly exclusive relationship: a marriage vow, a dying father. Thus, we can see that the intensity of the experience with the meaning of life is growing in memories of yearlong and lifelong events.

Respondent 8

He sees his experience with the meaning of life in the category of *mutual positive interpersonal relations*, especially in connection with his nuclear family. This sphere is found in all areas of leisure – daily, weekly, yearly, and lifelong ones. On a daily basis, it is important for him to have a happy family who spends time together. Regarding weeks, one can see his deep feeling of amazement related to his new-born and its development. For years, there is a shift to the area of *inner well-being* and the atmosphere of love in the family circle. During life, the respondent sees the meaning of his life as the consciousness of a life mission.

Thus, we can see that the intensity of family love is growing in memories throughout the years and through life, from the description of unique events to the clear expression of the awareness of life mission.

Respondent 9

She perceives her experience with the meaning of life in relation to her new life roles – wife, future mother. The category of *mutual positive interpersonal relations* is evident in all times. On a daily basis, it is important for the respondent that her baby develops well. With weeks, there is a sense of necessity that arises from a meeting with a former colleague. Throughout the year, the most important matter is the shift to new life roles and stages that include events such as moving, marriage, child conception, and household care. Throughout her life, she reflects on her life and good and bad experience as a challenge for personal growth.

We responded to the research questions asked at the beginning of the research as follows.

1. Considering the question whether the experience of young adulthood with the values of beauty, goodness, or meaning of life differs within daily, weekly, yearly, and lifelong leisure:

in terms of beauty and goodness, the intensity of the described experience increases with regard to daily, weekly, yearly, and lifelong leisure. The reflection of the meaning of life goes from life experience to the clear formulation of principles that make life meaningful.

2. Considering the categories which are described as the embodiment of the values of beauty, goodness, or meaning, we can compile the following list:

Categories related to the beauty experience:

- in the face of the transience of beauty,
- inner wellbeing,
- feeling the gift of a moment,
- being detached from reality,
- mutual positive interpersonal relations (the joy of others),
- solidarity,
- harmony with nature and the city,
- atmosphere of a moment,
- fascination – astonishment,
- fulfilling a career,
- feeling of happiness,
- awareness of the ability to perceive beauty,
- the most beautiful gift,
- own joy and peace,
- feeling of capture,
- feeling of harmony,
- power of the moment,
- patriotism.

Due to the experiences with beauty, categories like fascination, capture, or fulfilment come to the fore – they are connected with the atmosphere or transience of the moment. Besides nature, the experiences of positive interpersonal relations play an important role in this. The second type of categories is created by the expression of inwardness, happiness or inner well-being.

Categories related to the experience of good:

- well-being (both internal and external),
- mutual positive interpersonal relations (the good that others do for me, doing everything for one's own children, passing on 'traces of good', mutual trust and love, solicitude, care, honesty),
- inner purity (a new-born),
- personal shift towards better performance,
- material values,
- life shift towards better society inclusion,
- gift of time,
- bliss.

The encounter with good is primarily associated with the categories of positive interpersonal relations and perceived as a gift coming from others, experienced as an inner purity, bliss, or wellbeing, but also as personal spiritual growth.

Categories related to the meaning of life:

- inwardness,
- mutual positive interpersonal relations,

- uniqueness of personality,
- discovery of the truth of life,
- confirmation of a unique interpersonal relationship,
- magnificence of death,
- mutual positive interpersonal relations (expressed as a willingness to share peace; the ability to live independently and to create a home for others),
- love that leads to satisfaction,
- inner feeling,
- happiness,
- joy,
- awareness of life mission towards love for wife and children,
- understanding the uniqueness of emerging life,
- sense of need,
- to feel needed,
- harmony,
- personal shift.

The encounter with the meaning of life is once again perceived in connection to mutual positive interpersonal relations, but also to spiritual growth (which is seen as inwardness, the discovery of the truth of life, or as the discovery of one's own life mission).

3. Taking into account the question of whether there are any categories that are common to each of the three values surveyed in the respondents' lives, we can say that there is a line describing **positive interpersonal relations** on the one hand, and **inwardness**, the **spiritual world of man** on the other hand. In the spiritual human world, one feels fascination, astonishment, and happiness (considering beauty), feeling that something was given to him, bliss, but also spiritual growth or shift (towards good), and one's own spiritual growth towards the truth of life or towards life's mission (in relation to the meaning of life).

5. Discussion

The conclusions of qualitative research should not be generalised too quickly. Their meaning lies rather in a differentiated description of how certain phenomena can be perceived, felt, and interpreted by people. This does not rule out the possibility that other people may perceive, feel, and interpret them differently. In our case, the described categories gave more specific and differentiated form to the philosophical and psychotherapeutic considerations of Patočka or Frankl. We have drawn up categories in which contemporary young people describe their encounter with the existential values of beauty, goodness, and meaning (that is, the categories named by Frankl and partly by Patočka). Namely, this is the perception of their inner spiritual world in relation to the impulses perceived in the surrounding world.

For teachers of religion, however, it is also important to discuss the importance of such findings for education in general and religious education in particular. First of all, we should confront these results with Maritain and his thoughts. While in *Integral Humanism* Maritain came to the implacability of the various concepts of humanism (anthropocentric, atheistic, and integral theistic humanism, that is, the Christian one), in *The Responsibility of the Artist* one can find a somewhat different approach which appears to be much more consistent with our research.¹⁸ It is the nature of man, Maritain says,

18 Cf. Jacques MARITAIN, *Odpovědnost umělce*, Prague: Triáda, 2011, pp. 18–19.

to act freely and to look for happiness. He therefore determines the highest form of good, which will be his happiness. He may choose to do good not for his own benefit, but for the love of good as such (for example, our respondents experienced interpersonal relations as a gift). He can sacrifice his to it. Whether one knows it or not, one connects oneself at that moment to the absolute highest, infinitely transcendent good which is God. Maritain says literally: 'Everyone who decides to do good out of love for good (in the first act of freedom which is deep down his whole personality) chooses God as his highest good (knowingly or unconsciously). He loves God more than himself even though he has no conceptual knowledge of God.'¹⁹ The fact that we long for the state of bliss and that we can experience it in its natural form, it is a sign that we do not exist in the state of mere nature.²⁰ Similarly, he speaks (in other places of the same work) about the experience of beauty: 'I have said many times that beauty and poetry are such an absolute matter that requires complete self-giving with no exception. Considering God, one can only give himself two times. Firstly, one can give himself to his God, and secondly, to something that reflects his God.'²¹ In the light of these statements of Maritain, we can perceive the search of contemporary man in the area of existential values such as beauty, goodness, or meaning above all as – possibly unspoken – a part of one's search for God. We can understand the process which is characterised (in religious education) mainly by opening oneself to the inner world. This world (perhaps 'buried' in the totalitarian ideology of communism) is a space where one enters the path of fulfilling one's desire for happiness in the face of the secrets of one's existence in the world. The fact that the contemporary young person is also able to go on a journey like this, and even describe it, showed in our research. Only after such an opening of the spiritual path of man can one try to deepen such a process, that is, to lead one to the awareness that God's grace calls us to find beauty, goodness, and meaning in their absolute expression – in God and through our participation in God's life. Indeed, such concepts of the path to God of contemporary man are also described by some fundamental theologians as tensions 'between immanently human and transcendently God'. They see values like beauty, good, or meaning as keys to understanding man and God, that is, as keys that unlock the sacred space for man. Then God, who creates the world as an artist (God's word is creative, good, and beautiful), gives to human history a meaning in Christ. This is because through Christ, with Him, and in Him, all creation will reach its meaning. These theologians see beauty, good, and meaning as the paths where God and people will meet each other.²²

Conclusion

As the analysis of the thoughts of J. Patočka and V. E. Frankl have shown, even in the life of contemporary man there are values that go beyond his focus upon the mere satisfaction of his own needs. Patočka focused primarily on the value of sacrifice, and Frankl on the values of creativity and experience – beauty or love, and on the value of attitudes – the acceptance of pain and suffering during the situation of the inability to change one's own destiny. Thus, the individual expression of certain values is perceived and reflected by man within his inner life. He opens himself to those values and their existence; he considers them as a new, spiritual quality of life. He then takes responsibility for his own contribution to their development in the form of his own spiritual reaction to those values and their existence. Thanks to his own action, he gives meaning

19 MARITAIN, *Odповědnost...*, p. 18 (translated from the Czech version).

20 Cf. *ibid.*, p. 19.

21 *Ibid.*, p. 94 (translated from the Czech version).

22 Cf. Ludmila MUCHOVÁ, František ŠTĚCH, *Mezi lidským a Božím. Udržitelnost křesťanské práce s mládeží v postsekulární Evropě*, *Studia theologica* 2/ 2012, pp. 1–12.

to his life in a spiritual form. Christian faith appears to be very significant in man's life when man himself expresses his belief in the existence of the meaning of the world as a whole and considers it as the highest meaning given to him by God (revealed to man in Christ and in the Holy Spirit). Religious experience is a serious phenomenon in a person's life. It is inaccessible, though, to both philosophical reasoning and psychotherapeutic considerations. What connects the understanding of humanism from the point of view of Christianity and from the point of view of a person without Christian faith is their search for the meaning of one's own life based on the encounter with spiritual values, such as the beauty or love (that is, the values that man connects with the path to the fulfilment of the meaning of life). For Christians, there is a significant guarantee of this path to meaning beyond the limits of life itself, namely God. God, however, does not take away human responsibility for the moral quality of responsibility for oneself and for the world.

Our research has shown concrete forms in which the contemporary person experiences the values of beauty, good, and meaning without a Christian faith. Two major areas are considered important categories: the first concerns the perception of different manifestations of positive interpersonal relations, and the second concerns the opening of the inner, spiritual world of man in which he perceives the values of beauty, good, and meaning (in connection with fascination, astonishment, happiness, the feeling of being given something, bliss, one's own spiritual growth, and the discovery of the truth of life or life's mission). In this way, the way to God (in whom he does not believe) is opened even to him through his life values, beyond the limits of his own bare 'utility'.

Thus, there is a way for the Christian education of children and young people in which Christians do not have to perceive themselves as the sole owners of truth in the face of those who have succumbed to the erroneous temptation of atheism (Maritain's comparison of Christian theistic and atheistic man-centred humanism could lead to this thought), but as common pilgrims on the path leading to the uncovering of the meaning of life and the world. This is the path which they can discuss together, even with presenting their own – Christian – path of belief. On the other hand, unbelieving people, who manifest the great openness of their spiritual world to the values of beauty and good, and great responsibility to that 'problematic meaning' (Patočka), can be a challenge for the truth and bravery of believing Christians experiencing God (on their way to the 'meaning of the absolute') as the source of beauty and good, as strength and company on the path leading to meaning. Upon the ruins of a world destroyed by totalitarian regimes (resulting from anthropocentric humanism as Maritain described it) one can perceive people and their attempts to create a new spiritual humanism – the humanism of the way towards meaning.

Contact

Assoc. Prof. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology, Department of Pedagogy

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

muchova@tf.jcu.cz

Mgr. Petra Hořejší

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology, Department of Pedagogy

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

Vývoj a chápání pojmu „experience“ v teorii zkušenostního učení Johna Deweyho

Pavel Votava

Abstrakt

Cílem článku je ukázat význam a užití pojmu „experience“ v různých oblastech v kontextu teorie zkušenostního učení Johna Deweyho. V úvodu čtenáři je nejprve představen americký filosof a pedagog John Dewey a okolnosti vedoucí ke vzniku pragmatické pedagogiky. V každé kapitole autor popisuje vývoj a chápání pojmu „experience“ v souvislosti s konkrétní Deweyho publikací související s jeho teorií zkušenostního učení. V první kapitole se jedná o knihu *Democracy and Education*, ve druhé *Experience and Nature*, ve třetí *Art as Experience* a v poslední *Experience and Education*. V závěru autor shrnuje zjištěné poznatky.

Klíčová slova: John Dewey, zkušenost, zkušenostní učení, učení děláním, pragmatická pedagogika

Úvod

John Dewey (1859–1952) byl jedním z nejvlivnějších amerických filosofů první poloviny 20. století. Jeho největší přínos můžeme sledovat především na poli pedagogických věd. Po vystudování Vermontské univerzity sám na několika vysokých školách vyučoval. Je považován za významnou osobnost pragmatické pedagogiky, která na přelomu 19. a 20. století znamenala výraznou změnu v chápání žáka jako subjektu edukace. Dewey se orientací na zájmy a zkušenosti žáků výrazně zasadil o rozvoj pedocentrismu, který je podle něj „lékem“ na metody tradiční pedagogiky.¹ Dewey a další zastánci pragmatické pedagogiky tvrdí, že v tradičním pojetí edukace je na žáka nahlíženo jako na objekt edukace, který je odsouzený do pasivní role a vedený učitelem jako nejvyšší svrchovanou autoritou. Autorita učitele je upevňována neustálým dozorem, tresty (výjimečně i tresty tělesnými), zákazy a odnímáním svobody. To logicky vede k potlačení kreativity a iniciativy žáků, kteří následně trpí až přehnaným formalismem a důrazem na teoretickou znalost obsahu vzdělávání s minimálním uplatněním osvojených znalostí v praxi. Tradiční pedagogika se systematicky vyhýbá odpovědnosti za hledání vhodných podmínek k získávání zkušeností k dalšímu růstu žáků. Školní prostředí lavic, tabulí a malého školního dvorku je v tradičním pojetí pokládáno za dostačující. V tradiční pedagogice není žádná zmínka, že by měl učitel iniciovat uspořádání podmínek lokálního prostředí (fyzické, historické, ekonomické, profesní a další) za

1 Srov. Miroslav CIPRO, *Galerie světových pedagogů. Dvacáté století*, Praha: M. Cipro, 2002, s. 5.

účelem jejich zužitkování jako výchovných zdrojů.²

Dewey argumentuje, že oproti tradičnímu pojetí výchovy je pragmatické, resp. progresivní pojetí výchovy nastavené proti přehnanému formalismu a nesouhlasí s důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a „tupý dril“.³ Dewey před vnější disciplínou upřednostňuje volnou aktivitu a místo drilového učení z textů a od vyučujících prosazuje učení skrze zážitky.⁴ Člověk tak na základně experimentace, cestou pokusů a omylů dochází k různým myšlenkám, názorům a zákonům, které mu pomáhají orientovat se v uvedené situaci.⁵ Deweyho výchovný systém je založený na nutnosti spojení výchovy a zkušeností, které musíme brát neustále v potaz. Tento náročný požadavek na edukátora je podle Deweyho důvodem, proč je pragmatické pojetí vzdělávání obtížnější než tradiční vzdělávací systém.⁶

Výzkumnou otázku si pokládám ve vztahu k Deweyho teorii zkušenostního učení, kde zdůrazňuje nezbytné propojení teorie s praxí. Jak se vyvíjelo chápání pojmu „experience“ v publikacích zahrnujících poznatky k teorii zkušenostního učení? Mezi jeho klíčové publikace, které zahrnují poznatky k teorii zkušenostního učení a pojmu „experience“ patří *Experience and Education* (1938), *Art as Experience* (1934), *Experience and Nature* (1925), *Democracy and Education* (1916).⁷

1. Pojem „experience“ v publikaci *Democracy and Education*

Kniha *Democracy and Education*, publikovaná v roce 1916, je považovaná za majoritní a nejznámější dílo Johna Deweyho. Většinou filosofů a pedagogů je kniha považována za stěžejní text pragmatické pedagogiky. Dewey zde kritizuje zastaralé a neefektivní herbartovské školy a shrnuje veškeré své poznatky o výchově. Chybou školství je přílišné soustředění se na budoucnost a přípravu na dospělost. Dewey prosazuje zájmy dítěte, především plné prožívání jeho dětství. Kvalita školní výchovy by se měla posuzovat na základě toho, jakou vyvolává u žáků chuť se zdokonalovat a rozvíjet, a jak je úspěšná v poskytování podmínek, které touhu po vzrůstu převedou ve skutečné konání. Dewey také zdůrazňuje nezastupitelnou roli jedince při participaci a řešení problémů společnosti za účelem rozvíjení demokratických hodnot.

Dewey zdůrazňuje tvárnost (plasticity) jako přizpůsobivost nezralé bytosti k růstu. Avšak nemá tím na mysli schopnost přijímat změnu podle vnějšího tlaku. Jde ve své podstatě o učení se ze zkušenosti, schopnost uchovat z jednotlivé zkušenosti něco, co bude prospěšné, až bude jedinec čelit potížím v některé z pozdějších situací. To znamená schopnost modifikovat jednání na základě dřívější zkušenosti a schopnost rozvíjet dispozice (dispositions), protože bez nich není možné si osvojovat návyky (habits).⁸

Návyk je především jistou formou dovednosti či účinnosti v jednání. Návyk znamená schopnost používat přirozených podmínek jako prostředku k jistým cílům. Výchova se často definuje jako osvojování návyků vedoucích k přizpůsobení se jedince svému prostředí. Přičemž slovo „přizpůsobuje se“ je použito v aktivním smyslu kontroly a ovládání prostředků k dosažení cílů. Pokud chápeme návyk jen jako změnu, jež byla vyvolána v organismu, a ignorujeme přitom fakt, že tato změna spočívá ve schopnosti ovlivňovat následující změny v prostředí, dospějeme k tomu, že

2 Srov. John DEWEY, *Experience and Education*, New York: Kappa Delta Pi, 1938, s. 40–41.

3 Srov. František SINGULE, *Americká pragmatická pedagogika*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 23.

4 Srov. DEWEY, *Experience and Education...*, s. 19.

5 Srov. SINGULE, *Americká...*, s. 29.

6 Srov. DEWEY, *Experience and Education...*, s. 40.

7 Srov. tamtéž, s. 7.

8 Srov. John DEWEY, *Democracy and Education. An Introduction to The Philosophy of Education*, New York: The Macmillan Company, 1916, s. 52–53.

budeme chápat „přizpůsobení se“ jako konformitu s prostředím. Avšak Dewey má na mysli přizpůsobení jedince vnějším podmínkám.⁹

Podle Deweyho je výchova žáků neustálou reorganizací či rekonstrukcí zkušenosti, která obohacuje její smysl a zároveň zvyšuje schopnost usměrnění následujících zkušeností.¹⁰ Získání zkušenosti díky aktivnímu procesu zabere určitý čas. Následující zkušenost doplňuje zkušenost již získanou a objasňuje v ní obsažené vztahy. Pozdější činnost tak upevňuje a doplňuje smysl dřívější činnosti.¹¹

Zkušenost ve své podstatě v sobě zahrnuje kombinaci aktivních a pasivních prvků. Z aktivního hlediska je zkušenost „pokoušením se“ (trying), respektive experimentováním. Pasivní hledisko je „podstoupením“ (undergoing). Získáme-li s nějakou věcí zkušenost, znamená to, že jsme na věc působili, nějakým způsobem jsme s ní pracovali, a následně shledáváme výsledky a důsledky naší činnosti.¹² Pouhá činnost však ještě nevede ke zkušenosti. Často nás jen rozptyluje a odčerpává naše síly. Zkušenost chápaná jako pokoušení se znamená změnu, ale pokud není tato změna vědomě spojena s důsledky z ní plynoucími, je jen pouhým méněcenným přechodem. Avšak pokračuje-li se v činnosti až do podstoupení důsledků, tj. až do okamžiku, kdy se změna dosažená činností odrazí ve změně, která nastane v konkrétním jedinci, pak tento pravý sled činností dostane význam. To Dewey ilustruje na příkladu s dítětem, které chce strčit ruku do ohně. Když dítě strčí ruku do ohně, ještě to není zkušenost. Zkušeností se to stane, jestliže je tento pohyb spojený s bolestí, kterou dítě podstoupí jako důsledek. Od tohoto okamžiku strčení ruky do ohně znamená pro dítě spálení se.¹³

Termínem učit se ze zkušeností (learn from experience) Dewey rozumí vytváření spojení jak zpětně, tak i do budoucnosti mezi naším působením na věci a příjemnými či nepříjemnými zážitky, které z toho pro nás plynou. Za takových podmínek se činnost stává pokusem. Je to experiment s okolním světem, abychom zjistili, jaký je. Tyto zážitky se stanou poučením vedoucím k objevu propojení mezi věcmi.¹⁴

Dewey dále popisuje obecné myšlenkové kroky při vytváření zkušenosti:

1. Spletitost, zmatenost a pochyby vyplývající ze situace, kterou neznáme.
2. Dohady a pokusy interpretovat známé prvky, o nichž si myslíme, že povedou k jistým důsledkům.
3. Pečlivé zkoumání, tj. vyšetření, probádání a rozbor všech úvah, jež by mohly vymezit a objasnit daný problém.
4. Vypracování obecné hypotézy, kterou postupně zpřesňujeme a propracováváme tím, že ji podepíráme dalšími fakty.
5. Vytvořenou hypotézu použijeme jako plán činnosti k řešení daného stavu věcí.¹⁵

2. Pojem „experience“ v publikaci *Experience and Nature*

Jak už název knihy napovídá, stěžejní problematika je zaměřena na vzájemné vztahy zkušeností a přírody a je zde patrná autorova snaha přimět čtenáře nahlížet na tyto fenomény novým způsobem. Na základě empirického naturalismu Dewey analyzuje zkušenosti a zkoumá jejich vliv

9 Srov. tamtéž, s. 54–55.

10 Srov. tamtéž, s. 89–90.

11 Srov. tamtéž, s. 91–92.

12 Srov. tamtéž, s. 163.

13 Srov. tamtéž.

14 Srov. tamtéž, s. 164.

15 Srov. tamtéž, s. 176.

na aktuální tendence v chování jedince. Dewey v knize rozebírá i témata z oblasti epistemologie, metafyziky a filosofie. V knize však nalezneme i pojednání o umění, morálce a hodnotách.

Dewey se zabývá otázkou vztahu mezi zkušeností (experience) a přírodou (nature). Tvrdí, že zkušenosti mohou být prostředkem k odhalení přírodních skutečností. Zkušenost není „závojem“, který člověku zahaluje hlubší významy přírody, naopak díky zkušenostem máme možnost do nich proniknout a lépe je chápat. Dewey zdůrazňuje „historii přírody“ a kontinuitu změn plynoucích od počátku do konce. Za výsledky zážitků v kooperaci s přírodou můžeme považovat nástroje, techniky a mechanismy, které lidé potřebují ke svému životu.¹⁶ Například geolog žijící v dnešní době nám může podat informace o skutečnostech, které se staly dávno před tím, než se narodil, a dokonce ještě miliony let před tím, než se na Zemi objevili první lidé. Svou práci začne studiem „zkušenostních materiálů“ (material of experience). Zkoumá složení zemské kůry, nerostů a hornin. Získané poznatky konzultuje s kolegy jiných oborů, aby získaná data byla co nejpresnější. Z výsledných dat pak dokáže zrekonstruovat události, které se staly v minulosti.¹⁷

Dewey popisuje zážitky (actual experience) jako fenomény představující řadu změn, jejichž cílová hodnota je konzumace a naplnění. Jedinec má tendenci je opakovat a učinit je stabilními. Je zřejmé, že se jedinec podílí na vzniku nových situací a zážitků, a způsob jakým jedná, je ovlivněn jeho předchozími zkušenostmi, které mají dopad i na jeho současné chování. Ačkoliv Dewey přímo neodkazuje na Darwinovu evoluční teorii, poukazuje na skutečnost, že každá forma života v nižších organismech zanechá stopu v evolučně vyšších a dokonalejších organismech včetně nás lidí. Příkladem může být například sací či úchopový reflex u kojenců nebo pud sebezáchovy u dospělé populace.¹⁸ Dewey přemýšlí o rozdělení zkušenosti na svrchovanou, absolutní (absolute experience) a na lidskou zkušenost (human experience). Absolutní zkušenost by měla představovat stabilitu i nestabilitu celého světa a všechny jeho zkušenosti. Tato zkušenost je jako jediná neustále perfektní. Na rozdíl od lidské zkušenosti, která je dočasná, plná chyb, omylů, konfliktů a rozporů.¹⁹

3. Pojem „experience“ v publikaci *Art as Experience*

Kniha *Art as Experience*, publikovaná v roce 1934, měla značný vliv v oblasti estetiky a filosofie umění na konci první poloviny 20. století. Zabývá se teorií estetické zkušenosti (aesthetic experience). Tato teorie je snahou o pochopení, co je důležité a charakteristické v umění a procesu jeho utváření v celé jeho celistvosti. O zkušenosti hovoří jako o „produktu“, který vzniká v nepřetržité kumulující se interakci jedince se světem. Pomocí uměleckých děl, kam vkládáme naše zkušenosti, umožňujeme lidem jejich sdílení. Svět umění je často identifikován s existencí budov, knih, maleb či soch odděleně od lidské zkušenosti, přitom je evidentní, že jde o důsledky aktuálních životních zkušeností. Úkolem estetiky je obnovit vzájemný vztah mezi kultivovanými a vytříbenými zkušenostmi, jako jsou podle Deweyho umělecká díla, a zkušenostmi z každodenního života. Dewey uměleckým dílem rozumí jak výsledek, tak obsah zkušenosti.²⁰

Každý žijící jedinec, který se vědomě či nevědomě snaží adaptovat v prostředí, kde žije, se zároveň snaží dosáhnout rovnováhy a harmonie s tímto prostředím. Rovnováha je výsledkem dynamického vyřešení vzniklého napětí. Estetická zkušenost zahrnuje tři podstatné faktory, kterými jsou

16 Srov. John DEWEY, *Experience and Nature*, Chicago: Open Court Publishing Company, 1929, s. 1a.

17 Srov. DEWEY, *Experience and Nature...*, s. 3a–4a.

18 Srov. tamtéž, s. 246–247.

19 Srov. tamtéž, s. 59–60.

20 Srov. John DEWEY, *Art as Experience*, New York: Penguin group, 1934, s. 3.

akce, pocit a smysl. Estetická zkušenost by nenastala ve světě, který by byl už „hotový“, beze změn, neboť by nebylo možné do takto hotového světa vložit žádné nové myšlenky, nápady a řešení nově vzniklých problémů. Přechod od narušení ke znovuzískání harmonie poskytuje člověku nejin-tenzivnější zážitek. Pocit štěstí je výsledkem hlubokého naplnění, v němž se člověk jako celistvá bytost přizpůsobila životnímu prostředí.²¹

Koncept estetických zkušeností je výzvou pro filozofii, protože se může svobodně rozvíjet stejně jako zkušenost. Filozofové tedy musí zkoumat estetiku, aby zjistili význam zkušeností. Estetické teorie se snaží vysvětlit estetické zkušenosti. Estetické teorie mohou být klasifikovány podle jednotlivých prvků, které zdůrazňují.²² Protože nám umění vycházející z estetických zkušeností často dává pocit většího porozumění přírodě a lidem, někteří filozofové umění viděli jako druh vědění, který je nadřazen vědě.²³

Dewey se domnívá, že zdroje estetické zkušenosti se nachází také u zvířat. Zvířata často dosahují jednoty zkušeností, které lidé ztrácejí v „rozkouskovaném“ pracovním životě. Živé zvíře žije přítomností všemi svými smysly. Spojuje minulost i budoucnost v současném jednání. Podobně se i v člověku nacházejí estetické zkušenosti, které mohou být jednotné, pokud bude velmi ostražitý k okolnímu prostředí. Jeho ostražitosť je dvojí akcí – předvídaním a přípravou na budoucnost. Lidé své smysly nevyužívají pouze k uložení informací, ale především nás naše smysly nutí myslet a připravit nás k jednání. Zkušenost je ukazatelem úrovně aktivního zabývání se světem. Poznání světa a sebe sama je podle Deweyho počátek umění.²⁴

Dewey se dále vrací k základnímu pojmu teorie zkušenostního učení a tím je pojem zkušenost. Zkušeností může být například přetváření materiálu do konkrétního výrobku, hraní šachů, psaní knihy či vyřešení určitého problému. Taková zkušenost je celistvá, má svoji individuální kvalitu a svébytnost. Zkušenosti získáváme pravidelně, protože interakce jedince s jeho životními podmínkami jsou neustálým procesem. Oproti tomu počáteční zážitek (inchoate experience) je chápán jako teprve začínající a nevyvinutá zkušenost. Jedinec je v této fázi ještě rozptýlený a je pravděpodobné, že nedokončí cíl, který chce splnit. Je to pouze „zárodeční zkušenost“, která není ukončená. Zkušenost je také odrazem jiných zkušeností, které v sobě obsahují individualizační kvalitu. Dewey věří, že jeho teorie zkušenostního učení je v souladu s použitím v každodenním životě, přestože je to v rozporu s tím, jak o zkušenostním učení hovoří jiní filosofové. Dewey chápe život jako příběh se svými vlastními zápletkami, počátky, závěry a dynamikou. Každý život má jedinečnou kvalitu.²⁵

Ve zkušenosti jako celku se každá její dílčí část volně šíří do toho, co následuje, a zároveň v sobě nese předcházející obsah. Tyto části zapadají do dlouhotrvajícího celku. Ve zkušenostech nejsou žádná prázdná místa či mechanická spojení. Existují pouze pauzy, „odpočinková místa“, shrnující dosavadní proces ukládání zážitků ve zkušenosti a zabraňující rozptýlení či ztrátě zažitých informací.²⁶ Dewey tvrdí, že každá celistvá zkušenost je ukotvena, resp. usazena a zařazena do zkušenostní struktury jedince. Toho lze dosáhnout pomocí zážitků, které produkují energii. Energie je podle Deweyho „hybnou silou“ či aktivizujícím potenciálem zážitku, který si jedinec transformuje ve zkušenost. Energie však může způsobit chaos a konflikty. I když je někdy bolestivá, je znakem vývoje zkušenosti a součástí prožitého zážitku.²⁷

21 Srov. tamtéž, s. 16–17.

22 Srov. tamtéž, s. 274–275.

23 Srov. DEWEY, *Art...*, s. 288–289.

24 Srov. tamtéž, s. 19.

25 Srov. tamtéž, s. 35.

26 Srov. tamtéž, s. 36.

27 Srov. tamtéž, s. 41.

Každá zkušenost musí splňovat dvě základní podmínky, bez kterých by nemohla existovat:

1. Zkušenost je výsledkem interakce mezi jedincem a konkrétním okolím, kde jedinec žije, tj. bez interakce s okolím není možné získat zkušenost.
2. Zkušenost má svoji strukturu, která obsahuje vztahy. Rozsah a obsah vztahů jsou ukazatelem významu zkušenosti. Pokud zážitek nebude zařazen do stávajících zkušenostních struktur, nebude dávat jedinci význam a smysl.²⁸

Umělecká díla jsou důležitým příkladem zkušeností. Zde jsou jednotlivé prvky obsažené v těchto dílech spojeny do jednoty. Jednota zkušenosti, která není výlučně emocionální, praktická ani intelektuální, je určena jediným všudypřítomným stavem. Ale žádná zkušenost nemá jednotu bez estetické kvality. V estetických zkušenostech existuje zájem o spojení mezi každým zážitkem současným a předcházejícím. Neestetické zkušenosti se nachází mezi dvěma póly. Prvním je jejich volná posloupnost, která nezačíná ani nekončí na žádném konkrétním místě. Druhým je jejich omezení v mechanickém spojení dílčích částí.²⁹

4. Pojem „experience“ v publikaci *Experience and Education*

Kniha *Experience and Education*, vydaná v roce 1938, je v porovnání s ostatními Deweyho díly nejvýznamnější pro oblast Deweyho filosofie výchovy. V první polovině 20. století to byl velmi aktuální příspěvek pro americké školství, které chápalo pragmatické pojetí výchovy jako „novou výchovu“.³⁰ V knize proto nacházíme analýzu tradiční i pragmatické edukace. Autor ovšem zdůrazňuje, že hodnoty žádného z těchto proudů nejsou samy o sobě dostatečné. Oba výchovné systémy jsou z hlediska teorie výchovy klíčové.³¹

Dewey zdůvodňuje potřebu teorie zkušenostního učení pro současnou pedagogiku. Pro pochopení vztahu mezi edukací a osobními zážitky musíme pochopit, co je to zkušenost (experience). Přesvědčení, že pravá výchova přichází skrze zážitky, neznamená, že všechny zážitky jsou pravé, skutečné nebo stejně výchovné. Proto zkušenosti získané z takových zážitků nelze chápat totožně s výchovou. Některé zážitky jsou needukativní a jako takové zadržují nebo zkreslují růst dalších pokročilejších zážitků. Mohou vyvolat bezohlednost či produkovat nedostatek citlivosti. Také mohou omezit možnosti získání bohatších zkušeností v budoucnosti. Podle Deweyho by výchovný zážitek měl být bezprostředně radostný a příjemný a měl by podpořit utváření nelhostejných a neukotvených postojů, protože tyto postoje a stanoviska poté operují v utváření následujících zkušeností.³²

Zážitky mohou být odděleny jeden od druhého. I když každý je přijatelný nebo dokonce sám o sobě vzrušující, nejsou jeden ke druhému kumulativně spojeny. Energie z těchto zážitků je poté promrhaná či rozházená a jedinec se stává roztržitým. Každý zážitek by měl být živý, svěží a zajímavý, avšak jejich nesouvislosti mohou uměle generovat rozptyl a dezintegraci způsobů chování. Následkem takové formace těchto návyků je pak i neschopnost ovládat budoucí zkušenosti.³³ Dewey dále upozorňuje na defektivní a špatný charakter zážitků z hlediska spojení s dalšími zkušenostmi. Záleží na kvalitě zkušenosti, která má dva aspekty – přijetí nebo odmítnutí a vliv zážitků. Za tento vliv je podle Deweyho zodpovědný edukátor. Jeho úkolem je navodit takový

28 Srov. tamtéž, s. 44.

29 Srov. tamtéž, s. 36–40.

30 Srov. DEWEY, *Experience and Education...*, s. 9.

31 Srov. tamtéž, s. 10.

32 Srov. tamtéž, s. 25–26.

33 Srov. tamtéž, s. 26.

druh zážitků, které pokud nejsou studentem odmítnuty, ale donutí ho zapojit se do aktivit, potom okamžitě povýší k získání žádoucích budoucích zkušeností. Nezávisle na našem přání nebo zá-
měru pokračuje existence každé zkušenosti v dalších zkušenostech získaných později. Ústředním
problémem edukace založené na zkušenostech je výběr takového druhu současných prožitků,
které budou žít plodně a kreativně v následujících zkušenostech.³⁴

Dále Dewey rozebírá kritéria zkušenosti, začínající rozborem pojmu zkušenostní kontinuum
(experience continuum). Tímto pojmem Dewey rozumí princip, na jehož základě na sebe zku-
šenosti neustále navazují. Každá zkušenost je ovlivněna předchozí zkušeností a zároveň modifi-
kuje kvalitu zkušenosti, která bude následovat.³⁵ Například i výchovný proces dětí se vyznačuje
vývojem, tj. aktivním principem růstu. Vývoj nebo růst nejen fyzický, ale také intelektový a mo-
rální je jedním z příkladů principu zkušenostního kontinua. Důležitá je specifikace, v jakém
směru růst probíhá.³⁶

V každé snaze jedince o dosažení určitého cíle se rozlišuje, které zkušenosti jsou cenné pro výcho-
vu a které nikoliv. Podle Deweyho je to základní kritérium zkušenosti. Zkušenosti působí kladně
nebo záporně na postoje člověka, kterému pomáhají posoudit kvalitu dalších zážitků vyzdvíže-
ním jistých preferencí a averzí a usnadňují nebo znesnadňují jednání.³⁷

Každá zkušenost ovlivňuje na určitém stupni objektivní podmínky, při kterých jedinec získá další
zkušenosti. Dewey to ilustruje na příkladu dítěte, které, když se učí mluvit, získává novou doved-
nost a novou potřebu. Ale zároveň si rozšíří také vnější podmínky následujícího učení. Podobně
si otevírá nové možnosti, když se učí číst. Dalším příkladem může být rozhodnutí člověka pro
určité povolání. Stane-li se někdo právníkem, lékařem či učitelem, nutně si tím určí prostředí,
ve kterém se bude v budoucnu pohybovat a jednat. Tím zvýší svoji citlivost a vnímavost k jistým
podmínkám svého oboru a stane se relativně imunním k věcem, které by ho stimulovaly, kdyby se
rozhodl pro jiné povolání.³⁸ Nicméně pokud zážitek probouzí zvědavost, posiluje iniciativu a na-
stavuje zájmy a potřeby, které jsou dostatečně intenzivní k přenesení člověka přes „mrtvá místa“,
tj. místa, kde se jedinec ve svém vývoji zasekl. Každá zkušenost je hybná síla s určitou hodnotou.
Její hodnotu Dewey posuzuje například podle toho, jestli je schopná přenést jedince přes „mrtvá
místa“ a umožnit mu další rozvoj.³⁹ Co se člověk naučil jako znalost a schopnost v jedné situaci,
může použít jako nástroj k porozumění a účinnějšímu řešení následujících situací. Aby se z člo-
věka stala „celistvá“ osobnost, je nezbytné, aby po sobě jdoucí zkušenosti jedince byly vzájemně
integrovány a zapadly do jeho celkové zkušenostní struktury. V opačném případě by měl jedinec
problémy se socializací ve společnosti, kde žije, nebo by dokonce došlo i k některým poruchám
osobnosti.⁴⁰

Závěrem

Při odpovědi na dílčí výzkumnou otázku, jak se v Deweyho publikacích vyvíjelo chápání pojmu
„experience“ v souvislosti s teorií zkušenostního učení, je potřeba poznamenat, že Dewey na svojí
teorii nepracoval systematicky chronologicky, nýbrž každé dílo vneslo do jeho teorie nové prv-
ky v jiném zaměření. V českém prostředí chápeme pojem „experience“ nejčastěji jako prožitek,

34 Srov. tamtéž, s. 27–28.

35 Srov. tamtéž, s. 35.

36 Srov. tamtéž, s. 36.

37 Srov. tamtéž, s. 34–35.

38 Srov. DEWEY, *Experience and Education...*, s. 37.

39 Srov. tamtéž, s. 38.

40 Srov. tamtéž, s. 44–45.

zážitek či zkušenost. Prožitek je konkrétní děj, který člověk vnímá v konkrétním čase a místě a který se vzápětí proměňuje do podoby zážitku. Zážitek je paměťová stopa vázaná na prožitek. Vzniká víceméně automaticky, jeho síla a hloubka je závislá na síle a hloubce předchozího prožívání, které se zase odvíjí od praktického významu prožívané skutečnosti, od zájmů, potřeb a dosavadní zkušenosti účastníka. To, co má pro konkrétního člověka větší praktickou hodnotu, tedy přirozeně generuje silnější prožitky a zážitky.⁴¹ Zkušenost je trvalá podoba prožité události, jejíž výsledky jsou jedincem uplatnitelné i v jiných situacích.⁴²

V publikacích Johna Deweyho jsem se však s takovým rozlišením jednotlivých pojmů nesetkal. Výjimečně Dewey použil pojmy „inchoate experience“ a „actual experience“. Prvním pojmem rozumí počáteční, začínající a nevyvinutou zkušenost, tj. Deweyho charakteristika nejvíce odpovídá výše zmíněnému pojmu prožitek. Druhým pojmem „actual experience“ Dewey označuje změnu, jejíž cílovou hodnotou je transformace k naplnění zkušenosti. Za výsledky těchto fenoménů v součinnosti s přírodními podmínkami můžeme považovat prostředky, techniky a mechanismy (tj. zkušenosti), které lidé potřebují ke svému životu. Nejvíce tedy charakteristika odpovídá výše uvedenému pojmu zážitek.

Deweyho teorie zkušenostního učení se řídí základním principem kontinuity zkušeností. To znamená, že každá zkušenost na sebe navazuje, následná zkušenost modifikuje předchozí zkušenosti a modifikuje či rekonstruuje současnou zkušenostní strukturu jedince. Zkušenosti obsažené ve zkušenostní struktuře jedince pak mají vliv na výběr jedincových prožitků a na prostředí, ve kterém se bude prožitek odehrávat. Dewey to charakterizuje například na situaci výběru povolání. Pokud se někdo rozhodne být lékařem, nutně si tím určí okruh budoucích prožitků, zážitků a získaných zkušeností, než kdyby se stal třeba učitelem. Než se však tento člověk rozhodl být lékařem, jeho rozhodnutí předcházely jeho zkušenosti s tímto oborem. Například jako malé dítě byl zvědavý, jaké nástroje lékaři při své práci používají, zajímal se o fungování lidského těla či chtěl prožívat společenskou prestiž, kterou lékaři bezesporu mají. Tyto zkušenosti v součinnosti s dalšími faktory, především s prostředím, ve kterém člověk žije, poté vedou ke skutečnosti, že se člověk rozhodne být lékařem. Každý člověk získává jednotlivé zkušenosti díky interakci se svým okolím, a pokud mu dávají potřebný význam a smysl, jsou zařazeny podle principu zkušenostního kontinua do jeho zkušenostní struktury. Kvalita získané zkušenosti je přímo ovlivněná kvalitou zážitků a prožitků. Čím intenzivnější emoce jedinec při vykonávané činnosti prožije, tím silnější bude paměťová stopa zážitku a tím trvalejší bude výsledná zkušenost a také bude složitější tuto zkušenost „zrekonstruovat“ následujícími zkušenostmi. Dewey zkušenosti připisuje atributy celistvosti, svébytnosti a individuality.

Na zkušenost Dewey nahlíží z různých úhlů pohledu. Prvním z nich je zkušenost jako prostředek k lepšímu pochopení přírodních cyklů. Podle Deweyho má i příroda své zkušenosti, protože přírodní procesy a změny fungují obdobně jako princip zkušenostního kontinua, tj. přírodní procesy na sebe navazují a mají své příčiny a důsledky. Dewey proto přemýšlí o rozdělení zkušenosti na svrchovanou, absolutní (absolute experience), která obsahuje souhrn zkušeností všech živých bytostí na tomto světě, a lidskou zkušenost (human experience). Avšak pouze absolutní zkušenost může být jako jediná neustále dokonalá, na rozdíl od zkušenosti lidské, která je dočasná, plná chyb, omylů, konfliktů a rozporů. Podle Deweyho se však člověk neustále vyvíjí především v rozvoji řeči a zpracováním přírodních materiálů, které jsou klíčové při kultivaci jeho životního

41 Srov. Richard MACKŮ, *Metody a principy výchovy zážitkem*, in: *Volný čas a jeho význam ve výchově*, ed. Michal KAPLÁNEK, Praha: Portál, 20017, s. 182.

42 Srov. Ivo JIRÁSEK, *Teoretník, Gymnasium* 1/2004, s. 14.

prostředí, ačkoliv za základní a přirozené prostředí považuje prostředí přírodní, nikoliv uměle vytvořené. Člověk se ze své podstaty snaží dosáhnout kvalitnějších zkušeností a neustále se rozvíjet a zdokonalovat. Lze tedy i u Deweyho pozorovat vliv Darwinova evolucionismu, který Dewey doplňuje tvrzením, že se člověk vyvinul ze zvířat, a proto některé základní potřeby a prostředky k jejich uspokojení zdědil právě od nich. S těmito tezemi souhlasí například Emil Višňovský v knize *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*.⁴³

Dále Dewey nahlíží na zkušenost v souvislosti s uměním a kulturou. Kultura je produktem, který není výsledkem úsilí lidí, kteří se nacházejí v prázdnotě ponechání sami sobě, nýbrž je výsledkem dlouhodobé kumulativní interakce lidí s jejich prostředím. V návaznosti na umění Dewey zavádí pojem estetická zkušenost (aesthetic experience), která vzniká díky novým nápadům, myšlenkám a řešením nově vzniklých problémů. Nejčastěji se estetická zkušenost projevuje v umění. Podle Deweyho umění a umělecká díla představují sjednocení a objasnění předchozích zkušeností. Umělecké dílo lze chápat jako produkt i jako obsah zkušenosti. Dewey poukazuje na vztah mezi zkušeností, uměním a přírodou. Zdůvodňuje to zpracováním přírodních materiálů a jejich využití a zobrazení právě v umění. Lidé neustále vyrábí a sdílejí předměty a umění, protože jsou společensky užitečné, významné nebo drahocenné. Při jejich výrobě autoři do svých uměleckých děl promítají své zkušenosti. Dewey dodává, že pokud se člověk přizpůsobí svému životnímu prostředí, dostaví se naplnění kulminující v žádoucí pocit štěstí a užitečnosti. Můžeme zde vysledovat Deweyho narážky na utilitarismus. Podle Deweyho má člověk přirozenou tendenci příjemné prožitky vyhledávat a opakovat. Především má na mysli prožitky spojené s tancem, písněmi a hostinami. Člověk má ve své povaze předpoklady k hledání štěstí a touhu dělat dobré a užitečné věci pro sebe i ostatní.

V poslední řadě hledí Dewey na zkušenost z výchovného hlediska. Dewey celkově nahlíží na teorii zkušenostního učení jako na nabídku výběru a organizace vhodných edukativních metod a materiálů potřebných pro nový způsob školní práce. Podle Deweyho je zapotřebí v každé snaze jedince o dosažení určitého cíle rozlišit, které zkušenosti jsou cenné pro výchovu a které nikoliv. Podle Deweyho je to základní kritérium zkušenosti. Zkušenosti působí kladně nebo záporně na postoje člověka, kterému pomáhají posoudit kvalitu dalších zážitků vyzdvižením jistých preferencí a averzí, a usnadňují nebo znesnadňují jednání. Dewey hovoří o zkušenosti ve spojení s žákem a obsahem edukace. Dítě si nové zkušenosti ukládá do jednotné zkušeností struktury, ve které má uloženy všechny své dosavadní informace o světě. Tato zkušenostní struktura má charakter osobních i společenských zájmů, které život přináší. Dewey však kritizuje, že ve škole jsou děti nové poznatky přednášeny odděleně, ve zlomcích, a navíc často v abstraktních pojmech či souvislostech. Učební osnovy se musí protnout se zájmy dítěte podle jeho podmínek. Měly by dát dítěti příležitost prozkoumat, prožít a zhodnotit vykonané činnosti, a tím propojit důležité informace vedoucí k osvojení i abstraktních principů. Dewey podotýká, že je nezbytné rozšířit rozsah zkušeností dítěte. Zkušenost dítěte není konečná, nýbrž je přechodná a tvarovatelná. Deweyho teorie zkušenostního učení je také zaměřena na výchovu k ideální demokratické společnosti. Společnost se neustále vyvíjí a je potřeba na tyto změny reagovat. Žáci prostřednictvím učení ze zkušeností modifikují své jednání na základě předchozích zkušeností a lépe rozvíjejí dispozice, které jim budou prospěšné při řešení podobného problému v budoucnosti. Následující zkušenost doplňuje zkušenost již získanou a objasňuje v ní obsažené vztahy. Pozdější činnost tak upevňuje a doplňuje smysl dřívější činnosti.

Dewey vyzdvihuje tvrzení, že rekonstrukce zkušenosti může být sociální i individuální.

43 Srov. Emil VIŠŇOVSKÝ, *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*, Bratislava: Slovenská akadémia vied, 2009, s. 116–117.

V tradičních a statických společnostech je výchova procesem, v němž dítě přijímá postoje a kulturní bohatství dospělých, a to především z důvodu zachování zavedených zvyků a hodnot. Avšak v progresivní společnosti je tomu jinak. Zde se výchovou společnost snaží utvářet zkušenosti mládeže tak, aby se místo pouhé reprodukce běžných zvyklostí utvářely lepší vztahy, a aby tak budoucí společnost byla lepší než ta současná. Dewey kritizuje jakoukoli výchovnou koncepci, která spočívá pouze a jen v přípravě na budoucí povolání a nebere v potaz současné žákovy zájmy. Dewey znovu naráží na integrační a socializační funkci školy. Škola klade důraz na adaptaci dítěte na širší sociální prostředí a na jeho osamostatnění od rodičů a sourozenců, které Dewey chápe jako primární společenskou skupinu, do které se dítě narodilo. Dnes můžeme sledovat uplatnění principů z Deweyho teorie zkušenostního učení například v zážitkové pedagogice. Zážitková pedagogika (také zážitkové vzdělávání nebo výchova zážitkem) je přístup ke vzdělávání založený na schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázáno intenzivní emocí. Jde o učení z důsledků vlastního jednání, hledání netradičních řešení a společné překonávání úkolů a výzev. Předností zážitkového vzdělávání je rozvíjení tvůrčích postupů, aktivní jednání, lepší vytváření neformálních vztahů jedince ve skupině, a především intenzivní učení ze zážitků namísto pouhého shromažďování informací. Zážitková pedagogika pracuje se zážitkem jako prostředkem k ovlivňování klienta. Směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem. Práce zážitkového pedagoga spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a následně pedagogické práci s těmito zážitky.⁴⁴

Kontakt

Mgr. Pavel Votava

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

Pafka.Votava@seznam.cz

44 Srov. JIRÁSEK, Teoretník..., s. 13.

The Development and Understanding of the Concept of 'Experience' in John Dewey's Theory of Experiential Learning

Pavel Votava

Abstract

The aim of the article is to show the meaning and use of the concept of 'experience' in different areas in the context of John Dewey's Theory of Experiential Learning. In the introduction, the American philosopher and educator John Dewey and the circumstances leading to pragmatic pedagogy are introduced. In each chapter the author describes the development and understanding of the concept of 'experience' in connection with the specific Dewey publications related to his theory of experiential learning. The first chapter is about the book *Democracy and Education*, the second chapter deals with the book *Experience and Nature*, the third chapter handles the book *Art as Experience*, and the final one presents the book *Experience and Education*. In conclusion, the author summarises his findings.

Key words: John Dewey, experience, experiential learning, learning by doing, pragmatic pedagogy

Introduction

John Dewey (1859-1952) was one of the most influential American philosophers of the first half of the 20th century. His greatest contribution can be observed in the field of pedagogical sciences. After completing his studies at the University of Vermont, he himself gave lectures at several colleges. He is considered to be a significant personality of pragmatic pedagogy. At the turn of the 19th and 20th century, this field of pedagogy dealt with a significant change in the understanding of the pupil as a subject of education. Dewey, by focusing on the interests and experience of pupils, strongly advocated the development of paedocentrism, which, he says, is a 'cure' for traditional pedagogy and its methods.¹

Dewey and other advocates of pragmatic pedagogy argue that in the traditional concept of education, a pupil is viewed as an object of education and, as such, he is doomed to a passive role and led by the teacher as the highest sovereign authority. The teacher's authority is strengthened by constant supervision, punishments (exceptionally, even by physical punishments), prohibitions,

1 Cf. Miroslav CIPRO, *Galerie světových pedagogů. Dvacáté století*, Prague: M. Cipro, 2002, p. 5.

and denial of freedom. This logically leads to the suppression of creativity and initiative of pupils who, consequently, suffer from exaggerated formalism and emphasis on the theoretical knowledge of the content of education with a minimal application of acquired knowledge in practice. Traditional pedagogy systematically avoids responsibility for finding suitable conditions which would help to gain experience for further pupil growth. The school environment of benches, boards, and a small school yard is considered to be sufficient in the traditional sense. In traditional pedagogy, there is no remark about the teacher initiating the arrangement of the conditions of the local environment (physical, historical, economic, professional, etc.) for the purpose of their utilisation as educational resources.²

Dewey argues that, compared to the traditional concept of education, the pragmatic concept of education (respectively the progressive concept of education) opposes exaggerated formalism and disagrees with the emphasis on strict discipline, passive learning and 'blunt drill'.³ Dewey rather than external discipline favours free activity, and instead of learning by drill from texts and teachers he prefers learning through experiences.⁴ Man, on the basis of experiments, attempts, and mistakes, comes up with different ideas, opinions, and laws that help him to orient himself in a specific situation.⁵ Dewey's educational system is based on the necessity of combining education and experience that we must always keep in mind. This demanding requirement (which has to be met by the educator) is, according to Dewey, the reason why the pragmatic concept of education represents a more difficult approach than the traditional education system.⁶

I will consider the research question in relation to Dewey's Theory of Experiential Learning in which the necessary interconnection of theory with practice is emphasised. How has the concept of 'experience' developed in publications that include knowledge of the theory of experiential learning? Among his key publications which include knowledge about the theory of experiential learning and the concept of 'experience' are *Experience and Education* (1938), *Art as Experience* (1934), *Experience and Nature* (1925), and *Democracy and Education* (1916).⁷

1. The Term 'Experience' in *Democracy and Education*

The book *Democracy and Education*, published in 1916, is considered to be the major and the best-known work of John Dewey. Most philosophers and educators consider it to be the pivotal text of pragmatic pedagogy. Dewey here criticises the outdated and ineffective Herbartian approach and sums up all his knowledge of education. The problem of education is an exaggerated focus on the future and preparation for adulthood. Dewey promotes the interests of the child, especially the experience of a childhood lived in fullness. The quality of school education should be judged on the basis of the motivation given to pupils in the area of their own improvement and development, and on the basis of the fact saying how successful the education is in delivering conditions that will transform the desire for growth into real action. Dewey also emphasises the irreplaceable role of the individual in participating and solving society's problems (in order to develop democratic values).

Dewey emphasises plasticity presented as the adaptability of the immature being to growth.

2 Cf. John DEWEY, *Experience and Education*, New York: Kappa Delta Pi, 1938, pp. 40–41.

3 Cf. František SINGULE, *Americká pragmatická pedagogika*, Prague: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, p. 23.

4 Cf. DEWEY, *Experience and Education*..., p. 19.

5 Cf. SINGULE, *Americká*..., p. 29.

6 Cf. DEWEY, *Experience and Education*..., p. 40.

7 Cf. *ibid.*, p. 7.

However, he does not mean the ability to accept change under external pressure. It is basically about learning from experience, the ability to preserve something that will be beneficial when facing problems in later situations. This means to have the ability to modify behaviour based on past experience and the ability to develop dispositions which allows the acquirement of habits.⁸ Habit is, above all, a form of skill or efficiency in behaviour. Habit represents the ability to use natural conditions as a means to certain goals. Education is often defined as the acquisition of habits leading to the adaptation of an individual to his or her environment. The word 'adapt' is used in the active sense of control and management of the means to achieve the goals. If we understand the term habit only as a change that has been induced in the organism and ignore the fact that this change lies in the ability to influence the subsequent changes in the environment, we will come to the conclusion that the term 'adaptation' means conformity to the environment. But Dewey talks about the adjustment of an individual to outside conditions.⁹

According to Dewey, the education of pupils is a constant reorganisation or reconstruction of experience that enriches its meaning while enhancing the ability to direct the following experience.¹⁰ Gaining experience through an active process takes some time. The following experience complements the experience already gained and clarifies the relationships in it. Later activity thus consolidates and complements the meaning of earlier activities.¹¹

Experience in its essence involves a combination of active and passive elements. From an active point of view, experience is 'trying' or experimenting. The passive aspect is 'undergoing'. If we gain experience with something, it means that we have influenced it in some way, somehow worked with it, and then found the results and consequences of our work.¹² However, the mere activity does not yet lead to experience. It often distracts us and drains our forces. Experience thought of as 'trying' means change, but unless this change is consciously associated with the consequences of it, it is just a minor transition. However, if the action is continued even with the consequences, that is, if the change achieved by activities is reflected in the change that occurs in the particular individual, then the right sequence of activities becomes relevant. Dewey gives an example of a child who wants to put his or her hand in the fire. When a child puts his or her hand in the fire, it is not experience. Experience will happen if this movement is associated with the pain the child undergoes as a result. From this moment, putting a hand in the fire is, for the baby, associated with the possibility of the burn.¹³

The term 'learn from experience' means, in Dewey's view, creating a link, both backwards and to the future, between our actions and influence on things and the pleasant or unpleasant experiences that represent the consequences. Under such conditions, activity becomes an attempt. It's an experiment with the outside world to find out how this world is. These experiences become lessons leading to the discovery of interconnection between things.¹⁴

Dewey also describes general mental steps in creating experience:

1. Complexity, confusion, and doubt resulting from a situation we do not know;
2. Speculations and attempts carried out in order to interpret known elements that we think will lead to certain consequences;

8 Cf. John DEWEY, *Democracy and Education. An Introduction to The Philosophy of Education*, New York: The Macmillan Company, 1916, pp. 52–53.

9 Cf. *ibid.*, pp. 54–55.

10 Cf. *ibid.*, pp. 89–90.

11 Cf. *ibid.*, pp. 91–92.

12 Cf. DEWEY, *Democracy...*, p. 163.

13 Cf. *ibid.*

14 Cf. *ibid.*, p. 164.

3. Careful exploration, that is, examining, investigating, and analysing all considerations that could define and clarify the problem;
4. Developing a general hypothesis that is gradually refined and processed by supporting it with other facts;
5. The created hypothesis is used as an action plan to address the given state of affairs.¹⁵

2. The Term 'Experience' in *Experience and Nature*

As the title of the book suggests, the key issue is the mutual relations of experience and nature, and there is an obvious attempt to make the reader look at these phenomena in a new way. Based on empirical naturalism, Dewey analyses experience and examines their influence on current tendencies in the individual's behaviour. Dewey also discusses topics in the field of epistemology, metaphysics, and philosophy in this book. One also finds treatises on art, morals, and values in it. Dewey deals with the question of the relationship between experience and nature. He claims that experience can be a means of revealing natural facts. Experience is not a 'veil' that covers up the deeper meanings of nature; on the contrary, experience has the potential to penetrate those meanings, it helps us to understand them better. Dewey highlights the 'history of nature' and the continuity of changes from the beginning to the end. The results of experiences (created in cooperation with nature) can be considered the tools, techniques, and mechanisms that people need for their lives.¹⁶ For example, a geologist living today is able to tell us not only about facts that happened long before he was born but also about events that happened millions of years before the first humans appeared on Earth. He begins with the study of 'material of experience'. He examines the composition of the Earth's crust, minerals, and rocks. Then he consults the gained knowledge with his or her colleagues specialised in other disciplines in order to get the most accurate data. From the data results, he can reconstruct events that have happened in the past.¹⁷ Dewey describes actual experience as phenomena representing a number of changes in which the goal is consumption and fulfilment. The individual tends to repeat them and make them stable. It is obvious that an individual participates in the emergence of new situations and experiences. The way he acts is influenced by his or her previous experience which also affects his or her current behaviour. Although Dewey does not refer directly to Darwin's evolutionary theory, he points to the fact that every form of life in the lower organisms leaves a trace in evolutionary higher and more advanced organisms, including us. An example may be, for example, the suction or grasp reflex in infants or the self-preservation instinct in the adult population.¹⁸ Dewey divides experience into sovereign, absolute experience and human experience. Absolute experience should be the stability and instability of the world and all its experience. Absolute experience is the only one ever perfect. It is unlike human experience, which is temporary, full of mistakes, conflicts, and contradictions.¹⁹

3. The Term 'Experience' in *Art as Experience*

Art as Experience, published in 1934, had a significant impact in the field of aesthetics and philosophy of art at the end of the first half of the 20th century. It deals with the theory of aesthetic

15 Cf. *ibid.*, p. 176.

16 Cf. John DEWEY, *Experience and Nature*, Chicago: Open Court Publishing Company, 1929, p. 1a.

17 Cf. *ibid.*, pp. 3a–4a.

18 Cf. *ibid.*, pp. 246–247.

19 Cf. *ibid.*, pp. 59–60.

experience. This theory seeks to understand what is important and characteristic in art and in the process of its formation in its entirety. He describes experience as a 'product' that arises from the continuous cumulative interaction of the individual with the world. We put our experience into artwork and in this way we allow people to share them. The world of art is often identified with the existence of buildings, books, paintings, or sculptures, which are separate from human experience even if it is obvious that these are the consequences of actual life experience. The task of aesthetics is to restore the relationship between cultivated experience, such as artwork, and experience in everyday life. According to Dewey, artwork is both the outcome and the content of experience.²⁰ Every living individual consciously or unconsciously tries to adapt to the environment in which he lives. At the same time, he tries to achieve balance and harmony with that environment. Balance is the result of a dynamic solution to the existing stress. Aesthetic experience includes three essential factors. These are action, feeling and sense. Aesthetic experience would not happen in a world that was already 'finished', as it would not be possible to insert any new ideas and solutions to the new problems. The transition from disruption to the restoration of harmony provides the most intense experience for man. The feeling of happiness is the result of deep fulfilment in which one as a whole being adapts to the environment.²¹

The concept of aesthetic experience is a challenge to philosophy because it can be developed freely in the same way as experience. Philosophers must therefore examine the aesthetics to find the meaning of experience. Aesthetic theories attempt to explain aesthetic experience. Aesthetic theories can be classified according to the individual emphasised elements.²² Due to the fact that art based on aesthetic experience often gives us a sense of greater understanding to nature and people, some philosophers see art as a kind of knowledge that is superior to science.²³

Dewey believes that the sources of aesthetic experience are also found in animals. Animals often reach the unity of experience that people are losing in their 'disturbed' working lives. A living animal lives in present and uses all its senses for it. It combines the past and the future in the current behaviour. Similarly, human beings have aesthetic experience that can be unified if people are aware of their social environment. This vigilance is a dual action – it includes anticipating and preparing for the future. People do not use their senses to store information only. Most of all, our senses force us to think and they prepare us for a possible action. Experience is an indicator of the level of active engagement with the world. Knowing the world and yourself is, according to Dewey, the beginning of art.²⁴

Dewey goes back to the basic notion of experimental learning theory, to the concept of experience. Experience can be, for example, transforming the material into a particular product, playing chess, writing a book, or solving a problem. Such experience is complete, it has its own individual quality and self-identity. The interaction of an individual with his or her living conditions is a constant process so experience is gained on a regular basis. On the other hand, inchoate experience is understood as beginning and undeveloped experience. The individual is still unfocused at this stage and is unlikely to complete the goal he wants to accomplish. It is only 'early experience' that is not finished. Experience is also a reflection of other experiences that contain individualising quality. Dewey believes his theory of experience is consistent with the usage in everyday life even though it is at odds with how other philosophers talk about experiential learning. Dewey

20 Cf. John DEWEY, *Art as Experience*, New York: Penguin group, 1934, p. 3.

21 Cf. *ibid.*, pp. 16–17.

22 Cf. *ibid.*, pp. 274–275.

23 Cf. DEWEY, *Art...*, pp. 288–289.

24 Cf. *ibid.*, p. 19.

understands life as a story with its own plot, beginnings, conclusions, and dynamics. Every life has a unique quality.²⁵

In experience as a whole, each of its sub-parts freely spreads into the following life issues and, at the same time, it carries the previous content. These parts fit into a long-lasting whole. There are no empty spaces or mechanical connections in the experience. There are only pauses, 'resting places', summarising the existing process of storing experiences in experience and preventing the dispersal or loss of information.²⁶ Dewey claims that every single experience is anchored, respectively settled, and included in the experience structure of an individual. This can be achieved through the energy-producing experiences. According to Dewey, energy is 'the driving force' or the activating potential of an experience which an individual transforms into experience. However, energy can cause chaos and conflict. Although it is sometimes painful, it is a sign of development of experience and it is a part of a concrete experience.²⁷

Each experience must meet the following two basic conditions which determine its existence.

1. Experience is the result of interaction between the individual person and the particular environment where the individual lives, that is, without any interaction with the environment one cannot gain any experience.
2. Experience has its structure that contains various relationships. The scope and content of relationships are an indicator of the importance of experience. If an experience is not included in the individual's existing experience structures, it will not have meaning for him, it will not make a sense.²⁸

Works of art are an important example of experience. Here the individual elements contained in these works are united. Unity of experience, which is not exclusively emotional, practical, or intellectual, is determined by the only ubiquitous state. But no experience has unity without aesthetic quality. In aesthetic experience, there is an interest in the connection between every contemporary experience and the previous experience. Non-aesthetic experience is between two poles. The first is their free sequence which does not begin or end in any particular place. The second is their limitation given by the mechanical joining of their parts.²⁹

4. The Term 'Experience' in *Experience and Education*

Experience and Education, published in 1938, is the most significant for Dewey's philosophy of education compared to Dewey's other works. In the first half of the 20th century, it was a strongly relevant contribution to US education, which understood the pragmatic concept of education as a 'new formation'.³⁰ In the book we find an analysis of both traditional and pragmatic education. However, the author emphasises that the values of none of these streams are sufficient individually. Both educational systems are key in the theory of education.³¹

Dewey justifies the need for the theory of experiential learning for contemporary pedagogy. To understand the relationship between education and personal experiences, we need to understand what experience is. The belief that true education comes through experiences does not mean that all experiences are true, real, or educational in the same way. Therefore, experience gained from

25 Cf. *ibid.*, p. 35.

26 Cf. *ibid.*, p. 36.

27 Cf. *ibid.*, p. 41.

28 Cf. *ibid.*, p. 44.

29 Cf. *ibid.*, pp. 36–40.

30 Cf. DEWEY, *Experience and Education...*, p. 9.

31 Cf. *ibid.*, p. 10.

such experiences cannot be understood in the same way as education. Some experiences are not educational and as such they hold back or distort the growth of more advanced experiences. They may cause recklessness or produce a lack of sensitivity. They can also limit the possibility of gaining more experience in the future. According to Dewey, the formation experience should be immediately joyful and enjoyable, and should encourage the shaping of interested and positive changeable attitudes, as these attitudes and opinions then act in forming subsequent experiences.³²

Experiences can be separated from one another. Although every one of them is acceptable or even exciting, they are not cumulatively linked to each other. The energy of these experiences is then wasted or scattered, and the individual becomes distracted. Each experience should be lively, fresh, and interesting. Their disconnection, though, can artificially generate scattering and disintegration of behaviour. The consequence of such a formation of these habits is also the inability to control future experience.³³ Dewey also highlights the defective and bad character of experiences in terms of links with other experience. It depends on the quality of experience which has two aspects – acceptance or rejection and the influence of experiences. According to Dewey, an educator is responsible for this influence. His or her job is to create a specific kind of experiences that are not rejected by the student. On the contrary, those experiences make him engaged in activities, and in a such way, they make him immediately ready to acquire desirable future experience. Independently of our wishes or intentions, the existence of experience continues in further experience gained later. The central problem of education based on experience is the choice of a kind of contemporary experience that will live fruitfully and creatively in the following experience.³⁴

In addition, Dewey discusses the criteria of experience starting with the concept of the experience continuum. By this term Dewey understands the principle explaining how the various kinds of experience are linked to each other. Each kind of experience is influenced by the previous experience and at the same time it modifies the quality of experience that will follow.³⁵ For example, children's educational process is characterised by the development, that is, by the active principle of growth. Development or growth, not only physical but also intellectual and moral, is one of the examples of the experience continuum. What is important is the specification of the direction of growth.³⁶

In every individual's pursuit of achieving a particular goal, it is possible to distinguish which kinds of experience are valuable for education and which are not. According to Dewey, this is a basic criterion of experience. Experience positively or negatively affects the attitudes of a person in order to help him assess the quality of other experiences by raising certain preferences and aversions. It also makes the action easier or more complicated.³⁷

Each kind of experience influences at a certain level the objective conditions in which the individual gains further experience. Dewey illustrates this as an example of a child who, while learning to speak, acquires new skills and needs. But at the same time, he extends the external conditions of the following learning. Similarly, he opens the new possibilities for himself when learning to read. Another example is the decision of a person for a particular profession. If someone becomes a lawyer, a doctor, or a teacher, he necessarily determines the environment in which he will operate in the future. This increases his or her sensitivity to certain conditions of his or her

32 Cf. *ibid.*, pp. 25–26.

33 Cf. *ibid.*, p. 26.

34 Cf. *ibid.*, pp. 27–28.

35 Cf. *ibid.*, p. 35.

36 Cf. *ibid.*, p. 36.

37 Cf. *ibid.*, pp. 34–35.

field and becomes relatively immune to things that would stimulate him if he had decided to choose another profession.³⁸ However, if some experiences awaken curiosity, they strengthen the initiative and set the interests and needs that are intense enough to transfer the person through the 'dead spots', that is, the places where the individual is stuck in his or her development. Every piece of experience is a momentum of a certain value. According to Dewey, its value is judged, for example, by whether it is capable of transferring individuals through 'dead spots' and enabling them to further develop themselves.³⁹ What one has learned as knowledge and ability in one situation can be used as a tool for understanding and addressing the following situations more effectively. In order for a person to become a 'whole' personality, it is essential to make his or her successive pieces of experience mutually integrated and to make them fit into the overall experience structure. Otherwise, the individual would have socialisation problems in the society where he lives, or even some personality disorders.⁴⁰

Conclusion

When answering the partial research question as to how Dewey's publications developed the notion of 'experience' in the context of the theory of experiential learning, it should be noted that Dewey did not systematically work chronologically on his theory. Each part of his work brought to his theory new elements with a different focus. In the Czech environment, we understand the notion of 'experience' most often as a feeling, an experience, or experience itself. A feeling is a concrete action perceived by a person at a particular time and place, and then transformed into a form of an experience. An experience is a feeling-based memory track. It occurs more or less automatically, and its strength and depth depend on the strength and depth of previous feeling which in turn derives from the practical significance of the experienced reality, the interests, needs, and gained experience of the participant. What has greater practical value for a particular person naturally generates more powerful feelings and experiences.⁴¹ Experience is a perpetual form of a particular experienced event, of which the results are applicable in other situations as well.⁴²

However, in John Dewey's publications I did not meet such distinctions. Exceptionally, Dewey used the terms 'inchoate experience' and 'actual experience'. The first term is the beginning and undeveloped experience, that is, Dewey's characteristic corresponds most to the abovementioned concept of feeling. The second term 'actual experience' is, according to Dewey, the change of which the target value is the transformation to the fulfilment of experience. The results of these phenomena in synergy with natural conditions can be seen as the means, techniques, and mechanisms (that is, experience) that people need for their lives. The characteristic therefore corresponds the most to the abovementioned concept of an experience.

Dewey's Theory of Experiential Learning follows the basic principle of continuity of experience. This means that each piece of experience builds on the previous one, and the subsequent piece of experience modifies previous experience and modifies or reconstructs the current experience structure of an individual. The experience contained in an individual's experience structure then influences the choice of an individual's feelings and the environment in which a particular feeling

38 Cf. DEWEY, *Experience and Education...*, p. 37.

39 Cf. *ibid.*, p. 38.

40 Cf. *ibid.*, pp. 44–45.

41 Cf. Richard MACKŮ, *Metody a principy výchovy zážitkem*, in: *Volný čas a jeho význam ve výchově*, ed. Michal KAPLÁNEK, Prague: Portál, 2017, p. 182.

42 Cf. Ivo JIRÁSEK, *Teoretník, Gymnasion* 1/2004, p. 14.

will take place. Dewey uses a career choice situation as an example. If someone decides to be a doctor, he will definitely determine the range of his or her future feelings, experiences and gained experience. If he became a teacher, those would be quite different. But before he decided to be a doctor, his or her decision had been preceded by his or her experience with the field. For example, as a small child, he had been curious about the tools that doctors used to work, had been interested in the functioning of the human body, or had wanted to experience the social prestige that physicians undoubtedly have. This experience, in conjunction with other factors, especially the environment in which one lives, then led to the fact that one chooses to be a doctor. Each person gains individual experience through interaction with his or her surroundings. If it has a meaning and value for him, it is classified according to the principle of the experience continuum and inserted into the experience structure. The quality of the gained experience is directly influenced by the quality of experiences and feelings. The more intense the emotion felt by an individual during the activity, the stronger the memory of this experience will be and the more permanent the final experience will be. It will also be more difficult to 'rebuild' this experience with the following experience. Dewey understands experience as a matter with the attributes of integrity, self-identity, and individuality.

Dewey sees experience from a variety of perspectives. The first is experience as a means to a better understanding of natural cycles. According to Dewey, nature also has its own experience because natural processes and changes work similarly to the principle of the experience continuum, that is, natural processes modify each other and are linked and have their causes and consequences. Dewey therefore wants to divide experience into absolute experience which contains the sum of experience of all living beings in this world, and human experience. But only absolute experience can be the only one ever perfect, unlike human experience which is temporary, full of mistakes, conflicts, and contradictions. According to Dewey, however, man is constantly evolving primarily in the development of speech and through the processing of natural materials which are key to the cultivation of one's environment. Dewey, though, considers the natural environment (not the artificial one) to be the basic and natural one for man. Man is trying to achieve better experience and is constantly evolving and improving by nature. In this case, Dewey is influenced by Darwin's evolutionism. In addition to this, Dewey adds the claim that man has evolved from animals and hence he inherited some of the basic needs and means to satisfy those needs from animals. With these theses, for example, Emil Višňovský agrees in the book *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*.⁴³

In addition, Dewey looks at the experience in connection with art and culture. Culture is a product that is not the result of the efforts of people who are left in emptiness, left to themselves, but it is the result of the long-term cumulative interaction of people with their environment. In connection with art, Dewey introduces the concept of aesthetic experience that arises from new ideas, thoughts, and solutions to new problems. Most often, the aesthetic experience manifests itself in art. According to Dewey, art and works of art represent the unification and clarification of previous experience. The work of art can be understood both as a product and as the content of experience. Dewey points to the relationship between experience, art, and nature. This is justified by the processing of natural materials and their use and display in art. People constantly produce and share objects and art because they are socially useful, significant, or precious. During production, the artists present their experience in their works of art. Dewey adds that if one adapts to his or her environment, the fulfilment culminates in a desirable sense of happiness and usefulness. Here we can trace Dewey's hints of utilitarianism. According to Dewey, one has a natural

43 Cf. Emil VIŠŇOVSKÝ, *Štúdie o pragmatizme & neopragmatizme*, Bratislava: Slovenská akadémia vied, 2009, pp. 116–117.

tendency to find and repeat pleasant feelings. Above all, he has in mind the feelings connected to dance, songs, and feasts. Man has a natural tendency for seeking happiness and he desires to do good and useful things for himself and others.

Finally, Dewey looks at educational experience. Dewey generally views the theory of experiential learning as a selection of choices and the organisation of appropriate educational methods and materials needed for a new way of schooling. According to Dewey, it is necessary (in each individual's effort to achieve a certain goal) to distinguish which pieces of experience are valuable for education and which are not. For Dewey, this is a basic criterion of experience. Experience positively or negatively affects the attitudes of a person in order to help him assess the quality of other experiences (by raising certain preferences and aversions), and thus facilitates or complicates his or her behaviour. Dewey talks about experience in connection with students and the content of education. The child puts new experience in a unified experience structure in which he has stored all his or her current information about the world. This experience structure has the character of personal and social interests that life brings. Dewey, however, criticises the fact that, at school, children are given the new knowledge separately, in fragments, and often in abstract terms or contexts. The curriculum must be in line with the interests of the child according to his or her conditions. It should give the child the opportunity to explore, feel, and evaluate the work done. That way, a link is created between the important information leading to the adoption of abstract principles. Dewey notes that it is necessary to extend the child's experience. The child's experience is not final but is transient and shapeable. Dewey's Theory of Experiential Learning is also focused on educating students in order to give them the idea of an ideal democratic society. Society is constantly evolving and there is a need to respond to these changes. By learning from experience, pupils modify their actions on the basis of previous experience and better develop dispositions that will help them to resolve a similar problem in the future. The following experience complements the experience already gained and clarifies the relationships in it. Later activity thus consolidates and complements the meaning of earlier activities.

Dewey highlights the claim that the reconstruction of experience can be both social and individual. In traditional and static societies, upbringing is a process in which the child accepts the attitudes and cultural abilities of adults, primarily in order to preserve established habits and values. But in progressive society it is different. Here, through formation, society seeks to shape the experience of youth so that, instead of a mere reproduction of common customs, better relations are formed in order to have a better future society in comparison with the current one. Dewey criticises any educational concept that is based solely on preparing for a future profession and does not take into account the current student interests. Dewey again faces the integration and socialisation function of the school. The school emphasises the child's adaptation to the wider social environment and his or her independence from parents and siblings, which Dewey understands as the primary social group, the social group into which the child was born. Today we can observe the application of the principles of Dewey's theory of experiential learning, for example, in experiential pedagogy. Experiential pedagogy (also experiential education or learning by experiences) is an approach to education based on the ability of human memory to absorb pieces of information of which perception is accompanied by intense emotions. It is learning from the consequences of one's own actions, the finding of non-traditional solutions, and the overcoming of tasks and challenges together. The advantage of experiential learning is the development of creative practices, active acting, better informal relationships among individuals, and, above all, intense learning from experiences instead of the mere gathering of information. Experiential

pedagogy works with an experience as a means of influencing the client. The direction of this influence is determined by the pedagogical goal. The work of the educator using the experiential pedagogy is based on the intentional creation of situations in which he expects intense feeling and on subsequent pedagogical work with the experience.⁴⁴

Contact**MA. Pavel Votava**

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology, Department of Pedagogy

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

Pafka.Votava@seznam.cz

44 Cf. JIRÁSEK, Teoretník..., p. 13.

Studie/články– varia (Studies – Varia)

Theologians at the Bedside: On the Role of Theology in Contemporary Bioethical Discourse

Gusztáv Kovács

Abstract:

The article discusses the role and mission of theologians in contemporary bioethical discourse. Christian bioethicists turn out to be the odd ones out in any academic discourse from a methodological perspective, however, this peripheral position can also be viewed as a privileged situation. They can act with exceptional freedom in domains which require cooperation between different disciplines, such as bioethics. Moral theologians can contribute most if they make use of this role of being the odd-one-out, with the attitude of having nothing to lose, and by placing relationships, the vulnerable, faith, everyday life experience, and the uncommon at the centre of the discourse. They can go beyond the limits of bioethical conversations centred on legal and medical questions bringing in viewpoints inspired by the long tradition of the praxis of the Church.

Key words: Christianity, bioethics, moral theology, moral epistemology, post-secular society

One of the major challenges for theologians today is to find their role and mission in relation to representatives of other disciplines. Many think that this role cannot be anything else but being the odd one out since theologians start from a point which happens to be alien for contemporary secularised thinking: the revelation of God. From this methodological point of view, theologians are clearly the odd ones out, since a physicist or a biologist cannot choose divine revelation as the starting point of their research, even if this scientist happens to be a religious person. The specific phenomena of the physical, biological, or the social cannot be explained with a reference to God, since this would not only mean violating the limits of the specific discipline but would also turn God into a kind of padding to fill the gaps of an academic theory. Treating God as a tool to save a theory would certainly be turned down by theologians working on an academic level.

With a closer look, however, the role of being the odd one out can also be viewed as a privileged situation. First, theologians in the secularised world of the twenty-first century can speak in a very loose manner compared to earlier times. Stanley Hauerwas, whose works clearly represent this loose character of contemporary theological language, describes the situation as follows:

Rather than bemoaning theology's loss of status, I am one of those theologians who thinks the loss of

theological credibility can be quite beneficial for the writing of theology today. Theologians now have nothing to lose, so we can do our work with the freedom that comes to those who have nothing to lose. We can write without apology. At the very least, that means we do not have to try to make what we believe acceptable to those who have decided that what we believe cannot be true.¹

Theologians act also with exceptional freedom in domains which require cooperation between different disciplines, such as bioethics. When it comes to questions of life or the human environment, physicians, economists, and lawyers are bound by questions which result from that particular viewpoint of their discipline. A lawyer needs to ask whether the proposed changes in regulation can be kept, or whether they can be enforced. Theologians do not need to worry much about that since, when they speak about questions of human life, they can appeal to the most important and most precious things in life. These are, as we all intuitively know, unenforceable, and can hardly be inserted into the frames of legal regulation. Theologians may make use of concepts, such as parental love, which go far beyond what can be formulated in legal terms.

This article focuses on the two abovementioned statements when it asks ‘what can theologians say at the bedside?’² Do theologians have something relevant to say, even if the partners in the discussion are reluctant to share the starting point of theological thinking? Are theologians able to say something relevant about bioethical questions, which can be seen as a specific contribution to the academic discourse?

Beyond Entrenched Positions

First of all, it is important to take a closer look at this exceptional freedom of theologians at the bedside. However, the hazards that Catholic theologians have to overcome must be considered also before starting to think and to speak about early life questions.

The first and main hazard in this field is the static warfare which pro-life and pro-choice groups have been fighting from entrenched positions for a long time now. This war is fought over questions like *When does life begin? When is a new life to be treated as a person or an individual? From which moment does new life have a right to absolute protection? Do women have the right to make decisions about their own body?*

These questions and the answers given to them are of great importance beyond doubt. It is necessary to consider what biology says about embryogenesis as equally as the arguments concerning the protection of the embryo’s life, be it absolute or gradual. They are important from the aspect of legal regulation and may determine the scope of our choices in a given situation. They often fail to help us to find proper solutions since everyone seems to know on which entrenched position one may find the Catholic moralist.

The biggest problem is, however, that the answers given to these questions are at a reasonable distance from the factual *Lebenswelt*. People, who are not part of the ongoing debate, may say even after the most sophisticated argumentation: ‘Well, it sounds logical. But what does the species, the continuity, the identity, or the potentiality argument say about who we are, and how we can lead a good life?’ The latter are questions which should be at the focus of every ethical theory.

1 © Stanley HAUERWAS, How to write a theological sentence, available from: <http://www.abc.net.au/religion/articles/2013/09/26/3856546.htm>, cited 20th December 2017.

2 This is a reference to the terminology used by David J. Rothman, who labels lawyers, sociologists, philosophers, and theologians as ‘strangers’ in his book (*Strangers at the Bedside: A History of How Law and Bioethics Transformed Medical Decision Making*, Aldine de Gruyter, New York, 2003.), referring to their status in the health care system.

It is possible, however, to place this concrete *Lebenswelt* at the centre, and to ask these questions from a different angle. An excellent example for this alternative approach is the following sentence proposed by Gyula Gaizler: ‘The question of when human life begins ceases to be a problem when the child is welcomed by the parents.’³ This proposition eradicates the debate between pro-life and pro-choice groups since it focuses rather on the experience of parents than on theoretical issues. The hair-splitting arguments of philosophy and theology become simply irrelevant at this point. The narrow view focusing on the definition of when human life begins gives way to a much broader horizon. Questions and topics come into prominence, which could only exist on the periphery of bioethical discussions.

Placing Relationships at the Centre

The first such topic a theologian may put at the centre is relationship. The central statement of the Judaeo-Christian tradition is that the true fundament of our world is not a cold and distant entity, indifferent towards the fate of mankind, but a person – or as Christians claim, a community of persons – who is not indifferent but is in love with mankind, who comes close to human beings and wants their salvation. Martin Buber’s well-known phrase, ‘in the beginning is relation’, is one of the most important messages of the Jewish and the Christian faiths.⁴ If this is true then the most essential feature of reality is personal relatedness. This is also the central feature of human existence: *being related to others*.

But in the bioethical discourse about early life decisions this *being related to others* is often neglected.⁵ We tend to speak rather about maternal foetal conflict, the right to life, or the right to self-determination. The most important element of early life questions remains vague beyond these questions, namely the birth and evolution of a new relationship. There is a need to shift the focus from viewing the foetus and the mother as two conflicting individuals to the relationship(s) that evolve due to pregnancy. It is obvious that relationships can also be turned down, but even a ‘no’ signifies a certain kind of relatedness.

The question of the beginning of human life or personal being hardly ever emerges in our *Lebenswelt*. It is highly improbable that a woman, when she becomes aware of being pregnant, might start thinking about whether the baby was already a person or just on the way to personhood. Couples with fertility problems would also be unlikely to put these questions in the first place. From this angle it is clear that questions like *Can we consider the foetus as an individual prior to the time when twin formation is not possible anymore?* are of marginal relevance in human *Lebenswelt*. What matters is the affirmation of relationship and the presence of the preconditions of this affirmation.

Making a further step, it becomes clear that parental relationships have a logic significantly different from the logic of the public sphere, which is based on contract. There is an element of the unconditional in parent-child relationships since, as Hans Jonas puts it, the parent-child relationship is ‘independent of prior assent or choice, irrevocable, and not given to alteration of its terms by the participants; and, in that prime example, it encompasses its object totally’.⁶

The call and the longing to take responsibility and to look after another person emerges at this point radically, together with the experience that life was essentially not autarchic but being de-

3 Gyula GAIZLER and Kálmán NYÉKI, *Bioetika*, Budapest: Gondolat, 2003, p. 48.

4 Martin BUBER, *Ich und Du*, Heidelberg: Schneider, 1958.

5 Claudia WIESEMANN, *Von der Verantwortung, ein Kind zu bekommen. Eine Ethik der Elternschaft*, München: Beck, 2006.

6 Hans JONAS, *The Imperative of Responsibility*, Chicago: University of Chicago Press, 1984, pp. 94–95.

pendent on and completed by the other. Legal regulations fail to embrace the inner essence of parent-child relationships.⁷ They may establish certain frameworks, defining the social standards of parenting, but these cannot reach the central element of these relationships, namely love. Children are essentially dependent on their parents, and love, the essential element of their primary relationship, proves to be unenforceable.

The drama of early life decisions – be it a maternal-foetal conflict, the failure of an IVF procedure, a positive prenatal diagnostic test result, or a normal pregnancy with its natural hopes and worries – can only be understood thoughtfully if we perceive them in the context of relationships, and less as individual problems to be solved by legal regulations.

Placing the Child at the Centre

At this point there emerges another central element of Christian theology. To which criteria should parent-child relationships conform? It might sound odd, but in Christian theology faith in God makes the responsibility of parents towards their children relative. It questions the authority of parents over their children. An example for this pattern is when Zechariah, the father of John the Baptist loses his power to speak until he names his son John, as the angel ordered.⁸ Giving the new-born this name was odd and unexpected for the family and the community since no one in their lineage had been given that name before. This story clearly shows the biblical pattern for parent-child relationships, making the authority of parents over their children relative. The act of giving someone a name was a symbolic act of authority in antiquity, including Judaism.⁹ Zechariah cannot give his son any name since he belongs fundamentally to God, and not even his parents have authority over him.

These ideas might sound strange in our western culture – where only those children are born who are planned and wanted, and where parents want the ‘best possible’ for their children and feel an obligation to get the most out of their offspring: that the child belongs fundamentally to God. This implies that there was something in parent-child relationships which happens to be beyond parental control.

This is stressed by Jürgen Habermas as he speaks of the moral symmetrical relationships between parents and children, which manifests itself in the fact that no generation has had the power so far to determine the physical characteristics of their offspring.¹⁰ Similarly, Giovanni Maio prompts us to give up the myth of ‘the absolute control and producibility of life’, and to resist the inclination to solve existential problems by ‘desperately holding on to technical solutions.’¹¹ Instead we should regain the ‘stance of humility’, which is nothing else but an open confrontation with our human nature, with our defencelessness, and with the uncontrollable in us.

The myth of ‘the absolute control and producibility of life’, and the temptation to solve our existential problems with the help of technical solutions does not only put pressure on parents and later on the children, but also on medical staff, since they are expected to perform beyond their limits: to guarantee certain outcomes and to assure the satisfaction of their clients.

Let’s take an example. How does prenatal diagnosis manifest itself in the *Lebenswelt* of parents?

7 Onora O’NEILL, Children’s Rights and Children’s Lives, *Ethics* 3/1988, pp. 445–463.

8 Cf. Lk 1:5–25.

9 Cf. Gen 2:19.

10 Jürgen HABERMAS, *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*, Frankfurt: Suhrkamp, 2005, p. 29.

11 Giovanni MAIO, Wenn die Technik die Vorstellung bestellbarer Kinder weckt, in: *Kinderwunsch und Reproduktionsmedizin. Ethische Herausforderungen der technisierten Fortpflanzung*, eds. Giovanni MAIO, Tobias EICHINGER and Claudia BOZZARO, Freiburg: Alber, 2013, pp. 34–35.

What avalanche might be induced in parents by a positive test result, for example, when they learn that their child might be born with Down Syndrome? Even if doctors speak only about probabilities and cannot predict the gravity of future symptoms. This situation might precipitously narrow the horizon of the parents and, as a result, also the chances of the relationship. The medical staff has practically no real tools to change this.

Placing Faith at the Centre

Such situations show clearly how medicine – by becoming a distinctive segment of society, a network of institutions with its own logic – has built up high walls around its territory. Although members of medical staff give testimony about the value of life and its meaning every day, the role of the making and creating sense is one that modern health care institutions, functioning according to the logic of modernity, are unable to fulfil. It is beyond their scope to answer the question of health, and moreover that of what good life is.

In situations like those mentioned above healthcare institutions fail to help parents in their search for meaning within crisis, to gain strength, and to open up or to reshape their horizon once more. At this point religion must be moved from the periphery to the centre since religion fulfils the role of creating meaning even in modern societies. One of the commonly shared bases in debates about post-secular societies is the future viability of religious communities and their traditions, affecting social life with its goal to find and create meaning.¹²

But what does the creating sense mean in the framework of healthcare institutions? One clear example comes from Daniel Sulmasy, a Franciscan friar, doctor, and bioethicist. In an interview he was asked about the possibility to connect medical care, medical ethics, and pastoral care.¹³ In his answer he shows the organic link between these three fields through an example about a comatose patient and his wife, who was reluctant to agree to the cessation of her husband's treatment. It resulted in a dilemma for the medical staff, since they knew that they could not improve the condition of the patient by continuing treatment. Sulmasy, who was the ethical consultant in the case, discovered in the course of the conversation that the wife was a faithful Baptist, an active member of her congregation. He suggested that she invite her pastor to take part in the ethical consultation, which she accepted. This resulted in an important turn in the story. While ethical committees usually ask family members at a certain point to leave the room and discuss the case on their own, it was the pastor who asked everyone except for the wife to leave. Those two stayed in the room and prayed. When they came out the wife simply said: 'I think God is calling my husband home. It's OK for you to stop all these treatments.'¹⁴

In this case religion fulfilled the role which seems to remain unfulfilled in most modern medical systems: to provide help in the search for and creation of meaning in an extremely difficult existential situation. First, it is not the patient but his wife who is primarily affected by the decision which needs to be made. Second, she has to deal with a question that cannot be answered within the framework of the medical system: whether she can let her husband go.

Religion did not only open up the horizon of the wife but also that of the health care system. It is not by chance that Sulmasy stresses that an 'ethics committee that is attuned to the pastoral care

12 © Jürgen HABERMAS, Notes on Post-Secular Society, *New Perspectives Quarterly* 4/2008, pp. 17–29.

13 © Amy FRYKHOLM, Can doctors help us die well?, available from: <https://www.christiancentury.org/article/2014-10/can-doctors-help-us-die-well>, cited 20th December 2017.

14 Ibid.

side of things and can work with the chaplains in the hospital or the patient's own clergy is going to do a much better, more holistic job than if one thinks of these as separate worlds.¹⁵ Also in the case of early life decisions, for example, in the case of a positive test for Down Syndrome, religion may take the role of creating meaning and broadening horizons.

Placing Everyday Life at the Centre

Since theologians usually work with arguments taken from philosophy, and are thus using the language of philosophy as they take part in the bioethical discourse, there is a need to pose a question about the religious resources of Christian bioethicists. The opinion according to which moral principles can simply be derived from divine revelation, which is only accessible to believers, has mostly been rejected within moral theology – at least within the Catholic tradition. Moral questions concern believers and non-believers equally. Both groups may participate in the moral discourse with equal rights on the grounds of reason, intellect, or moral sense.

But what is the distinctive element of Christian ethics? What makes the difference between Christian and secular moral criticism? Where does the distinctive character of theological works come from? It is the same source as in the case of the example above, when the pastor was able to help the comatose patient's wife broaden her horizon by praying together with her.

Due to the work of Alfons Auer, moral theologians have often discussed the question of whether faith does not provide precise instructions concerning individual moral questions, but rather a horizon of meaning and motivation, which helps theologians put moral questions in a different light.¹⁶ As everyone's horizon is defined by the community to which one belongs, the horizon of theologians is defined by the everyday life of the Church. The way one views the world and gains motivation for action is defined by the practice of everyday life. For theologians this everyday practice is framed not just by tradition, but also by the everyday practice of the Church.

Placing the Uncommon at the Centre

The everyday life of the Church includes events and practices, which are unusual and go beyond the frameworks of everyday practice. The criterion of the practice of the Church must always be the praxis of Christ. This is beautifully shown by the illustration of Mt 8:1-3 in the Codex Echternach, originating from the 11th century.¹⁷ The picture is part of a commentary series to the Gospel of Matthew, showing Jesus coming down from the hill after the holding the Sermon on the Mount. A leper steps up to him, who is then healed by Jesus. For theologians in the bioethical discourse the scene has several implications. On the one hand, both Jesus and the leper overcome the common framework of social norms. The leper – who was classified in rabbinic theology as dead, together with the blind and the childless – was not supposed to step up to Jesus, not just for ritual but also for easily understandable hygienic reasons. However, according to the gospel, 'Jesus stretched out his hand and touched him'. Through this act 'his skin-disease was cleansed at once'. According to biblical scholars, this story is a resurrection narrative. The leper, who was classified as dead, has risen from social death. Jesus then sends him in accordance with Leviticus to 'go and

15 Ibid.

16 Gerhard MARSCHÜTZ, *theologisch ethisch nachdenken. Band 1: Grundlagen*, Würzburg: Echter Verlag, 2009, pp. 35–72.

17 The picture and outline of the analysis was taken from © Paul M. ZULEHNER, *Pastoraltheologie Bd.1. Fundamentalpastoral*, Düsseldorf: Patmos, 1989. The picture is also available online: http://www.pius-kirchgegners.de/07_Bildmeditationen/4_Christus/Heilen.htm, cited 20th December 2017.

show' himself 'to the priest and make the offering prescribed by Moses', to enable him to fulfil social and religious expectations and to return to his earlier life. By healing the leper, Jesus does not simply cure him, but gives him his life back.

What is central to the story is not simply the act of healing. There were numerous other successful healers in the time of Jesus. What is important is that Jesus crosses the threshold drawn between him and the leper by Jewish law. He steps up to him and heals him by his touch. He gives the leper what he needs the most, and puts him at the centre, instead of the ritual prescriptions.

A closer look at the picture shows that the pictorial interpretation of the biblical passage does not stop at the meeting of Jesus and the leper. There are other figures behind Jesus. The first two are Peter and John, embodying law and love in the Church. They watch with one eye the action of Jesus and their own hands with the other, checking whether they are acting the same way as their Master. Behind the apostles are contemporaries from the 11th century, looking at the hands and actions of the apostles.

The picture illustrates the meaning of tradition for the Church, which is more than the passing on of certain theoretical knowledge, but also a certain way of acting modelled after the works of Jesus. Here it becomes clear that the Church is a community of memory, and also that the institutional practice of the Church has always been a tool against forgetting that Jesus always put the concrete person with his 'joys and the hopes, the griefs and the anxieties' at the centre.¹⁸

There are many examples for placing the uncommon at the centre in contemporary praxis. Jean Vanier, a professor of theology at the University of Toronto, left his professorship and invited two men, Raphael Simi and Philippe Seux, with developmental disabilities to reside at his home. He was not mainly moved to provide help for them, but to share their lives, to a common life together sharing and accepting their differences and to deepen their faith. This momentum resulted later in the development of a movement and several initiatives with the goal to share life with people living with disabilities and to enrich their lives mutually. This line is in sharp contrast with the way disabilities are viewed today, being identified with the narrowing of the horizon, the drastic setback of life chances, and the loss of social status. Jean Vanier, the offspring of a wealthy family, found the chance for perfection in sharing his life with disabled people.

How does this interpretation of disability change the contemporary context of prenatal diagnostics? Does pregnancy consulting reach beyond the narrow limits of informed consent concerning the range of medical options, and help the people concerned in their search for meaning? Does the treatment of infertility include the option for couples to think about the meaning of having children concerning their relationship, their biography, and their own life goals, and to get help and guidance in that process?

For theologians in the bioethical discourse the praxis of the Church preserved by its tradition is of great help, since it directs at viewpoints, existential momentum, and signs of life, which might remain obscure from the horizon of today's *Lebenswelt*. There is a great need for this wisdom in a society where the people with disabilities, with infertility, or with any condition which hinders them in taking part in social processes as expected are excluded and belong to the dead, just like the leper in the time of Jesus.

Closing Thoughts

What can theologians say at the bedside? How can they contribute to today's bioethical discourse

18 Gaudium et spes 1.

in a constructive manner? By being the odd-one-out, they have a vast amount of options. First of all, they need to reach beyond entrenched positions and overcome stereotypes to be able to join the conversation. They can contribute the most if they make use of this role of being the odd-one-out, with the attitude of having nothing to lose, by placing relationships, the vulnerable, the faith, the everyday life experience, and the uncommon at the centre of discourse. They can go beyond the limits of bioethical conversations centred on legal and medical questions, bringing in viewpoints inspired by the long tradition of the praxis of the Church. Thus, they can open up horizons and find new options for action, showing that life is always more than that which we seize.

Contact**Dr. Gusztáv Kovács**

Theological College of Pécs, Department of Human Dignity and Social Justice
7625 Pécs, Hunyadi János u.11.
dr.kovacs.gusztav@gmail.com

Církev online. Římskokatolická církev a sociální média v České republice¹

Jakub Havlíček

Abstrakt

Stať se zabývá prezentací katolické církve na internetu, zejména na sociálních sítích. Shrnuje oficiální stanoviska církve k internetu a zaměřuje se na stav využívání sociálních sítí církví s důrazem na české prostředí. Řeší otázku interpretace problematiky z hlediska sociálně vědního studia náboženství. Metodologicky stať vychází z kvalitativní deskriptivní analýzy primárních zdrojů a z kvantitativní analýzy stránek na sociálních sítích. Z emického hlediska plní prezentace na sociálních sítích pro církev funkce informační, evangelizační a pastorační. Využití sociálních sítí je spojováno s novou evangelizací. Z etického hlediska interpretuje text zkoumanou problematiku ve vztahu ke koncepci sekularizace na úrovních individuální, sociální a organizační. Církev pomocí prezentací na sociálních sítích reaguje na individualizaci a privatizaci náboženství, prezentace na sociálních sítích církvi slouží i k nastolování mediální a veřejné agendy a k formování, udržování a šíření náboženské paměti. Lze pozorovat i změny v organizačním uspořádání církevní správy, jimiž církev reaguje na sociokulturní změny v moderních společnostech.

Klíčová slova: Církev římskokatolická, internet, sociální média, Facebook, nová evangelizace, sekularizace, nastolování agendy, náboženská paměť

Úvodem

Internet se stává součástí náboženského života a dává vzniknout *online náboženství*, tedy náboženské zkušenosti a náboženské praxi na internetu² v řadě podob, jejichž různorodost pravděpodobně do budoucna poroste.³ Tato studie se však zaměřuje spíše na *náboženství online*, chápáné v širokém slova smyslu jako informace o náboženství, které jsou internetem zprostředkovány.⁴ Církev a náboženské společnosti reagují a přizpůsobují se novým podmínkám „digitální komunikací revoluce“,⁵ která církev vede k potřebě komunikovat novými způsoby, za použití nových

1 Zpracování a vydání publikace bylo umožněno díky finanční podpoře Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2018 z Fondu pro podporu vědecké činnosti (grant FPVČ 2015/03: Re-produkce vědění o náboženství a vzdělávací systém v moderní české společnosti).

2 Rosalind I. J. HACKETT, Religion and the Internet, *Diogenes* 3/2006, s. 68.

3 Srov. Brenda E. BRASHER, *Give me that online religion*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Wiley, 2001, s. 11.

4 HACKETT, Religion..., s. 68.

5 Christian SMITH, *Soul Searching. The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*, Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 180.

technologií. Zaměřím se zejména na internetová sociální média využívaná církvemi na příkladu Církve římskokatolické,⁶ se zvláštním zřetelem k českému prostředí.

Internet a online sociální sítě či sociální média⁷ se staly běžnou součástí života v současné společnosti. Podle údajů Českého statistického úřadu za rok 2016 používalo internet 76,5 % jednotlivců starších 16 let, přičemž denně jej používalo 60,3 % jednotlivců.⁸ Zároveň podle téhož šetření používalo internetové sociální sítě 41,4 % jednotlivců starších 16 let a ve věkové skupině 16–24 let to bylo dokonce 91,4 % jednotlivců.⁹ Pro činitele působící ve veřejném prostoru, k nimž řadím i církve a náboženské společnosti s jejich představiteli, se přítomnost na internetu a prezentace pomocí sociálních sítí stávají téměř nezbytností. Navíc data o využívání internetových sociálních sítí mladými ukazují, že budou-li církve chtít oslovit právě tuto věkovou skupinu, nemohou prezentaci prostřednictvím online sociálních médií opominout.

Základním cílem této stati je odpovědět na otázku, jak se církev prezentuje prostřednictvím internetu, zejména na online sociálních sítích. Zaměřím se nejprve krátce na internetovou prezentaci Svatého stolce, s důrazem na sociální média a postoje k prezentaci na internetu a sociálních sítích, které zaujímá Svatý stolec a kuriální instituce. Dále se zaměřím na postoje a stanoviska k působení na sociálních sítích, které veřejně prezentuje sama česká katolická církev a její představitelé. Hlavním záměrem je však poskytnout přehled současného stavu¹⁰ prezentace nejvyšších institucí české církevní správy a představitelů těchto institucí na online sociálních sítích, jejíž přehled je jádrem této studie. V poslední části budu hledat ty koncepce religionistiky jako sociálně vědního zkoumání náboženství, které lze aplikovat na současnou situaci prezentace katolické církve na sociálních sítích.

Teoreticko-metodologický rámec

Po metodologické stránce využívám kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod. Část věnovaná stanoviskům církve a jejích představitelů k problematice prezentace na internetu a zvláště na online sociálních sítích vychází z kvalitativní deskriptivní analýzy primárních zdrojů, zejména oficiálních internetových stránek institucí katolické církve v zahraničí i u nás, a také z analýzy sekundární literatury k této problematice. Budu přitom využívat primárně vyjádření a dokumenty, které církev k problematice prezentuje prostřednictvím samotných internetových médií, zejména na svých oficiálních webových platformách. Přehled stavu prezentace církve na sociálních sítích v českém prostředí je založen na kvantitativní analýze stránek dostupných na sociálních sítích Facebook a Twitter. Ke stanovení okruhu stránek, které zahrnuji do přehledu, používám

Jak ukazují výzkumy týkající se využívání internetových sociálních sítí v českém prostředí (viz pozn. 8, 9), jsou tato média populární zejména mezi mládeží – to představuje pro církev výzvu a zároveň prostor pro oslovení právě této skupiny uživatelů internetu. Jak ukazuje přehled stránek, kterými se katolická církev prezentuje na Facebooku, řada z nich je zaměřena na mládež (viz dále v textu).

6 V textu budu dále pro Církev římskokatolickou užívat pojmy katolická církev či jen církev.

7 Pojmy „online/internetová sociální síť“ a „online/internetové sociální médium“ se v běžném i odborném diskurzu často používají jako volně zaměnitelné. Považuji za vhodné upozornit na možnost rozlišit jejich významový obsah. U pojmu „internetová sociální síť“ lze vyjít ze sociologického chápání sociální sítě jako souboru vztahů či vzájemných vlivů mezi prvky souboru, jednotlivci či skupinami jednotlivců, které existují v prostředí internetu. „Internetové sociální médium“ je možné chápat jako interaktivní internetovou platformu, která existenci online sociální sítě umožňuje (např. Facebook, Twitter, LinkedIn, atd.) a je v podstatě nositelem sociální sítě v prostředí internetu, platformou umožňující existenci vztahů mezi prvky sítě a komunikaci mezi těmito prvky. V tomto textu se však neodchyluji od běžné praxe a používám oba pojmy jako synonymní ve významu internetové platformy, sociálního média i sociální sítě v internetovém prostředí.

8 © Český statistický úřad, Informační společnost v číslech. Česká republika a EU. 2017 (on-line), s. 42, dostupné na: <https://www.czso.cz/documents/10180/46014808/061004-17.pdf/26e123e0-1dde-49c3-89ce-85f7fb85c7d4?version=1.1>, citováno dne 19. 1. 2018.

9 Tamtéž, s. 50.

10 Jedná se o přehled stavu podle níže uvedených kritérií k měsíci lednu 2018, v němž vznikla hlavní část této stati. Srov. pozn. 75.

publikovaná statistická data k využívání internetu a sociálních sítí. Poslední část, poskytující perspektivu religionistiky na otázku prezentace církve na sociálních sítích, je založena na přístupech z oblasti religionistiky, sociologie a mediálních studií.

Z koncepční perspektivy vycházím ze dvou základních hledisek: emického a etického,¹¹ kdy se pokouším o shrnutí postojů církve a jejích představitelů k prezentaci na online sociálních sítích a o shrnutí možností konceptualizace této problematiky z hlediska religionistiky. Nebudu se podrobně věnovat teologickým hlediskům problematiky, i když se těmto souvislostem není možné zcela vyhnout, zejména je-li jedním z mých témat emická perspektiva na problematiku využívání internetových sociálních sítí. Součástí odpovědi na otázky emického hlediska budou proto i některé teologické koncepty, jako například tzv. nová evangelizace. Teologická rovina problematiky nicméně není teoretickým rámcem této studie. Protože je tento text založen na paradigmatu religionistiky jako sociálně vědního, mezioborově založeného, neteologického a hodnotově neutrálního zkoumání náboženství, vykládám teologickou rovinu jednoduše jako prostředek teologické legitimizace problematiky v církevním prostředí, aniž bych k této otázce zaujímal jakékoli hodnotící stanovisko. V souvislosti s religionistickou perspektivou, která představuje etickou rovinu zkoumání konkrétní problematiky, budu hledat ty teoretické a konceptualizační nástroje religionistiky jako sociální vědy, jež je možné použít při interpretaci užívání nových technologií církví, zejména pokud jde o prezentaci prostřednictvím internetových sociálních sítí.

Základním cílem statě je však podat přehled prezentace katolické církve na internetových sociálních sítích v českém prostředí. Není možné splnit takto komplexní cíl v rámci jediné statě, proto chci tento text pojmut jako první krok k jeho naplnění. Vzorek, který bude zahrnut do přehledu, je nejprve nutné přesněji vymezit.

Z internetových sociálních sítí v českém prostředí patří nejvýznamnější podíl síti Facebook, která, jak ukazují nedávné průzkumy, je z hlediska počtu uživatelů výrazně dominantní. Podle údajů publikovaných ve výzkumné zprávě agentury Focus vlastnilo v září roku 2016 profil na sociální síti Facebook 42 % dospělé populace České republiky.¹² S výrazným odstupem následují ostatní platformy, mezi nimiž lze uvést Google+, Youtube či Instagram: na těchto sítích mělo účet mezi 8–12 % populace, zatímco účet na Twitteru vlastnila podle tohoto průzkumu 4 % dospělé populace.¹³ Jiné, novější údaje k podílu na trhu za jednotlivé měsíce od prosince 2016 do prosince 2017¹⁴ potvrzují zásadní postavení Facebooku, když uvádějí u této sítě podíl na trhu v rámci České republiky pro jednotlivé měsíce v rozmezí 53–74 %, zatímco podíly ostatních sociálních sítí se v tomto roce pohybují přibližně kolem 10 %. Samotná sociální síť Facebook udává pro reklamní sdělení šířená jejím prostřednictvím v rámci České republiky k lednu 2018 potenciální dopad až na 5 300 000 osob.¹⁵ Z těchto důvodů se zaměřím na prezentaci církve prostřednictvím sociální

11 Jednoduše řečeno, emické hledisko představuje perspektivu aktérů, v tomto případě církve a jejích představitelů, etické hledisko je založeno na perspektivě objektivizující vědy, v tomto případě religionistiky jako mezioborově pojaté sociální vědy o náboženství. Emická a etická perspektiva patří k základním pojmům v kulturní antropologii. Pojmy jsou spojeny s antropologem a lingvistou Kennethem L. Pike, který je vymezil v roce 1967 (Alan BARNARD – Jonathan SPENCER, ed., *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, London: Routledge, 2002, s. 180–183). Uplatnění těchto konceptů v mém textu je založeno na využití kombinace kvalitativních a kvantitativních přístupů ke zkoumanému tématu, kdy cílem je integrace informací získaných za použití různých metod za účelem zachycení více rozměrů a souvislostí zkoumaného fenoménu (srov. Sharlene HESSE-BIBER – R. Burke JOHNSON, ed., *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, Oxford: Oxford University Press, 2010, s. 576).

12 © Focus, Uživatelé sociálních sítí v ČR (on-line), dostupné na <http://www.focus-agency.cz/files/contentFiles/socialni-site-2016-cz.pdf>, citováno dne 12. 12. 2017.

13 Tamtéž.

14 © StatCounter, Social Media Stats Czech Republic (on-line), dostupné na <http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/czech-republic/#monthly-201612-201712>, citováno dne 18. 1. 2018.

15 © Facebook, Ads Manager – Audience (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/ads/manager/creation/creation/?act=44011442&pid=p1>, citováno dne 18. 1. 2018.

sítě Facebook. Pro účely srovnání uvádím údaje o počtu sledujících k některým stránkám na sociální síti Twitter, která poskytuje oficiální prezentační platformu Svatému stolci.

Nejen na samotném Facebooku, ale na českém internetu vůbec lze najít značné množství stránek, které se nějakým způsobem vztahují k církvi či ke katolictví, proto je nutné přesněji vymezit okruh těch stránek, kterými se budu dále zabývat – přehled prezentace církve na této sociální síti nelze pojmut jako vyčerpávající. Budu se věnovat pouze těm stránkám na sociální síti Facebook, které jsou oficiálními komunikačními a prezentačními platformami církve, jejích institucí, orgánů a jejich představitelů v České republice. Do přehledu zahrnu ty stránky, které jsou otevřenými komunikačními platformami a nejsou například uzavřenými diskusními skupinami. Budu přitom vycházet z organizační struktury církevní správy a z důvodu omezení rozsahu se zaměřím na arcibiskupství a biskupství, na jejich představitele a na orgány církve na této nejvyšší správní úrovni, jejichž činnost je primárně směřována k českému prostředí, resp. vychází z českého prostředí. K nim řadím prezentaci České biskupské konference.¹⁶ Do přehledu zahrnuji také prezentaci Katolického týdeníku, protože jde o oficiální mediální platformu České a Moravské církevní provincie a bezesporu o významné komunikační médium církve s historickou tradicí, jehož majitelem je ČBK.¹⁷ Dalším církevním institucím a organizacím, řádům, vikariátům, děkanátům, farnostem, ani stránkám, které nejsou přímo začleněny do uvedených církevních institucí na úrovni arcibiskupství a biskupství, se nebudu podrobněji věnovat. Do přehledu nezahrnuji například ani stránky organizace Charita Česká republika a jejích jednotlivých složek (diecézních či farních charit), neboť jde o samostatnou neziskovou organizaci zřizovanou ČBK a působící primárně v oblasti sociálních služeb. Nebudu se věnovat ani stránkám představitelů církve, které jsou spravovány jejich fanoušky, anebo církevní představitelé či instituce parodují.¹⁸ Budu se zabývat pouze těmi stránkami, které jsou na Facebooku či Twitteru otevřeně označeny jako oficiální stránky institucí a představitelů církve v České republice, nebo jsou na tyto stránky umístěny odkazy na oficiálních webových portálech příslušných církevních institucí, pod něž stránky organizačně spadají.¹⁹ Posledními kritérii jsou počet sledujících a aktivita na stránce: v mém přehledu uvádím stránky, které mají k 19. lednu 2018 alespoň 200 sledujících a v období jednoho roku před datem 19. ledna 2018 je uveřejněn alespoň jeden příspěvek.

Církev, internet a online sociální síť dnes

Jak se v současné době staví k využívání internetu a online sociálních sítí Svatý stolec jako nejvyšší církevní instituce a jaká je nedávná historie využívání nových komunikačních technologií a internetu církví?

¹⁶ Dále ČBK.

¹⁷ Podle obchodního rejstříku je vydavatelem Katolického týdeníku stejnojmenná společnost s ručením omezeným, jejímž jediným společníkem je ČBK (© MSpČR, Úplný výpis z obchodního rejstříku [on-line], dostupné na <https://or.justice.cz/ias/ui/rejstrik-firma.vysledky?subjektId=663730&typ=UPLNY>, citováno dne 19. 1. 2018).

¹⁸ Příkladem „fanouškovské“ stránky může být facebooková stránka kardinála Dominika Duky, dostupná na adrese <https://www.facebook.com/Dominik.Duka/> – podle informací na této stránce je provozována kardinálovými fanoušky a ke dni 19. ledna 2018 je volbou „Tohle se mi líbí“ označena 2 348 uživateli, 2 277 uživatelů stránku sleduje. Příkladem parodické stránky s katolickou tematikou může být stránka Tisickráte na adrese <https://www.facebook.com/tisickrate/>, která je ke stejnému datu označena volbou „Tohle se mi líbí“ 5 895 uživateli a 6 190 uživatelů tuto stránku sleduje. Podobné stránky představují možný směr další výzkumné práce.

¹⁹ Nezařadím tedy například stránku emeritního plzeňského biskupa Františka Radkovského, která je dostupná na adrese <https://www.facebook.com/Mons.Frantisek.Radkovsky/>. Stránka není označena jako ověřený či oficiální profil. Dále např. stránka Papežských misijních děl v České republice (dostupná na adrese <https://www.facebook.com/PapezskaMisijniDila/>) se vzhledem k profilu této organizace dostává na pomyslnou hranici splnění kritérií k zařazení do přehledu. Papežská misijní díla jsou primárně zaměřena na světové misie a jejich činnost zahrnuje mezinárodní projekty, působí však významně i přímo v diecézích v České republice (například v oblasti pastorace dětí – viz Ivana HAJIČOVÁ, *Analýza činnosti papežských misijních děl v České republice*, diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova, Katolická teologická fakulta, Katedra teologické etiky a spirituální teologie, 2013, s. 55) – vzhledem ke zvoleným kritériím nebyla stránka Papežských misijních děl do přehledu zařazena.

Lze říci, že oficiálně Svatý stolec a jeho instituce zaujímají k prezentaci na internetu a sociálních sítích vstřícný postoj. Z emického hlediska, tedy v samotném církevním prostředí, lze použití internetu spojit s koncepcí „nové evangelizace“.²⁰ Pojem „nová evangelizace“ není užíván vždy ve zcela jednoznačném významu – ten se může do jisté míry lišit podle místních podmínek,²¹ avšak jeho základní význam je v církevním prostředí dán kontextem svého vzniku. Samotný pojem se objevuje v souvislosti s papežem Pavlem VI. a jeho apoštolskou exhortací *Evangelii nuntiandi* z roku 1975,²² kde papež píše o „novém období evangelizace“²³ po 2. vatikánském koncilu. Samotnou koncepci významně rozvíjí Jan Pavel II. ve své encyklice *Redemptoris missio* z roku 1990,²⁴ v níž je pojem definován jednoznačně jako opětovná evangelizace či „re-evangelizace“ těch, kteří „již obdrželi Kristovo poslání“.²⁵ Nová evangelizace se týká zejména zemí se „starou křesťanskou tradicí“,²⁶ kde je víra oslabena, případně se lidé už necítí být příslušníky církve – v takových případech je třeba „re-evangelizace“,²⁷ kterou dokument doporučuje provádět i za použití „audiovizuálních prostředků“,²⁸ zejména mezi mládeží. Benedikt XVI. dává svým apoštolským listem *motu proprio*²⁹ v roce 2010 koncepci nové evangelizace institucionální záštitu, když zřizuje Papežskou radu pro novou evangelizaci coby nové kuriální dikasterium.³⁰

V samotném církevním prostředí je nová evangelizace spojena s využíváním nových technologií a moderních komunikačních prostředků, tedy i internetu a internetových sociálních sítí, což dokládá například vyjádření kardinála Claudia M. Celliho, předsedy Papežské rady pro sdělovací prostředky.³¹ Kardinál Celli v rozhovoru z roku 2014 vysvětluje používání online sociálních sítí a nových médií vůbec jako snahu církve používat internet nikoli jako pouhý prostředek evangelizace, nýbrž evangelizovat „digitální kontinent“ doslova „zevnitř“.³² Kardinál Claudio M. Celli navštívil v roce 2013 Prahu a zpráva z jeho návštěvy je zveřejněna na internetové stránce kardinála Dominika Duky.³³ Zpráva vyzdvihuje potřebu aktivní účasti církve na sociálních sítích

20 Viz © John P. FOLEY, Dokument: Církev a internet (on-line), aktualizace dne 22. 2. 2002, dostupné na <http://www.pastorace.cz/thematicke-texty/dokument-cirkev-a-internet-papezska-rada-pro-hromadne-sdelovaci-prostredky-2222002>, citováno dne 19. 1. 2018. Ke koncepci nové evangelizace a využívání nových médií církví srov. Ineke de FEIJTER, *The Art of Dialogue. Religion, Communication and Global Media Culture*, Berlin: LIT Verlag, 2007, s. 187; srov. také Ian LINDEN, *Global Catholicism: Evangelization and a Networked Church*, in: *The New Evangelization: Faith, People, Context and Practice*, ed. Paul GROGAN – Kim KIRSTEEN, London: Bloomsbury, 2015, s. 124.

21 Paul GROGAN – Kim KIRSTEEN, ed., *The New Evangelization: Faith, People, Context and Practice*, London: Bloomsbury, 2015, vii.

22 © PAULUS PP. VI, *Evangelii nuntiandi*. Apostolic exhortation of His Holiness pope Paul VI to the episcopate, to the clergy and to all the faithful of the entire world, 1975 (on-line), dostupné na http://w2.vatican.va/content/paul-vi/en/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html, citováno dne 18. 1. 2018.

23 Tamtéž, 2.

24 © IOANNES PAULUS PP. II, *Redemptoris missio*. On the permanent validity of the Church's missionary mandate, 1990 (on-line), aktualizace dne 27. 6. 2015, dostupné na http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html, citováno dne 1. 2. 2018.

25 Tamtéž, 30.

26 Tamtéž, 33.

27 Tamtéž.

28 Tamtéž, 83.

29 Jde o reskript vydaný papežem „z vlastní pohnutky“ (*motu proprio*), bez podnětu třetí strany.

30 © BENEDICTUS PP. XVI, Apostolic letter in the form of *motu proprio* *Ubicumque et semper* of the supreme pontiff Benedict XVI establishing the pontifical council for promoting the new evangelization (on-line), dostupné na http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/apost_letters/documents/hf_ben-xvi_apl_20100921_ubicumque-et-semper.html, citováno dne 19. 1. 2018.

31 Papežská rada pro sdělovací prostředky (*Pontificium consilium de communicationibus socialibus*) byla kuriálním úřadem, který se na základě kuriální reformy papeže Františka z roku 2015 stal součástí nového Sekretariátu pro komunikaci – viz © FRANCISCUS, Apostolic Letter Issued *Motu Proprio* by the Supreme Pontiff Francis for the Establishment of the Secretariat for Communication (on-line), aktualizace dne 27. 6. 2015, dostupné na http://w2.vatican.va/content/francesco/en/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20150627_segreteria-comunicazione.html, citováno dne 12. 12. 2017.

32 Viz © Alton J. PELOWSKI, *Evangelization and the 'Digital Continent'* (on-line), aktualizace dne 12. 9. 2014, dostupné na <http://www.pccs.va/index.php/en/news2/attualita/item/2549-evangelization-and-the-digital-continent>, citováno dne 19. 1. 2018.

33 © Dominikduka.cz, Arcibiskup Celli navštívil Dominika Duku (on-line), aktualizace dne 22. 4. 2013, dostupné na <http://www.dominikduka.cz/ze-zivota-dominika-duky/arcibiskup-celli-navstivil-dominika-duku/>, citováno dne 18. 1. 2018.

a cituje z projevu arcibiskupa Celliho: „Musíme jít tam, kde jsou lidé. Dnešní společnosti ovládá internetová kultura. Například Facebook pro nás představuje ohromný kontinent s více než jednou miliardou obyvatel (...).“³⁴ Dále zpráva cituje z přednášky kardinála Celliho na téma využití moderních médií: „Ani ve Vatikánu není přítomnost církve na sociálních sítích ideální, a právě o to usilovněji se jí musíme zabývat a pracovat s katechety, kněžími a biskupy, aby byli na sociálních sítích vidět.“³⁵

Podobně se již v roce 2002 vyjádřil kardinál John Patrick Foley, někdejší předseda Papežské rady pro sdělovací prostředky,³⁶ který v dokumentu „Církev a internet“ označil internet nejen za důležitý prostředek k předávání zpráv a informací, ale i k evangelizaci, „re-evangelizaci“, tzv. nové evangelizaci a k některým formám pastorační a katecheze – kardinál tu spojuje využití internetu s konceptem nové evangelizace.³⁷

Rozvoj využití internetu Svätým stolcem je spojen s pontifikáty Jana Pavla II. a Benedikta XVI. a dále pokračuje i za pontifikátu papeže Františka. Jan Pavel II. vydal v roce 2002 u příležitosti 36. světového dne sdělovacích prostředků poselství „Internet: nové fórum pro hlásání evangelia“.³⁸ Podle Jana Pavla II. stála církev mnohokrát na kulturních rozhraních, která vyžadovala nové formy evangelizace, a probíhající komunikační a informační revoluce je právě takovým prahem.³⁹ Jan Pavel II. konstatuje, že internet představuje skvělý prostředek k evangelizaci.⁴⁰

Na Jana Pavla II. navazuje papež Benedikt XVI., když v „Poselství ke 44. světovému dni sdělovacích prostředků“⁴¹ z roku 2010 hovoří o využívání internetu jako prostředku pastorační a evangelizace a dokonce přirovnává internet k „digitálnímu kontinentu“, který je nutné evangelizovat – tento úkol přísluší podle papeže Benedikta zejména mládeži.⁴² Na začátku prosince 2012 byla založena oficiální stránka papeže na sociální síti Twitter a 12. prosince téhož roku zde papež Benedikt XVI. zveřejnil svou první krátkou zprávu, tzv. tweet.⁴³ Tato twitterová stránka slouží i současnému papeži Františkovi.

Papežovu oficiální profilovou stránku na Twitteru, vedenou v anglickém jazyce, sledovalo k 19. lednu 2018 přes 16 milionů uživatelů.⁴⁴ Stránka má dalších osm jazykových verzí, mimo jiné v latině, francouzštině, arabštině či polštině. Ke konci roku 2017 měly papežovy profilové stránky na Twitteru ve všech devíti jazykových verzích více než 60 milionů sledujících.⁴⁵

Oficiální internetová komunikace církve, tedy i oficiální komunikace pomocí internetových sociálních sítí, je v současnosti řízena Sekretariátem pro komunikaci. Sekretariát je kuriálním úřadem, tzv. dikasteriem, který vznikl v rámci kuriální reformy na základě apoštolského listu *motu*

34 Tamtéž.

35 Tamtéž.

36 Viz pozn. 20. K Papežské radě pro sdělovací prostředky viz pozn. 31.

37 © FOLEY, Dokument...

38 © IOANNES PAULUS PP. II, Message of the Holy Father John Paul II for the 36th world communications day 'Internet: A New Forum for Proclaiming the Gospel' (on-line), aktualizace dne 12. 5. 2002, dostupné na https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/communications/documents/hf_jp-ii_mes_20020122_world-communications-day.html, citováno dne 19. 1. 2018.

39 Tamtéž.

40 Tamtéž.

41 © BENEDICTUS PP. XVI, Poselství ke 44. světovému dni sdělovacích prostředků (on-line), aktualizace dne 23. 1. 2010, dostupné na <https://www.cirkev.cz/archiv/100123-poselstvi-ke-44-svetovemu-dni-sdelovacich-prostredku>, citováno dne 19. 1. 2018.

42 Tamtéž.

43 © Claire DÍAZ-ORTIZ, The Pope's first Tweets (on-line), aktualizace dne 12. 12. 2012, dostupné na https://blog.twitter.com/official/en_us/a/2012/the-pope-s-first-tweets.html, citováno dne 12. 12. 2017; © Devin WATKINS, Pope's Twitter account marks 5 years: 'Useful for evangelization' (on-line), aktualizace dne 11. 12. 2017, dostupné na <http://www.vaticannews.va/en/vatican-city/news/2017-12/pope-s-twitter-account-marks-5-years.html>, citováno dne 12. 12. 2017.

44 © Twitter, @pontifex (on-line), dostupné na <https://twitter.com/Pontifex>, citováno dne 19. 1. 2018.

45 © WATKINS, Pope's...

proprio papeže Františka vydaného 27. června 2015.⁴⁶ Papež František konstatuje, že v současném věku digitálních médií je třeba nově zorganizovat komunikační a informační platformy Apoštolského stolce.⁴⁷ V gesci nově vzniklého úřadu mají proto nadále být všechna oficiální média Svatého stolce a článek 3. apoštolského listu přímo přiděluje do pravomoci nového úřadu správu papežova twitterového účtu „@pontifex“ a také vatikánského webu www.vatican.va.⁴⁸

Kromě „papežského“ twitterového účtu slouží Svatému stolci k oficiální komunikaci na sociálních sítích i stránka Vatican News. Jde o informační systém Vatikánu, který vznikl právě v souvislosti s papežovou reformou organizace komunikačních platform Svatého stolce v roce 2015⁴⁹ a který šíří informace i prostřednictvím vlastních stránek na online sociálních sítích. Vedle webové stránky v různých jazykových verzích provozuje Vatican News stránky také na Facebooku a na Twitteru. Facebooková stránka je vedena v angličtině a k 19. lednu 2018 ji sledovalo přes 3 miliony uživatelů Facebooku.⁵⁰ Právě zde se často objevují „reposty“ tweetů z oficiální papežovy twitterové stránky. Twitterová stránka Vatican News, rovněž v angličtině, měla ke stejnému dni na 246 tisíc sledujících.⁵¹

V českém církevním prostředí lze u nejvyšších představitelů církve najít jak vstřícné postoje k využívání internetu a online sociálních sítí, tak vyjádření zdrženlivější. Již v roce 2009 se k online sociálním sítím vyjádřil na svém webu kardinál Miloslav Vlk, který vyzdvihuje důležitost využívání moderních komunikačních prostředků církví, zmiňuje využití Youtube a Facebooku Vatikánem a využití internetu vidí zejména v souvislosti s evangelizací.⁵²

Nástupce kardinála Vlk v úřadu pražského arcibiskupa, kardinál Dominik Duka, se k novým komunikačním technologiím vyjadřuje s jistou zdrženlivostí, přestože je jeho přítomnost na sociálních sítích velmi výrazná. V rozhovoru z roku 2011, uveřejněném na jeho oficiální webové stránce, hovoří kardinál Duka na téma nové evangelizace a zdůrazňuje, že pouhé využívání nových technologií k šíření „propagandy a reklamy“⁵³ ideu tohoto konceptu nenaplnuje. Přes poněkud skeptický postoj je však kardinál Duka používání sociálních sítí nakloněn – svědčí o tom mimo jiné i kardinálův vlastní blogový příspěvek „Facebookový dialog“⁵⁴ z roku 2015, kde kardinál Duka představuje svou facebookovou stránku jako prostor k diskuzi o náboženství. Podstatným cílem facebookové diskuze má být podle Duky: „(...) většina obyvatel, která se k náboženství nevyslovuje, přestože k němu má evidentní vztah (...). Diskuze budu záměrně umísťovat na v současnosti oblíbenou sociální síť Facebook, neboť ta je v dnešní době církvemi málo probádaným „kontinentem““,⁵⁵ konstatuje kardinál. O facebookové stránce kardinála Duky jako o platformě k vedení dialogu o víře informuje v roce 2015 i web pražského arcibiskupství.⁵⁶ Kardinála Duku vede k aktivitě na této sociální síti snaha zahájit pomocí moderních technologií dialog s „mlčící

46 © FRANCISCUS, Apostolic...

47 Tamtéž.

48 Tamtéž.

49 © Vatican News, About Us (on-line), dostupné na <http://www.vaticannews.va/en/about-us.html>, citováno dne 12. 12. 2017.

50 © Facebook, @vaticannews (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/vaticannews/>, citováno dne 19. 1. 2018.

51 © Twitter, @VaticanNews (on-line), dostupné na <https://twitter.com/vaticannews>, citováno dne 19. 1. 2018. Kromě Facebooku a Twitteru má Vatican News stránky i na Youtube a na Instagramu.

52 © Miloslav VLK, Moderní komunikační technologie a největší „komunikátor“ (on-line), aktualizace dne 25. 5. 2009, dostupné na <http://www.kardinal.cz/index.php?cmd=article&articleID=348>, citováno dne 12. 12. 2017.

53 © Dominik DUKA – Jan UHLÍŘ, Současnému člověku nemůžeme nabízet recepty (on-line), aktualizace dne 19. 5. 2011, dostupné z <http://www.dominikduka.cz/rozhovory-menu/soucasnemu-cloveku-nemuzeme-nabizet-recepty/>, citováno dne 18. 1. 2018.

54 © Dominik DUKA, Facebookový dialog (on-line), aktualizace dne 6. 2. 2015, dostupné na <http://blog.aktualne.cz/blogy/dominik-duka.php?itemid=24656>, citováno dne 18. 1. 2018.

55 Tamtéž.

56 © Josef NERUŠIL, Facebookový dialog s kardinálem Dukou (on-line), aktualizace dne 6. 2. 2015, dostupné na <http://www.apha.cz/facebookovy-dialog-s-kardinalem-dukou>, citováno dne 19. 1. 2018.

polovinou‘ národa‘,⁵⁷ tedy s těmi, kteří se podle sčítání lidu z roku 2011 nevyjádřili k otázce náboženské příslušnosti.⁵⁸

Kardinál Duka ve svém blogovém příspěvku využívá přirovnání internetu ke kontinentu, které použil papež Benedikt XVI.⁵⁹ Přestože o tom příspěvek kardinála Duky přímo nehovoří, vzhledem k tomu, jak formuluje cíle facebookové diskuze o víře, jeho vyjádření lze v českém prostředí vnímat v souvislosti s praktickým využíváním online sociálních sítí církví a jejich představiteli jako prostředku nové evangelizace.

Zajímavým způsobem shrnuje tematiku využívání sociálních sítí církví Katolický týdeník, oficiální list České a Moravské církevní provincie. List reflektuje využívání Facebooku církví v článku „Bez Facebooku se církev už neobejde“, uveřejněném v únoru 2014 a dostupném i na webové stránce týdeníku.⁶⁰ Již z titulku je patrné, že autor považuje prezentaci církve prostřednictvím internetových sociálních sítí za nezbytnou. Autor zmiňuje papežův účet na Twitteru a existenci facebookové prezentace Vatikánu. „V posledních letech se stal Facebook nepostradatelným pomocníkem i české církve. Využívají ho věřící, církevní instituce i kněží. Výjimkou není ani český primas kardinál Dominik Duka“,⁶¹ uvádí autor a podrobněji se věnuje právě kardinálově facebookové stránce. Autor cituje vyjádření Josefa Nerušila,⁶² kterého uvádí jako správce kardinálova facebookového profilu: podle Nerušila slouží kardinálův facebookový profil jako prostředek sdílení informací se zástupci dalších médií, za důležité však považuje i sdílení informací s celou komunitou uživatelů Facebooku.⁶³ Sdílení informací ze života církve a také postojů církve k událostem ve veřejném životě, které se církve blíže dotýkají, uvádí autor také v souvislosti s facebookovou stránkou České biskupské konference.⁶⁴ Kromě sdílení informací o životě uvnitř církve a o postojích církve a jejích představitelů k dění ve veřejné sféře však autor uvádí ještě další významnou funkci sociálních sítí. Tou je jejich využití jako nástroje evangelizace. K tomu autor cituje vyjádření Josefa Ptáčka, kterého představuje jako metodika informačních technologií Arcibiskupství pražského.⁶⁵ Josef Ptáček uvádí, že Facebook se může stát prostorem pro evangelizaci ve formě osobního svědectví o žité víře a jejím významu.⁶⁶

Vydeme-li z citovaných vyjádření představitelů katolické církve k prezentaci církve na sociálních sítích, lze konstatovat, že tento způsob prezentace má v emické rovině dvě základní funkce,⁶⁷ které

57 Tamtéž.

58 Tamtéž.

59 © BENEDICTUS PP. XVI, Poselství...

60 © Jiří PRINZ, Bez Facebooku se církev už neobejde (on-line), aktualizace dne 5. 2. 2014, dostupné na <http://www.katyd.cz/clanky/bez-facebooku-se-cirkev-uz-neobejde.html>, citováno dne 19. 1. 2018.

61 Tamtéž.

62 Josef Nerušil je podle webu Arcibiskupství pražského zaměstnancem arcibiskupského Odboru vnějších vztahů – tiskového střediska, odpovědným za elektronická média – viz © Arcibiskupství pražské, Kontakty (on-line), dostupné na <http://www.apha.cz/kontakty-na-zamestnance>, citováno dne 18. 1. 2018. Existenci pozic specializovaných na elektronická média, správu sociálních sítí atp. v organizační struktuře církevních institucí je možné z religionistického hlediska vykládat v souvislosti s konceptem organizační úrovně sekularizace – viz dále v této stati.

63 © PRINZ, Bez Facebooku...

64 Tamtéž. Facebooková stránka Tiskového střediska České biskupské konference byla v roce 2016 přejmenována na „Církev.cz“, provázanou s tehdy nově vzniklým stejnojmenným webem – viz © Biskupství brněnské, Katolická církev nabízí informace na novém webu Církev.cz (on-line), aktualizace dne 18. 3. 2016, dostupné na <https://www.biskupstvi.cz/2016-03-18-katolicka-cirkev-nabizi-informace-na-novem-webu>, citováno dne 18. 1. 2018.

65 © PRINZ, Bez Facebooku... Databáze osob na webu Arcibiskupství pražského rovněž uvádí Josefa Ptáčka jako metodika informačních technologií – viz © Arcibiskupství pražské, Katalog (on-line), dostupné na <https://katalog.apha.cz/web/osoby/1440>, citováno dne 18. 1. 2018.

66 © PRINZ, Bez Facebooku...

67 Zabývám se primárně otázkou, jaké funkce mohou internet a online sociální sítě plnit pro církev – obecnou otázku funkcí náboženství ve společnosti ponechávám záměrně stranou, neboť podobný rozbor v souvislosti se zkoumanou problematikou by vyžadoval samostatnou studii. K funkcím náboženství ve společnosti ze sociálně vědního hlediska viz např. Dušan LUŽNÝ, *Náboženství a moderní společnost*, Brno: Masarykova univerzita, 1999. K tomuto tématu z obecného teoretického hlediska s uvedením konkrétních empirických příkladů

však lze vidět ve vzájemném vztahu. První je *informační*, která spočívá v informování veřejnosti o různých aktivitách církve a v prezentování postojů církve k aktuálním událostem a problémům. Druhou lze označit jako *evangelizační a pastorační*, kdy nové technologie a nová média slouží jako prostředek k prezentaci a propagaci křesťanského (katolického) světonázoru. Je zřejmé, že obě tyto funkce od sebe není možné jednoznačně oddělit, když informace ze života církve jsou v emické rovině zároveň chápány jako svědectví o životě ve víře.⁶⁸

V českém církevním prostředí je používání internetu a sociálních sítí rovněž spojováno s novou evangelizací, resp. re-evangelizací, o tomto konceptu hovoří v souvislosti s využíváním nových technologií i kardinál Dominik Duka, přestože se k využití internetu jako evangelizačního nástroje staví s jistou opatrností.⁶⁹ V každém případě jsou internet a online sociální sítě v emické rovině vnímány zejména jako prostředek i prostor pro šíření evangelia,⁷⁰ byť lze nalézt i výzvy k opatrnosti při využívání internetu a online sociálních sítí.⁷¹

Důležitou souvislostí využívání internetu a online sociálních sítí církví, která vyplývá přímo z citovaných církevních dokumentů, je zacílení na mládež. V souvislosti s novou evangelizací o tom hovoří oficiální papežské dokumenty⁷² a využití online sociálních sítí k evangelizaci a pastorači mezi mládeží je i předmětem dokumentů, které lze nalézt v českém církevním prostředí.⁷³

Není jistě překvapivým zjištěním, že vyjádření postojů církevních představitelů k prezentaci na online sociálních sítích v českém prostředí korespondují s přístupem, který k online sociálním sítím a internetu ve svých dokumentech zaujímá Svatý stolec a jeho instituce. Jaký je tedy současný stav přítomnosti české katolické církve na sociálních sítích?

Prezentace církevních nejvyšších institucí a jejich představitelů na sociálních sítích

Stránky české katolické církve na sociální síti Facebook dělím pro přehlednost do tří skupin. První z nich tvoří stránky arcibiskupství a biskupství, druhou stránky nejvyšších církevních představitelů na této úrovni, tedy arcibiskupů a biskupů. Do třetí skupiny řadím ostatní instituce katolické církve na úrovni arcibiskupství a biskupství a ČBK a také stránky Katolického týdeníku jako oficiální mediální platformy České a Moravské církevní provincie, podle výše popsaných kritérií. Dominantní postavení Facebooku mezi internetovými sociálními sítěmi v českém prostředí potvrzuje srovnání stránek jednotlivých institucí církve a představitelů katolické církevní hierarchie na sítích Facebook a Twitter z hlediska počtu uživatelů, kteří tyto stránky sledují. Srovnání facebookových stránek církevních institucí a představitelů s účty na Twitteru provádím z toho důvodu, že právě Twitter je platformou, která primárně slouží prezentaci Svatého stolce – právě zde existuje oficiální profilová stránka nejvyšší církevní instituce.

Na sociální síti Facebook lze na dopad stránek na uživatele sítě usuzovat ze dvou údajů, které jsou na jednotlivých stránkách obvykle dostupné – jde o počet uživatelů, kteří stránku označili

viz Daniel V. A. OLSON – Detlef POLLACK, ed., *The Role of Religion in Modern Societies*, New York: Routledge, 2008.

68 Srov. tamtéž.

69 Viz © DUKA – UHLÍŘ, *Současnému...*

70 Srov. např. © Arcibiskupství pražské, *Pastorační plán Arcidiecéze pražské 2014–2019* (on-line), s. 18, dostupné na <http://www.apha.cz/file/22192/pastoracni-plan-arcidieceze-prazske-2014-2019.pdf>, citováno dne 19. 1. 2018.

71 Viz např. Jan BALÍK, ed., *Na cestě k člověku – témata pro společenství mladých lidí*, místo vydání neuvedeno: Sekretariát Sekce pro mládež ČBK a AKSM, 2014, s. 67–73; srov. *Direktář pro službu a život kněží*, Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2016, s. 87.

72 Viz např. © Benedictus PP. XVI, *Poselství...*

73 BALÍK, *Na cestě...*, s. 67–73.

volbou „Tohle se mi líbí“, a dále o počet uživatelů, kteří danou stránku označili volbou „Sledovat“.⁷⁴ U osobních stránek na síti Facebook se lze stát „přítelem“ osoby, které stránka patří – Facebook však počet přátel určitým způsobem omezuje, takže uživatelé nad tento limit mohou takovou stránku označit jen volbou „Sledovat“. Twitter ukazuje údaj o počtu uživatelů, kteří danou stránku sledují. Přehled stránek sloužících jako oficiální platformy církve na online sociálních sítích v českém prostředí a počty sledujících ukazují, že hlavní komunikační platformou církevních institucí a představitelů je sociální síť Facebook.

Stránky nejvyšších institucí církevní správy a jejich představitelů v obou církevních provinciích ukazují následující přehledové tabulky, které zároveň zahrnují i počty sledujících, označení volbou „Tohle se mi líbí“ a další základní údaje těchto stránek v lednu 2018⁷⁵ u internetových sociálních sítí Facebook a Twitter.

Přehled stránek na sociálních sítích

Název stránky / uživatelské jméno	Sledují	„Tohle se mi líbí“	Kategorie stránky dle Facebooku
Arcibiskupství pražské / @arcibiskupstvi ⁷⁶	4 646	4 701	Náboženská organizace
Diecéze plzeňská / @bip.cz ⁷⁷	997	982	Náboženská organizace
Diecéze ostravsko-opavská / @doo.cz ⁷⁸	815	795	Náboženská organizace
Královéhradecká diecéze / @diecezekralovehradecka ⁷⁹	788	789	Náboženská organizace
Biskupství brněnské / @biskupstvi ⁸⁰	622	609	Náboženská organizace
Biskupství litoměřické / @dltm.cz ⁸¹	587	589	Náboženská organizace
Biskupství českobudějovické – oficiální stránka ⁸²	538	531	Náboženská organizace

74 Volbou „Tohle se mi líbí“ na síti Facebook vyjadřuje uživatel stránce podporu a zároveň se uživateli zobrazují aktualizace na takto označené stránce. Volba „Sledovat“ znamená, že se uživateli zobrazují jen aktualizace takto označené stránky, aniž by stránce zároveň vyjádřil i podporu.

75 Není-li uvedeno jinak, jsou údaje o počtu sledujících či označení volbou „Tohle se mi líbí“ v tabulkách i v celém textu u stránek na sociálních sítích uvedeny k datu 19. ledna 2018. Všechny stránky uvedené v tabulkách splňovaly k tomuto datu kritéria k zařazení do přehledu, i když v některých případech jsou počty sledujících a označení volbou „Tohle se mi líbí“ citovány k pozdějšímu datu.

76 © Facebook, Arcibiskupství pražské (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/arcibiskupstvi/>, citováno dne 19. 1. 2018.

77 © Facebook, Diecéze plzeňská (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/bip.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

78 © Facebook, Diecéze ostravsko-opavská (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/doo.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

79 © Facebook, Královéhradecká diecéze (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/diecezekralovehradecka/>, citováno dne 19. 1. 2018.

80 © Facebook, Biskupství brněnské (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/biskupstvi/>, citováno dne 19. 1. 2018.

81 © Facebook, Biskupství litoměřické (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/dltm.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

82 © Facebook, Biskupství českobudějovické – oficiální stránka (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/Biskupstvi-ceskobudějovické-oficiální-stránka-342657039165153>, citováno dne 19. 1. 2018.

Facebook – arcibiskupové a biskupové				
Název stránky / uživatelské jméno	Sledují	„Tohle se mi líbí“	Přátelé (osobní stránky)	Kategorie stránky dle Facebooku
Dominik Duka (Arcibiskup pražský) ⁸³	12 386	–	4 483	Osobní profilová stránka
Mons. Václav Malý / @biskup.maly ⁸⁴	4 968	4 760	–	Stránka veřejně známé osobnosti
Pavel Konzbul / @biskupPavel ⁸⁵	4 113	3 996	–	Veřejně známá osobnost

Facebook – ostatní stránky arcibiskupských a biskupských institucí				
Název stránky / uživatelské jméno	Sledují	„Tohle se mi líbí“	Přátelé (osobní stránky)	Kategorie stránky dle Facebooku (poznámka – provozovatel)
Víra.cz / @Vira.cz ⁸⁶	9 230	9 342	–	Vzdělávací web (Pastorační středisko Arcibiskupství pražského)
Manželství krok za krokem / @manzelstvikrozkrokem ⁸⁷	4 337	4 322	–	Organizace (Pastorační středisko – Centrum pro rodinu)
Církev.cz / @cirkev.cz ⁸⁸	3 820	3 812	–	Náboženská organizace (Tiskové středisko ČBK)
Katolický týdeník / @KaTyd.cz ⁸⁹	3 418	3 454	–	Vydavatel
Liturgie.cz / @Liturgie.cz ⁹⁰	2 121	2 134	–	Web pro společnost a kulturu (Pastorační středisko Arcibiskupství pražského)
Děti.víra.cz / @deti.vira.cz ⁹¹	1 883	1 885	–	Web pro děti a náctileté (Pastorační středisko Arcibiskupství pražského)
ADCM Olomouc / @ADCMOlomouc ⁹²	1 381	1 390	–	Náboženské centrum (Arcidiecézní centrum mládeže Olomouc, Arcidiecéze olomoucká)
Modlitba.cz / @cz.modlitba ⁹³	1 062	1 062	–	Vzdělání (Pastorační středisko Arcibiskupství pražského)

83 © Facebook, Dominik Duka (Arcibiskup pražský) (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/dominik.duka.3>, citováno dne 19. 1. 2018.

84 © Facebook, Mons. Václav Malý (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/biskup.maly/>, citováno dne 19. 1. 2018.

85 © Facebook, Pavel Konzbul (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/pg/biskupPavel>, citováno dne 19. 1. 2018.

86 © Facebook, Víra.cz (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/vira.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

87 © Facebook, Manželství krok za krokem (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/manzelstvikrozkrokem/>, citováno dne 19. 1. 2018.

88 © Facebook, Církev.cz (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/Cirkev.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

89 © Facebook, Katolický týdeník (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/KaTyd.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

90 © Facebook, Liturgie.cz (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/Liturgie.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

91 © Facebook, Děti.víra.cz (online), dostupné na <https://www.facebook.com/deti.vira.cz/>, citováno dne 19. 1. 2018.

92 © Facebook, ADCM Olomouc (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/pg/ADCMOlomouc/>, citováno dne 19. 1. 2018.

93 © Facebook, Modlitba.cz (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/cz.modlitba/>, citováno dne 19. 1. 2018.

ADCM Praha / @Praha.ADCM ⁹⁴	816	828	–	Náboženská organizace (Arcidiecézní centrum pro mládež Praha)
Pastorace.cz / @spiritualita01 ⁹⁵	770	745	–	Vzdělání (Pastorační středisko Arcibiskupství pražského)
DCM Brno ⁹⁶	751	757	–	Náboženská organizace
Diecézní centrum pro mládež Hradec Králové ⁹⁷	570	565	–	Náboženská organizace – Náboženské centrum
Diecézní centrum mládeže České Budějovice / @dcmcb ⁹⁸	514	525	–	Náboženská organizace
DCM Plzeň / @DCMPlzen ⁹⁹	297	291	–	Komunita
Diecézní Centrum pro Mládež Litoměřice / @dcmlit ¹⁰⁰	273	277	–	Komunitní centrum – komunita
Katechetické a pedagogické centrum Ostrava / @ostravakpc ¹⁰¹	217	221	–	Náboženská organizace
Katechetické středisko AP / @Katecheticke.stredisko.AP ¹⁰²	213	223	–	Náboženské centrum – Náboženská organizace (Arcibiskupství pražské)

Twitter			
Název stránky / uživatelské jméno	Počet sledujících	Poznámka	
Arcibiskupství / @apha_cz ¹⁰³	1 247	Stránka Arcibiskupství pražského	
Dominik Duka / @dominikduka ¹⁰⁴	3 869	Stránka arcibiskupa Dominika Duky	
Tomáš Holub / @TomasHolubPB ¹⁰⁵	1 983	Stránka biskupa Tomáše Holuba	
Víra.cz / @wwwViraCz ¹⁰⁶	702	Stránka webu Víra.cz (Pastorační středisko Arcibiskupství pražského)	

Na základě přehledu v tabulkách lze odpovědět na otázky, jaký je současný stav prezentace nejvyšších institucí české církevní správy a jejich představitelů na sociálních sítích a kolik uživatelů

94 © Facebook, ADCM Praha (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/Praha.ADCM/>, citováno dne 19. 1. 2018.

95 © Facebook, Pastorace.cz (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/spiritualita01/>, citováno dne 19. 1. 2018.

96 © Facebook, DCM Brno (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/DCM-Brno-335046847299/>, citováno dne 18. 6. 2018.

97 © Facebook, Diecézní centrum pro mládež Hradec Králové (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/Diecézní-centrum-pro-mládež-Hradec-Králové-1479375009009788/>, citováno dne 19. 1. 2018.

98 © Facebook, Diecézní centrum mládeže České Budějovice (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/dcmcb/>, citováno dne 18. 6. 2018.

99 © Facebook, DCM Plzeň (on-line), dostupné na https://www.facebook.com/pg/DCMPlzen/about/?ref=page_internal, citováno dne 18. 6. 2018.

100 © Facebook, Diecézní Centrum pro Mládež Litoměřice (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/pg/dcmlit/>, citováno dne 19. 1. 2018.

101 © Facebook, Katechetické a pedagogické centrum Ostrava (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/pg/ostravakpc/>, citováno dne 19. 1. 2018.

102 © Facebook, Katechetické středisko AP (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/pg/Katecheticke.stredisko.AP/>, citováno dne 19. 1. 2018.

103 © Twitter, Arcibiskupství (on-line), dostupné na https://twitter.com/apha_cz, citováno dne 19. 1. 2018.

104 © Twitter, Dominik Duka (on-line), dostupné na <https://twitter.com/dominikduka>, citováno dne 19. 1. 2018.

105 © Twitter, Tomáš Holub (on-line), dostupné na <https://twitter.com/TomasHolubPB>, citováno dne 19. 1. 2018.

106 © Twitter, Víra.cz, dostupné na <https://twitter.com/wwwViraCz>, citováno dne 19. 1. 2018.

sociálních sítí jejich stránky sleduje.

Z nejvyšších institucí české katolické církve na úrovni arcibiskupství a biskupství má svou oficiální stránku na Facebooku pražská arcidiecéze a všechna biskupství, pouze olomoucká arcidiecéze se na internetové sociální síti doposud oficiálně neprezentuje.¹⁰⁷ Nejvíce sledujících má facebooková stránka pražské arcidiecéze,¹⁰⁸ která se zároveň prezentuje i prostřednictvím sítě Twitter.¹⁰⁹

Z představitelů vysokého kléru české katolické církve na nejvyšších institucionálních úrovních církevní správy mají oficiální stránky na sociálních sítích kardinál Dominik Duka, arcibiskup pražský, Václav Malý, pomocný biskup pražský, Tomáš Holub, biskup plzeňský a Pavel Konzbul, pomocný biskup brněnský.¹¹⁰ Arcibiskup Dominik Duka má stránky na sítích Facebook¹¹¹ i Twitter,¹¹² Václav Malý a Pavel Konzbul pouze na Facebooku¹¹³ a Tomáš Holub jen na Twitteru.¹¹⁴ Facebooková stránka kardinála Duky je zároveň nejsledovanější prezentací oficiálně spojenou s katolickou církví na českých sociálních sítích. Ostatní biskupové své oficiální stránky na sociálních sítích nemají.¹¹⁵

Česká biskupská konference, resp. její tiskové středisko, disponuje stránkou na Facebooku,¹¹⁶ která je provázána s webem Církev.cz. Přestože web Církev.cz uvádí i odkaz na vlastní twitterovou stránku, samostatná twitterová stránka tohoto webu ke dni 19. ledna 2018 neexistovala a odkaz vedl na twitterový profil Stanislava Příbyla, generálního sekretáře ČBK, jehož profilová stránka je označena jako osobní.¹¹⁷ Katolický týdeník, oficiální periodikum ČBK, disponuje na Facebooku vlastní stránkou.¹¹⁸

Zvláštní kapitolou jsou webové projekty Pastoračního střediska Arcibiskupství pražského a jejich profily na sociálních sítích. Sledujeme-li prezentace církve na sociálních sítích, nemají projekty Pastoračního střediska svým koncepčním pojetím a rozsahem v českém prostředí obdoby.¹¹⁹

107 Na Facebooku lze nalézt pouze stránku olomouckého arcibiskupa Jana Graubnera na adrese <https://www.facebook.com/graubner.jan/>, která je však označena jako neoficiální a kterou ke dni 19. ledna 2018 sledovalo 1 504 uživatelů. Volbou „Tohle se mi líbí“ stránku označilo 1 497 uživatelů.

108 © Facebook, Arcibiskupství pražské...

109 © Twitter, Arcibiskupství... Z biskupství v obou církevních provinciích se na síti Twitter prezentuje ještě Biskupství litoměřické, které však k 19. lednu 2018 sledovalo pouze 89 uživatelů – viz © Twitter, Biskupství LTM (on-line), dostupné na https://twitter.com/dltm_cz, citováno dne 19. ledna 2018.

110 Na síti Facebook má na adrese <https://www.facebook.com/MiloslavKardinalVlk/> doposud svou stránku i kardinál Miloslav Vlk, zesnulý v březnu 2017, stránka měla ke dni 19. ledna 2018 3 024 sledujících, volbou „Tohle se mi líbí“ ji označilo 3 003 uživatelů. Stránku lze považovat za oficiální, neboť odkaz na ni je umístěn na kardinálově oficiální webové stránce <http://www.kardinal.cz/>.

111 © Facebook, Dominik Duka...

112 © Twitter, Dominik Duka... Kardinál Dominik Duka má rovněž vlastní kanál na Youtube, který sledovalo ke dni 19. ledna 2018 93 uživatelů a ode dne zřízení kanálu (28. června 2013) má obsah kanálu celkem 15 609 zhlédnutí – viz © Youtube, Dominik kardinál Duka (on-line), dostupné na <https://www.youtube.com/channel/UCSRtwE5pdi75bzb9MgkZ-6w>, citováno dne 19. ledna 2018; Viz i © Josef NERUŠIL, Kardinál Duka na Youtubu (on-line), aktualizace dne 1. 12. 2013, dostupné na <http://www.apha.cz/kardinal-duka-na-youtubu>, citováno dne 19. ledna 2018.

113 © Facebook, Mons. Václav Malý...; © Facebook, Pavel Konzbul...

114 © Twitter, Tomáš Holub...

115 Kromě neoficiální stránky arcibiskupa Graubnera (viz pozn. 107) lze najít ještě stránku litoměřického biskupa Jana Baxanta s 476 sledujícími a 481x označením „Tohle se mi líbí“, stránka však není označena jako oficiální a poslední příspěvek na stránce je ke 14. březnu 2013. Stránka je tedy dlouhodobě neaktivní – viz © Facebook, Jan Baxant (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/Jan-Baxant-115968705395/>, citováno dne 19. 1. 2018. Biskup František Lobkowitz má na Facebooku jen soukromou osobní stránku – že jde o autentickou osobní stránku, lze usuzovat jen nepřímou, na základě veřejně dostupného seznamu profilů přátel této osobní stránky. Stránka sama není veřejně přístupná – viz © Facebook, František Lobkowitz (on-line), dostupné na <https://www.facebook.com/people/František-Lobkowitz/100021840347710>, citováno dne 19. 1. 2018.

116 © Facebook, Církev.cz...

117 © Twitter, Stanislav Příbyl (on-line), dostupné na <https://twitter.com/pribylst>, citováno dne 19. 1. 2018.

118 © Facebook, Katolický týdeník... Katolický týdeník má stránku i na síti Twitter, sleduje ji však pouze 192 uživatelů – viz Twitter, Katolický týdeník (on-line), dostupné na <https://twitter.com/katycdz>, citováno dne 19. 1. 2018.

119 Pastorační středisko Arcibiskupství pražského provozuje ještě vlastní facebookovou stránku pod názvem „Pastorační středisko“ na adrese <https://www.facebook.com/Pastorační-středisko-162072743930515>. Ke dni 19. 1. 2018 však zde byl poslední příspěvek umístěn k datu 15. 1. 2014 – stránku lze tedy považovat za dlouhodobě neaktivní.

Z hlediska počtu uživatelů Facebooku, kteří stránky provozované Pastoračním střediskem sledují, je nejpopulárnější facebooková stránka Víra.cz,¹²⁰ obsahově spojená se stejnojmenným webem. Stránku tohoto webu najdeme i na Twitteru,¹²¹ kde však má podstatně méně sledujících uživatelů. K dalším stránkám, které se prezentují prostřednictvím Facebooku a jsou provozovány pražským Pastoračním střediskem, patří stránky Liturgie.cz,¹²² Manželství krok za krokem – Manželství.cz,¹²³ Modlitba.cz,¹²⁴ Pastorec.cz¹²⁵ a Děti.víra.cz.¹²⁶ Všechny tyto stránky na Facebooku jsou provázány se stejnojmennými webovými stránkami. Podobné stránky, zaměřené zejména na práci s mládeží, provozují příslušná střediska i při dalších diecézích, i když ve srovnání se stránkami pražské arcidiecéze mají menší počet uživatelů.

Údaje o počtech sledujících uživatelů ukazují, že sledovanost těchto stránek je spíše nízká. Je však zřejmé, že instituce na nejvyšších úrovních církevní správy usilují o systematickou přítomnost na sociálních sítích, přestože absence oficiální prezentace olomouckého arcibiskupství na sociálních sítích svědčí o tom, že katolická církev nevyužívá plně potenciál, který sociální sítě nabízejí. Z arcibiskupství a biskupství je z hlediska počtu uživatelů nejsledovanější stránka Arcibiskupství pražského, jehož organizační složky také na Facebooku vyvíjejí mezi uvedenými církevními institucemi nejvýraznější aktivity. Mezi nejvyššími představiteli církve, biskupy a arcibiskupy, je vlastní profil na sociálních sítích méně obvyklou záležitostí. V lednu 2018 má česká katolická církev (včetně apoštolského exarchátu) celkem 22 biskupů,¹²⁷ spolu s arcibiskupy kardinálem Dominikem Dukou a Janem Graubnerem. Stránku kardinála Dominika Duky, vedenou jako otevřený oficiální osobní profil, lze co do počtu sledujících uživatelů považovat za nejvýznamnější oficiální stránku spojenou s nejvyššími institucemi církevní správy v České republice.

Z tematického zaměření stránek je zřejmé, že kromě vlastních stránek biskupství coby institucí jsou na sociálních sítích provozovány zejména stránky, které jsou zaměřeny na oblast evangelizace, pastorec a katecheze, a některé z nich explicitně cílí na práci s dětmi a mládeží.¹²⁸

Církev a online sociální média pohledem religionistiky

Z hlediska religionistiky, chápané jako sociálně vědní studium náboženství v sociokulturních souvislostech v diachronní i synchronní perspektivě,¹²⁹ je nezbytné otázku prezentace církve na online sociálních sítích vztahovat ke konkrétním sociokulturním souvislostem. Východiskem je však vždy emická rovina problematiky, tj. v našem případě způsob, jakým je dané téma vykládáno uvnitř samotné církve. Chceme-li poskytnout etický pohled – tedy pohled z hlediska

120 © Facebook, Víra.cz...

121 © Twitter, Víra.cz...

122 © Facebook, Liturgie.cz... Stránka webu Liturgie.cz se prezentuje i prostřednictvím Twitteru, sleduje ji však pouze 110 uživatelů – © Twitter, Liturgie.cz, dostupné na https://twitter.com/liturgie_cz, citováno dne 19. 1. 2018.

123 © Facebook, Manželství krok za krokem... Tuto stránku spolu s webem Manželství.cz provozuje Centrum pro rodinu Pastoračního střediska pražského arcibiskupství – viz © Ludmila PIVOŇKOVÁ, Centrum pro rodinu (on-line), aktualizace dne 4. 4. 2017, dostupné z <http://www.apha.cz/cpr>, citováno dne 19. 1. 2018.

124 © Facebook, Modlitba.cz...

125 © Facebook, Pastorec.cz...

126 © Facebook, Děti.víra.cz...

127 © Církev.cz, Biskupové (on-line), dostupné na <https://www.cirkev.cz/cs/biskupove>, citováno dne 23. 1. 2018. Započítáni jsou rovněž emeritní biskupové a také pomocný biskup pražský Zdeněk Wasserbauer, který byl papežem Františkem jmenován 23. ledna 2018 a k lednu 2018 tedy ještě neobdržel biskupské svěcení – viz © František JEMELKA, Pražská arcidiecéze má nového pomocného biskupa (on-line), aktualizace dne 23. 1. 2018, dostupné na <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/180123prazska-arcidieceze-ma-noveho-pomocneho-biskupa>, citováno dne 29. 1. 2018.

128 Analýza vlastního obsahu stránek, například z pozic mediálních studií, představuje další možný směr badatelské práce.

129 Teoretická východiska religionistiky v tomto směru shrnuje William E. PADEN, *Bádání o posvátnu. Náboženství ve spektru interpretací*, Brno: Masarykova univerzita, 2002.

objektivizující vědy – na zkoumanou problematiku, musíme jej nezbytně založit právě na kontextu, v němž se objevuje v samotném církevním prostředí.

Problematiku využití internetu církví a s tím související využívání online sociálních sítí uvádí do určitého kontextu přímo církevní dokumenty, jako je například výše citované prohlášení papeže Jana Pavla II. z roku 2002,¹³⁰ v němž papež hovoří o kulturních změnách a o změnách v komunikaci, které církev přivádí k novému prahu, jež je třeba překročit.¹³¹ Lze říci, že církev využívá internet v reakci na měnící se sociokulturní situaci. Slovy ekonomického modelu náboženství,¹³² církve a náboženské společnosti jsou vedeny k novým marketingovým strategiím na „náboženském trhu“¹³³ v globální i lokální perspektivě. V této souvislosti lze znovu připomenout slova papeže Jana Pavla II. k 36. světovému dni sdělovacích prostředků, kde papež přirovnává internet k někdejšímu fóru antického světa a připomíná, že tato fóra jako místa sociální interakce v nejširší perspektivě sloužila jako tržiště a zároveň i místa naplňování náboženských povinností.¹³⁴ Existence stránek církevních představitelů a institucí na online sociálních sítích je tedy příkladem snahy církve reagovat na sociokulturní změny, doprovázené mimo jiné změnami v komunikačních strategiích, rozšířením internetu a s ním spojených nových médií, například právě internetových sociálních sítí.

Využití internetu k evangelizaci je v samotném církevním prostředí zároveň uváděno do souvislosti s konceptem nové evangelizace,¹³⁵ chápáné jako re-evangelizace tam, kde dochází k odklonu obyvatelstva od již dříve přijaté víry. V religionistické, etické perspektivě lze proto využití internetu a online sociálních sítí církví vykládat v souvislosti se sekularizací v moderní společnosti. Sekularizace je ve starší sociologické literatuře definována jako situace, v níž náboženské myšlení, praktiky a instituce ztrácejí svůj společenský význam.¹³⁶ Tento koncept sekularizace je však dnes považován za značně zjednodušující a v podstatě vycházející z ideologie osvícensko-racionalistické sekularizační teze, která „úpadek“ náboženství v moderních společnostech prostě předpokládá.¹³⁷ Novější sociálně vědní bádání opouští ideologicky zabarvenou dikci „mizení“ či dokonce „úpadku“ náboženství a pokouší se uchopit problematiku sekularizace jako souhrn procesů na různých úrovních společnosti a kultury, které v souvislosti s funkcionální diferenciací provázejí proměny rolí náboženství v moderních společnostech, resp. některých typech moderních společností.¹³⁸

Teoretik sekularizace Karel Dobbelaere rozlišuje tři základní úrovně, na nichž lze v souvislosti se sekularizací pozorovat různé procesy změn a zároveň používat různé teoretické a konceptualizační nástroje k jejich popisu a analýze: individuální, organizační a sociální.¹³⁹ Tyto úrovně, na nichž lze sekularizační procesy zkoumat, nejsou samozřejmě striktně odděleny, dovolují však

130 © IOANNES PAULUS PP. II, Message...

131 Tamtéž.

132 Tuto perspektivu z hlediska přínosů i slabých stránek shrnuje Dušan LUŽNÝ, *Teorie racionální volby v současné sociologii náboženství*, *Sociológia* 2/2015, s. 151–170.

133 S metaforou náboženského „trhu“ v teoretické rovině pracuje Larry WITHAM, *Marketplace of the Gods: How Economics Explains Religion*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

134 © IOANNES PAULUS PP. II, Message...

135 Spojení pojmu nové evangelizace s využitím internetu dokládají vyjádření církevních představitelů, která byla citována výše – viz např. © PEŁOWSKI, *Evangelization...* Srov. také © FOLEY, *Dokument...*

136 Bryan WILSON, *Religion in Secular Society: A Sociological Comment*, London: C. A. Watts, 1966, s. xiv.

137 Výtečný kritický přehled literatury k tzv. sekularizačnímu paradigmatu v sociálních vědách podává Roman VIDO, *Konec velkého vyprávění? Sekularizace v sociologické perspektivě*, Brno: CDK, 2011.

138 Kritické přehodnocení modelů sekularizace z tohoto hlediska podává Steve BRUCE, *Secularization. In Defence of an Unfashionable Theory*, Oxford: Oxford University Press, 2011.

139 Tříúrovňový model sekularizačních procesů je koncepčním základem publikace Karel DOBBELAERE, *Secularization: An Analysis on Three Levels*, Brussels: Peter Lang, 2002.

teoreticky uchopit komplexní problematiku proměn, kterými náboženství v moderních společnostech prochází.

Na individuální úrovni sekularizace klesá ve společnosti míra otevřeně deklarované příslušnosti k určitému náboženskému světonázoru, reprezentovanému určitým církevním společenstvím. Nesmíme se však nechat dovést k zavádějícímu závěru, že náboženství proto ve společnosti mizí. V souvislosti s tím probíhá privatizace a individualizace náboženství, roste význam náboženské „brikoláže“ na individuální úrovni¹⁴⁰ a náboženství se stává spíše soukromou záležitostí jednotlivců.¹⁴¹ V sekularizované společnosti, vykazující na individuální úrovni klesající míru deklarované náboženské příslušnosti k etablovaným církvím a náboženským společnostem, musí katolická církev hledat odpovídající formy šíření a udržování náboženského světonázoru. Internet a online sociální sítě jsou k tomu vhodným prostředkem i prostředím, z tohoto důvodu jsou církví označovány jako prostředek i cíl evangelizační a pastorační činnosti. Nová evangelizace se tak stává mimo jiné evangelizací pomocí nových technologických prostředků,¹⁴² například právě s využitím nových médií. Takto vedená evangelizace může mít samozřejmě dopad či projevy na více úrovních, nejen individuální, ale i sociální a organizační.

Pokud jde o míru deklarované individuální náboženské příslušnosti k církvím a náboženským společnostem, lze českou společnost považovat za vysoce sekularizovanou.¹⁴³ Současná česká společnost se zároveň vyznačuje častým užíváním internetu a online sociálních sítí. V českém prostředí je proto využití sociálních médií k udržování a šíření náboženského světonázoru na individuální úrovni pro církev cestou, jak se vyrovnávat s klesající náboženskou příslušností v souvislosti s individuální rovinou sekularizačních procesů.

Změny v individuální náboženské příslušnosti jsou však jen jedním z aspektů problematiky sekularizace v moderních společnostech – nízká či klesající míra individuálně deklarované náboženské příslušnosti ještě nemusí nutně znamenat, že náboženství výrazně mizí i z veřejné sféry.¹⁴⁴ Na sociální úrovni si etablované náboženské směry a církve mohou zachovávat významnou míru přítomnosti ve veřejné sféře, například tehdy, stávají-li se témata spojená s náboženstvím předmětem debat ve veřejném prostoru, vstupují-li například do oblasti politiky. Může se tak dít například tehdy, když se náboženská témata s ohledem na konkrétní historické okolnosti spojí s koncepty národních dějin či národní identity a vlastenectví – k příkladům takových jevů v českém prostředí patří svatováclavská legenda, cyrilometodějská tradice nebo tradice husitské reformace.¹⁴⁵ Nejen z tohoto důvodu najdeme řadu příkladů, kdy se témata spojená s církví objevují ve veřejném prostoru – diskutují se vyjádření církevních představitelů k různým událostem,¹⁴⁶ je

140 Karel DOBBELAERE, Secularization, in: *Encyclopedia of Religion and Society*, ed. William H. SWATOS – Peter KIVISTO, London: Sage, AltaMira Press, 1998, s. 455–456.

141 Tato stať se primárně zabývá využitím internetu a online sociálních sítí v souvislosti s institucionalizovaným náboženstvím – podobný náboženského života na síti z hlediska individualizované religiozity jsou námětem pro další studium.

142 Srov. LINDEN, Global..., s. 124; srov. Christopher HELLAND, Popular Religion and the World Wide Web: A Match Made in (Cyber) Heaven, in: *Religion Online. Finding Faith on the Internet*, ed. Lorne L. DAWSON – Douglas E. COWAN, London: Routledge, 2004, s. 25.

143 K náboženské situaci v české společnosti viz Dana HAMPLOVÁ, *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*, Praha: Karolinum, 2013; k individuální úrovni sekularizace ve spojení s českou společností viz Jakub HAVLÍČEK – Dušan LUŽNÝ, Religion and Politics in the Czech Republic: The Roman Catholic Church and the State, *International Journal of Social Science Studies* 1/2013, s. 193–195. Srov. David VÁCLAVÍK, Katolická církev očima současných Čechů a současní Češi očima Katolické církve. Mezi nedůvěrou a očekáváním, *Caritas et veritas* 1/2016, s. 150–156.

144 DOBBELAERE, *Secularization: An Analysis...*, s. 49; srov. HAVLÍČEK – LUŽNÝ, Religion...

145 Srov. Miloš ŘEZNÍK, *Formování moderního národa. (Evropské „dlouhé“ 19. století)*, Praha: Triton, 2003, s. 146–148.

146 Z doby bezprostředně předcházející dokončení tohoto textu lze jako příklad uvést vyjádření kardinála Dominika Duky k reklamní kampani obchodního řetězce Lidl, kde byly vyretušovány kříže z kupolí řeckých kostelů – viz např. © Novinky.cz, Bezprecedentní a nekulturní akt, píše Duka ke kauze vyretušovaných křížů (on-line), aktualizace dne 3. 9. 2017, dostupné na <https://www.novinky.cz/domaci/448050-bezprecedentni-a-nekulturni-akt-pise-duka-ke-kauze-vyretusovanych-krizu.html>, citováno dne 19. 1. 2018.

reflektována přítomnost státních činitelů na církevních akcích,¹⁴⁷ církevní představitelé se účastní státních událostí¹⁴⁸ atd.

V souvislosti se sociální úrovní sekularizace a vstupováním náboženských témat do veřejného prostoru se mohou sociální internetové sítě stát součástí procesů nastolování agendy církví.¹⁴⁹ On-line sítě, které církev provozuje, se mohou stát platformou veřejné diskuze k tématům, která jsou pro církev důležitá. Role tzv. nových médií, k nimž se internetové sociální sítě řadí, se stávají předmětem živého zájmu řady badatelů.¹⁵⁰ Přestože mezi badateli nepanuje shoda například v tom, do jaké míry či jak samotné internetové sociální sítě ovlivňují procesy spojené s nastolováním agendy ve veřejném prostoru a jak narušují stávající modely nastolování agendy prostřednictvím klasických či tradičních médií,¹⁵¹ některé výzkumy důležitost internetových sociálních sítí při šíření témat ve veřejném prostoru potvrzují.¹⁵²

Církev využívá internet přinejmenším ve dvou základních typech či oblastech nastolování agendy: mediální a veřejné. Webové platformy církve, včetně stránek na sociálních sítích, používá církev jako zdroje informací pro novináře coby zástupce klasických médií, která mohou témata předložená církví dále šířit.¹⁵³ Církev také využívá webové platformy přímo jako prostředek šíření veřejné agendy spojené s řadou témat, která jsou pro církev důležitá.¹⁵⁴ I jednoduchý přehled oficiálních sociálních sítí české katolické církve ukazuje, že jde například o oblast manželství, resp. rodinné politiky, což jsou témata, kterým se přímo věnuje jedna z tematicky specializovaných facebookových stránek.

Online sociální sítě se ve spojení jak s individuální, tak i sociální úrovní také mohou stát prostředkem etablování, udržování či šíření náboženské paměti.¹⁵⁵ Kolektivní paměť, jejíž součástí je i náboženská paměť, lze chápat jako sociální konstrukt vznikající v interakci prvků sociální sítě, tedy mezi komunikujícími jednotlivci a jejich skupinami.¹⁵⁶ Z tohoto hlediska je nasnadě spojení mezi sociálními médii a náboženskou pamětí jako pamětí kolektivní.¹⁵⁷ Technologický rozvoj v oblasti internetových sociálních sítí vede některé badatele k překročení klasické koncepce

147 Viz např. © iDnes.cz, Jubilant Zeman vyzval po mši k návratu ke křesťanským kořenům (on-line), aktualizace dne 28. 9. 2016, dostupné na https://zpravy.idnes.cz/prezident-zeman-vyzval-k-navratu-ke-krestanstvi-f6s-/domaci.aspx?c=A160928_130550_domaci_pku, citováno dne 19. 1. 2018.

148 © Ondřej MLÉČKA, Kardinál Dominik Duka obdržel Řád bílého lva (on-line), aktualizace dne 28. 10. 2016, dostupné na <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/161028kardinal-dominik-duka-obdrzel-rad-bileho-lva>, citováno dne 19. 1. 2018.

149 K nastolování agendy církví v České republice viz Jan VÁNĚ – František KALVAS, *Catholic Church in the Czech Republic and Public Agenda Setting: Czech Catholic Church Representatives Interviews Content Analysis, Working Papers Series 01 – 10*, Plzeň: Katedra sociologie, Fakulta filozofická Západočeské univerzity, 2010; srov. Jan VÁNĚ – František KALVAS, *The Agenda-Setting Effect of Focusing Events: A Case Study of the Church Restitutions Issue*, *Sociológia* 3/2013, s. 290–315. Srov. Jan VÁNĚ, *Jak/co jim říci, aby naslouchali? Aneb nastolování témat ve veřejném prostoru českou katolickou církví*, *Studia theologica* 3/2015, s. 203–229.

150 Kritický přehled problematiky podává Jakub MACEK, *Poznámky ke studiu nových médií*, Brno: Masarykova univerzita, 2013.

151 Natalia ARUGUETE, *The agenda setting hypothesis in the new media environment*, *Comunicación y sociedad* 28/2017, s. 51.

152 Srov. např. Bethany A. CONWAY – Kate KENSKI – Di WANG, *The Rise of Twitter in the Political Campaign: Searching for Intermedia Agenda-Setting Effects in the Presidential Primary*, *Journal of Computer Mediated Communication* 4/2015, s. 363–380; srov. Jessica T. FEEZELL, *Agenda Setting through Social Media: The Importance of Incidental News Exposure and Social Filtering in the Digital Era*, *Political Research Quarterly* 1/2018, s. 1–13.

153 Viz např. © Biskupství brněnské, *Katolická církev nabízí*; © PRINZ, *Bez Facebooku...* Jan Váně a František Kalvas zjišťují, že internet vnímají jako perspektivní nástroj nastolování agendy i sami církevní představitelé – viz VÁNĚ – KALVAS, *Catholic Church...*, s. 13, 15, 21. Srov. VÁNĚ, *Jak/co jim říci...*, s. 214, 223.

154 Srov. © Ondřej MLÉČKA, *Představujeme nový web církve.cz* (on-line), aktualizace dne 14. 3. 2016, dostupné na <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/160311predstavujeme-novy-web-cirkev-cz>, citováno dne 19. 1. 2018.

155 S konceptem náboženské paměti pracuje Danièle HERVIEU-LÉGER, *Religion as a Chain of Memory*, Cambridge: Polity Press, 2000.

156 Koncept kolektivní paměti zavádí Maurice HALBWACHS, *Kolektivní paměť*, 2009, Praha: Sociologické nakladatelství. Přístupy ke konceptu kulturní paměti kriticky shrnuje Dušan LUŽNÝ, *Kulturní paměť jako koncept sociálních věd*, *Studia philosophica* 2/2014, s. 3–18.

157 Srov. Joyce van de BILDT, *The Uses of Facebook for Examining Collective Memory. The Emergence of Nasser Facebook Pages in Egypt*, in: *Memory Unbound: Tracing the Dynamics of Memory Studies*, ed. Lucy BOND – Stef CRAPS – Pieter VERMEULEN, New York: Berghahn Books, 2017, s. 133.

kolektivní paměti formované, udržované a šířené mezi jednotlivci a jejich skupinami: v prostředí sociálních sítí hovoří spíše o „konektivní paměti“, kdy digitální technologie neslouží jako pouhý prostředek či médium šíření paměti, ale „konektivní paměť“ je sociálními médii formována a strukturována v komplexní interakci lidských a technologických faktorů.¹⁵⁸ Pro církve jsou online sociální sítě ideálním prostředkem vstupu do tohoto internetového prostředí, v němž je konektivní paměť formována, udržována a šířena.

Karel Dobbelaere hovoří ještě o třetí úrovni či oblasti sekularizace, kterou je rovina organizační: v souvislosti se sociokulturními změnami spojenými se strukturální a funkcionální diferenciací v moderních společnostech se musejí měnit a přizpůsobovat i samotné církve jako organizace. Mění se nejen jejich organizační struktura, ale i doktrinální principy.¹⁵⁹ Využívání internetu a online sociálních sítí po této stránce provázejí změny v církvi, které lze pozorovat na všech úrovních církevní správy. Papežská kurie prochází organizačními změnami, které jí dovolují efektivněji řídit oblast komunikace, včetně používání internetu a sociálních sítí, kde vznikají nové oficiální církevní platformy. Zároveň církevní autority vydávají dokumenty, které uvádějí tuto oblast do doktrinálních souvislostí – jde o dokumenty různého typu, od papežských listů až po dokumenty vydané příslušnými kuriálními úřady a jejich představiteli. Organizační změny související s využíváním internetu a online sociálních sítí se projevují i na nižších úrovních církevní správy, kdy například při arcibiskupství a biskupství existují zvláštní oddělení se zaměstnanci, kteří mají tuto oblast komunikace na starosti.¹⁶⁰

Závěrem

Česká katolická církev je na nejvyšších úrovních církevní správy na sociálních sítích zastoupena oficiálními stránkami všech biskupství a pražského arcibiskupství. Pouze olomoucké arcibiskupství oficiální stránku na sociálních sítích nemá. Aktivita pražského arcibiskupství, zejména jeho Pastoračního střediska, jsou ve srovnání s aktivitami ostatních biskupství na sociálních sítích velmi výrazné a co do tematického zaměření diverzifikované. Z hlediska tematického zaměření jsou tyto stránky orientovány na práci s mládeží a na oblast evangelizace a pastore, zvláště ve spojení s tématy, která jsou pro církve důležitá – například ve spojení s tematikou manželství. Zastoupení představitelů vysokého kléru na sociálních sítích je spíše výjimkou. Celkově je sledovanost oficiálních církevních stránek spíše nižší a lze vyslovit domněnku, že online sociální sítě představují pro českou katolickou církev doposud ne zcela využitý prostor, do něhož se však církev pokouší systematicky proniknout – to je patrné například z aktivit Arcibiskupství pražského.

Z emického hlediska deklaruje církev dvě základní funkce webových prezentací a prezentací na sociálních sítích. Informační funkce spočívá v informování veřejnosti o různých aktivitách církve a v prezentování postojů církve k aktuálním událostem a problémům. Evangelizační a pastorační funkce spočívají ve využití sociálních médií jako prostředku k prezentaci a propagaci křesťanského (katolického) světonázoru. Lze se setkat i s názory, že internet a sociální sítě nejsou pouhým nástrojem, ale i samotným cílem evangelizačního působení. V této rovině souvisí používání sociálních sítí s konceptem nové evangelizace, která je chápána nejen v klasickém významu

158 Viz José van DIJCK, Flickr and the culture of connectivity: Sharing views, experiences, memories, *Memory Studies* 4/2010, s. 401–415; Andrew HOSKINS, Digital Network Memory, in: *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*, ed. Astrid ERLI – Ann RIGNEY, Berlin: de Gruyter, 2009, s. 91–106; Andrew HOSKINS, 7/7 and connective memory: Interactional trajectories of remembering in post-scarcity culture, *Memory Studies* 3/2011, s. 269–280.

159 Viz DOBBELAERE, *Secularization: An Analysis...*, s. 105.

160 Viz např. © Arcibiskupství pražské, Organizační řád Arcibiskupství pražského (on-line), s. 14–15, 17, dostupné z <http://www.apha.cz/file/74649/organizacni-rad-17296-r-2016-elekt.pdf>, citováno dne 19. 1. 2018.

re-evangelizace, ale i jako evangelizace za pomoci nových technologických prostředků.

V etické perspektivě, z hlediska religionistiky, lze využití online sociálních sítí uvést do souvislosti s konceptem sekularizace. Tuto problematiku je z koncepčního hlediska vhodné rozčlenit na tři základní úrovně: individuální, sociální a organizační, aniž by bylo možné jednotlivé složky sekularizačních procesů na těchto úrovních popisovat a analyzovat jako vzájemně nesouvisející. V individuální rovině jsou sociální sítě pro církev prostředkem a zároveň prostředím, kde církev může provádět šíření náboženského světónázoru v nejširších souvislostech. Využití nových komunikačních platforem s jednotlivci – členy online sociálních sítí – se pro církev stává způsobem vyrovnávání se se sekularizací v individuální rovině, je reakcí církve na procesy privatizace a individualizace náboženství.

V sociální rovině zapojuje církev sociální sítě do procesů nastolování agendy, zejména na mediální a společenské veřejné úrovni. Zároveň jsou sociální sítě pro církev prostředkem vytváření, udržování a šíření náboženské paměti ve specifické formě „konektivní paměti“ spojené právě s online sociálními sítěmi, což lze vztahovat jak k sociální, tak k individuální úrovni sekularizace.

Konečně v organizační rovině církev nepřizpůsobuje měnící se sociokulturní situaci jen svou vlastní organizační strukturou, ale spolu s novými způsoby komunikace a šíření informací pomocí nových technologií přizpůsobuje nové situaci i doktrinální stránku.

Základní záměr této studie nespočívá v definitivním zhodnocení tematiky prezentace církve na internetu a sociálních sítích. Závěry, které přináší, jsou v mnoha ohledech vlastně jen náznakem směru dalšího bádání či podnětem pro potenciální kritické přehodnocení. Lze se domnívat, že do budoucna bude prezentace prostřednictvím internetu a online sociálních sítí mít vzrůstající význam pro veřejně působící činitele, k nimž lze řadit i katolickou církev a její představitele. Pro sociální vědy půjde o podnětné téma, které bude bezpochyby vyžadovat nové přístupy, a to jak po stránce teoretické, tak metodologické.

Kontakt

Mgr. Jakub Havlíček, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

třída Svobody 26, 779 00 Olomouc

jakub.havlicek@upol.cz

The Church Online: the Roman Catholic Church and Social Media in the Czech Republic¹

Jakub Havlíček

Abstract:

The article deals with how the Catholic Church is presented on the Internet, especially on social networks. It summarises the official opinions of the Church about the Internet and focuses on the state of the use of social networks by the Church, with an emphasis on the Czech environment. It solves the question of interpreting the issue from the point of view of the socially scientific study of religion. Methodologically, it is based on a qualitative descriptive analysis of primary sources and on a quantitative analysis of pages on social networks. From an emic point of view, the presentation on social networks carries out the informational, evangelistic, and pastoral functions for the Church. The use of social networks is associated with the new evangelisation. From the ethical point of view, the text examines the issue in relation to the concept of secularisation at individual, societal, and organisational levels. Through being presented on social networking the Church responds to the individualisation and privatisation of religions. Being present on social media also helps to establish a media and public agenda of the Church, and to form, maintain, and spread religious memory. Changes in the organisational structure of the Church administration can also be observed by which the Church has responded to socio-cultural changes in modern societies.

Keywords: Roman Catholic Church, the Internet, social media, Facebook, new evangelisation, secularisation, agenda development, religious memory

Introduction

The Internet is becoming a part of religious life and gives rise to *online religion*, that is, religious experience and religious practice on the Internet² in a number of forms where their diversity is likely to grow in the future.³ However, this study focuses rather on *religion online*, understood in a broad sense as information about religion that is mediated by the Internet.⁴ Churches and

1 The preparation and publication of the work was possible thanks to financial support from the Faculty of Philosophy of the Palacký University in Olomouc in 2018 from the Fund for the Support of Scientific Activities (grant FPVČ 2015/03: Re-production of the Knowledge of Religion and Educational System in the Modern Czech Society).

2 Rosalind I. J. HACKETT, Religion and the Internet, *Diogenes* 3/2006, p. 68.

3 Cf. Brenda E. BRASHER, *Give me that online religion*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Wiley, 2001, p. 11.

4 HACKETT, Religion..., p. 68.

religious societies react and adapt to the new conditions of the 'digital communication revolution'⁵ which lead them towards the need to communicate in new ways using new technologies. I will focus especially on internet social media used by churches with the example of the Roman Catholic Church,⁶ paying special regard to the Czech environment.

The Internet and online social networks or social media⁷ have become a common part of life in today's society. According to the Czech Statistical Office data for 2016, the internet was used by 76.5% of individuals over 16, with 60.3% of individuals using it daily.⁸ At the same time, according to the same survey, 41.4% of individuals older than 16 used Internet social networks. In the 16–24 age group, it was as high as 91.4% of individuals.⁹ For public-sector agents, including churches and religious societies with their representatives, having a presence on the Internet and social networking is becoming a necessity. Moreover, data on the use of Internet social networks by young people show that if churches want to reach this age group, they cannot ignore having such presentations through online social media.

The basic aim of this article is to answer the question about how the Church is presenting itself through the Internet, especially through online social networks. I will first focus briefly on the Internet presentation of the Holy See, with an emphasis on social media and attitudes to the Internet and social networking that the Holy See and the curial institutions take. Next, I will focus on attitudes and opinions on social networking, which the Czech Catholic Church itself and its representatives publicly present. However, the main aim is to provide the present state overview¹⁰ of the presentation of the Czech ecclesiastical administration and its highest institutions and representatives on online social networks, whose outlines are the core of this study. In the final part I will look for the concepts of religious science as a social-scientific study of religion that can be applied to today's situation of how the Catholic Church is presented on social networks.

Theoretical-Methodological Framework

Methodologically, I use a combination of qualitative and quantitative methods. The section devoted to the opinions of the Church and its representatives on the issue of the presentation on the Internet and especially on online social networks is based on a qualitative descriptive analysis of primary sources (in particular, the official website of the institutions of the Catholic Church abroad and in the Czech Republic) as well as on the analysis of secondary literature about this issue. I will primarily use the statements and documents that the Church presents on the issue

5 Christian SMITH, *Soul Searching. The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*, Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 180. As shown by research on the use of Internet social networks in the Czech environment (see footnotes 8 and 9), these kinds of media are especially popular among youth – this is a challenge for the churches and also a space for addressing this group of Internet users. As illustrated by an overview of the websites that the Catholic Church has on Facebook, many of them focus on youth (see below).

6 In the text, I will continue to use the terms Catholic Church or the Church specifically for the Roman Catholic Church.

7 The concepts of 'online / internet social networking' and 'online / internet social media' are often used freely in the area of everyday and professional discourse as well. I consider it appropriate to draw attention to the possibility of distinguishing their meaningful content. The concept of an 'internet social network' can be derived from the sociological understanding of the social network as a set of relations or mutual influences between the elements of the set (individuals or groups of individuals) that exist in the Internet environment. 'Internet Social Media' can be understood as an interactive Internet platform that allows the existence of an online social network (such as Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.) and it is basically a social networking medium in the Internet environment, that is, a platform enabling relations between the network elements and their mutual communication. However, in this text I do not deviate from common practice and I use both terms as synonymous giving them the meaning of the Internet platform, social media, and social networks in the internet environment.

8 © Český statistický úřad, Informační společnost v číslech. Česká republika a EU. 2017 (online), p. 42, available at: <https://www.czso.cz/documents/10180/46014808/061004-17.pdf/26e123e0-1dde-49c3-89ce-85f7fb85c7d4?version=1.1>, cited 19th January 2018.

9 Ibid., p. 50.

10 This is an overview of the status as set out below in January 2018, when the main part of this study was created. See footnote 75.

through the internet media themselves, especially on their official web platforms. An overview of the state of the Church's presentation on social networks in the Czech environment is based on a quantitative analysis of the pages available on the social networks Facebook and Twitter. To determine the range of pages I include in my report, I have used published statistical data about the use of the Internet and social networks. The last part, providing the perspective of religious science on the Church's presentation on social networks, is based on approaches from the fields of religion, sociology, and media studies.

From a conceptual perspective, I look at two fundamental aspects: emic and ethical.¹¹ I try to sum up the attitudes of the Church and its representatives towards online presentation on social networks and I also try to summarise the possibilities of conceptualising this issue from the point of view of religious science. I will not deal in detail with the theological aspects of the issue, although these contexts cannot be completely avoided, especially if one of my themes is an emic perspective on the use of Internet social networks. Some theological concepts, such as the new evangelisation, will therefore be part of the answer to questions concerning the emic point of view. However, the theological level of the issue is not the theoretical framework of this study. Given the fact that this text is based on the paradigm of religious science as a social science, which is interdisciplinary, non-theological, and value-neutral study of religion, I interpret the theological level simply as a means of theological legitimisation of the issue in the ecclesial environment without taking any assessment opinion on this issue. In the context of the religious science perspective, which represents the ethical level of exploring a particular issue, I will look for the theoretical and conceptualisation tools of religious science as a social science that can be used to interpret the use of new technologies by the Church, especially when it comes to Internet social networking presentation.

The basic objective of the article is, however, to present an overview of the presentation of the Catholic Church on Internet social networks in the Czech environment. It is impossible to achieve such a comprehensive goal within a single article, so I want to present this text as a first step towards its fulfilment. The sample which will be included in the overview must be first more precisely defined. Talking about the internet social networks in the Czech environment, the most significant share is that of the Facebook network, which, as shown by recent surveys, is significantly dominant in terms of the number of users. According to the data published in the Focus agency research report, in September 2016 there was 42% of the adult population of the Czech Republic which had a Facebook social network profile.¹² If one mentions the other platforms, including Google+, Youtube, or Instagram, there is a significant gap between them and Facebook. Between 8% and 12% of the population have an account on those other platforms while 4% of the adult population had a Twitter account.¹³ Other, newer market share data for individual months from December 2016 to December 2017¹⁴ confirm the fundamental position of Facebook by showing its market

11 In simple terms, the emic aspect represents the perspective of the agents, in this case the Church and its representatives, and the ethical point of view is based on the perspective of objectivising science, in this case religious science as an interdisciplinary social science about religion. The emic and ethical perspectives belong to the basic concepts in cultural anthropology. The terms are associated with the anthropologist and linguist Kenneth L. Pike, who defined them in 1967 (Alan BARNARD and Jonathan SPENCER, ed., *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, London: Routledge, 2002, pp. 180–183). The application of these concepts in my text is based on the use of a combination of qualitative and quantitative approaches to the subject under consideration. The aim is to integrate information obtained while using different methods to capture the multiple dimensions and contexts of the explored phenomenon. (cf. Sharlene HESSE-BIBER and R. Burke JOHNSON, ed., *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 576).

12 © Focus, *Uživatelé sociálních sítí v ČR* (online), available at <http://www.focus-agency.cz/files/contentFiles/socialni-site-2016-cz.pdf>, cited 12th December 2017.

13 Ibid.

14 © StatCounter, *Social Media Stats Czech Republic* (online), available at: <http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/czech-republic/#monthly-201612-201712>, cited 18th January 2018.

share within the Czech Republic for individual months in the range of 53-74%, while the shares of other social networks are around 10% this year. There is a potential impact on up to 5,300,000 people if an advertising message is distributed through the Facebook social network in the Czech Republic (stated by Facebook itself in January 2018).¹⁵ For these reasons, I will focus on the presentation of the Church through the Facebook social network. For comparison purposes, I am listing the number of follow-ups on some sites on the Twitter social network, which provides the official presentation platform for the Holy See.

Not only on Facebook itself, but on the Czech Internet in general, there are a lot of pages that can be found in some way related to the Church or to Catholicism, so it is necessary to define more precisely the circle of the pages I will continue to deal with – an overview of the Church's presentation on this social network cannot be taken as complete. I will only focus on the social networking sites of Facebook, which are the official communication and presentation platforms of the Church, its institutions, organs, and their representatives in the Czech Republic. The report includes pages that are open communication platforms and are not, for example, closed discussion groups. My work will be based on the organisational structure of ecclesiastical administration and, due to the limitation of the scope, I will focus on the Archbishopric and Bishopric, their representatives and the organs of the Church at this highest administrative level whose activities are primarily directed towards the Czech environment, respectively their activities are based on the Czech environment. These also include the presentation of the Czech Bishops' Conference.¹⁶ Into the overview, I also include a presentation of Catholic Weekly (Katolický týdeník), because it is the official media platform of the Czech and Moravian Church provinces and undoubtedly an important communication medium of the Church, which is owned by ČBK and which has historical tradition.¹⁷ I will not devote more attention to other ecclesiastical institutions and organisations, orders, vicariates, deaneries, parishes, or websites that are not directly incorporated into those Church institutions at the level of Archbishopric and Bishopric. I do not include, for example, the webpages of Caritas Czech Republic and its individual components (diocesan or parish charities) as it is a separate non-profit organisation established by ČBK and is primarily active in the field of social services. I will not focus on the pages of the Church leaders that are administered by their fans, or websites which parody these leaders or the Church institutions.¹⁸ I will only deal with those webpages that are openly marked as the official pages of the Church institutions and their representatives in the Czech Republic on Facebook or Twitter, or webpages which are linked to the official web portals of the Church institutions and under which these webpages are organised.¹⁹ The final criteria are

15 © Facebook, Ads Manager – Audience (online), available at: <https://www.facebook.com/ads/manager/creation/creation/?act=44011442&pid=p1>, cited 18th January 2018.

16 Henceforth referred to as ČBK.

17 According to the Commercial Register, the publisher of Catholic Weekly (Katolický týdeník) is the limited liability company of the same name. The only shareholder is ČBK (© MSpČR, full listing from the Commercial Register [online], available at: <https://or.justice.cz/ias/ui/rejstrik-firma.vysledky?subjektId=663730&typ=UPLNY>, cited 19th January 2018).

18 An example of a fan page can be the Facebook page of Cardinal Dominik Duka, available at <https://www.facebook.com/Dominik.Duka/> – according to the information on this page, it is operated by the cardinal's fans and on 19th January 2018 was marked as 'liked' by 2,348 users. There are 2,277 users following the page. An example of a Catholic parody can be the Facebook page called Tisickráte at <https://www.facebook.com/tisickrate/>, which is marked as 'liked' by 5,895 users to the same date. There are 6,190 users following this page. Similar pages can give a possible direction for further research.

19 I will not include, for example, the Facebook page of the Emeritus Bishop of Pilsen František Radkovský, which is available at <https://www.facebook.com/Mons.Frantisek.Radkovsky/>. The page is not marked as a verified or official profile. Furthermore, for example, there is a Facebook page of the Papal Missionary Works in the Czech Republic (available at <https://www.facebook.com/PapezskaMisijniDila/>). This one, given the profile of this organisation, reaches the notional limit of meeting the criteria for listing. Papal missionary works are primarily focused on world missions, and their activities include international projects, but they also operate significantly in dioceses in the Czech Republic (for example, in the area of pastoralisation of children – cf. Ivana HAJIČOVÁ, *Analýza činnosti papežských misijních děl v České republice*), diploma thesis, Prague: Univerzita Karlova, Katolická teologická fakulta, Katedra teologické etiky a spirituální

the number of followers and activity on the web page: in my overview, I list websites that have at least 200 followers on 19th January 2018, and at least one post has been published during the one year period up to 19th January 2018.

The Church, the Internet, and Online Social Networks Today

What is the attitude of Holy See, as the highest ecclesiastical institution, towards the use of the Internet and online social networks, and what is the recent history of using new communication technologies and the Internet by the Church?

We can say that, officially, the Holy See and its institutions are in favour of presenting themselves on the Internet and social networks. From the emic point of view (in the ecclesial environment itself), the use of the Internet can be combined with the concept of 'new evangelisation'.²⁰ The notion of 'new evangelisation' is not always used in a clearly unambiguous meaning – it may vary to a certain extent according to local conditions,²¹ but its basic meaning is given (in the ecclesial environment) by the context of its origin. The very concept appears in connection with Pope Paul VI and his apostolic exhortation *Evangelii nuntiandi* issued in 1975,²² where the pope writes about a 'new period of evangelization'²³ after the Second Vatican Council. John Paul II significantly develops this concept in his encyclical letter *Redemptoris missio* in 1990,²⁴ in which the term is clearly defined as the 're-evangelization' of those who 'have already received the mission of Christ'.²⁵ The new evangelisation refers in particular to countries with 'an ancient Christian tradition',²⁶ where the faith is weakened, or people no longer feel to be members of the Church – in such cases, it is necessary to 're-evangelize',²⁷ using also 'audiovisual means'²⁸ especially among youth as the document recommends. Benedict XVI gives (in his Apostolic Letter *motu proprio*²⁹ in 2010) institutional patronage to the concept of a new evangelisation when he establishes the Pontifical Council for the New Evangelization as a new curial dicastery.³⁰

In the ecclesial environment itself, the new evangelisation is linked to the use of new technologies and modern means of communication, including the Internet and Internet social networks, as exemplified, for example, by Cardinal Claudio M. Celli, Chairman of the Pontifical Council for

teologie, 2013, p. 55) – due to the criteria selected, the page of Papal Missionary Works was not included in the overview.

20 Cf. © John P. FOLEY, Document: *Církev a internet* (online), last update on 22nd February 2002, available at: <http://www.pastorace.cz/tematicke-texty/dokument-cirkev-a-internet-papezska-rada-pro-hromadne-sdelovaci-prostredky-2222002>, cited 19th January 2018. To know more about the concept of new evangelisation and the use of new media by the Church, cf. Ineke de FEIJTER, *The Art of Dialogue. Religion, Communication and Global Media Culture*, Berlin: LIT Verlag, 2007, p. 187; cf. also Ian LINDEN, *Global Catholicism: Evangelization and a Networked Church*, in: *The New Evangelization: Faith, People, Context and Practice*, ed. Paul GROGAN and Kim KIRSTEEN, London: Bloomsbury, 2015, p. 124.

21 Paul GROGAN and Kim KIRSTEEN, ed., *The New Evangelization: Faith, People, Context and Practice*, London: Bloomsbury, 2015, p. vii.

22 © PAULUS PP. VI, *Evangelii nuntiandi*. Apostolic exhortation of His Holiness pope Paul VI to the episcopate, to the clergy and to all the faithful of the entire world, 1975 (online), available at: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/en/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html, cited 18th January 2018.

23 Ibid., p. 2.

24 © IOANNES PAULUS PP. II, *Redemptoris missio*. On the permanent validity of the Church's missionary mandate, 1990 (online), last update 27th June 2015, available at: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html, cited 1st January 2018.

25 Ibid., p. 30.

26 Ibid., p. 33.

27 Ibid.

28 Ibid., p. 83.

29 This is a rescript issued by the pope's 'motu proprio', without the initiative of a third party.

30 © BENEDICTUS PP. XVI, Apostolic letter in the form of motu proprio *Ubicumque et semper* of the supreme pontiff Benedict XVI establishing the pontifical council for promoting the new evangelization (online), available at: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/apost_letters/documents/hf_ben-xvi_apl_20100921_ubicumque-et-semper.html, cited 19th January 2018.

the Media.³¹ Cardinal Celli in a 2014 interview explains the use of online social networks and new media in general as the Church's attempt to use the Internet not only as a mere means of evangelisation, but to evangelise the 'digital continent' literally 'from the inside'.³² Cardinal Claudio M. Celli visited Prague in 2013 and the report from his visit is published on the website of Cardinal Dominik Duka.³³ The report highlights the need for the active participation of the Church on social networks and quotes Archbishop Celli's speech: 'We have to go where people are. Today's society is ruled by the internet culture. For example, Facebook represents a huge continent with more than one billion inhabitants (...)'.³⁴ The report also quotes Cardinal Celli's lecture on the use of modern media: 'Even in the Vatican, the presence of the Church on social networks is not ideal, and it is precisely why we must work on it more and work with catechists, priests and bishops in order to be seen on social networks'.³⁵

Similarly, in 2002, Cardinal John Patrick Foley (the former Chairman of the Pontifical Council for the Media),³⁶ in the documentary 'The Church and the Internet', described the Internet not only as an important means of communicating messages and information but also as a means of evangelising, 're-evangelisation' (respectively new evangelisation), and some pastoral and catechetical forms – he combines here the use of the Internet with the concept of new evangelisation.³⁷

The development of Internet usage by the Holy See is linked to the pontificate of John Paul II and Benedict XVI, and continues with the pontificate of Pope Francis. John Paul II published (in 2002, on the occasion of the 36th World Media Day) the message 'The Internet: a New Forum for Proclaiming the Gospel'.³⁸ According to John Paul II, the Church has stood many times on cultural interfaces that have required new forms of evangelisation, and the ongoing communication and information revolution is just such a threshold.³⁹ John Paul II notes that the Internet is a great means of evangelisation.⁴⁰

In the spirit of John Paul II, Pope Benedict XVI continues to talk about the use of the Internet as a pastoral means and a means of Gospel spreading in the 'Message to the 44th World Media Day'⁴¹ in 2010, and he even compares the Internet to the 'digital continent' which needs to be evangelised – this task is (according to Pope Benedict) assigned especially to the youth.⁴² At the beginning of December 2012, the official website of the pope was set up on the Twitter social network, and on 12th December of that year, Pope Benedict XVI published his first short message, a 'tweet'.⁴³ This

31 The Pontifical Council for the Media (Pontificium consilium de communicationibus socialibus) was the curial authority that, on the basis of Pope Francis' curial reform in 2015, became part of the new Secretariat for Communication. – viz © FRANCISCUS, Apostolic Letter Issued *Motu Proprio* by the Supreme Pontiff Francis for the Establishment of the Secretariat for Communication (online), last update 27th June 2015, available at: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20150627_segreteria-comunicazione.html, cited 12th December 2017.

32 Cf. © Alton J. PELOWSKI, Evangelization and the 'Digital Continent' (online), last update 12th September 2014, available at: <http://www.pccs.va/index.php/en/news2/attualita/item/2549-evangelization-and-the-digital-continent>, cited 19th January 2018.

33 © Dominikduka.cz, Arcibiskup Celli navštívil Dominika Duku (online), last update 22nd April 2013, available at: <http://www.dominikduka.cz/ze-zivota-dominika-duky/arcibiskup-celli-navstivil-dominika-duku/>, cited 18th January 2018.

34 Ibid.

35 Ibid.

36 See note no. 20. Regarding the Pontifical Council for the Media see note no. 31.

37 © FOLEY, Document...

38 © IOANNES PAULUS PP. II, Message of the Holy Father John Paul II for the 36th world communications day 'Internet: A New Forum for Proclaiming the Gospel' (online), last update 12th May 2002, available at: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/communications/documents/hf_jp-ii_mes_20020122_world-communications-day.html, cited 19th January 2018.

39 Ibid.

40 Ibid.

41 © BENEDICTUS PP. XVI, Poselství ke 44. světovému dni sdělovacích prostředků (online), last update 23rd January 2010, available at <https://www.cirkev.cz/archiv/100123-poselstvi-ke-44-svetovemu-dni-sdelovacich-prostredku>, cited 19th January 2018.

42 Ibid.

43 © Claire DÍAZ-ORTIZ, The Pope's first Tweets (online), last update 12th December 2012, available at: <https://blog.twitter.com/official/>

Twitter web page also serves the present pope Francis.

The pope's official Twitter profile on English-language Twitter was viewed by more than 16 million users to the date 19th January 2018.⁴⁴ The website has eight more language versions, including Latin, French, Arabic, or Polish. By the end of 2017, the pope's profile pages, in all nine world languages, had more than 60 million followers on Twitter.⁴⁵

The official Internet communication of the Church, which includes the official communication via Internet social networks as well, is currently managed by the Communications Secretariat. The Secretariat is a curial office, that is, a dicastery, which was created in the framework of the curial reform on the basis of the Apostolic Letter *motu proprio* by Pope Francis issued on 27th June 2015.⁴⁶ Pope Francis notes that in the current age of digital media, the communication and information platforms of the Apostolic See need to be reorganised.⁴⁷ All official Holy See media, therefore, are still managed by the newly created office, and Article 3 of the Apostolic Letter directly assigns to the authority of the new office the administration of the Pope's Twitter account '@pontifex' and the Vatican website www.vatican.va.⁴⁸

In addition to the 'papal' twitter account, the website Vatican News also provides the official communication channel on the social network for the Holy See. This is the information system of the Vatican, which was created in connection with the Pope's reform of the communication platform organisation for the Holy See in 2015⁴⁹ and which spreads information through its own websites to online social networks. Besides websites in various language versions, Vatican News also runs pages on Facebook and Twitter. The Facebook page is run in English and (as of 19th January 2018) has had over 3 million Facebook users view it.⁵⁰ The 'reposts' of tweets from the official twitter page often appear here. The Twitter page of Vatican News, also in English, had 246,000 followers on the same date.⁵¹

In the Czech ecclesial environment, among the highest representatives of the Church, one can find both helpful and reserved attitudes towards the use of the Internet and online social networks. As early as 2009, Cardinal Miloslav Vlk (who emphasises the importance of using modern means of communication by the Church) mentions the use of Youtube and Facebook by the Vatican, and he sees the usefulness of the Internet in particular in connection with the spread of the Gospel.⁵² The successor of Cardinal Vlk (in the office of the Archbishop of Prague), Cardinal Dominik Duka, speaks with some reservation about the new communication technologies, even though his presence on social networks is quite significant. In a 2011 interview, published on his official website, Cardinal Duka talks about the new evangelisation and stresses that the mere use of new technologies to spread 'propaganda and advertising'⁵³ does not fulfil the idea of this concept.

en_us/a/2012/the-pope-s-first-tweets.html, cited 12th December 2017; © Devin WATKINS, Pope's Twitter account marks 5 years: 'Useful for evangelization' (online), last update 11th December 2017, available at <http://www.vaticannews.va/en/vatican-city/news/2017-12/pope-s-twitter-account-marks-5-years.html>, cited 12th December 2017.

44 © Twitter, @pontifex (online), available at <https://twitter.com/Pontifex>, cited 19th January 2018.

45 © WATKINS, Pope's...

46 © FRANCISCUS, Apostolic...

47 Ibid.

48 Ibid.

49 © Vatican News, About Us (online), available at: <http://www.vaticannews.va/en/about-us.html>, cited 12th December 2017.

50 © Facebook, @vaticannews (online), available at: <https://www.facebook.com/vaticannews/>, cited 19th January 2018.

51 © Twitter, @VaticanNews (online), available at: <https://twitter.com/vaticannews>, cited 19th January 2018. In addition to Facebook and Twitter, Vatican News has both Youtube and Instagram websites.

52 © Miloslav VLK, Moderní komunikační technologie a největší „komunikátor“ (online), last update 25th May 2009, available at: <http://www.kardinal.cz/index.php?cmd=article&articleID=348>, cited 12th December 2017.

53 © Dominik DUKA and Jan UHLÍŘ, Současnému člověku nemůžeme nabízet recepty (online), last update 19th May 2011, available at: <http://www.dominikduka.cz/rozhovory-menu/soucasnemu-cloveku-nemuzeme-nabizet-recepty/>, cited 18th January 2018.

Despite a somewhat sceptical attitude, however, Cardinal Duka personally favours the usage of social networks – as witnessed, among other things, by the cardinal's own blog post 'Facebook Dialogue' in 2015 where Cardinal Duka presents his Facebook page as a forum for discussion about religion.⁵⁴ The main aim of the Facebook discussion, according to Duka, is: '(...) the majority of the population who does not speak about religion, even though it has an obvious relation to it (...). I will intentionally place the discussion on Facebook, a currently popular social network, which can be considered as a "continent" insufficiently explored by the churches.'⁵⁵ The webpages that informed in 2015 about Cardinal Duka's Facebook page (which is thought to be a platform for leading the dialogue on faith) included that of the Archbishopric of Prague.⁵⁶ Cardinal Duka conducts activity on this social network in order to use modern technologies as a way into a dialogue with the 'silent half of the nation',⁵⁷ that is, those who, according to the 2011 census, did not comment on the issue of religious affiliation.⁵⁸

Cardinal Duka, in his blog post, uses the comparison given by Pope Benedict XVI (that is, the Internet as a continent).⁵⁹ Even though the written contribution of Cardinal Duka does not speak directly about this, given the way of how he formulates the goals of the Facebook discussion about faith, his expression can be perceived (in the Czech environment) in connection with the practical use of online social networks by the Church and their representatives as a means of new evangelisation.

Catholic Weekly, an official newspaper of the Czech and Moravian Church provinces, summarises the theme of using social networks by the Church in an interesting way. The newspaper reflects the use of Facebook by the Church in the article 'Without Facebook, the Church Cannot Work Anymore', published in February 2014 and available on the website of this newspaper.⁶⁰ It is clear from the title that the author considers the presentation of the Church via Internet social networks to be indispensable. The author mentions the pope's Twitter account and the existence of the Facebook presentation of the Vatican. 'In recent years, Facebook has become an indispensable helper of the Czech Church as well. It is used by believers, ecclesiastical institutions and priests. Cardinal Dominik Duka is not an exception,'⁶¹ says the author and takes a closer look at the cardinal's Facebook page. The author quotes Josef Nerušil,⁶² (a manager of the cardinal's Facebook profile): according to Nerušil, the cardinal's Facebook profile serves as a means of sharing information with representatives of other media, but also it is an important means of sharing information with the entire Facebook community.⁶³ Sharing information from the Church's life, as well as the attitudes of the Church to events in public life (that the Church is in touch with), is also reported by the author in connection with the Facebook page of the Czech Bishops' Con-

54 © Dominik DUKA, Facebookový dialog (online), last update 6th February 2015, available at: <http://blog.aktualne.cz/blogy/dominik-duka.php?itemid=24656>, cited 18th January 2018.

55 Ibid.

56 © Josef NERUŠIL, Facebookový dialog s kardinálem Dukou (online), last update 6th February 2015, available at: <http://www.apha.cz/facebookovy-dialog-s-kardinalem-dukou>, cited 19th January 2018.

57 Ibid.

58 Ibid.

59 © BENEDICTUS PP. XVI, Poselství...

60 © Jiří PRINZ, Bez Facebooku se církev už neobejde (online), last update on 5th February 2014, available at: <http://www.katyd.cz/clanky/bez-facebooku-se-cirkev-uz-neobejde.html>, cited 19th January 2018.

61 Ibid.

62 According to the web of Prague Archbishopric, Josef Nerušil is an employee of the Archbishop's Office of External Relations – the press centre which is responsible for electronic media – cf. © Arcibiskupství pražské, Kontakty (online), available at: <http://www.apha.cz/kontakty-na-zamestnance>, cited 18th January 2018. The existence of work positions specialised in electronic media, administration of social networking, etc., in the organisational structure of ecclesiastical institutions can be interpreted from a religious science point of view in connection with the concept of the organisational level of secularisation – see below in this article.

63 © PRINZ, Bez Facebooku...

ference.⁶⁴ In addition to sharing information about life inside the Church and about the attitudes of the Church and its representatives to events in the public sphere, the author mentions another important function of social networks. It is their use as tools of evangelisation. The author also quotes Josef Ptáček, who is presented as an information technology methodology specialist of the Prague Archbishopric.⁶⁵ Josef Ptáček states that Facebook can become an area for evangelisation in the form of a personal testimony of living faith and its meaning.⁶⁶

With regard to the quoted statements by representatives of the Catholic Church on the presentation of the Church on social networks, it can be said that this way of presentation has two basic functions in the emic sense,⁶⁷ which can be seen in mutual relation. The first is *informational* (informing the public about the various activities of the Church and presenting the attitudes of the Church to current events and problems). The latter function can be described as *evangelistic and pastoral* in which new technologies and new media serve as a means of presenting and promoting the Christian (Catholic) worldview. It is clear that both of these functions cannot be separated from each other unambiguously. The information about the life of the Church is also understood (in the emic sense) as a testimony of living one's faith.⁶⁸

In the Czech ecclesial environment, the use of the Internet and social networks is also associated with new evangelisation, respectively re-evangelisation. Cardinal Dominik Duka speaks about this concept in connection with the use of new technologies, even though he is somehow cautious regarding using the Internet as a tool for spreading the Gospel.⁶⁹ In any case, the Internet and online social networks are (in an emic sense) perceived mainly as a means and space for spreading the gospel,⁷⁰ even though there are also calls for caution when using the Internet and online social networks.⁷¹

An important context of the use of the Internet and online social networks by the Church (which results directly from the cited Church documents) is the focus on youth. In connection with the new evangelisation, official papal documents talk about this⁷² and the use of online social networks for evangelisation and pastoral work among the youth is also the subject of documents that can be found in the Czech ecclesial environment.⁷³

It is certainly not a surprising finding that the Church leaders' attitudes towards online social

64 Ibid. The Facebook page of the Czech Bishops' Conference Press Centre was renamed 'Církev.cz' in 2016, linked with (at that time) the newly created website of the same name – cf. © Biskupství brněnské, Katolická církev nabízí informace na novém webu Církev.cz (online), last update 18th March 2016, available at: <https://www.biskupstvi.cz/2016-03-18-katolicka-cirkev-nabizi-informace-na-novem-webu>, cited 18th January 2018.

65 © PRINZ, Bez Facebooku... The personnel database on the website of the Archbishopric of Prague also introduces Josef Ptáček as an information technology methodology specialist – cf. © Arcibiskupství pražské, Katalog (online), available at: <https://katalog.apha.cz/web/osoby/1440>, cited 18th January 2018.

66 © PRINZ, Bez Facebooku...

67 I primarily address the question of what functions of the Internet and online social networks can be useful for the Church – the general question of the function of religion in society is deliberately left out as a similar analysis in the context of the subject examined would require a separate study. In order to know more about the functions of religion in society from the social science point of view cf., for example, Dušan LUŽNÝ, *Náboženství a moderní společnost*, Brno: Masarykova univerzita, 1999. To find more about this topic from a general theoretical point of view, with specific empirical examples, cf. Daniel V. A. OLSON and Detlef POLLACK, ed., *The Role of Religion in Modern Societies*, New York: Routledge, 2008.

68 Cf. *ibid.*

69 Cf. © DUKA and UHLÍŘ, *Současnému...*

70 Cf. for example © Arcibiskupství pražské, *Pastorační plán Arcidiecéze pražské 2014–2019* (online), p. 18, available at: <http://www.apha.cz/file/22192/pastoracni-plan-arcidieceze-prazske-2014-2019.pdf>, cited 19th January 2018.

71 Cf., for example, Jan BALÍK, ed., *Na cestě k člověku – témata pro společenství mladých lidí*, the place of issue is not stated: Sekretariát Sekce pro mládež ČBK a AKSM, 2014, pp. 67–73; cf. *Direktář pro službu a život kněží*, Prague: Sekretariát České biskupské konference, 2016, p. 87.

72 Cf., for example, © Benedictus PP. XVI, *Poselství...*

73 BALÍK, *Na cestě...*, pp. 67–73.

networks in the Czech environment correspond to the approach taken by the Holy See and its institutions to online social networks and the Internet. What is the present state of the presence of the Czech Catholic Church on social networks?

Presentation of the Church's Highest Institutions and Their Representatives on Social Networks

For clarity, I divide the webpages of the Czech Catholic Church on the social network Facebook into three groups. The first is the websites of the Archbishopric and the Bishopric, while the second is the websites of the highest Church leaders at this level, the archbishops and bishops. In the third group I will list the other institutions of the Catholic Church at the level of Archbishopric and Bishopric and the ČBK, as well as the webpages of Catholic Weekly as the official media platform of the Czech and Moravian Church provinces, according to the criteria described above. Facebook's dominant position among the Internet social networks in the Czech environment is confirmed by the comparison of the webpages of individual Church institutions and representatives of the Catholic Church hierarchy on the Facebook and Twitter networks in terms of the number of users who follow these pages. I compare the Facebook webpages of ecclesiastical institutions with the Twitter accounts. The reason is the fact that Twitter is a platform which primarily carries out the presentation of the Holy See – here, one can find the official profile webpage of the supreme ecclesiastical institution.

On the Facebook social network, the impact of webpages on a network user can be derived from the two data that are usually available on each webpage – the number of users who tagged the page with the 'Like' option, and the number of users who tagged the webpage with the 'Follow' option.⁷⁴ Facebook's personal websites offer a possibility to become a 'friend' of a person who owns a page – although Facebook limits the number of friends so that users above this limit can only choose the 'Follow' option. Twitter shows the number of users who are following the webpage. An overview of the websites serving as the official platforms of the Church on the online social networks in the Czech environment and the number of followers show that Facebook's social network is the main communication platform for the Church institutions and its representatives. The webpages of the highest ecclesiastical institutions and their representatives in both ecclesiastical provinces show the following overview tables, which (at the same time) include the number of followers, the 'Like' option and other basic information about these websites in January 2018⁷⁵ on the Facebook and Twitter social networking websites.

74 By selecting 'Like' on Facebook, the user supports the webpage and by that he can see its updates. The 'Follow' option means that the user can see the updates of such a labelled webpage, without even expressing his or her opinion about it.

75 Unless it is noted otherwise, the data about the number of followers or the tagging by selecting 'Like' in the tables and throughout the text when speaking about social networking websites is listed as of the date 19th January 2018. All the webpages listed in the tables (as of the given date) met the criteria needed for inclusion in this report, although, in some cases, the numbers of followers and the 'Like' option are quoted at a later date.

An Overview of Webpages on Social Networks

Webpage name / username	No. of followers	No. of 'Like' choices	Category of the webpage according to Facebook
Archbishopric of Prague / @arcibiskupství ⁷⁶	4 646	4 701	Religious Organisation
Diocese of Pilsen / @bip.cz ⁷⁷	997	982	Religious Organisation
Diocese of Ostrava and Opava / @doo.cz ⁷⁸	815	795	Religious Organisation
Diocese of Hradec Králové / @diecezekralovehradecka ⁷⁹	788	789	Religious Organisation
Bishopric of Brno / @biskupství ⁸⁰	622	609	Religious Organisation
Bishopric of Litoměřice / @dltm.cz ⁸¹	587	589	Religious Organisation
Bishopric of České Budějovice – the official website ⁸²	538	531	Religious Organisation

Facebook – archbishops and bishops

Webpage name / username	No. of followers	No. of 'Like' choices	Friends (personal profiles)	Category of the webpage according to Facebook
Dominik Duka (Archbishop of Prague) ⁸³	12,386	–	4,483	Personal Profile
Mons. Václav Malý / @biskup.maly ⁸⁴	4,968	4,760	–	Public Figure
Pavel Konzbul / @biskupPavel ⁸⁵	4,113	3,996	–	Public Figure

76 © Facebook, Arcibiskupství pražské (online), available at: <https://www.facebook.com/arcibiskupstvi/>, cited 19th January 2018.

77 © Facebook, Diecéze plzeňská (online), available at: <https://www.facebook.com/bip.cz/>, cited 19th January 2018.

78 © Facebook, Diecéze ostravsko-opavská (online), available at: <https://www.facebook.com/doo.cz/>, cited 19th January 2018.

79 © Facebook, Královéhradecká diecéze (online), available at: <https://www.facebook.com/diecezekralovehradecka/>, cited 19th January 2018.

80 © Facebook, Biskupství brněnské (online), available at: <https://www.facebook.com/biskupstvi/>, cited 19th January 2018.

81 © Facebook, Biskupství litoměřické (online), available at: <https://www.facebook.com/dltm.cz/>, cited 19th January 2018.

82 © Facebook, Biskupství českobudějovické – oficiální stránka (online), available at: <https://www.facebook.com/Biskupstvi-ceskobudejovicke-oficialni-stranka-342657039165153>, cited 19th January 2018.

83 © Facebook, Dominik Duka (Arcibiskup pražský) (online), available at: <https://www.facebook.com/dominik.duka.3>, cited 19th January 2018.

84 © Facebook, Mons. Václav Malý (online), available at: <https://www.facebook.com/biskup.maly/>, cited 19th January 2018.

85 © Facebook, Pavel Konzbul (online), available at: <https://www.facebook.com/pg/biskupPavel>, cited 19th January 2018.

Facebook – other websites of archbishop and episcopal institutions				
Webpage name / username	No. of followers	No. of 'Like' choices	Friends (personal profiles)	Category of the webpage according to Facebook (note – operator)
Víra.cz / @Vira.cz ⁸⁶	9,230	9,342	–	Education Website (Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague)
Manželství krok za krokem / @manzelstvikrozkrokem ⁸⁷	4,337	4,322	–	Organisation (Pastoral Centre – Family Centre)
Církev.cz / @cirkev.cz ⁸⁸	3,820	3,812	–	Religious Organisation (Press Centre ČBK)
Catholic Weekly (Katolický týdeník) / @KaTyd.cz ⁸⁹	3,418	3,454	–	Publisher
Liturgie.cz / @Liturgie.cz ⁹⁰	2,121	2,134	–	Society and Culture Website (Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague)
Děti.víra.cz / @deti.vira.cz ⁹¹	1,883	1,885	–	Teens and Kids Website (Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague)
ADCM Olomouc / @ADCMOlomouc ⁹²	1,381	1,390	–	Religious Centre (Archdiocesan Youth Centre in Olomouc, Archdiocese of Olomouc)
Modlitba.cz / @cz.modlitba ⁹³	1,062	1,062	–	Education (Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague)
ADCM Praha / @Praha.ADCM ⁹⁴	816	828	–	Religious Centre (Archdiocesan Youth Centre in Prague)
Pastorace.cz / @spiritualita01 ⁹⁵	770	745	–	Education (Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague)
DCM Brno ⁹⁶	751	757	–	Religious Organisation
Diecézní centrum pro mládež Hradec Králové ⁹⁷	570	565	–	Religious Organisation – Religious Centre
Diecézní centrum mládeže České Budějovice / @dcmcb ⁹⁸	514	525	–	Religious Organisation

86 © Facebook, Víra.cz (online), available at: <https://www.facebook.com/vira.cz/>, cited 19th January 2018.

87 © Facebook, Manželství krok za krokem (online), available at: <https://www.facebook.com/manzelstvikrozkrokem/>, cited 19th January 2018.

88 © Facebook, Církev.cz (online), available at: <https://www.facebook.com/Cirkev.cz/>, cited 19th January 2018.

89 © Facebook, Katolický týdeník (online), available at: <https://www.facebook.com/KaTyd.cz/>, cited 19th January 2018.

90 © Facebook, Liturgie.cz (online), available at: <https://www.facebook.com/Liturgie.cz/>, cited 19th January 2018.

91 © Facebook, Děti.víra.cz (online), available at: <https://www.facebook.com/deti.vira.cz/>, cited 19th January 2018.

92 © Facebook, ADCM Olomouc (online), available at: <https://www.facebook.com/pg/ADCMOlomouc/>, cited 19th January 2018.

93 © Facebook, Modlitba.cz (online), available at: <https://www.facebook.com/cz.modlitba/>, cited 19th January 2018.

94 © Facebook, ADCM Praha (online), available at: <https://www.facebook.com/Praha.ADCM/>, cited 19th January 2018.

95 © Facebook, Pastorace.cz (online), available at: <https://www.facebook.com/spiritualita01/>, cited 19th January 2018.

96 © Facebook, DCM Brno (online), available at: <https://www.facebook.com/DCM-Brno-335046847299/>, cited 19th January 2018.

97 © Facebook, Diecézní centrum pro mládež Hradec Králové (online), available at: <https://www.facebook.com/Diecézní-centrum-pro-mládež-Hradec-Králové-1479375009009788/>, cited 19th January 2018.

98 © Facebook, Diecézní centrum mládeže České Budějovice (online), available at: <https://www.facebook.com/dcmcb/>, cited 18th June 2018.

DCM Plzeň / @DCMPlzen ⁹⁹	297	291	–	Community
Diecézní Centrum pro Mládež Litoměřice / @dcmlit ¹⁰⁰	273	277	–	Community Centre – Community
Katechetické a pedagogické centrum Ostrava / @ostravakpc ¹⁰¹	217	221	–	Religious Organisation
Katechetické středisko AP / @Katecheticke.stredisko.AP ¹⁰²	213	223	–	Religious Centre – Religious Organisation (Archbishopric of Prague)

Twitter		
Webpage name / username	No. of followers	Note
Arcibiskupství / @apha_cz ¹⁰³	1,247	The Archbishopric of Prague webpage
Dominik Duka / @dominikduka ¹⁰⁴	3,869	The webpage of Dominik Duka
Tomáš Holub / @TomasHolubPB ¹⁰⁵	1,983	The webpage of Bishop Tomáš Holub
Víra.cz / @wwwViraCz ¹⁰⁶	702	The webpage of Víra.cz (Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague)

Based on the overview presented in the tables, it is possible to answer questions about the present state of the presentation of the highest institutions in the Czech ecclesiastical administration and their representatives on social networks and how many social network users are viewing their websites.

Speaking of the highest institutions of the Czech Catholic Church at the Archbishopric and Bishopric level, each institution has an official website (the Prague Archdiocese and all the bishoprics) on Facebook except the Olomouc Archdiocese which has not officially been present on the Internet social network yet.¹⁰⁷ The Facebook page of the Prague Archdiocese has the most Facebook followers.¹⁰⁸ It also is present on Twitter.¹⁰⁹

Representatives of the high clergy of the Czech Catholic Church at the highest institutional levels of the Church administration have official pages on social networks. Among them is Cardinal

99 © Facebook, DCM Plzeň (online), available at: https://www.facebook.com/pg/DCMPlzen/about/?ref=page_internal, cited 18th June 2018.

100 © Facebook, Diecézní Centrum pro Mládež Litoměřice (online), available at: <https://www.facebook.com/pg/dcmlit/>, cited 19th January 2018.

101 © Facebook, Katechetické a pedagogické centrum Ostrava (online), available at: <https://www.facebook.com/pg/ostravakpc/>, cited 19th January 2018.

102 © Facebook, Katechetické středisko AP (online), available at: <https://www.facebook.com/pg/Katecheticke.stredisko.AP/>, cited 19th January 2018.

103 © Twitter, Arcibiskupství (online), available at: https://twitter.com/apha_cz, cited 19th January 2018.

104 © Twitter, Dominik Duka (online), available at: <https://twitter.com/dominikduka>, cited 19th January 2018.

105 © Twitter, Tomáš Holub (online), available at: <https://twitter.com/TomasHolubPB>, cited 19th January 2018.

106 © Twitter, Víra.cz, available at: <https://twitter.com/wwwViraCz>, cited 19th January 2018.

107 The Facebook webpage of the Archbishop of Olomouc, Jan Graubner, is available on Facebook at: <https://www.facebook.com/graubner.jan/>, but it is marked as an unofficial webpage and to the date 1st January 2018 it was followed by 1,504 users. A total of 1,497 users marked the webpage with the 'Like' choice to this date.

108 © Facebook, Arcibiskupství pražské...

109 © Twitter, Arcibiskupství From Bishoprics in both Church provinces, the Bishopric of Litoměřice is also presented on Twitter. To the date 19th January 2018 it has only 89 followers – cf. © Twitter, Biskupství LTM (online), available at: https://twitter.com/dlmtm_cz, cited 19th January 2018.

Dominik Duka (Archbishop of Prague), Václav Malý (Auxiliary Bishop of Prague), Tomáš Holub (Bishop of Pilsen), and Pavel Konzbul (Auxiliary Bishop of Brno).¹¹⁰ The archbishop Dominik Duka has Facebook¹¹¹ and Twitter¹¹² webpages. Václav Malý and Pavel Konzbul have webpages only on Facebook,¹¹³ and Tomáš Holub has his webpage only on Twitter.¹¹⁴ Cardinal Duka's Facebook webpage is also the most viewed presence officially associated with the Catholic Church on Czech social networks. The other bishops do not have official webpages on social networks.¹¹⁵ The Czech Bishops' Conference, respectively its press centre, has a Facebook webpage that is linked to *Církev.cz*.¹¹⁶ Although the *Církev.cz* website also contains a link to its own Twitter webpage, the Twitter webpage of this website did not exist on 19th January 2018, and the link led to the Twitter profile webpage of Stanislav Příbyl, General Secretary of ČBK whose profile webpage is marked as personal.¹¹⁷ *Katolický týdeník*, the official periodical of the ČBK, has its own webpage on Facebook.¹¹⁸

A special element is the web projects of the Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague and their profiles on social networks. If one follows the Church's presence on social networks, the Pastoral Centre's projects have none similar (considering their conceptual structure and scope) in the Czech environment.¹¹⁹ In terms of the number of Facebook users who follows the websites operated by the Pastoral Centre, *Víra.cz*¹²⁰ is the most popular. It is linked to the internet website of the same name. We can also find the presentation of this website on Twitter,¹²¹ but it has considerably fewer followers. Other webpages which are presented through Facebook and are run by the Pastoral Centre include the webpages *Liturgie.cz*,¹²² *Manželství krok za krokem – Manželství.cz*,¹²³

110 On Facebook, there still is the webpage of Cardinal Miloslav Vlk (who died in March 2017). It is available at <https://www.facebook.com/MiloslavKardinalVlk/>. The webpage had 3,024 followers to the date 19th January 2018. It was marked by 3,003 users with the 'Like' choice. The website can be considered official as the link to it is located on the cardinal's official website <http://www.kardinal.cz/>.

111 © Facebook, Dominik Duka...

112 © Twitter, Dominik Duka ... Cardinal Dominik Duka also has its own YouTube channel that was followed by 93 users as of 19th January 2018 and has had a total of 15,609 views of the channel since 28th June 2013 (the date of its startup) – cf. © Youtube, Dominik kardinál Duka (online), available at: <https://www.youtube.com/channel/UCSRtwE5pdi75bzb9MgkZ-6w>, cited 19th January 2018; cf. also © Josef NERUŠIL, Kardinál Duka na Youtubu (online), last update on 1st December 2013, available at: <http://www.apha.cz/kardinal-duka-na-youtubu>, cited 19th January 2018.

113 © Facebook, Mons. Václav Malý...; © Facebook, Pavel Konzbul...

114 © Twitter, Tomáš Holub...

115 In addition to the unofficial website of Archbishop Graubner (see note 107), there is the webpage of Jan Baxant (Bishop of Litoměřice) with 476 followers and 481 'Like' choices. The webpage is not marked as official and the last post on the webpage was on 14th March 2013. The website has therefore been inactive for a long time – cf. © Facebook, Jan Baxant (online), available at: <https://www.facebook.com/Jan-Baxant-115968705395/>, cited 19th January 2018. Bishop František Lobkowitz has only a private personal webpage on Facebook – it can be considered as an authentic personal webpage only by indirect signs. It could be based on a publicly available list of personal profiles on this personal webpage. The page itself is not publicly available – cf. © Facebook, František Lobkowitz (online), available at: <https://www.facebook.com/people/František-Lobkowicz/100021840347710>, cited 19th January 2018.

116 © Facebook, *Církev.cz*...

117 © Twitter, Stanislav Příbyl (online), available at: <https://twitter.com/pribylst>, cited 19th January 2018.

118 © Facebook, *Katolický týdeník* ... *Katolický týdeník* has a Twitter webpage, but only 192 users follow it – cf. Twitter, *Katolický týdeník* (online), available online at <https://twitter.com/katydcz>, cited 19th January 2018.

119 Pastoral Centre of the Archbishopric of Prague runs its own Facebook webpage under the name 'Pastoral Centre' at <https://www.facebook.com/Pastorační-středisko-162072743930515>. However, (as of 19th January 2018) the last post was placed on 15th January 2014 – the webpage can therefore be considered to have been inactive for a long time.

120 © Facebook, *Víra.cz*...

121 © Twitter, *Víra.cz*...

122 © Facebook, *Liturgie.cz*... The website of *Liturgie.cz* is also presented on Twitter, but it is followed by only 110 users – © Twitter, *Liturgie.cz*, available at: https://twitter.com/liturgie_cz, cited 19th January 2018.

123 © Facebook, *Manželství krok za krokem*... This webpage, along with the *Manželství.cz* website, is run by the Centre for the Family of the Pastoral Centre of the Prague Archbishopric – cf. © Ludmila PIVOŇKOVÁ, Centrum pro rodinu (online), last update 4th April 2017, available at: <http://www.apha.cz/cpr>, cited 19th January 2018.

Modlitba.cz,¹²⁴ Pastorage.cz,¹²⁵ and Děti.Víra.cz.¹²⁶ All of these websites on Facebook are linked to internet websites with the same name. Similar websites focusing on youth work are run by relevant centres also in other dioceses, although they have fewer users compared to the webpages of the Prague Archdiocese.

Data on the number of followers shows that the visibility of these websites is rather low. However, it is clear that institutions at the highest levels of ecclesiastical administration strive for a systematic presence on social networks. The absence of an official presentation of the Archbishopric of Olomouc on social networks, though, suggests that the Catholic Church does not fully exploit the potential offered by social networks. When giving the number of users, the most viewed webpage (at the level of archbishopric and bishopric) is that offered by the Archbishopric of Prague. Organisational units of this archbishopric on Facebook also develop the most significant activities among the mentioned ecclesiastical institutions. To have one's own profile on social networks is less common among the supreme representatives of the Church (bishops and archbishops). In January 2018, the Czech Catholic Church (including the Apostolic Exarchate) had a total of 22 bishops,¹²⁷ along with the archbishops Cardinal Dominik Duka and Jan Graubner. Cardinal Dominik Duka's website, as an open official personal profile, can be regarded as the most important official website associated with the highest institutions of ecclesiastical administration in the Czech Republic.

From the thematic orientation of the webpages, it is clear that in addition to the webpages of the bishopric as institutions, there are webpages especially dedicated to the areas of evangelisation, pastoral care, and catechesis on social networks. Some of them are explicitly aimed at working with children and youth.¹²⁸

The Church and Online Social Media from the Point of View of Religious Science

From the point of view of religious science, understood as the social science study of religion in a socio-cultural context in a diachronic and synchronic perspective,¹²⁹ it is necessary to relate the question of the presentation of the Church on online social networks to specific socio-cultural contexts. However, the starting point is always the emic level of the issue, that is, in our case, the way in which the subject is interpreted within the Church itself. If we want to provide an ethical view – a view of objectivising science – on the subject under consideration, we must necessarily base it on the context in which it appears in the ecclesial environment itself.

The issue of the Church using the Internet and the related use of online social networks are put into concrete context in religious documents, such as the aforementioned statement by Pope John

124 © Facebook, Modlitba.cz...

125 © Facebook, Pastorage.cz...

126 © Facebook, Děti.víra.cz...

127 © Cirkev.cz, Biskupové (online), available at: <https://www.cirkev.cz/cs/biskupove>, cited 23rd January 2018. Bishops Emeritus and also the auxiliary bishop of Prague Zdeněk Wasserbauer, who was named by Pope Francis on 23rd January 2018 (and has not yet received episcopal consecration by January 2018) are counted. – cf. © František JEMELKA, Pražská arcidiecéze má nového pomocného biskupa (online), last update 23rd January 2018, available at: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/180123prazska-arcidieceze-ma-noveho-pomocneho-biskupa>, cited 29th January 2018.

128 Analysis of the website content (for example, from the positions of media studies) represents another possible direction of the research work.

129 The theoretical basis of religious science is summed up in this respect by William E. PADEN, *Bádání o posvátnu. Náboženství ve spektru interpretací*, Brno: Masarykova univerzita, 2002.

Paul II in 2002,¹³⁰ in which the pope talks about cultural changes and changes in communication. These bring the Church to a new threshold that needs to be crossed.¹³¹ It can be said that the Church uses the internet in response to the changing socio-cultural situation. Using the language of the economic model of religion,¹³² churches and religious societies are guided by the new marketing strategies on the 'religious market'¹³³ both globally and locally. In this context, the speech given by Pope John Paul II at the 36th World Media Day can be recalled. The pope compares the Internet to former forums of the ancient world, and recalls that these forums, as a place of social interaction in the widest perspective, served both as a marketplace and as a place of fulfilment of religious duties.¹³⁴ The presence of the Church leaders and institutions on online social networks is therefore an example of the Church's attempt to respond to socio-cultural changes, accompanied, among other things, by changes in communication strategies, the expansion of the Internet and the associated new media (such as Internet social networks).

The use of the Internet for evangelisation is also linked to the concept of new evangelisation,¹³⁵ in the ecclesial environment itself (understood as re-evangelisation where the population is diverted from a previously accepted faith). In religious science, the ethical perspective, therefore, the use of the Internet and online social networks by the Church can be interpreted in the context of secularisation in modern society. Secularisation is defined in older sociological literature as a situation in which religious thinking, practices, and institutions lose their social significance.¹³⁶ This concept of secularisation, however, is today considered to be considerably simplifying and, in fact, is based on the ideology of the enlightenment-rationalist secularisation thesis, which simply expects the 'decline' of religion in modern societies.¹³⁷ Newer social science research abandons the ideologically tinged diction of the 'disappearance' or even 'decay' of religion and attempts to grasp the issue of secularisation as a sum of processes at different levels of society and culture that (in the context of functional differentiation) accompany the transformation of the roles of religion in modern societies (respectively in some types of modern societies).¹³⁸

The theorist of secularisation Karel Dobbelaere distinguishes three basic levels in which different processes of change can be observed in the context of secularisation while using different theoretical and conceptualisation tools to describe and analyse them: individual, organisational, and societal.¹³⁹ These levels, on which the secularisation processes can be examined, are not, of course, strictly separated. However, they theoretically allow us to grasp the complex matter of the changes that religion is undergoing in modern societies.

At the individual level of secularisation, the degree of openly declared membership of a certain religious worldview (represented by a certain ecclesial community) is decreasing in society. Howev-

130 © IOANNES PAULUS PP. II, Message...

131 Ibid.

132 This perspective in terms of benefits and weaknesses is summed up by Dušan LUŽNÝ, *Teorie racionální volby v současné sociologii náboženství*, *Sociológia* 2/2015, pp. 151–170.

133 The metaphor of the religious 'market' at the theoretical level is dealt with by Larry WITHAM, *Marketplace of the Gods: How Economics Explains Religion*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

134 © IOANNES PAULUS PP. II, Message...

135 The combination of the concept of new evangelisation and the usage of the Internet is proved by the statements of the Church leaders quoted above – cf., for example, © PEŁOWSKI, *Evangelization...* Cf. also © FOLEY, *Dokument...*

136 Bryan WILSON, *Religion in Secular Society: A Sociological Comment*, London: C. A. Watts, 1966, p. xiv.

137 An excellent critical review of the literature on the secularisation paradigm in the social sciences is provided by Roman VIDO, *Konec velkého vyprávění? Sekularizace v sociologické perspektivě*, Brno: CDK, 2011.

138 A critical re-evaluation of the secularisation models in this respect is provided by Steve BRUCE, *Secularization. In Defence of an Unfashionable Theory*, Oxford: Oxford University Press, 2011.

139 The three-level model of secularisation processes is the conceptual basis of the publication by Karel DOBBELAERE, *Secularization: An Analysis on Three Levels*, Brussels: Peter Lang, 2002.

er, we must not allow ourselves to come to the misleading conclusion that religion is disappearing in society. In connection with this, privatisation and individualisation of religion is taking place, the importance of religious 'bricolage' is growing at the individual level,¹⁴⁰ and religion becomes more of a private matter of individuals.¹⁴¹ In a secularised society that shows a declining rate of declared religious affiliation to established churches and religious societies at an individual level, the Catholic Church must seek appropriate forms of spreading and keeping the religious worldview. The Internet and online social networks are an appropriate means and medium for this. Therefore, they are referred to as a means and purpose of evangelistic and pastoral activity by the Church. The new evangelisation thus becomes, among other things, evangelisation through new technological means,¹⁴² for example, with the use of new media. Such evangelisation can, of course, have an impact or manifests itself at more than one level: not only the individual, but also social and organisational.

With regards to the rate of declared individual religious affiliation to churches and religious societies, Czech society can be considered highly secularised.¹⁴³ Today's Czech society is also characterised by frequent use of the Internet and online social networks. In the Czech environment, therefore, the use of social media to keep and spread the religious worldview at an individual level is (for the Church) a way of coping with the decreasing religious affiliation in relation to the individual level of secularisation processes.

Changes in individual religious affiliation, however, are only one aspect of the issue of secularisation in modern societies – the low or declining rate of individually declared religious affiliation does not necessarily mean that religion is also largely disappearing from the public sphere.¹⁴⁴ At the societal level, established religious views and churches can maintain a significant degree of presence in the public sphere, for example, when religion-related topics are the subject of debate in the public space. For instance, this is when these topics enter the political area. This may happen when religious themes are combined with the concepts of national history or national identity and patriotism (taking into account particular historical circumstances). Examples of such phenomena in the Czech environment include the St. Wenceslas legend, the Cyrillo-Methodian tradition, or the tradition of the Hussite Reformation.¹⁴⁵ It is not only for this reason that we can find a number of examples where the themes associated with the Church appear in the public space – the statements of ecclesiastical representatives on various events are discussed,¹⁴⁶ the presence of state officials at Church events is reflected upon,¹⁴⁷ ecclesiastical representatives par-

140 Karel DOBBELAERE, Secularization, in: *Encyclopedia of Religion and Society*, ed. William H. SWATOS and Peter KIVISTO, London: Sage, AltaMira Press, 1998, pp. 455–456.

141 This is primarily concerned with the use of the Internet and online social networks in connection with institutionalised religion – the forms of religious life on the network in terms of individualised religiosity are the subject of further study.

142 Cf. LINDEN, Global..., p. 124; cf. Christopher HELLAND, Popular Religion and the World Wide Web: A Match Made in (Cyber) Heaven, in: *Religion Online. Finding Faith on the Internet*, ed. Lorne L. DAWSON and Douglas E. COWAN, London: Routledge, 2004, p. 25.

143 To know more about the religious situation in Czech society, cf. Dana HAMPLOVÁ, *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*, Prague: Karolinum, 2013; to know more about the individual level of secularisation in connection with the Czech society, cf. Jakub HAVLÍČEK and Dušan LUŽNÝ, Religion and Politics in the Czech Republic: The Roman Catholic Church and the State, *International Journal of Social Science Studies* 1/2013, pp. 193–195. Cf. David VÁCLAVÍK, Katolická církev očima současných Čechů a současní Češi očima Katolické církve. Mezi nedůvěrou a očekáváním, *Caritas et veritas* 1/2016, pp. 150–156.

144 DOBBELAERE, *Secularization: An Analysis...*, p. 49; cf. HAVLÍČEK and LUŽNÝ, Religion...

145 Cf. Miloš ŘEZNÍK, *Formování moderního národa. (Evropské „dlouhé“ 19. století)*, Prague: Triton, 2003, pp. 146–148.

146 Around the time immediately preceding the completion of this text, the example of Cardinal Dominik Duka's statement regarding the advertising campaign of Lidl (where the crosses were deleted from the domes of Greek churches) can be mentioned – cf., for example, © Novinky.cz, Bezprecedentní a nekulturní akt, píše Duka ke kauze vyretušovaných křížů (online), last update 3rd September, 2017, available at: <https://www.novinky.cz/domaci/448050-bezprecedentni-a-nekulturni-akt-pise-duka-ke-kauze-vyretusovanych-krizu.html>, cited 19th January 2018.

147 Cf., for example, © iDnes.cz, Jubilant Zeman vyzval po mši k návratu ke křesťanským kořenům (online), last update on 28th September

ticipate in state events,¹⁴⁸ etc.

In connection with the societal level of secularisation and the entry of religious themes into the public space, social internet networks can become part of the process of establishing the Church agenda.¹⁴⁹ The online networks operated by the Church can become a platform for public discussion on topics that are important to the Church. The role of the new media belonging to Internet social networks are becoming the subject of a keen interest of a number of researchers.¹⁵⁰ Although there is no consensus among scholars, for example, on the extent to which Internet social networks themselves affect the processes of public agenda establishing and how they disrupt existing models of agenda establishing through classical or traditional media,¹⁵¹ some research confirms the importance of Internet social networks for spreading topics in public space.¹⁵²

The Church uses the Internet in at least two basic types or areas of agenda establishing: media and public. The Church's web platforms, including social networking websites, are used by the Church as a source of information for journalists as a representative of the classical media that can further promote the themes presented by the Church.¹⁵³ The Church also uses the web platform as a means of spreading the public agenda associated with a number of topics that are important to the Church.¹⁵⁴ Even a simple overview of the official social networks of the Czech Catholic Church shows that one of these is, for example, the area of marriage (respectively family policies), which is directly addressed by one of the thematically-specialised Facebook websites.

Online social networks, in connection with both individual and societal levels, can also become a means of establishing, maintaining, or spreading religious memory.¹⁵⁵ Collective memory, including religious memory, can be understood as a social construct that arises from the interaction of social network elements, that is, between communicating individuals and their groups.¹⁵⁶ From this point of view, there is an obvious connection between social media and religious memory as a collective memory.¹⁵⁷ Technological developments in Internet social networks lead some re-

2016, available at: https://zpravy.idnes.cz/prezident-zeman-vyzval-k-navratu-ke-krestanstvi-f6s-/domaci.aspx?c=A160928_130550_domaci_pku, cited 19th January 2018.

148 © Ondřej MLÉČKA, Kardinál Dominik Duka obdržel Řád bílého lva (online), last update 28th October 2016, available at: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/161028kardinal-dominik-duka-obdrzel-rad-bileho-lva>, cited 19th January 2018.

149 To know more about the Church agenda establishment in the Czech Republic, cf. Jan VÁNĚ and František KALVAS, Catholic Church in the Czech Republic and Public Agenda Setting: Czech Catholic Church Representatives Interviews Content Analysis, *Working Papers Series 01 – 10*, Plzeň: Katedra sociologie, Fakulta filozofická Západočeské univerzity, 2010; cf. Jan VÁNĚ and František KALVAS, The Agenda-Setting Effect of Focusing Events: A Case Study of the Church Restitutions Issue, *Sociológia* 3/2013, pp. 290–315. Cf. Jan VÁNĚ, Jak/co jim říci, aby naslouchali? Aneb nastolování témat ve veřejném prostoru českou katolickou církví, *Studia theologica* 3/2015, pp. 203–229.

150 A critical overview of the issue can be found in Jakub MACEK, *Poznámky ke studiu nových médií*, Brno: Masarykova univerzita, 2013.

151 Natalia ARUGUETE, The agenda setting hypothesis in the new media environment, *Comunicación y sociedad* 28/2017, p. 51.

152 Cf., for example, Bethany A. CONWAY, Kate KENSKI and Di WANG, The Rise of Twitter in the Political Campaign: Searching for Intermedia Agenda-Setting Effects in the Presidential Primary, *Journal of Computer Mediated Communication* 4/2015, pp. 363–380; cf. Jessica T. FEEZELL, Agenda Setting through Social Media: The Importance of Incidental News Exposure and Social Filtering in the Digital Era, *Political Research Quarterly* 1/2018, pp. 1–13.

153 Cf., for example, © Biskupství brněnské, Katolická církev nabízí; © PRINZ, Bez Facebooku... Jan Váňe and František Kalvas find out that the Internet is perceived as the perspective tool for the establishment of the agenda even by the Church leaders themselves – cf. VÁNĚ and KALVAS, Catholic Church..., pp. 13, 15, 21. Cf. VÁNĚ, Jak/co jim říci..., pp. 214, 223.

154 Cf. © Ondřej MLÉČKA, Představujeme nový web církev.cz (online), last update 14th March 2016, available at: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/160311predstavujeme-novy-web-cirkev-cz>, cited 19th January 2018.

155 The concept of religious memory is dealt with by Danièle HERVIEU-LÉGER, *Religion as a Chain of Memory*, Cambridge: Polity Press, 2000.

156 The collective memory concept is introduced by Maurice HALBWACHS, *Kolektivní paměť*, 2009, Prague: Sociologické nakladatelství. Approaches to the concept of cultural memory are critically summarised by Dušan LUŽNÝ, Kulturní paměť jako koncept sociálních věd, *Studia philosophica* 2/2014, pp. 3–18.

157 Cf. Joyce van de BILDT, The Uses of Facebook for Examining Collective Memory. The Emergence of Nasser Facebook Pages in Egypt, in: *Memory Unbound: Tracing the Dynamics of Memory Studies*, ed. Lucy BOND, Stef CRAPS and Pieter VERMEULEN, New York: Berghahn Books, 2017, p. 133.

searchers to overcome the classical concept of collective memory that is shaped, maintained, and spread between individuals and their groups: in social networking, it is spoken more as 'connective memory', where digital technology does not serve as a mere medium or memory spreading medium. It serves rather as a 'connective memory' which is formed and structured in a complex interaction of human and technological factors.¹⁵⁸ For the Church, online social networks are the ideal means of entering this Internet environment in which connective memory is formed, maintained, and spread.

Karel Dobbelaere speaks about the third level or area of secularisation which is the organisational level: in the context of socio-cultural changes linked to the structural and functional differentiation in modern societies, the churches themselves have to change and adapt as organisations. This changes not only their organisational structure but also doctrinal principles.¹⁵⁹ The use of the Internet and online social networks in this sense is accompanied by changes in the Church that can be observed at all levels of the Church administration. The papal Curia is undergoing organisational changes that allow it to manage the field of communication more effectively. This includes the use of the Internet and social networks where new official Church platforms are being created. At the same time, ecclesiastical authorities issue documents that put this area into doctrinal contexts – these are documents of various types, from papal letters to documents issued by relevant curial authorities and their representatives. Organisational changes related to the use of the Internet and online social networks also manifest themselves at lower levels of ecclesiastical administration, for example, there are special departments with employees who are in charge of this area of communication at the bishoprics and archbishoprics.¹⁶⁰

Conclusion

The Czech Catholic Church is represented at the highest levels of ecclesiastical administration on social networks by the official webpages of all bishoprics and the Archbishopric of Prague. Only the Olomouc Archbishopric does not have an official social networking website. The activities of the Archbishopric of Prague, especially of its Pastoral Centre, are significant in comparison with the activities of other bishoprics on social networks and are diversified in thematic focus. In terms of thematic focus, these webpages focus on youth work, evangelisation, and pastoral work, especially in connection with topics that are important to the Church – for example, in connection with the subject of marriage. The representation of senior clergy on social networks is rare. On the whole, the ratings of official Church websites are rather lower. It can be assumed that online social networks represent a space not fully utilised for the Czech Catholic Church. Nevertheless, the Church is attempting to systematically penetrate this space as evidenced, for example, by the activities of the Archbishopric of Prague.

From an emic point of view, the Church declares two basic functions of web presentations and presentations on social networks. The informational function is characterised by informing the public about the various activities of the Church and by presenting the attitudes of the Church to current events and problems. Evangelistic and pastoral functions are characterised by the use of

158 Cf. José van DIJCK, Flickr and the culture of connectivity: Sharing views, experiences, memories, *Memory Studies* 4/2010, pp. 401–415; Andrew HOSKINS, Digital Network Memory, in: *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*, ed. Astrid ERLI and Ann RIGNEY, Berlin: de Gruyter, 2009, pp. 91–106; Andrew HOSKINS, 7/7 and connective memory: Interactional trajectories of remembering in post-scarcity culture, *Memory Studies* 3/2011, pp. 269–280.

159 Cf. DOBBELAERE, *Secularization: An Analysis...*, p. 105.

160 Cf., for example, © Arcibiskupství pražské, Organizační řád Arcibiskupství pražského (online), pp. 14–15, 17, available at: <http://www.apha.cz/file/74649/organizacni-rad-17296-r-2016-elekt.pdf>, 19th January 2018.

social media as a means of presenting and promoting the Christian (Catholic) worldview. One can meet the opinion that the Internet and social networks are not just a tool but also the very purpose of evangelistic activity. At this level, the use of social networks is related to the concept of new evangelisation, which is understood not only in the classical meaning of re-evangelisation but also as evangelisation with the usage of new technological means.

In an ethical perspective, from the point of view of religious science, the use of online social networks can be brought into connection with the concept of secularisation. From the conceptual point of view, this issue should be divided into three basic levels: individual, societal, and organisational, without the individual components of the secularisation processes at these levels being described and analysed as mutually unrelated. At the individual level, social networks (for the Church) are a means and environment in which the Church can carry out the spread of the religious worldview in the broadest context. The use of new communication platforms joined by individuals – members of online social networks – becomes a way for the Church to cope with secularisation on an individual level, and is the reaction of the Church to the processes of the privatisation and individualisation of religion.

At the societal level, the Church engages in social networks in agenda-building processes, especially at the media and social public levels. At the same time, social networks are (for the Church) a means of creating, maintaining, and spreading religious memory in a specific form of 'connective memory' associated with online social networks, which can apply to both the social and the individual level of secularisation. Finally, at the organisational level, the Church does not adapt only its own organisational structure to the changing socio-cultural situation but, along with new ways of communicating and spreading information through new technologies, it also adapts its doctrinal area.

The basic purpose of this study is not the definitive evaluation of the theme of the Church presentation on the Internet and social networks. The conclusions brought by this study are in many ways only a hint of the direction of further research or the impetus for potential critical reassessment. It can be assumed that in the future presentations through the Internet and online social networks will be of increasing importance to public officials including the Catholic Church and its representatives. It is a stimulating topic for social sciences that will undoubtedly require new approaches, both theoretical and methodological.

Contact

Dr. Jakub Havlíček, Ph.D.

Palacký University in Olomouc

Philosophical Faculty, Department of Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology

třída Svobody 26, 779 00 Olomouc

jakub.havlicek@upol.cz

Stres jako hrozba a současně výzva v profesi sociálního pracovníka¹

Michal Kaczor

Abstrakt

Hlavním cílem předkládaného příspěvku je představit stres jako jednu z dlouhodobě významných hrozeb 21. století, a to především v kontextu výkonu profese sociální práce. V návaznosti na to dále představit tzv. copingové strategie aneb způsoby, jakými se jedinci – sociální pracovníci – mohou se stresem vypořádávat. Na stres je v rámci článku pohlíženo jako na potenciální výzvu. V souvislosti s tímto je kladen důraz na všímavost jakožto jeden z mnoha možných nástrojů převrácení hrozby stresu na výzvu, tedy efektivní práce se stresem. Nejsou opomenuty jak možnosti pěstování všímavosti v každodenním životě sociálních pracovníků, tak ani možná úskalí související s jejím praktikováním, na která je zapotřebí upozornit.

Klíčová slova: stres, osobnost, duševní hygiena, psychohygiena, mindfulness, všímavost, coping

Úvod

Předkládaný článek reaguje na aktuální a závažnou problematiku stresu v 21. století. Ten se stal v průběhu času fenoménem představujícím hrozbu pro mentální i tělesné zdraví jednotlivců (sociálních pracovníků), přičemž je takřka neustále skloňován, ať už prostřednictvím médií, nejrozličnějších literárních zdrojů anebo autorit. Pro příklad jmenujme jednu z těch hlavních – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. Hlavním cílem předkládaného příspěvku je představit stres jako jednu z dlouhodobě významných hrozeb 21. století, a to především v kontextu vykonávání profese sociální práce jejím hnacím motorem – sociálními pracovníky; v návaznosti na to dále představit tzv. copingové strategie aneb způsoby, jakými se jedinci – sociální pracovníci – mohou se stresem vypořádávat. Na stres je v rámci článku pohlíženo jako na potenciální výzvu. V souvislosti s tímto je kladen důraz na všímavost jakožto jeden z mnoha možných nástrojů převrácení hrozby stresu na výzvu. Tedy nástroj, prostřednictvím kterého je možná efektivní práce se stresem, resp. zátěžemi, které jsou na sociálního pracovníka kladeny (nejen) v rámci výkonu jeho profese. Nejsou opomenuty jak možnosti pěstování všímavosti v každodenním životě sociálních pracovníků, tak ani možná úskalí související s jejím praktikováním, na která je zapotřebí upozornit a dále je analyzovat.

¹ Článek je podpořen grantem specifického výzkumu GAJU č. 157/2016/H.

1. Stres v sociální práci 21. století

Stres, o kterém pojednává předkládaný článek, si ve své podstatě přitakává s tempem společnosti 21. století a úzce souvisí s jejími dobovými specifiky. Ne nadarmo tak bývá spojován s významnými hrozbami současné postmoderní společnosti. Sociální práce je pak zákonitě realizována v jejím dějišti a souvislostech. To, že je stres závažným problémem, který se nevyplácí podceňovat, můžeme odvozovat už z četných varování, která nás obklopují. Kupříkladu, Světová zdravotnická organizace (WHO) varuje, že stres se stává největším zdravotním rizikem 21. století.² Polínko do plamenné debaty přikládá i Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, které veřejně přiznalo, že: *Stres je jedním z nejzávažnějších problémů, jimž dnes v oblasti bezpečnosti a zdraví při práci v Evropě čelíme. Je mu vystaven téměř každý čtvrtý pracovník a ze studií je zřejmé, že je také příčinou 50–60 % všech zmeškaných pracovních dní.*³ Naléhavost řešení pracovního stresu se v průběhu času nijak neumenšuje, ba naopak. V navrhované novele zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, je dokonce zakotvena ochrana před pracovním stresem. Paragraf 224 nově upozorňuje, že: *Zaměstnavatelé jsou povinni vytvářet zaměstnancům pracovní podmínky, které umožňují bezpečný výkon práce, včetně předcházení riziku stresu spojeného s prací a riziku násilí a obtěžování na pracovišti, a v souladu se zvláštními právními předpisy zajišťovat pro zaměstnance pracovnělékařské služby.*⁴ Podle Nakonečného je stresující povaha současné doby doslova alarmující. V souvislosti s tímto můžeme jmenovat řadu faktorů, a to přímo souvisejících s praxí sociální práce – zejména strach ze sociálních nejistot, hrozba osamělosti, lhostejnost druhých lidí, neustálé spěchání, plnění povinností, neschopnost spočinout a mnoho dalších.⁵

Pojem „stres“ poprvé použil kanadský vědec Hans Selye, který jím označil stav, kdy musí organismus mobilizovat obranné či nápravné mechanismy.⁶ Obecně lze stres chápat jako duševní přetížení. To je prožíváno buďto negativně – v takovém případě jde o tzv. **distres** (konfliktní vztahy mezi sociálními pracovníky na pracovišti, nepochopení klientů, rostoucí požadavky ze strany vedení apod.), anebo pozitivně – potom je označován jako tzv. **eustres** (časově náročná a komplikovaná práce s klientem, který se však postupně naučí své problémy řešit samostatně a je za pomoc vděčný apod.).⁷ Stres připravuje tělo ke konkrétní akci, tj. k útoku či útěku. Mobilizuje tedy vnitřní zdroje jedince k tomu, aby byl připraven útočit, anebo utíkat. To je na jednu stranu velmi účelné, ale na tu druhou to s sebou samozřejmě nese zákonitou daň, například v podobě zhoršení svěžesti mysli, potíží s trávením, oslabení imunity nebo povrchního, neefektivního dýchání. Samoléčebné mechanismy těla jsou tímto „odsunuty“ do pozadí, stejně jako ušlechtilé city. V případě eustresu je tomu spíše naopak. Jako mírný stres zvyšuje bdělost, pozornost i motivaci, přičemž rozumové schopnosti se sebeovládáním jsou zachovány.⁸ Křivohlavý uvádí, že stres přichází tehdy, kdy se člověk dostává do zátěžové situace a odevšad na něj doléhá tlak.⁹ Vágnerová připomíná obě „tváře“ stresu. Tj. že stres lze chápat jednak jako stav nadměrného zatížení, či dokonce ohrožení, a jednak může člověka např. podněcovat k hledání řešení situace, resp. „cesty ven“, a tím mu pomáhat v rozvoji jeho kompetencí, včetně potřebné aktivizace a stimulace.¹⁰ Každá situace je

2 Srov. Kerstin KRASKA-LÜDECKE, *Nejlepší techniky proti stresu*, Praha: Grada, 2007, s. 45.

3 © MPSV, Před stresem v práci je třeba se chránit (on-line), dostupné na: <https://www.mpsv.cz/cs/7893>, citováno dne 12. 2. 2018.

4 Novela zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, ve znění pozdějších předpisů.

5 Srov. Milan NAKONEČNÝ, *Psychologie: Přehled základních oborů*, Praha: Triton, 2011, s. 622.

6 Srov. Vojtěch ČERNÝ – Kateřina GROFOVÁ, *Relaxační techniky pro tělo, dech a mysl*, Praha: Albatros Media, 2017, s. 7.

7 Srov. Milan NAKONEČNÝ, *Psychologie: Přehled základních oborů*, Praha: Triton, 2011, s. 616–617.

8 Srov. Karel NEŠPOR, *Duševní pružnost v každodenním životě*, Praha: Portál, 2015, s. 17.

9 Srov. Jaro KŘIVOHLAVÝ, *Psychologie zdraví*, Praha: Portál, 2009, s. 170.

10 Srov. Marie VÁGNEROVÁ, *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha: Portál, 2004, s. 50.

specifická co se týče míry stresu, který pro jedince přináší. Totožná situace může být různými jednotlivci různě kognitivně zpracována, resp. interpretována.¹¹

V sociální práci stres chápeme jako dynamický vztah mezi **komplexem vnějších pracovních nároků nebo tlaků** (četné návštěvy klientů, mnoho administrativních činností, permanentní komunikace s kolegy a klienty, dodržování legislativních parametrů ad.) a **komplexem osobnostních dispozic**. Právě osobnostní dispozice hrají zásadní roli v tom, zda je sociální pracovník (ne)schopen zvládat nároky či tlaky adaptivním způsobem.¹² Představme si situaci, kdy je sociální pracovník dlouhodobě vystaven komplexu různých okolností. Pravidelně navštěvuje klienty v jejich domovech a provádí sociální šetření. Přitom má však nedostatek času, jelikož počet klientů přesahuje jeho kapacitu. Reálně tak hrozí, že nebude zvládat další, neméně nutné povinnosti. Dále zpracovává dokumentaci z realizovaných sociálních šetření a zabezpečuje další nevyhnutelnou administrativu v rámci své práce. Do kanceláře k němu chodí různí klienti, žadatelé o služby, z nichž řada jedná arogantním způsobem a s jakousi pohotovostí k agresivnímu jednání. Při práci může být navíc občas postaven i před různá dilemata. A neopomínejme ani potenciální osobní problémy, včetně problémů ve vlastní rodině, konfliktů na pracovišti – ať už s kolegy, nebo s nadřízenými apod. Pro jednoho sociálního pracovníka toto mohou být díky jeho specifickým osobnostním dispozicím relativně dobře zvladatelné stresory. Pro jiného sociálního pracovníka může být tento dlouhodobý stres v důsledku jeho specifických osobnostních dispozic jen ztěžlivě zvladatelný. Relativně snadno se potom stres může stát jistým činitelem v rozvoji duševních onemocnění, jako třeba deprese, syndrom vyhoření ad. V odborných pramenech není v současné době žádných pochybností o tom, že dlouhodobě působící pracovní stres se u sociálních pracovníků může výrazně promítat v různých směrech. Například ve smyslu snižování kvality a efektivity práce, klesající spokojenosti klientů s poskytovanými službami, „nabourávání“ kultury a efektivity pracovních organizací apod. Neopomínejme ani širokou škálu nežádoucích fenoménů, k nimž může dlouhodobý stres vést. Takovými mohou být například rutinizace práce, zvýšená pracovní absence, maladaptivní obtíže včetně zmiňovaného syndromu vyhoření, deprese či jiných zdravotních následků dlouhodobého stresu.¹³

Společně s hrozbou stresu však přicházejí zároveň otázky, jak jej zvládat, resp. pomocí jakých strategií (nejen) sociální pracovníci zacházejí či mohou zacházet se stresem. O tom pojednává následující kapitola, která se věnuje tomuto okruhu, tj. tzv. copingovým strategiím.

2. Coping aneb způsoby vyrovnávání se se stresem

Pro vyrovnávání se se zátěží, resp. čelení stresu je často používán vžitý termín **coping**, který je odvozen od řeckého slova „kolaphus“ čili rána protivníkovi v boxu. Za onoho boxera můžeme pro potřeby tohoto článku považovat sociálního pracovníka, který se dostal do zátěžové situace a vypořádává se s ní protiútokem. Proces zvládání zátěžových situací bývá označován také různými jinými termíny, např. stress management či moderování stresu. Souhrnně jde o přístupy, resp. způsoby chování vedoucími ke snižování zátěže/stresu, který v jejím důsledku vzniká.¹⁴ Snyder v obecnosti uvádí, že coping je určitou odpovědí zaměřenou na zmenšení fyzické, emocionální

11 Srov. NAKONEČNÝ, *Psychologie...*, s. 622.

12 Srov. Zdeněk MLČÁK, Potenciální zdroje stresu v sociální práci a jejich zvládání, *Sociální práce / Sociálna práca* 3/2005, s. 125.

13 Srov. MLČÁK, *Potenciální...*, s. 125.

14 Srov. Jaro KŘIVOHLAVÝ, *Psychologie zdraví*, Praha: Portál, 2009, s. 69.

a psychické zátěže, která mimo jiné souvisí se stresujícími životními událostmi a každodenními potížemi.¹⁵ Paulík dále uvádí, že coping je ustáleným výrazem pro aktivní a vědomý způsob zvládání stresu.¹⁶ S tím souvisí fakt, že jedinec se na základě zhodnocení dané situace a posouzení vlastních možností zaměří na cíl, jehož výsledkem by mělo být dosažení pozitivní změny a tolerance, a to při zachování psychické rovnováhy a pozitivního sebeobrazu – mělo by pak dojít ke zlepšení celkové bilance.¹⁷ Jedinec může vzniklou zátěž řešit v podstatě dvěma nejčastějšími způsoby, a to buď **pasivní rezistencí**, anebo **aktivním jednáním směřujícím k vyřešení situace**, přičemž se musí sám rozhodnout, jaké řešení je to nejvhodnější.¹⁸ Aktivní jednání se tedy zakládá na tom, že situaci a z ní vzniklou zátěž lze řešit a jedinec je v tomto směru připraven učinit aktivní kroky. Jako příklad lze zmínit situaci, kdy vedení organizace na sociálního pracovníka klade zátěž neustálým přidáváním nových povinností, které však již přesahují jeho kapacitu. Sociální pracovník tak ve vhodnou chvíli iniciuje schůzi s vedením, kde nastíní téma pracovního přetěžování a všichni společně začnou aktivně jednat o tom, jak vzniklou situaci řešit ke spokojenosti sociálního pracovníka, tj. směrem ke snižování jeho pracovního stresu. Pasivní rezistence obvykle vychází ze situace, kterou není možné nikterak změnit. Se vzniklou zátěží je v tomto smyslu zapotřebí nakládat tak, aby byla zachována optimální psychická rovnováha a minimalizovány nežádoucí důsledky. Příkladem může být situace, kdy sociálnímu pracovníkovi – streetworkerovi – zemře jeho drogově závislý klient v důsledku předávkování. Přestože sociální pracovník vyvíjel mnoho úsilí, aby klientovi od jeho závislosti pomohl, jeho práce se nyní může jevit jako „zbytečná“. Namísto tedy je, aby se s touto situací smířil a interpretoval ji v zájmu zachování své mentální rovnováhy, např. slovy *„Jednal jsem nejlépe, jak jsem dovedl a moje práce měla i přes toto smysl.“*

Důležitým termínem v oblasti zvládání zátěže je **resilience**, kterou lze do češtiny přeložit jako nezdolnost, houževnatost, odolnost – tj. jistou schopnost zvládnout situaci, kdy je člověk konfrontován se značně nepříznivými okolnostmi.¹⁹ Můžeme se setkat též s termínem **hardiness**, v překladu osobní tvrdost, jejíž stupeň je důležitý při zvládání zátěžových situací. Ukazuje se, že lidé, kteří disponují vyššími hodnotami v dimenzi osobní tvrdosti, mají mnohonásobné výhody. Častěji používají účinné a aktivnější strategie řešení problémů, tedy aktivně jednají, namísto toho, aby zůstali v pasivní rezistenci, jsou tělesně i psychicky zdravější apod. Významná je též **koherence** jedince, jednak ve smyslu sociální pospolitosti (soudržnost skupiny lidí, do které člověk patří – např. rodina, partner, přátelé ad.), a jednak ve smyslu vnitřní jednoty, resp. skloubenosti osobnosti člověka – tzv. pevného charakteru. Pakliže člověk disponuje touto pevnou vnitřní jednotou a žije v soudržné společenské skupině, je lépe vybaven k tomu, aby odolával zátěžovým situacím.²⁰

Se **základními a inspirativními efektivními strategiemi zvládání zátěže, resp. stresu** se můžeme seznámit například u Feldmana:

- **odvrácení hrozby výzvou** – pokud například sociální pracovník ví, že mu činí problém moderovat konfliktní situace s klienty, může tomu čelit tím, že se přihlásí na kurz asertivního jednání;
- **zmenšení hrozby situace** – pokud se začne vznikat situace vymykající kontrole člověka, je

15 Srov. Charles R. SNYDER, *Coping: The Psychology of What Works*, Oxford: Oxford University Press, 1999, s. 5.

16 Srov. Karel PAULÍK, *Psychologie lidské odolnosti*, Praha: Grada, 2017, s. 118.

17 Srov. Marie VÁGNEROVÁ, *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha: Portál, 2004, s. 57.

18 Srov. Eva BEDRNOVÁ a kol., *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*, Praha: Fortuna, 1999, s. 68.

19 Srov. Iva ŠOLCOVÁ, *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*, Praha: Grada, 2009, s. 11.

20 Srov. Jitka MACHOVÁ a kol., *Výchova ke zdraví*, Praha: Grada, 2009, s. 133.

vhodné upravit její vlastní hodnocení, a tak změnit svůj postoj vůči ní – například když je sociální pracovník zavalen povinnostmi a připadá mu, že práci nestihne vykonat včas, může si říct, že situace je pouze dočasná a zvládnul i daleko více nepříjemné okamžiky, než je zrovna tento – smyslem je najít v každé negativní situaci něco dobrého;

- **změna vlastních cílů** – pokud vznikne nekontrolovatelná situace, je dobré si vytyčit nový cíl – například sociální pracovník, který v rámci vysokého pracovního nasazení podlehl syndromu vyhoření, si může po rekonvalescenci v rámci jeho prevence upravit pracovní návyky vhodným způsobem, aby se to v budoucnu již neopakovalo;
- **fyzická akce** – nežádoucí fyzické důsledky stresu může člověk překonávat pomocí fyzické aktivity, např. pokud je sociální pracovník vystaven dennímu vysokému psychickému napětí ve svém zaměstnání, může po pracovní době provozovat různé aktivity jako běh, florbal, jógu, cyklistiku a mnohé další, což napomáhá eliminovat zvýšený krevní tlak a další negativní důsledky zátěže;
- **preventivní příprava na stres** – tzv. „očkování proti stresu“ informacemi o stresorech i antistresových programech – sociální pracovník může navštívit různé semináře, kurzy a jiné programy věnující se redukci stresu, potažmo jeho lepšímu snášení.²¹

Dostupných strategií, kterými se jedinec může inspirovat a zakomponovat je do svého každodenního života, je celá řada. Různí autoři představují různé způsoby, jak lze přistupovat k zátěžím, stresu a negativním emocím. Prezentovat pohledy dalších autorů je bohužel již nad kapacitu tohoto článku. Co se týče samotné volby konkrétních strategií práce se stresem, konečné rozhodnutí je pouze na sociálním pracovníkovi. **Právě to, že má možnost si vybrat strategii takovou, která u něj funguje a přináší mu benefity na úrovni psychické odolnosti, je podnětem k tomu, aby aktivně odvrátil hrozbu a vnímal stresové situace jako výzvu k celkové změně.** Sociální pracovník si tedy může zcela podle svého uvážení zvolit copingovou strategii, která mu nejvíce vyhovuje. Přitom mu může velmi pomoci reflexe toho, jaká forma práce se stresem pro něj byla v minulosti, s ohledem na jeho osobnostní nastavení, efektivní. A jaká naopak nikoli. **Nutno dodat, že sociální pracovníci jsou „motorem“, čili nepostradatelným nástrojem efektivního pomáhajícího procesu.²² Je tedy zapotřebí věnovat pozornost takovým prostředkům, které rozvíjejí jejich osobnost a udržují duševní i tělesné zdraví v rovnováze. Právě jejich prostřednictvím je možné převrátit hrozbu stresu na výzvu, a to především díky skutečnosti, že v nich lze nalézt efektivní nástroj k práci se stresem, jehož naléhavost je postupně redukována. Jedním z takových je dále pojednáváná všímavost, která sociálnímu pracovníkovi přináší mnoho benefitů – jak bude blíže specifikováno.**

3. Všíímavost jako možný nástroj převrácení hrozby stresu na výzvu

Jak bylo výše nastíněno, strategií, se kterými se lze s hrozbou stresu vyrovnávat a aktivně mu tímto čelit, je nespočet. S ohledem na omezenou kapacitu článku není v silách autora se zabývat byť třeba jen menší částí takových strategií. Bude tedy představena jedna konkrétní, která je v současné době na vzestupu a těší se velké oblibě. Tou je všímavost (čili mindfulness), o které budou podrobněji pojednávat následující řádky příspěvku. Všíímavost bývá v definicích představována

21 Robert FELDMAN, Efektivní strategie zvládání stresu. In Milan NAKONEČNÝ, *Psychologie: Přehled základních oborů*, Praha: Triton, 2011, s. 624.

22 Srov. Andrej MÁTEL – Milan SCHAVEL – Pavel MÜHLPACHR – Tibor ROMAN, *Aplikovaná etika v sociální práci*, Brno: Institut mezioborových studií, 2010, s. 93–94; srov. Karel KOPŘIVA, *Lidský vztah jako součást profese*, Praha: Portál, 2006, s. 94.

jako „vědomí o jednotlivých momentech“ či „zaměřování pozornosti na přítomný okamžik ve specifickém módu – tj. bez posuzování a hodnocení“. Svou povahou všímavost podporuje pozornost ke každému pohybu, dechu, citění a myšlení.²³ Obecně můžeme říci, že: *Všímavost je uvědomělost, utvářená pozorností nepřetržitým a konkrétním způsobem: záměrně, v přítomném okamžiku, objektivně (nekriticky). Je jedním ze způsobů meditace, pokud meditaci chápeme jako: 1. systematické usměrňování naší pozornosti a energie, 2. tím ovlivňování a přeměna našich zkušeností, 3. v průběhu rozpoznávání celého spektra lidství a 4. naše vztahy s dalšími lidmi a světem.*²⁴ Hassonová konkretizuje, co je jádrem tohoto přístupu: *Mindfulness může člověku pomoci přehlušit ubíjející proud myšlenek, které se mu neustále honí hlavou.*²⁵ Dále se zmiňuje o tom, že si můžeme snadno představit mnoho životních okamžiků, ve kterých se staneme všímavými – naplno prožívajícími konkrétní momenty. To například, když jsme „ponoření“ do hraní stolní hry nebo luštění křížovky, do poutavého dějství v oblíbené knize či filmu nebo do psaní zajímavého dopisu.²⁶ Právě takovéto všímavé prožívání konkrétních činností napomáhá jedinci oprostít se od navykého automatizovaného jednání. A naopak, přibližuje jej vnitřnímu klidu a stabilitě, které mu pomáhá kultivovat i posilovat.²⁷

Nyní se dostáváme k neopomenutelným souvislostem všímavosti (mindfulness) a sociální práce, které mohou být motivací a jistým východiskem toho, aby se (nejenom) sociální pracovníci, podléhající stresu, začali o všímavost coby efektivní nástroj více zajímat. Například pro její značný potenciál převrácení hrozby stresu na výzvu – tj. krok kupředu k **efektivnímu zacházení se stresory působícími na každodenní život sociálního pracovníka**. A to jak na ten osobní, tak i na profesní. Pro konkrétní představu jmenujme třeba následující exemplární přínosy související s praktikováním všímavosti. Zlepšení komunikace a srozumitelnosti, účinnější řešení problémů a zvládání konfliktů, zvýšení efektivity práce a koncentrace, rovněž zlepšení vztahů s kolegy na pracovišti, posilování tvůrčího myšlení i rovnováhy a odolnosti na pracovišti a v domácím prostředí a konečně podpora psychické a fyzické pohody (čili wellbeingu), snižování hladiny stresu a naopak zvyšování energetické hladiny.²⁸ Navíc, sociální pracovník praktikující všímavost si může být díky ní více vědom těch věcí, které jsou na jeho pracovišti dysfunkční a zaujmout k nim patřičný kritický postoj.²⁹

Najdeme rovněž řadu styčných ploch, které sociální práci se všímavostí propojují. Pro obě je zásadní hodnotou jedincova individuální, žitá zkušenost v kontextu jeho jedinečného života. Všímavost, stejně jako sociální práce, ve svém přístupu zdůrazňuje péči o sebe a sebe-akceptaci. Stejně tak nehodnotící přístup je charakteristickým znakem jak pro všímavost, tak pro sociální práci.³⁰ Péče o sebe je důležitým aspektem v praxi sociálního pracovníka. Ten může všímavost

23 Srov. Robyn LYNN – Jo MENSINGA, Social Workers' Narratives of Integrating Mindfulness into Practice, *Journal of Social Work Practice* 3/2015, s. 255–256.

24 Jon KABAT-ZINN, *Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment – and Your Life*, Colorado: Sounds True, 2012, s. 1.

25 Gill HASSON, *Technika mindfulness: Jak se vyvarovat duševní prokrastinace prostřednictvím všímavosti a bdělé pozornosti*, Praha: Grada, 2015, s. 28.

26 Srov. Gill HASSON, *Mindfulness: Be Mindful. Live in the Moment*, UK: John Wiley & Sons, 2013.

27 Srov. Michael SINCLAIR – Josie SEYDEL, *Všímavost: Cesta pro zklidnění mysli pro ty, co nestíhají*, Praha: Grada, 2015, s. 26.

28 Srov. © SSSC News, Bringing Mindfulness to Social Work (on-line), dostupné na: <http://ssscnews.uk.com/2014/11/27/bringing-mindfulness-workplace-social-work>, citováno dne 1. 7. 2017; srov. Louise GRANT – Gail KINMAN, *Developing Resilience for Social Work Practice*, UK: Palgrave, 2014.

29 Srov. Jim ROGERS – Lucy BRIGHT – Helen DAVIES, *Social Work with Adults*, UK: Sage Publications, 2015.

30 Srov. Francis J. TURNER, *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*, Oxford: Oxford University Press, 2017, s. 335–336.

mnohostranně využít – k redukování stresu, navození pocitu klidu či zvýšení uvědomělosti atd.³¹ Právě mnohostranné využití dává sociálním pracovníkům svobodu, jak s potenciálem všímavosti naloží. Puddicombe toto přirovnává k jízdě na kole. Člověku nejprve někdo ukáže, jak na kole jezdit, aniž by mu stanovoval, jak tuto dovednost konkrétně využívat. Teprve postupem času, když si člověk jízdu na kole řádně osvojí a naučí se ji, si sám stanovuje, k jakému účelu ji bude využívat (zda k dojíždění do zaměstnání, realizaci duševní hygieny atd.).³² Všímavost je navíc kvalitou, která může pomoci sociálnímu pracovníkovi přistupovat ke všem situacím týkajícím se jeho praxe s jasností, soustředěností a soucitem.³³ Pro sociální práci je rovněž zajímavé, že pokud chceme trvale a vědomě, s bdělou pozorností jednat s jiným člověkem (klientem), v první řadě je k tomu zapotřebí rozvinout všímavost k sobě samému.³⁴ Na tomto místě je vhodné připomenout, že výsledkům různých výzkumů zaměřených na všímavost se věnuje samostatná kapitola článku *Všímavost (mindfulness) jako potenciální nástroj rozvoje osobnosti sociálního pracovníka*.³⁵

I přes optimistický charakter poznatků souvisejících s účinky všímavosti na jedince je zapotřebí mít na paměti taktéž potenciální negativní důsledky, potažmo rizika. Vzhledem k nedostatku relevantních vědeckých poznatků nelze o rizicích zatím mnoho vyvozovat. Jako příklad možných nežádoucích následků lze uvést rozvoj tzv. „kontemplativní disociace“, tedy absence propojenosti myšlenek, emocí a tělesných pocitů. Ta podle odborníků vzniká právě skrze permanentní pozornost k tělu, v jejímž důsledku se jedinec praktikující všímavost dotkne minulých fyzických či psychických traumat, která doposud nebyla adekvátně zpracována. To může, mimo jiné, způsobit nežádoucí emocionální dysbalanci, kterou je následně komplikované uzdravovat.³⁶ Taktéž byla zpracována sumarizace studií, které udávaly nepříznivé vedlejší účinky u praktikujících frekventantů různých druhů meditací (včetně mindfulness meditace). Mezi tyto patří např. depersonalizace (pocit odpojení od duševních procesů nebo těla), psychóza (ztráta kontaktu s realitou) s bludy, halucinacemi a neorganizovaným projevem, pocity úzkosti, zvýšené riziko záchvatů, ztráta chuti k jídlu nebo nespavost. Sám výzkumný tým však zmiňuje, že doposud nebyly rozpracovány postupy screeningu praktikujících účastníků, bezpečnostní mantinely výzkumů či standardy pro výcvik výzkumných pracovníků.³⁷ Podobné výzkumy je tedy zapotřebí realizovat i nadále, a tím přispívat k většímu objasnění reálných rizik spojených s praktikováním všímavosti.

Následující a poslední kapitola pojednává o samotné realizaci potenciálu výzvy, tedy jaké možnosti mají sociální pracovníci z hlediska rozvíjení a udržování všímavosti. K dispozici je totiž celá řada ucelených a strukturovaných programů, mezi kterými je zapotřebí vybrat si ten vhodný. Tj. takový, který svým zaměřením a konkrétním obsahem koresponduje s očekáváními jeho frekventanta – sociálního pracovníka.

31 Srov. Aneesha KELLY – Ifeoma OKOLO, Mindfulness Meditation as a Self-Care Practice in Social Work, in: *Master of Social Work Clinical Research Papers*, Minnesota: School of Social Work, 2016, s. 2.

32 Srov. Andy PUDDICOMBE, *Ukliděte si v hlavě: stačí 10 minut denně*, Praha: Grada, 2016, s. 20.

33 Srov. Edward R. CANDA – Leola D. FURMAN, *Spiritual Diversity in Social Work Practice: The Heart of Helping*, Oxford: Oxford University Press, 2010, s. 362.

34 Gabriele ROSSBACH, *Síla přítomného okamžiku: 15 meditačních cvičení pro plnější a radostnější život*, Praha: Grada, 2014, s. 28.

35 Srov. Michal KACZOR, Všímavost (mindfulness) jako potenciální nástroj rozvoje osobnosti sociálního pracovníka, *Caritas et Veritas* 2/2017, s. 40–50.

36 Srov. David TRELEAVEN, Meditation, Trauma, and Contemplative Dissociation, *Somatics: Magazine-Journal of the Mind/Body Arts and Sciences* 2/2010, s. 20–22.

37 Srov. Kathleen B. LUSTYK – Neharika CHAWLA – Roger S. NOLAN – Alan MARLATT, Mindfulness Meditation Research: Issues of Participant Screening, Safety Procedures, and Researcher Training, *Advances* 1/2009, s. 20–30.

4. Realizace potenciálu výzvy – rozvíjení a udržování všímavosti

Pokud se sociální pracovník rozhodne využívat všímavost jako efektivní nástroj pro práci se stresem, je rovněž důležité, aby zvolil takový přístup, který je mu blízký. Hovoříme především o ucelených a strukturovaných programech založených na pěstování všímavosti, kterých je celá řada. Určitým „zlatým standardem“ je osmítýdenní program, mezinárodně nazývaný **MBSR** (Mindfulness-Based Stress Reduction) čili program založený na snižování stresu, vycházející z mindfulness principů, který sestavil Jon Kabat-Zinn na univerzitě v Massachusetts. Mimo to ale existuje stále rostoucí počet jiných programů, přímo odvozených z toho základního – MBSR. Pro představu lze uvést následující: **MBCT** (Mindfulness-Based Cognitive Therapy) – tedy program kognitivní terapie založené na všímavosti, **MBRP** (Mindfulness-Based Relapse Prevention), čili program prevence relapsu postavený na základech všímavosti a nakonec třeba **MBRE** (Mindfulness-Based Relationship Enhancement) – tj. program zlepšování partnerských vztahů prostřednictvím všímavosti.³⁸ Pro účely tohoto článku přiblížíme dva hojně zastoupené a obvykle realizované programy, tedy MBSR a MBCT. Ty se v průběhu času staly známým standardem. Jsou navíc dlouhodobě předmětem různých výzkumů a v tomto ohledu jsou empiricky ověřené. Každý z obou programů má odlišný původ, a to zejména ve smyslu cílové skupiny a teoretické inspirace. MBSR i MBCT však mají společný formát. Oba rozvíjejí plejádu dovedností podporujících všímavost člověka.³⁹ Další neoddiskutovatelnou výhodou je, že sociální pracovník je může v případě potřeby využívat obousměrně. Tedy jak při svém vlastním rozvoji osobnosti, tak rovněž v intervencích se svými klienty. Všímavost se dá dobře použít u široké škály klientů, tak například u těch, kteří trpí depresí, úzkostmi, u těch, kteří jsou v permanentním stresu a napětí, či mají nízké sebevědomí apod.

MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) – je osmítýdenním kurzem, který se obvykle skládá ze dvouapůlhodinových (či alternativně, tříhodinových) setkání v každém jednotlivém týdnu. Mezi šestým a sedmým týdnem je pak zpravidla uspořádáno celodenní setkání, založené na tiché praxi všímavosti. Samozřejmostí je každodenní domácí praxe. Program MBSR je určen všem, kteří mají zájem se učit efektivně zacházet se stresem prostřednictvím svých vlastních zdrojů a tím komplexně zvýšit kvalitu života.⁴⁰ Program byl založen v sedmdesátých letech minulého století ve Spojených státech amerických Jonem Kabatem-Zinnem. Používal se zejména v klinickém prostředí, a to u jedinců se širokou škálou diagnóz – od přemíry stresu, přes závislosti na návykových látkách, až po chronickou bolest.⁴¹ Program je založen hlavně na sebepozorování a zvládání stresu, a to za použití formálních technik snižujících stres, jako např. jóga. Účastníci jsou vedeni k tomu, aby si byli více vědomi stresorů v každodenních činnostech. Do průběhu programu je aplikována rovněž vzájemná diskuze mezi účastníky. Ta má sloužit především k podpoře individuálního učení.⁴²

MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy) – vytvořili jej Zindel Segal, Mark Williams a John Teasdale v 90. letech minulého století, a to se záměrem pomoci lidem s depresí (v klinickém prostředí). Program MBCT spojuje všímavost s prvky kognitivně behaviorální terapie, a je

38 Srov. Ed HALLIWELL, *Mindfulness: How to Live Well by Paying Attention*, USA: Hay House, 2015.

39 Srov. GERNER – SIEGEL – FULTON, *Mindfulness...*, s. 124; srov. Jenny WANG – Juliet ADAMS, *Bringing Mindfulness to Your Workplace*, USA: Association for Talent Development, 2016, s. 8.

40 Srov. Linda LEHRHAUPT – Petra MEIBERT, *Mindfulness Based Stress Reduction: The MBSR Program for Enhancing Health and Vitality*, Novato: New World Library, 2017, s. 3.

41 Srov. Shamash ALIDINA, *Mindfulness for Dummies*, USA: John Wiley & Sons, 2015, s. 243.

42 Srov. Malcolm PAYNE, *Modern Social Work Theory*, Oxford: Oxford University Press, 2016, s. 167.

tedy, na rozdíl od MBSR, více zaměřen na pomoc lidem zjistit, jak efektivně pracovat s jejich myslí.⁴³ S programem MBSR nicméně úzce souvisí a sdílí s ním většinu jeho obsahu. Hlavní rozdíl mezi nimi je v tom, že MBSR se soustředí na mentální nesnáze (jako např. stres, úzkost, strach) obecně a MBCT se více soustředí na to, jak člověk uvažuje, resp. myslí. Jako velmi efektivní se ukazuje v práci se stresem, úzkostmi, depresemi a podobnými problémy psychického původu. Program MBCT totiž umně pracuje s tzv. módem autopilota, který u spousty jedinců, trpících jmenovanými problémy, hraje důležitou roli. Autopilot totiž člověka uvádí do ryze automatizovaných a navyklých reakcí, a tím jej udržuje v zažitých vzorcích jednání. Ty však s ohledem na problémy psychického původu mohou být velmi nežádoucí a tvořit jakýsi jedincův „začarovaný kruh“ opakujících se problémů, kterým navíc vlivem automatizovaného jednání řádně neporozuměl.⁴⁴

Nutno dodat, že v České republice jsou pro veřejnost standardně dostupné kurzy MBSR pod vedením kvalifikovaného lektora, Mgr. Jaroslava Chýleho (CFM Qualified MBSR Teacher). Ten získal kvalifikaci přímo v Centru pro mindfulness na lékařské fakultě Univerzity v Massachusetts.⁴⁵ Mimo výše uvedené organizované a strukturované způsoby trénování všímavosti (tj. mimo různé programy, jakými jsou např. přiblížené MBSR a MBCT) má však sociální pracovník možnost zvolit vlastní cestu. To třeba v případě, kdy mu nevyhovuje práce v kolektivu, která je nedílnou součástí organizovaných kurzů, nebo pokud je pro něj platba za realizaci programu neúnosným nákladem, a v dalších podobných situacích. Existuje totiž spousta odborných publikací, jako např. dílo Jona Kabata-Zinna *„Život samá pohroma: Jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli“*⁴⁶, které jsou konstruovány jako určitý manuál, resp. alternativa tréninku všímavosti pro samouky. **V každém případě, zásadním faktorem v životě sociálního pracovníka je „ne-usnout na vavřínech“ a aktivně jednat. Pasivita jej totiž může snadno uvrhnout do zdánlivě bezvýchodné situace, kdy relativně snadno podlehne dojmů, že se zátěží, resp. stresem nelze nic dělat a stane se jeho obětí.** To však zdaleka není pravda, jak se snažil tento článek nastínit. Fenomén všímavosti je v souvislosti s vykonáváním sociální práce nadále nutno zkoumat a přinášet nové poznatky, kterých je v tuto chvíli nedostatečné množství. I to může sociálním pracovníkům velmi pomoci v tom, aby ve všímavosti našli stabilní oporu a využívali ji jako nástroj k převrácení hrozby stresu na výzvu k celkové změně.

Závěr

Článek pojednával o stresu jakožto hrozbě a zároveň výzvě pro sociální pracovníky a jejich profesi. V první kapitole byl komplexně představen stres, zejména prostřednictvím jeho pojetí jednotlivými autory. Nebyla opomenuta ani významná společenská varování před stresem 21. století, se kterými přišlo Ministerstvo práce a sociálních věcí či Světová zdravotnická organizace. Na to pak plynule navázala kapitola druhá, jež přiblížila problematiku copingu, tj. způsobů, jakými se jedinec (sociální pracovník) vyrovnává se stresem. Přiblíženy byly rovněž vztahující se termíny, tj. resilience, osobní tvrdost nebo koherence. Podstatným faktem jest, že sociální pracovníci mají

43 Srov. Patrizia COLLARD, *Mindfulness Based Cognitive Therapy For Dummies*, USA: John Wiley & Sons 2013, s. 10.

44 Richard SEARS, *Building Competence in Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Transcripts and Insights for Working With Stress, Anxiety, Depression, and Other Problems*, New York: Routledge, 2015, s. 1.

45 Pozn.: Více informací lze najít na oficiálních webových stránkách: <http://www.mbsr.cz/>.

46 Srov. Jon KABAT-ZINN, *Život samá pohroma: Jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli*, Brno: Jan Melvil Publishing, 2016.

možnost vybrat si takovou strategii, která je vzhledem k jejich potřebám a osobnostnímu nastavení efektivní a přináší jim benefity (mj.) na úrovni psychické odolnosti. Právě taková strategie je podnětem k tomu, aby aktivně odvrátili hrozbu a vnímali stresové situace jako výzvu k celkové změně. V další kapitole byla představena všímavost právě jako jeden z možných nástrojů, resp. potenciálních efektivních strategií práce se stresem. Takový dává sociálnímu pracovníkovi příležitost převrátit hrozbu stresu/zátěže na výzvu. Výzvou je zde myšleno především to, že sociální pracovník začne prostřednictvím tohoto nástroje efektivně řešit vzniklé zátěže, a tím zároveň efektivně odbourávat stres. Nakonec bylo praktikování všímavosti blíže rozvedeno v poslední kapitole, která pojednávala o samotné realizaci potenciálu výzvy, tedy o způsobech, jakými může sociální pracovník rozvíjet a udržovat všímavost. Těmi jsou různé dostupné programy vycházející z filosofie mindfulness. Článek se soustředil na dva nejčastější a empiricky ověřené, tedy na MBSR a MBCT. I nadále je však potřeba se fenoménu všímavosti (mindfulness) v sociální práci věnovat a přinášet nové empirické poznatky, kterých je v současné době málo – tím spíše v prostředí české sociální práce.

Kontakt

Mgr. Michal Kaczor

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

info@michalkaczor.cz

Stress as a Threat and a Challenge for Social Workers and their Profession¹

Michal Kaczor

Abstract

The main objective of this paper is to present stress as one of the long-standing threats of the 21st century, especially in the context of the social work profession and its performance. The following objective is to introduce the coping strategies or the ways in which individuals – social workers – can cope with stress. Stress is seen as a potential challenge throughout the article. In this context, emphasis is placed on mindfulness as one of many possible tools to overcome the threat of stress by turning it into a challenge, that is, effectively working with stress. Neither the possibilities of cultivating mindfulness in the everyday life of social workers nor the pitfalls associated with its practice (which need to be pointed out) are omitted.

Key words: stress, personality, mental hygiene, mindfulness, coping

Introduction

This article responds to the current serious issue of the 21st century – stress. This has become a phenomenon representing a threat to the mental and physical health of individuals (social workers) over time, being almost constantly a part of the discussions through media, various literary sources or authorities. As a main example of this, the Ministry of Labour and Social Affairs of the Czech Republic can be named. **The main objective of the study is to present stress as one of the long-standing threats of the 21st century, especially in the context of the social work profession and its driving force – social workers; in addition, to introduce coping strategies, that is, ways in which individuals – social workers – can cope with stress. Stress is seen as a potential challenge throughout the article. In this context, emphasis is placed on mindfulness as one of many possible tools for overcoming the threat of stress by turning it into the challenge. It is a tool for effectively working with stress, respectively with the burden carried by the social worker (not only) during his or her profession. Neither the possibilities of cultivating mindfulness in the everyday life of social workers nor the pitfalls associated with its practice (which need to be pointed out and further analysed) are omitted.**

¹ The article is supported by the GAJU specific research grant No. 157/2016/H.

1. Stress in Social Work of the 21st Century

Stress, a subject of this article, is (in essence) intact with the pace of the 21st century society and is closely related to its specifics. Not without reason is it associated with the major threats of contemporary postmodern society. Social work is then unavoidably realised in such a setting and context. The fact that stress is a serious problem which should not be underestimated can be derived from the many warnings that surround us. For example, the World Health Organisation (WHO) warns that stress is becoming the biggest health risk of the 21st century.² There is another fact added into an enflamed debate: the Ministry of Labour and Social Affairs of the Czech Republic has publicly admitted that 'Stress is one of the most serious problems that we face today in the area of safety and health at work in Europe. Almost every fourth employee is exposed to stress. It is clear from studies that it is also the cause of 50 to 60% of all missed working days.'³ The urgency of dealing with work-related stress does not diminish over time. On the contrary, it is growing. The proposed amendment to Act No. 262/2006 Coll., Labour Code, contains legal protection against work stress. Paragraph 224 points out that 'Employers are required to create working conditions for employees which enable them to work safely (including preventing the risk of work-related stress and the risk of violence and harassment in the workplace and, in accordance with specific legislation, medical services).'⁴ According to Nakonečný, the stressful nature of the present time is literally alarming. In connection with this one can name a number of factors directly related to the practice of social work – especially the fear of social insecurity, the threat of loneliness, the indifference of others, the constant hurry, the fulfilment of duties, the inability to rest, and many others.⁵

The term 'stress' was used for the first time by Canadian scientist Hans Selye, who described it as a state where the body must mobilise defensive or corrective mechanisms.⁶ In general, stress can be understood as mental overload. This is experienced either negatively – as distress (conflicting relations among social workers in the workplace, misunderstanding of clients, increasing management requirements, etc.), or positively – this is referred to as eustress (time-consuming and complicated work with a client who will gradually learn to solve his or her problems independently and he is grateful for help, etc.).⁷ Stress prepares the body for a specific action, that is, attack or escape. It mobilises the inner resources of an individual to be ready to attack or run. On one hand, this is a very effective reaction. On the other hand, though, it has its side effects, for example, the worsening of one's ability to think, digestion problems, a weakening of immunity, or superficial, ineffective breathing. The self-healing mechanisms of the body are thus 'displaced' into the background hand in hand with noble feelings. In the case of eustress, it goes rather the opposite way. Mild stress improves alertness, attention and motivation while, at the same time, intellectual self-control abilities are maintained.⁸ Krivohlavý states that stress occurs when a person comes into a stressful situation and he is pressured from various sides.⁹ Vágnerová recalls both 'faces' of stress, that is, that stress can be understood either as a state of an excessive strain or even a threat and, on the other hand, it can (for example) encourage the person to find

2 Cf. Kerstin KRASKA-LÜDECKE, *Nejlepší techniky proti stresu*, Prague: Grada, 2007, p. 45.

3 © MPSV, Před stresem v práci je třeba se chránit (on-line), available at: <https://www.mpsv.cz/cs/7893>, cited 12th February 2018.

4 Amendment to Act No. 262/2006 Coll., Labour Code, as amended.

5 Cf. Milan NAKONEČNÝ, *Psychologie...*, p. 622.

6 Cf. Vojtěch ČERNÝ and Kateřina GROFOVÁ, *Relaxační techniky pro tělo, dech a mysl*, Prague: Albatros Media, 2017, p. 7.

7 Cf. Milan NAKONEČNÝ, *Psychologie...*, pp. 616–617.

8 Cf. Karel NEŠPOR, *Duševní pružnost v každodenním životě*, Prague: Portál, 2015, p. 17.

9 Cf. Jaro KŘIVOHLAVÝ, *Psychologie zdraví*, Prague: Portál, 2009, p. 170.

a solution to the situation, respectively to find 'ways out'. In such a case, it helps him to develop his or her competencies (including necessary activation and stimulation).¹⁰ Each situation is specific in terms of the degree of stress it brings to the individual. The same situation may be cognitively treated differently by different individuals, respectively it can be differently interpreted by them.¹¹

In social work, stress is understood as a dynamic relationship between **a complex of external work demands or pressures** (numerous visits to clients, many administrative activities, permanent communication with colleagues and clients, legislative parameters, etc.) and **a complex of personality dispositions**. It is the personality disposition that plays a crucial role in whether a social worker is able to handle demands or pressures in a reasonable way.¹² Imagine a situation where a social worker is exposed to a complex of different circumstances for a long time. He regularly visits clients in their homes and conducts social surveys. At the same time, he faces a lack of time as the number of clients exceeds his or her capacity. There is a real risk that he will not manage any other, and no less necessary, duties. It may be that he also prepares documentation from social surveys undertaken and provides other inevitable administration in the framework of his or her work. Various clients, service seekers (many of whom act in an arrogant way and with some kind of readiness to act aggressively) go to the office. At work, he may occasionally face various dilemmas. And let's not forget about potential personal problems, including family problems, workplace conflicts (with colleagues or superiors, etc.). For one social worker, due to his or her specific personality disposition, these can be relatively well manageable stressors. For another social worker, though, this long-term stress can be hard to manage due to his or her specific personality dispositions. Stress can relatively easily become a factor in the development of mental illness, such as depression, burnout syndrome, and others. In professional sources, there is no doubt at this time that long-term work-related stress can influence social workers significantly in different areas. For example, in terms of reducing quality and efficiency of work, declining customer satisfaction with services provided, 'spoiling' the culture and efficiency of working organisations, etc. Let us not forget a wide range of undesirable phenomena to which long-term stress can lead. For example, routinisation of work, increased absence, maladaptation difficulties (including burnout syndrome), depression, or other health effects of long-term stress.¹³

Together with the threat of stress, however, there are also questions about how to manage it, respectively what strategies (not only) social workers can use in order to be able to deal with stress. This is dealt with in the following chapter which presents with this area, that is, coping strategies.

2. Coping or the Ways of Dealing with Stress

For the act of dealing with stress itself is often used the term **coping**, which is derived from the Greek word 'kolaphus' (meaning a successful attack on an opponent in boxing). The social worker, for the purposes of this article, can be treated as such a boxer who comes into into a stressful situation and copes with it by counterattacking. Dealing with stress and its process is also referred to as stress management or stress moderation. In summary, these are approaches (respectively the

10 Cf. Marie VÁGNEROVÁ, *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Prague: Portál, 2004, p. 50.

11 Cf. NAKONEČNÝ, *Psychologie...*, p. 622.

12 Cf. Zdeněk MLČÁK, Potenciální zdroje stresu v sociální práci a jejich zvládání, *Sociální práce / Sociálna práca* 3/2005, p. 125.

13 Cf. MLČÁK, Potenciální..., p. 125.

kinds of behaviour) which lead to a reduction of the tension/stress that results from it.¹⁴ Snyder, in general, states that coping is a specific response aimed at reducing physical, emotional, and psychological tension which, among other things, is related to stressful life events and day-to-day difficulties.¹⁵ Paulík also states that coping is a steady expression for an active and conscious way of managing stress.¹⁶ This is related to the fact that the individual (based on an assessment of the given situation and the assessment of his or her own choices) focuses on the goal which should result in a positive change and tolerance (while maintaining psychological balance and a positive self-image). Then the overall balance should be improved.¹⁷ The individual can deal with stress in two of the most common ways, either choosing **passive resistance** or **active action** in order to solve the situation. Also, he has to decide for himself which solution is most appropriate.¹⁸ Thus, active action is based on the fact that the situation and the resulting stress can be solved, and the individual is ready to take active steps in this respect. An example is the situation where the management of an organisation puts the stress of constantly adding new duties on a social worker while his or her capacity has been already exceeded. The social worker initiates a management meeting at a suitable moment to outline the topic of workload and all of them together will actively discuss how to address the situation in order to help the social worker, that is, it will lead the situation towards reducing his or her work stress. Passive resistance usually comes from a situation that cannot be changed in any way. The resulting stress must be handled in such a way so as to maintain optimal psychological balance and to minimize unwanted consequences. An example may be a situation where a social worker's client – a street worker's client – dies due to an overdose. Although the social worker was making a lot of effort to help the addicted client, his or her work may now seem 'futile'. Instead, it is suitable to reconcile and interpret this situation in order to preserve one's mental balance, for example by saying, *'I did my best and, despite the circumstances, my work was not meaningless'*.

An important term in the field of stress management is **resilience** which can be, in other words, described as toughness or resistance – that is, a certain ability to cope with a situation where one is confronted with extremely unfavourable circumstances.¹⁹ We can also meet the term **hardiness**. The degree of personal hardiness is important in dealing with stressful situations. It turns out that people who have higher values in the dimension of personal hardiness have many advantages. They are more likely to use effective and more active problem-solving strategies, that is, they use active action instead of passive resistance, they are physically and mentally healthier, and so on. What is also important is the **coherence** of an individual in two ways: in the sense of the social community (the cohesion of a group of people to which one belongs – for example, family, partner, friends, etc.) and in terms of internal unity (respectively the personal balance) – a solid character. If a person has this solid internal unity and lives in a coherent social group, he is better equipped to resist stressful situations.²⁰

The **basic and inspirational effective stress management strategies** can be found, for example, in Feldman's work.

14 Cf. Jaro KŘIVOHLAVÝ, *Psychologie zdraví*, Prague: Portál, 2009, p. 69.

15 Cf. Charles R. SNYDER, *Coping: The Psychology of What Works*, Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 5.

16 Cf. Karel PAULÍK, *Psychologie lidské odolnosti*, Prague: Grada, 2017, p. 118.

17 Cf. Marie VÁGNEROVÁ, *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Prague: Portál, 2004, p. 57.

18 Cf. Eva BEDRNOVÁ et al., *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*, Prague: Fortuna, 1999, p. 68.

19 Cf. Iva ŠOLCOVÁ, *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*, Prague: Grada, 2009, p. 11.

20 Cf. Jitka MACHOVÁ et al., *Výchova ke zdraví*, Prague: Grada, 2009, p. 133.

- **Averting a threat by a challenge** – if, for example, a social worker knows he has a problem with moderating conflicts with clients, he can face it by receiving assertiveness training.
- **Reducing a situational threat** – if a situation arises out of control, it is appropriate to correct the assessment of such a situation and thus change one's attitude towards it – for example, when a social worker is burdened with duties and thinks that he will not be able to do the job in time, he can evaluate the situation as a temporary one. The social worker can realise that he has managed far more unpleasant moments than this one – the aim is to find something good in every negative situation.
- **Changing one's own goals** – if an uncontrollable situation arises, it is good to set a new target – for example, a social worker who has suffered burnout syndrome as part of a high-level workload can adjust his or her work habits in a way that prevents a similar problem in the future.
- **Physical action** – unwanted physical effects of stress can be overcome by physical activity. For example, if a social worker is exposed to daily high psychological tension in his or her job, he can perform various activities such as running, floorball, yoga, cycling, and much more. Such activities eliminate increased blood pressure and other negative consequences of stress.
- **Preventive stress training** – this is also called 'stress vaccination' – it is a way of dealing with stress by obtaining information about stressors and anti-stress programmes – social workers can attend various seminars, courses, and other programmes to reduce stress or to become more resistant to stress.²¹

There are many available strategies which an individual can be inspired by and incorporate into his or her everyday life. Different authors present different ways of dealing with tension, stress, and negative emotions. Presenting the views of other authors is unfortunately above the capacity of this article. As far as the choice of concrete strategies for work with stress is concerned, the final decision has to be made by a particular social worker. **The option of choosing a strategy that works and brings benefits at the level of psychological resilience motivates an individual to actively avert the threat and perceive stressful situations as a challenge leading to an overall change.** A social worker can therefore, at his or her discretion, choose the coping strategy that suits him best. At the same time, he should reflect the forms of stress management which have been effective or ineffective for him in the past taking into account his or her personality. **It must be added that social workers are 'the engine', an indispensable part of an effective helping process.**²² **It is therefore necessary to pay attention to the means which can develop social workers' personalities and keep mental and physical health in balance. These means can change the threat of stress into challenge** mainly because of the fact that they are an effective tool for working with stress whose urgency is gradually reduced. One of these is mindfulness, a means which brings a lot of benefits to the social worker – as will be further specified.

21 Robert FELDMAN, Efektivní strategie zvládnání stresu. In Milan NAKONEČNÝ, *Psychologie: Přehled základních oborů*, Prague: Triton, 2011, p. 624.

22 Cf. Andrej MÁTEL, Milan SCHAVEL, Pavel MÜHLPACHR and Tibor ROMAN, *Aplikovaná etika v sociální práci*, Brno: Institut mezioborových studií, 2010, pp. 93–94; Cf. Karel KOPŘIVA, *Lidský vztah jako součást profese*, Prague: Portál, 2006, p. 94.

3. Mindfulness as a Possible Way to Overcome the Threat of Stress by Turning It into a Challenge

As outlined above, there are countless strategies which help to actively face the threat of stress. Given the limited capacity of the article, the author is not able to be concerned with even a minor part of such strategies. One specific strategy will be introduced which is currently on the rise and is very popular. This strategy is called mindfulness and it will be discussed in the following pages of the paper in great detail. Mindfulness is usually defined as *awareness of individual moments or focusing attention on the present moment in a specific mode – i.e. without assessment and evaluation*. By its nature, mindfulness promotes attention to every movement, breath, feeling, and thought.²³ In general, we can say that ‘mindfulness is consciousness shaped by attention in a continuous and concrete way: deliberately, in the present moment, objectively (uncritically). It can be considered as one way of meditation if we understand meditation as: 1. systematic directing of our attention and energy; 2. influencing and transforming our experience; 3. the recognition of the whole spectrum of humanity; and 4. our relations with other people and the world.’²⁴ Hasson concretises the core of this approach: ‘Mindfulness can help a person to silence the throbbing stream of thoughts that are constantly chasing him.’²⁵ She also mentions that we can easily imagine many moments of life in which we become mindful – fully experiencing concrete moments. For example, when we are ‘immersed’ in playing a board game or doing a crossword puzzle, enjoying an engaging act in a favourite book or movie or when writing an interesting letter.²⁶ Such mindful experiences of specific activities helps the individual to be rid of the usual automated behaviour. And on the contrary, it brings him closer to the inner peace and stability that helps him to cultivate himself and to get stronger.²⁷

We now come to the important context of mindfulness and social work. It can be a motivation and a certain starting point for (not only) stressed social workers to become more interested in mindfulness as an effective tool to fight stress. For example, due to its considerable potential to overcome the threat of stress by turning it into a challenge – that is, a step forward towards **the effective treatment of stressors that affect the everyday life of a social worker** both personal and professional. For one to have a specific idea, let us mention the following exemplary benefits related to the practice of mindfulness. Improving communication and comprehensibility, more effective problem solving and conflict management, increasing work efficiency and concentration, improving relationships with colleagues in the workplace, enhancing creative thinking and balance and resilience in the workplace and home environment, supporting psychological and physical wellbeing, reducing stress levels, and improving energy levels.²⁸ In addition, a social worker (who practices mindfulness) can be more aware of those things that are dysfunctional in his or her workplace and have an appropriate critical attitude towards them.²⁹

23 Cf. Robyn LYNN and Jo MENSINGA, Social Workers’ Narratives of Integrating Mindfulness into Practice, *Journal of Social Work Practice* 3/2015, pp. 255–256.

24 Jon KABAT-ZINN, *Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment – and Your Life*, Colorado: Sounds True, 2012, p. 1.

25 Gill HASSON, *Technika mindfulness: Jak se vyvarovat duševní prokrastinace prostřednictvím všímavosti a bdělé pozornosti*, Prague: Grada, 2015, p. 28.

26 Cf. Gill HASSON, *Mindfulness: Be Mindful. Live in the Moment*, UK: John Wiley & Sons, 2013.

27 Cf. Michael SINCLAIR and Josie SEYDEL, *Všímavost: Cesta pro zklidnění mysli pro ty, co nestíhají*, Prague: Grada, 2015, p. 26.

28 Cf. © SSSC News, Bringing Mindfulness to Social Work (on-line), available at: <http://ssscnews.uk.com/2014/11/27/bringing-mindfulness-workplace-social-work>, cited July 1st, 2017; cf. also Louise GRANT and Gail KINMAN, *Developing Resilience for Social Work Practice*, UK: Palgrave, 2014.

29 Cf. Jim ROGERS, Lucy BRIGHT and Helen DAVIES, *Social Work with Adults*, UK: Sage Publications, 2015.

One can also find a number of interfaces that link social work with mindfulness. For both, the individual lived experience (in the context of one's unique life) is a crucial value. Mindfulness, as well as social work, emphasises caring for oneself and self-acceptance in its approach. Similarly, a non-evaluative approach is a hallmark of both mindfulness and social work.³⁰ Caring for oneself is an important aspect in the practice of a social worker. He can use mindfulness in many ways – to reduce stress, to calm oneself, or to increase awareness.³¹ It is the multivariable use that gives social workers the freedom to handle the potential of mindfulness. Puddicombe compares this to cycling. First, someone shows one how to ride a bike without specifying how to use it specifically. In the course of time, when a person is properly acquainted with a bicycle and learns how to manage it, he himself sets the purpose of usage (whether to use it in order to commute to work, to realise mental hygiene, etc.).³² In addition, mindfulness is a quality that can help to approach all situations related to the social worker's practice with clarity, concentration, and compassion.³³ It is also interesting for social work that if one wants to deal with other people (clients) permanently and consciously (that is, mindfully), he needs to develop the mindfulness of oneself first.³⁴ At this point, it is worthwhile recalling the fact that the results of various mindfulness studies are addressed in a separate chapter of the article *Mindfulness as a Potential Tool for Developing the Personality of the Social Worker*.³⁵

Despite the optimistic nature of knowledge related to the effects of individual mindfulness, it is also necessary to bear in mind the potential negative consequences and, consequently, the risks. Due to the lack of relevant scientific knowledge, the risks cannot yet be highlighted. An example of possible undesirable consequences can be the development of the 'contemplative dissociation', that is, the absence of interconnection of thoughts, emotions, and bodily feelings. This, according to experts, arises through permanent attention to the body leading to a situation in which the individual practicing mindfulness touches a past physical or psychological trauma characterised by a lack of adequate processing. This can, among other things, cause unwanted emotional imbalance, which is complicated to heal afterwards.³⁶ A summary of the studies that reported adverse side effects among practitioners of different types of meditation (including mindfulness meditation) was also elaborated. These include, for example, depersonalisation (a feeling of disconnection from mental processes or from the body), psychosis (loss of contact with reality) with delusions, hallucinations and unorganised manifestation, anxiety, increased risk of seizures, loss of appetite, or insomnia. However, the research team itself mentions that the practice of the screening of practitioners, safety limits for research, or standards for the training of researchers have not been processed yet.³⁷ Therefore, such research needs to be further pursued in order to obtain a greater clarification of the real risks associated with the practice of mindfulness.

30 Cf. Francis J. TURNER, *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*, Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 335–336.

31 Cf. Aneesa KELLY and Ifeoma OKOLO, Mindfulness Meditation as a Self-Care Practice in Social Work, in: *Master of Social Work Clinical Research Papers*, Minnesota: School of Social Work, 2016, p. 2.

32 Cf. Andy PUDDICOMBE, *Ukliděte si v hlavě: stačí 10 minut denně*, Prague: Grada, 2016, p. 20.

33 Cf. Edward R. CANDA and Leola D. FURMAN, *Spiritual Diversity in Social Work Practice: The Heart of Helping*, Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 362.

34 Gabriele ROSSBACH, *Síla přítomného okamžiku: 15 meditačních cvičení pro plnější a radostnější život*, Prague: Grada, 2014, p. 28.

35 Cf. Michal KACZOR, Všímavost (mindfulness) jako potenciální nástroj rozvoje osobnosti sociálního pracovníka, *Caritas et Veritas* 2/2017, pp. 40–50.

36 Cf. David TRELEAVEN, Meditation, Trauma, and Contemplative Dissociation, *Somatics: Magazine-Journal of the Mind/Body Arts and Sciences* 2/2010, pp. 20–22.

37 Cf. Kathleen B. LUSTYK, Neharika CHAWLA, Roger S. NOLAN, Alan MARLATT, Mindfulness Meditation Research: Issues of Participant Screening, Safety Procedures, and Researcher Training, *Advances* 1/2009, pp. 20–30.

The next and last chapter deals with the actual realisation of the challenge potential, that is, what are the options for social workers to develop and maintain mindfulness? There is a whole range of comprehensive and structured programmes amongst which you need to choose the right one. Concretely, this is the one which (by its focus and specific content) corresponds to the expectations of the trainee – social worker.

4. Realising the Challenge Potential – Developing and Maintaining Mindfulness

If a social worker decides to use mindfulness as an effective tool for working with stress, it is also important to choose an approach that is close to him. We are talking mainly about coherent and structured programmes based on the cultivation of mindfulness. There are plenty of them available. A certain ‘gold standard’ is an eight-week programme, internationally called Mindfulness-Based Stress Reduction (**MBSR**), or a stress-reduction programme based on the principles of mindfulness compiled by Jon Kabat-Zinn at the University of Massachusetts. But there is an increasing number of other programmes directly derived from the basic **MBSR**. For example, there is Mindfulness-Based Cognitive Therapy (**MBCT**), that is, a cognitive therapy based on mindfulness, Mindfulness-Based Relapse Prevention (**MBRP**), that is, a relapse prevention programme built on the basis of mindfulness, or Mindfulness-Based Relationship Enhancement (**MBRE**), that is, a programme to improve partner relationships through mindfulness.³⁸ For the purposes of this article, we will approach two widely represented and usually implemented programmes, **MBSR** and **MBCT**. These have become a well-known standard over time. In addition, they have been the subject of various studies for a long time and thus have become empirically validated in this respect. Each of these programmes has a different background, particularly in the sense of the target group and theoretical inspiration. Both **MBSR** and **MBCT** have a common format. Both develop a plethora of skills that support human mindfulness.³⁹ Another undisputable advantage is that a social worker can use them, if necessary, in both directions. That is, both in his or her own personality development and in his or her interventions with clients. Mindfulness can be well applied to a wide range of clients, such as those who suffer from depression, anxiety, those who are in permanent stress and tension, or have low self-confidence, and so on.

MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) – is an eight-week course that usually consists of two-and-a-half (or alternatively, three-hour) meetings each week. Between the sixth and seventh week there is usually a day-long meeting based on silent practice of mindfulness. Everyday home practice is a matter of course. The **MBSR** programme is designed for those who are interested in learning how to effectively deal with stress through their own resources, thereby enhancing overall quality of life.⁴⁰ The programme was established in the 1970s in the United States by Jon Kabat-Zinn. It has been used particularly in a clinical setting when working with individuals with a wide range of diagnoses – for example, to deal with stress excess, but also addiction to addictive substances or chronic pain.⁴¹ The programme is based mainly on self-observation and stress management using formal stress-reducing techniques such as yoga. Participants are encouraged

38 Cf. Ed HALLIWELL, *Mindfulness: How to Live Well by Paying Attention*, USA: Hay House, 2015.

39 Cf. GERNER, SIEGEL and FULTON, *Mindfulness...*, p. 124; cf. Jenny WANG and Juliet ADAMS, *Bringing Mindfulness to Your Workplace*, USA: Association for Talent Development, 2016, p. 8.

40 Cf. Linda LEHRHAUPT and Petra MEIBERT, *Mindfulness Based Stress Reduction: The MBSR Program for Enhancing Health and Vitality*, Novato: New World Library, 2017, p. 3.

41 Cf. Shamash ALIDINA and Juliet ADAMS, *Mindfulness at Work Essentials for Dummies*, USA: John Wiley & Sons, 2014.

to become more aware of stressors in day-to-day activities. During the course of the programme, there is also a mutual discussion between the participants. It is intended primarily to support individual learning.⁴²

MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy) – a programme created by Zindel Segal, Mark Williams, and John Teasdale in the 1990s. The aim was to help people with depression (in a clinical setting). The MBCT programme combines mindfulness with cognitive behavioural therapy, and is, in contrast to MBSR, more focused on helping people work effectively with their minds.⁴³ However, it is closely related to MBSR and shares most of its content with this programme. The main difference between them is that MBSR focuses on mental illness (such as stress, anxiety, fear) in general, and MBCT focuses more on how one thinks. It is very effective in working with stress, anxiety, depression, and similar problems of psychological origin. The MBCT programme works well with the autopilot mode which plays an important role in case of many individuals suffering from these problems. Autopilot puts man in purely automated and accustomed reactions, thus keeping him in the known patterns of behaviour. However, with regard to problems of psychological origin, they may be very undesirable and may form a ‘vicious circle’ of recurring problems which, in addition, were not clearly understandable for an individual due to his or her automated behaviour.⁴⁴

It should be added that, in the Czech Republic, MBSR courses are available under the guidance of a qualified lecturer, Mgr. Jaroslav Chýle (CFM Qualified MBSR Teacher). He gained a qualification directly at the Center for Mindfulness at the Medical Faculty of the University of Massachusetts.⁴⁵ Apart from the abovementioned organised and structured ways of mindfulness training (that is, outside of various programmes such as MBSR and MBCT), the social worker has the option to choose his or her own way. This may be the case when he does not enjoy working in a team (an integral part of the organised courses) or if the payment for the programme is too high for him, and in other similar situations. There are many professional publications, such as the work by Jon Kabat-Zinna, *‘Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness’*,⁴⁶ which are designed as a specific manual, respectively another alternative of mindfulness training. **In any case, the crucial factor in a social worker’s life is not ‘to rest on one’s laurels’ but to act actively. Passivity can easily bring an individual into a seemingly hopeless situation, when he can get the impression that the burden, respectively stress cannot be overcome and he becomes its victim.** As outlined in this article, this is far from the truth. The phenomenon of mindfulness needs to be explored in connection with the practice of social work and there is a need to bring new knowledge as it is insufficient at this time. Such development can also help social workers to find stable support in mindfulness and use it as a tool to overcome the threat of stress by turning it into the challenge for overall change.

42 Cf. Malcolm PAYNE, *Modern Social Work Theory*, Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 167.

43 Cf. ALIDINA and ADAMS, *Mindfulness...*

44 Richard SEARS, *Building Competence in Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Transcripts and Insights for Working With Stress, Anxiety, Depression, and Other Problems*, New York: Routledge, 2015, p. 1.

45 Note: more information can be found on the official website: <http://www.mbsr.cz/>.

46 Cf. Jon KABAT-ZINN, *Život samá pohroma: Jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli*, Brno: Jan Melvil Publishing, 2016.

Conclusion

The article has dealt with stress as a threat as well as a challenge for social workers and their professions. In the first chapter stress was comprehensively presented, mainly its conception given by individual authors. Important social warnings against the stress of the 21st century presented by the Ministry of Labour and Social Affairs or the World Health Organisation were mentioned. This was followed by the second chapter with closer presentation of the problem of coping, that is, the ways in which an individual (a social worker) copes with stress. Also, related terms were presented, that is, resilience, personal hardiness, or coherence. It is a fact that social workers have the choice to choose a strategy that is effective in their personal needs and settings and brings benefits (among others) to the level of psychological resilience. It is precisely such a strategy that stimulates them actively to avert the threat and to perceive stressful situations as a challenge to overall change. In the next chapter, mindfulness was introduced as one of the possible tools, respectively one of the potential effective strategies for working with stress. This gives the social worker the opportunity to overcome the threat of stress / burden and turn it into a challenge. The challenge here is primarily presented by the fact that the social worker should begin to solve the burdens using such a tool and, at the same time, effectively eliminates stress. Finally, the practice of mindfulness was further elaborated in the last chapter which dealt with the realisation of the challenge potential, that is, the ways in which the social worker can develop and maintain mindfulness. These are the various programmes available based on the philosophy of mindfulness. The article focused on the two most common and empirically verified programmes, that is, MBSR and MBCT. However, it is still necessary to pay attention to the phenomenon of mindfulness in social work and to bring new empirical knowledge which is currently weak – especially in the context of Czech social work.

Contact

Michal Kaczor MA

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology, Department of Ethics, Psychology and Charity

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

info@michalkaczor.cz

Pojetí kontroly ve vybraných etických kodexech sociální práce

Radka Janebová, Zuzana Truhlářová

Abstrakt

Sociální práce je označována jako ambivalentní profese, jejíž součástí jsou pomoc i kontrola. To vede k řadě dilemat, v jejichž řešení by mohl jako opora sloužit Etický kodex sociálních pracovníků České republiky. Vzhledem k tomu, že jeho stávající podoba se tématu kontroly příliš nevěnuje a v českém jazyce není k dispozici moc vodítek pro jeho zpracování, je cílem tohoto textu zjistit, jak kontrolní práci s klienty zpracovávají vybrané etické kodexy. K dosažení cíle jsme zvolily kvalitativní analýzu osmi vybraných etických kodexů. Zjistily jsme, že zkoumané kodexy lze rozlišit dle logiky – explicitní užití pojmu kontrola, ne/legitimita kontroly, kontraindikace kontroly, situace legitimní kontroly, podoby kontroly a etika kontrolní práce. Tento text je věnován prvním čtyřem kategoriím. Právě tato osnova by mohla být využita při případném konsensu odborníků, že je třeba zakomponovat do českého kodexu nově i kontrolní pasáže.

Klíčová slova: sociální práce, kontrola, legitimita, etický kodex, neoliberalismus

Úvod

Teoretickým cílem textu je zjistit, jak vybrané etické kodexy zpracovávají téma kontrolní práce s klienty. Zajímalo nás, jak explicitně se zde pojem kontrola vyskytuje a jaký je logický přístup k práci s kontrolou. Záměrný výběr etických kodexů nás navíc přivedl k dílčí otázce, zda lze najít nějaké souvislosti mezi politickou ideologií dané země a pojetím kontrolního jednání v kodexu. Aplikačním cílem článku bylo rozpracovat téma kontroly pro účel případné budoucí inovace Etického kodexu sociálních pracovníků České republiky, kdy by nalezená logika pojednání o kontrole mohla sloužit jako případná inspirace. Text je psán z pozice kritické perspektivy sociální práce, což se logicky odráží v teoretickém ukotvení klíčových pojmů i v interpretaci zjištění.

V textu budou nejprve vysvětleny základní klíčové pojmy jako kontrola v sociální práci, legitimita kontroly a účel etických kodexů. Poté bude stručně charakterizována metodika výzkumu a posléze prezentována výzkumná zjištění spolu s doporučeními.

Teoretické ukotvení

Kontrola v sociální práci

Oxfordský slovník vymezuje podstatné jméno „kontrola“ jako moc ovlivňovat či řídit lidské chování nebo průběh událostí a sloveso „kontrolovat“ jako determinovat chování nebo dohlížet na průběh něčeho¹. Cambridgeský slovník sloveso „kontrolovat“ vztahuje k nařizování, omezování nebo řízení něčeho či někoho². V českém jazyce je tento pojem vysvětlován jako dozor, dohled, přezkoušení, řízení či vliv.³ Kontrolu v sociální práci lze s využitím těchto definic vymezit jako moc sociálních pracovníků nařizovat či omezovat nějaké chování klientů, moc řídit či ovlivňovat určité události a moc dohlížet nad požadovaným chováním či děním.

Kontrola může být chápána jako metoda, činnost či dokonce cíl sociální práce. V tomto textu bude chápána jako činnost, skrze kterou se realizuje výše uvedená moc. Vhodnější je pojednávat o činnostech v plurálu, vzhledem k tomu, že se může jednat o kontinuum nejrůznějších jednání. Rozlišení tohoto kontinua způsobů kontroly kupodivu v odborné literatuře příliš zpracováno není. V českém kontextu je asi nejznámější rozlišení čtyř způsobů kontroly Ivana Úlehly,⁴ které z hlediska direktivity vymezuje typy nevyžádané komunikace z perspektivy klienta (vyjasňování, přesvědčování, dozor, opatrování). Podobně z klientské perspektivy identifikovaly tři způsoby kontroly Janebová a Truhlářová,⁵ které zkoumaly její pojetí v anglicky psané odborné literatuře z oblasti sociální práce. Přestože na kontrolu nahlížely také z perspektivy klienta, domníváme se, že nalezené tři kategorie kontrolních jednání mohou být chápány jako obecné kategorie, jak lze rozlišovat kontrolu. Pomyslnou škálu kontrolních jednání diferencovaly inkluzivně od nejširšího k nejužšímu a zároveň nejdirektivnějšímu vymezení (širší jsou nadmnožinou užších). Nejširší vymezení zahrnuje všechny činnosti sociální práce, které zahrnují jakékoliv klientem nevyžádané jednání ve smyslu Ivana Úlehly⁶, za které lze považovat i tak jemnou formu kontroly, jako je řečový akt nevyžádaného informování. Vyšší stupeň direktivity lze najít v případě omezování sebehrození klienta, kdy o něm v určité více či méně podstatné záležitosti rozhoduje sociální pracovnice (např. Behroozi; Burman; Akademikerförbundet)⁷. A jako nejvíce direktivní označily donucení užívat nějakou službu, kterou klient nechce (např. Willshire, Brodsky; Trotter; AASW; Trotter, Ward)⁸. Zda a jak je kontrola podobným způsobem pojímána ve vybraných etických kodexech, nás mimo jiné zajímalo v rámci prováděné analýzy.

1 Srov. © English Oxford Living Dictionaries, Control (on-line), dostupné na: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/control>, citováno dne 3. 4. 2018.

2 Srov. © Cambridge Dictionary, Control (on-line), dostupné na: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/control>, citováno dne 3. 4. 2018.

3 Srov. Kolektiv autorů, *Ilustrovaný encyklopedický slovník*, Praha: Academia, 1981, s. 197.

4 Srov. Ivan ÚLEHLA, *Umění pomáhat*, Praha: SLON, 1999.

5 Srov. Radka JANEBOVÁ – Zuzana TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí kontroly z perspektivy klienta sociální práce, *Kontakt* 1/2018, s. 65–73.

6 Srov. ÚLEHLA, *Umění...*, s. 35.

7 Srov. Cyrus S. BEHROOZI, A Model for Social Work with Involuntary Applicants in Groups, *Social Work with Groups* 2–3/1993, s. 223–238; Sondra BURMAN, Revisiting the Agent of Social Control Role: Implications for Substance Abuse Treatment, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community* 2/2004, s. 197–209; © AKADEMIKERFÖRBUNDET SSR, Ethics in Social Work – A Code of Conduct and Ethical Behaviour for Social Workers (online), dostupné na: https://akademssr.se/sites/default/files/files/ethics_in_social_work_0.pdf, aktualizace 2015, citováno dne 8. 12. 2016.

8 Srov. David WILLISHIRE – Stanley L. BRODSKY, Toward a Taxonomy of Unwillingness: Initial Steps in Engaging the Unwilling Client, *Psychiatry, Psychology and Law* 8/2001, s. 154–160; Chris TROTTER, *Working with Involuntary Clients. A Guide to Practice*, Los Angeles, London, New Delhi Singapore, Washington DC: SAGE, 2006; © AASW, Code of Ethics (online), dostupné na: <https://www.aasw.asn.au/document/item/1201>, aktualizace 2010, citováno dne 8. 12. 2016; Srov. Chris TROTTER – Tony WARD, Involuntary Clients, Pro-social Modelling and Ethics, *Ethics and Social Welfare* 1/2012, s. 74–90.

Legitimita kontroly v sociální práci

Sociální práce má někdy tendenci vnímat samu sebe jako pomáhající profesi a na svou kontrolní roli zapomínat. Tím si samu sebe idealizuje a nekriticky bagatelizuje svou kontrolní roli ve společnosti. Pokud jako kontrolu vnímáme jakékoliv nevyžádané jednání, je dokonce možné, že kontrolní činnosti budou proporčně převyšovat činnosti pomoci (klientem vyžádané). Například podávání nevyžádaných informací (dle Úlehly⁹ vyjasňování) či nevyžádané motivování klienta (dle Úlehly¹⁰ přesvědčování) jsou legitimní a poměrně frekventované způsoby práce s klienty. Rozhodně je kontrola velmi podstatnou součástí sociální práce a jako takové by jí měla být věnována zasloužená pozornost.

Legitimita kontroly v sociální práci vyplývá z jejího závazku vůči společnosti. Hranice pomáhání jsou limitovány hodnotami a normami dané země. Vztah s klientem nelze redukovat pouze na personální rovinu,¹¹ spíše se jedná o třístranný kontrakt mezi sociální prací, státem a klientem, zahrnující práva a povinnosti všech zúčastněných.¹² Vztah klienta a sociálního pracovníka je silně determinován státem, který sociální práci platí, a jeho politikou.

Kvalitní porozumění sociální práci předpokládá porozumění jejím funkcím v rámci fungování státu. Přestože motivací sociální práce je nepochybně pomáhat, její funkce ji vedou zároveň k nutnosti kontrolovat. Na jedné straně chce přispívat k sociálnímu altruismu, na straně druhé vede lidi k dodržování společenských norem.¹³ Chce pomáhat klientům hledat způsoby, jak žít uspokojivý a společensky akceptovatelný život, ale zároveň od nich očekává, že budou splňovat určité podmínky, které má pravomoc i vymáhat skrze zákonem daná opatření.¹⁴ Proto bývá sociální práce označována jako profese ambivalentní (např. Senior; Laan; Noble; Smith)¹⁵, dvojznačná (např. Laan; Day; Hyslop)¹⁶, duální (např. Banks; Trotter)¹⁷, dvojtvárná či janusovská (např. Hyslop; Janebová, Truhlářová)¹⁸, s dvojčetem (např. Hyslop)¹⁹ či s dvojím úkolem (např. Salamon)²⁰. Poradit si s touto dualitou je jedna z největších výzev v rámci sociální práce.²¹

Funkci sociální práce ve vztahu ke státu lze podle Petera Leonarda²² rozumět dvojím odlišným způsobem. Z konsenzuálního, respektive strukturálně funkcionalistického pohledu je posláním sociální práce nejen pomáhat lidem uspokojovat jejich očekávané potřeby, ale také řešit konflikty a tenze, socializovat lidi označené jako deviantní a vytvářet soulad mezi lidmi a jejich sociálním

9 Srov. ÚLEHLA, *Umění...*, s. 35.

10 Srov. ÚLEHLA, *Umění...*, s. 34.

11 Srov. Sarah BANKS, *Ethics and Values in Social Work*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2001, s. 15.

12 Srov. Chris CLARK, *Social Work Ethics. Politics, Principles and Practice*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2000, s. 106–107.

13 Srov. BANKS, *Ethics...*, s. 15.

14 Srov. TROTTER, WARD, *Involuntary...*

15 Srov. Paul SENIOR, The Probation Order: Vehicle of Social Work or Social Control?, *Probation Journal* 2/1984, s. 64–70; Geert van der LAAN, *Otázky legitimity sociální práce*, Boskovice: Albert, Ostrava: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity, 1998; Carolyn NOBLE, Postmodern Thinking Where is it Taking Social Work?, *Journal of Social Work* 3/2004, s. 289–304; Roger SMITH, *Social Work and Power*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: PALGRAVE MACMILLAN, 2008.

16 Srov. LAAN, *Otázky...*; Phyllis J. DAY, Social Welfare: Context for Social Control, *The Journal of Sociology & Social Welfare* 1/1981, s. 29–44; Ian HYSLOP, Social Work as a Practice of Freedom, *Journal of Social Work* 4/2011, s. 404–422.

17 Srov. BANKS, *Ethics...*, s. 15; TROTTER, *Working...*

18 Srov. HYSLOP, *Social...*, s. 218–419; Radka JANEBOVÁ – Zuzana TRUHLÁŘOVÁ, Janusova tvář sociální práce: Tři pohledy na pojetí kontroly v sociální práci, *Sociální práce / Sociální práce* 6/2017, s. 116–130.

19 Srov. HYSLOP, *Social...*, s. 418–419.

20 Srov. Ernst SALAMON, Kdo je zákazníkem sociálních služeb?, *Sociální politika* 2/2001, s. 6–9.

21 Srov. TROTTER, *Working...*

22 Srov. Peter LEONARD, The Function of Social Work in Society, in: *Talking about Welfare: Readings in Philosophy and Social Policy*, ed. Noel W. TIMMS – David WATSON, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1976, s. 252–266.

prostředím skrze jejich vzájemnou adaptaci. Úkolem sociální práce je kontrolovat nepřizpůsobivé občany a reformovat nefunkční sociální struktury. Kontrola je v tomto pohledu považována za legitimní nástroj k udržení sociálního řádu společnosti. Oproti tomu optikou konfliktuálního paradigmatu je sociální práce ve službách dominujících elit a slouží k udržení jejich politické a ekonomické moci nad skupinami, které jsou považovány za ohrožující stávající mocenské uspořádání. Sociální práce z hlediska tohoto pojetí nefunguje v zájmu těch, se kterými pracuje, ale v zájmu opresivních struktur neoliberálního státu.²³ Tento pohled je typický pro tzv. kritickou sociální práci, která může zahrnovat jak tradičnější strukturalistickou kritiku, tak kritiku ze strany různých postsměrů.²⁴ Ty ji obohatily zejména o Foucaultův koncept governmentality, který zkoumá strategie vládnutí spojující specifické technologie moci zaměřené na formování mentality subjektů v jejich každodenním fungování.²⁵

Při analýze etických kodexů vycházíme z obou uvedených hledisek. Přes naši kritickou pozicionalitu zastáváme názor, že i kontrola může být v některých situacích legitimní součástí sociální práce. Je tomu tak zejména v situacích, kdy kvůli nekompetenci nebo nezodpovědnosti člověka či z kontextuálních příčin dochází k závažnému ohrožení lidí, a to buď tak, že je daná osoba zásadně ohrožena chováním ostatních lidí, či svým chováním zásadně ohrožuje samu sebe nebo druhé.²⁶ Zároveň také přijímáme za své argumenty kritické sociální práce, že sociální práce se nechává využívat a zneužívat neoliberální ideologií k disciplinaci lidí v zájmu elit. Z praxe pozorujeme Loïcem Wacquantem²⁷ popisovanou postupnou proměnu původně ochranné funkce sociální politiky (a tedy i sociální práce) do funkce nápravné, kdy do ní proniká stále více disciplinárních principů. Pomoc neoliberálního státu je stále výrazněji podmiňována plněním povinností ze strany lidí a funkcí sociální práce se stává dohled a kontrola nad plněním těchto povinností. Tento dohled bývá nazýván jako *welfare surveillance* a označuje specifické formy sledování, kontroly a disciplinace lidí, kteří žádají stát o pomoc kvůli špatné životní situaci nebo z důvodů jiných sociálních problémů.²⁸ Sociální práce se v kontextu *welfare surveillance* politiky mění v nástroj kontroly, který má posuzovat zásluhovost/nezásluhovost lidí pro sociální pomoc ze strany státu – stává se *gatekeeperem* pomoci (např. Rodger; Kam)²⁹; slouží jako nástroj depolitizace sociálních problémů (např. Day; Rogowski)³⁰, kdy nutí lidi řešit strukturálně vzniklé problémy individuálně; a zároveň jako nástroj politizace nepřizpůsobivého chování (např. Donzelot; Donaghue)³¹, kdy bývá pověřena tvorbou či prováděním represivních opatření a programů vůči tzv. asociálnímu chování, namísto podpory marginalizovaných; stává se nástrojem pozorování, hodnocení a sankcí vůči těm sociálně nejslabším – zejména lidem bez domova a chudým (např. Gengler; Smith;

23 Leonardovo rozlišení pochází z roku 1976, takže v době svého vzniku nezahrnovalo optiku poststrukturalismu a postmodernismu.

24 Srov. Radka JANEBOVÁ, Vybrané principy kritické sociální práce v kontextu kontroly nedobrovolných klientů, *Sociální práce / Sociální práce* 3/2018, s. 5–21.

25 Srov. Michel FOUCAULT, *Security, Territory, Population*, New York: Palgrave MacMillan, 2007.

26 Srov. Radka JANEBOVÁ, Kdy je legitimní vykonávat v sociální práci kontrolu, *Fórum sociální práce* 2/2017.

27 Srov. Loïc WACQUANT, Three Steps to a Historical Anthropology of Actually Existing Neoliberalism, *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 1/2012, s. 66–79.

28 Srov. Jiří MERTL, *Přerozdělování welfare. Nástroj pomoci, nebo kontroly?*, Brno: Doplněk, 2017, s. 104.

29 Srov. John J. RODGER, Social Work as Social Control Re-examined Beyond the Dispersal of Discipline Thesis, *Sociology* 4/1988, s. 563–581; Ping Kwong KAM, Back to the 'Social' of Social Work: Reviving the Social Work Profession's Contribution to the Promotion of Social Justice, *International Social Work* 6/2012, s. 723–740.

30 Srov. DAY, Social...; Steve ROGOWSKI, Radical/Critical Social Work with Young Offenders: Challenges and Possibilities, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health Welfare and the Community* 1/2014, s. 7–21.

31 Srov. Jacques DONZELOT, *The Policing of Families: Welfare Versus the State*, London: Hutchinson University Library, 1979; Jane DONAGHUE, Antisocial Behaviour Orders (ASBOs) in Britain Contextualizing Risk and Reflexive Modernization, *Sociology* 2/2008, s. 337–355.

Monahan)³²; nástrojem zneviditelňování „jiných“ (např. Janebová; Monahan)³³ a podílí se na výkonu politiky *workfare*, která podmiňuje dávkovou pomoc zapojením do prekarizovaných forem práce (např. Keller; Dee; Mertl)³⁴.

V souvislosti s analýzou etických kodexů si budeme klást otázku, jak se v nich dařilo ošetřit proces legitimní kontroly a zároveň předcházet zneužívání sociální práce ze strany neoliberální ideologie.

Účel etických kodexů

Přítomnost etického kodexu je podle Greenwooda³⁵ jednou z podmínek uznání daného povolání za profesi. Nicméně, tato vnějšková motivace není jediným důvodem, proč profese a povolání – respektive jejich profesní asociace – etické kodexy vytvářejí. Účelem etického kodexu obecně je definovat akceptovatelné/neakceptovatelné chování, podporovat kvalitní praxi, opatřit kritéria pro sebeevaluaci členů profese, zakládat rámec pro profesionální chování a profesionální odpovědnost, sloužit jako podpora profesní identity a jako znak profesní zralosti.³⁶ V kontextu sociální práce plyne tvorba etického kodexu z potřeb zabezpečit sociálním pracovnícům oporu a regulaci praxe, chránit klienty před zneužitím úřední moci a zanedbáním péče, mít kritéria pro hodnocení etičnosti aktuální praxe a pro posouzení stížností a rovněž vytvářet identitu a status profese ve společnosti.³⁷

Etické kodexy sociální práce v jednotlivých zemích se mohou výrazně lišit co do rozsahu, struktury i definovaného vztahu vůči dalším subjektům sociální práce. Olson³⁸ rozlišuje dle těchto kritérií tři modely etických kodexů. První, který lze nazvat „model stručných zásad“ (*brief model*), se vyznačuje výčtem základních zásad praxe, které ovšem postrádají jasnou strukturu. „Model zaměřený na principy“ (*principles model*) využívá logickou formu: preambule/účel, fundamentální principy a hodnoty, fundamentální zásady a výklad pro principy a zásady. Tato forma se zaměřuje na každý princip zvlášť a upravuje je z hlediska řady vztahů, se kterými se členové profese mohou setkávat. „Model zaměřený na vztahy“ (*relationship model*), který Olson považuje za nejlépe rozvinutý, je jediný, který zdůrazňuje vztahy mezi skupinou nebo členy skupiny a jinými skupinami společnosti, jako jsou veřejnost, klienti nebo zaměstnavatelé. Tento model často rozděluje kodex do sekcí, které začínají ustanovením jako např. „vztahy/závazky k ...“, přičemž následuje seznam standardů a zásad k danému vztahu.

Samozřejmě je otázkou, nakolik jsou rozsáhlejší a podrobnější kodexy zárukou dobrého morálně-etického rozhodování. V literatuře lze nalézt především dvojí kritiku etických kodexů. První vychází z formální existence etických kodexů, kdy je jejich vznik motivován touhou povolání naplnit

32 Srov. Amanda M. GENGLER, Mothering under the Gaze: Policing Motherhood in a Battered Women's Shelter, *International Journal of Sociology of the Family* 1/2011, s. 131–152; Andrea SMITH, Not-seeing: State Surveillance, Settler Colonialism, and Gender Violence. in: *Feminist Surveillance Studies*, ed. Rachel DUBROFSKY – Shoshana A. MAGNET, Durham: Duke University Press, 2015, s. 21–38; Torin MONAHAN, Regulating Belonging: Surveillance, Inequality, and the Cultural Production of Abjection, *Journal of Cultural Economy* 2/2017, s. 191–206.

33 Srov. © Radka JANEBOVÁ, Sociální pracovníci: Obecní uklízeči lidského odpadu? (online), dostupné na: <https://blisty.cz/art/75198-socialni-pracovnici-obecni-uklizeci-lidskeho-odpadu.html>, aktualizace 2014, citováno dne 26. 3. 2018; MONAHAN, Regulating...

34 Srov. Jan KELLER, *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*, Praha: SLON, 2010; Mike DEE, Welfare Surveillance, Income Management and New Paternalism in Australia, *Surveillance & Society* 3/2013, s. 272–286; MERTL, *Přerozdělování...*

35 Srov. Mirka NEČASOVÁ, Profesní etika, in: *Metody a řízení sociální práce*, ed. Oldřich MATOUŠEK a kol., Praha: Portál, 2003, s. 37–39.

36 Srov. Catherine MCDONALD, *Challenging Social Work. The Institutional Context of Practice*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2006, s. 97–115.

37 Srov. NEČASOVÁ, Profesní..., s. 37–39.

38 Srov. © Andrew OLSON, Authoring a Code of Ethics: Observations on Process and Organization (online), dostupné na: <http://ethics.iit.edu/ecodes/authoring-code>, aktualizace 1998, citováno dne 6. 4. 2018.

Greenwoodova kritéria profese a posílit tak svou pozici,³⁹ přičemž v praxi s nimi profesní skupina příliš nepracuje. Druhá kritika, jejímiž zastánci jsou především postmodernisté v sociální práci, stojí na odtažitosti etických kodexů od každodenní praxe.⁴⁰ Právě postmodernistická perspektiva sociální práce poukazuje řadou provedených výzkumů na to, že sociální pracovníci v praxi etický kodex velmi často neznají nebo se neřídí jeho zásadami a raději preferují zásadu osobní odpovědnosti při rozhodování (viz např. Felkenes; Dolgoff, Skolnik; Landau; Christians).⁴¹ Pro případnou inovaci českého etického kodexu by mohly být z hlediska celkového pojetí podstatné minimálně dvě otázky. Za prvé, ze kterého ze tří modelů Olsona⁴² vycházet, a za druhé, jak zajistit odformalizování praktického užívání Etického kodexu sociálního pracovníka České republiky.

Metodické ukotvení

Zkoumané etické kodexy byly původně vybrány záměrným výběrem s důrazem na národní⁴³ kodexy zemí, které jsou považovány za nejvíce dotčené neoliberální ideologií. Proto byly zvoleny Austrálie, Kanada a Velká Británie,⁴⁴ tedy země označované terminologií Esping-Andersena jako liberální a jazykem Titmuse jako reziduální sociální státy. Vzhledem k aplikačnímu cíli, kterým je nabídnout podklad pro inovaci českého etického kodexu, byl do výběru zahrnut stávající český etický kodex i nám kulturně blízký slovenský kodex. To ovšem nebyl jediný důvod pro jejich volbu. Statistické porovnání výdajů na sociální ochranu České republiky s dalšími evropskými zeměmi ukazuje, že zatímco u nás činil podíl výdajů na sociální ochranu k HDP v roce 2015 19,1 %, průměr EU se v daném roce pohyboval okolo 29 %.⁴⁵ Zajímavé je, že na tomto průměru byla i Velká Británie, která je jinak označována za reziduální sociální stát. Českou republiku je v tomto smyslu možno označit za ultrareziduální sociální stát (stejně jako Slovensko, kde daný poměr činil dokonce pouze 18,3 %). Obě středoevropské země možná nejsou vnímány jako prototypy neoliberálních států, ale je to spíše tím, že v nich nebyly dopady neoliberalismu nijak zvlášť diskutovány, než že by nenesly znaky neoliberální ideologie (např. důraz na sociální škrtů v sociální oblasti, snaha privatizovat potenciálně ziskové služby sociální práce, adorace individuální odpovědnosti a principu zásluhovosti na úkor strukturálních příčin problémů, prolínání trestních principů do sociální politiky a přesouvání zdrojů ze sociálního do trestního systému⁴⁶). Vzhledem k naší kritické pozici jsme posléze podrobily zkoumání i kodex vytvořený Mezinárodní federací sociálních pracovníků *Statement of Ethical Principles* (v českém kontextu často označovaný jako Mezinárodní etický kodex), který vnímáme do značné míry jako ukotvený v kritické praxi. Protože v průběhu recenzního řízení došlo 2. července 2018 k inovaci mezinárodního kodexu

39 Srov. Paul WILDING, *Professional Power and Social Welfare*, London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

40 Srov. Merrylyn ASQUITH, *Ideals, Myths and Realities... A Postmodern Analysis of Moral-ethical Decision-making and Professional Ethics in Social Work Practice*, University of South Australia, 2002.

41 Srov. Sandra W. FELKENES, *The Social Work Professional and his Ethics: A Philosophical Analysis*, PhD Thesis, University of Alabama, 1980; Ralph DOLGOFF – Louise R. SKOLNIK, Ethical Decision-making in Social Work with Groups: An Empirical Study, *Social Work with Groups* 2/1996, s. 49–64; Ruth LANDAU, Professional Socialization, Ethical Judgement and Decision Making Orientation in Social Work, *Journal of Social Service Research* 4/1999, s. 57–75; Clifford G. CHRISTIANS, Ethics and politics in qualitative research, in *Handbook of Qualitative Research*, eds. Norman DENZIN – Yvonna S. LINCOLN, Thousand Oaks: Sage, s. 133–155.

42 Srov. © OLSON, Authoring...

43 Záměrně byly vybírány kodexy vztahující se na všechny oblasti sociální práce. Nebyly tedy analyzovány kodexy určené pro specifické segmenty sociální práce, jakými jsou například sociální služby či sociální práce ve veřejné správě.

44 Samozřejmě by byl pro analýzu nejvhodnější kodex z USA, která je baštou neoliberalismu, ale tento kodex se nám nepodařilo získat.

45 Srov. © ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, Vybrané údaje o sociálním zabezpečení za rok 2016 (online), dostupné na: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002380/19002917.pdf/30a86875-3361-44c4-ae3c-d3ad502f68fa?version=1.0>; aktualizace 2017, citováno dne 22. 2. 2018.

46 Srov. WACQUANT, Three...

na kodex globální – *Global Social Work Statement of Ethical Principles*, byly do analýzy zahrnuty obě verze kodexu. A dodatečně jsme se rozhodly zkoumat ještě švédský kodex, který byl pro nás zajímavý z hlediska odlišného typu sociálního státu (sociálně demokratického, resp. institucionálního). Esping-Andersenovo rozlišení liberálního, konzervativního a sociálnědemokratického modelu sociálního státu sice začalo následkem globální expanze neoliberálních hodnot ztrácet na platnosti (což uznal i sám autor tohoto konceptu),⁴⁷ nás ovšem zajímalo, zda bude možno dohledat dopady neoliberální ideologie na pojetí kontroly ve skandinávské zemi, jako je Švédsko. Zvolený záměrný způsob výběru se stal doplňováním nových kodexů poněkud rozostřený. Nenaplňuje ani požadavek reprezentativity, vzhledem k nízkému počtu zkoumaných objektů. Rizika plynoucí ze zvolené strategie volby výzkumného souboru reflektujeme a chápeme naši analýzu spíše jako výzkumnou sondu.

Z hlediska Olsonem⁴⁸ vymezených modelů lze za tzv. *brief model* považovat obě verze tzv. Mezinárodního etického kodexu, za model postavený na principech britský a kanadský kodex, zatímco ostatní mají nejbližší k modelu orientovanému na vztahy (byť v případě českého kodexu s výhradami, zejména vzhledem k nesystémovosti úpravy odpovědnosti ve vztahu ke klientovi). V rámci vybraných kodexů jsme hledaly pasáže, které bylo možno považovat za relevantní dle výše vymezené definice kontroly. Využily jsme techniky kvalitativní analýzy dokumentů. Mezi nalezenými částmi textu jsme zkoumaly tematické shody, které nás vedly k identifikaci kategorií – explicitní užití pojmu kontrola, ne/legitimita kontroly, kontraindikace kontroly, situace legitimní kontroly, podoby kontroly a etika kontrolní práce. Vzhledem k tomu, že posledně uvedená kategorie „etika kontrolní práce“ je velmi obsáhlá a vydá na samostatný článek, bude tento text věnován pouze prvním čtyřem kategoriím orientovaným na pojetí kontroly.

Prezentace zjištění

Vybrané etické kodexy přistupují k práci s kontrolou s následující logikou.⁴⁹ Připouštějí, že kontrola může být za určitých okolností legitimní, ale v některých případech souběžně uvádí její kontraindikace, poté vymezují situace, kdy tato legitimita může nastat, k jakým aspektům života lidí se kontrola může vázat (co může být kontrolováno/omezeno) a jak s kontrolou eticky nakládat.

Explicitní užití pojmu kontrola

Zajímavé je, že ty kodexy, které mají zásady práce s kontrolou více rozpracovány, tento pojem explicitně nepoužívají, zatímco kodexy, které zásady práce zpracovány nemají, termín kontrola (v nespecifikovaném slova smyslu) užívají zpravidla v souvislosti s etickými dilematy sociální práce na samém konci. Příkladem mohou být český *Etický kodex sociálních pracovníků*⁵⁰ (dále ČEK), který v části C uvádí, že „Sociální pracovník má ve své náplni roli pracovníka, který klientům pomáhá a současně má klienty kontrolovat“, slovenský *Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky*⁵¹ (dále SEK), který v části 3 zahrnuje mezi etické problémy

47 Srov. GÖSTA ESPING-ANDERSEN, *After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy*, in: *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, ed. GÖSTA ESPING-ANDERSEN, London: SAGE Publications, 1996, s. 1–31.

48 Srov. © OLSON, Authoring...

49 Logika výkladu nemusí nutně odpovídat pořadí, ve kterém jsou jednotlivé aspekty v jednotlivých kodexech uváděny.

50 Srov. © SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ, *Etický kodex sociálních pracovníků České republiky* (online), dostupný na: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.pdf, aktualizace 2006, citováno dne 14. 6. 2017.

51 Srov. © SLOVENSKÁ KOMORA SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ, *Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky* (online), dostupné na: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/socialna-praca/eticky-kodex_final-3.pdf, aktualizace 2015, citováno dne 14. 6. 2017.

a dilemata skutečnost, že úloha sociálních pracovníků je zároveň pomáhající i kontrolní, či předposlední verze tzv. Mezinárodního etického kodexu⁵² (dále IFSWa), která v *Předmluvě* vztahovala pomoc a kontrolu k funkcím sociální práce. V aktuální verzi tohoto kodexu z roku 2018 již není pojem kontrola explicitně užíván, ale je zde zmíněna mocenská pozice, kterou sociální pracovníci nad klienty mají (možnost kontroly je tedy předpokládána implicitně). Výjimkou z více rozpracovaných kodexů je kanadský průvodce etickou praxí *Guidelines for Ethical Practice*⁵³ (dále CASW⁵⁴), který v článku 1.4.2 explicitně uvádí zásadu minimalizace užívání kontroly, kdy musí být každé rozhodnutí omezující občanská či zákonná práva klientů přijato po uvážlivém vyhodnocení situace. Také švédský kodex *Ethics in Social work – A code of conduct and ethical behaviour for social workers*⁵⁵ (dále Akademikerförbundet) pracuje s pojmem kontrola, kterou vnímá ve specifické konotaci kontroly rizik a preventivního předcházení škod. Ostatní rozpracované kodexy nahrazují pojem kontrola například pojmy omezení, dohled, nátlak, opatření či užití moci.

Ne/legitimita kontroly

Ty kodexy, které se o kontrole nevyjadřují explicitně, předpokládají její okolnostmi podmíněnou nevyhnutelnost, a tedy legitimitu, spíše implicitně. Například britský kodex explicitní formulaci o legitimitě kontroly neobsahuje, ale jím uznávanou legitimitu kontroly za určitých okolností lze dedukovat z toho, že ji rozvíjí z hlediska jejích podmínek a způsobu realizace. Ještě stručnější je například tzv. mezinárodní kodex z roku 2018 *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (dále IFSWb⁵⁶), který tuto legitimitu implicitně vyvozuje až z definovaných situací, kdy je užití kontroly vhodné (zpravidla ohrožení klienta či druhých osob).

Legitimita kontroly a její nelegitimita jsou v rámci etických kodexů vnímány jako komplementární jevy. Z hlediska pořadí témat jsou nejprve prezentována práva klientů, a teprve poté okolnosti, za kterých je legitimní tato práva omezit. Mezi práva klientů, která lze považovat za podstatná v souvislosti s výkonem kontroly (v daných pasážích kodexů), patří právo podstupovat rizika (britský *The Code of Ethics for Social Work Statement of Principles* – dále BASW)⁵⁷, právo na informované rozhodnutí (CASW; AASW⁵⁸; BASW; IFSWb), právo na autonomii a nezávislost (AASW; BASW), právo na participaci při rozhodování (BASW; Akademikerförbundet), přičemž některé kodexy ještě zvlášť zdůrazňují toto právo u dětí (BASW; CASW), právo na sebeurčení (CASW; AASW; IFSWb; BASW; Akademikerförbundet), právo na osobní důstojnost (Akademikerförbundet), právo na soukromí (AASW; IFSWb), právo na svobodu (Akademikerförbundet) a právo na důvěrnost informací (AASW; BASW; IFSWa; IFSWb; Akademikerförbundet).

52 Srov. © IFSWa, Statement of Ethical Principles (online), dostupné na: <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>, aktualizace 2012, citováno dne 6. 12. 2016.

53 Srov. © CASW, Guidelines for Ethical Practice (online), dostupné na: http://www.casw-acts.ca/sites/default/files/attachements/CASW_Guidelines%20for%20Ethical%20Practice.pdf, aktualizace 2005, citováno dne 8. 12. 2016.

54 Pod touto zkratkou budou uváděny oba typy etických průvodců. Vedle výše zmíněného průvodce Guidelines for Ethical Practice bude k této zkratce vztahován i stručný © CASW, Code of Ethics (online), dostupné na: https://casw-acts.ca/sites/casw-acts.ca/files/attachements/casw_code_of_ethics.pdf, aktualizace 2005, citováno dne 8. 12. 2016.

55 Srov. © AKADEMIKERFÖRBUNDET SSR, Ethics in Social Work – A Code of Conduct and Ethical Behaviour for Social Workers (online), dostupné na: https://akademssr.se/sites/default/files/files/ethics_in_social_work_0.pdf, aktualizace 2015, citováno dne 8. 12. 2016.

56 Srov. © IFSWb, Global Social Work Statement of Ethical Principles (online), dostupné na: <https://www.ifsw.org/statement-of-ethical-principles/>, aktualizace 2. července 2018, citováno dne 30. 8. 2018.

57 Srov. © BASW, The Code of Ethics for Social Work Statement of Principles (online), dostupné na: http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_112315-7.pdf, aktualizace 2012, citováno dne 8. 12. 2016.

58 Srov. © AASW, Code of Ethics (online), dostupné na: <https://www.aasw.asn.au/document/item/1201>, aktualizace 2010, citováno dne 8. 12. 2016 (dále AASW).

Kontraindikace kontroly

Některé kodexy před vymezením okolností, kdy je kontrola legitimní, mohou ještě zdůrazňovat, kdy kontrola legitimní není – tedy její kontraindikace (BASW; CASW; Akademikerförbundet). Tato kontraindikace je vázána na právo podstupovat riziko. Například britský kodex (BASW) uvádí v Principu 2, že sociální pracovníci jsou si vědomi, že lidé užívající služeb sociální práce mají právo podstupovat rizika. Švédský kodex, jehož úvodní dvě části jsou spíše diskuzí o hodnotách švédského státu, řeší kontraindikaci kontroly formou řečnických otázek, v nichž je u některých z klíčových hodnot zvažována možnost tuto hodnotu nerespektovat.

V českém etickém kodexu takové ustanovení sice není, ale podobná zásada je dohledatelná například ve Výkladovém sborníku pro poskytovatele sociálních služeb⁵⁹, kde je vymezeno právo na přiměřené riziko. Je zde zdůrazněno, že vzhledem k tomu, že „je riziko nedílnou součástí našich životů a nezbytnou podmínkou dospívání jedince, poskytovatelé by se neměli snažit o jeho naprosté odstranění ze života klientů, ale naopak by jim měli umožnit podstupovat tzv. přiměřené riziko“. Podobné snahy o balancování mezi přiměřeným a nepřiměřeným ohrožením byly v oblasti sociálně právní ochrany dětí, ale po kritice kurátorů pro děti a mládež byly metodiky staženy. Ostatní segmenty sociální práce mimo sociální služby takovým vodítkem nedisponují.

Situace legitimní kontroly

Vymezení okolností, kdy je nevyhnutelné omezit práva klientů, se ve vybraných etických kodexech váže na důsledky situací, kdy jsou ohrožena práva, bezpečí a zájmy lidí, kdy je třeba lidi ochraňovat, nebo jim hrozí vážná újma. Jinak řečeno, konat za účelem omezení občanských či zákonných práv lidí lze pouze tehdy, je-li to zákonně ospravedlnitelné (AASW; BASW; SEK; Akademikerförbundet) či v zájmu vyšších etických požadavků, jako je například zachování života (IFSWa; SEK). Práva klienta mohou být limitována z důvodu jiných zásadnějších odpovědností sociálního pracovníka v dané situaci – na základě profesní odpovědnosti sociálních pracovníků, odpovědnosti zajistit péči, odpovědnosti respektovat právo nebo na základě odpovědnosti k jiným poskytovatelům služeb či dalších stran (AASW). Švédský kodex rozšiřuje situace momentálního ohrožení i na ohrožení budoucí, takže legitimuje preventivní kontrolu. Uvedené situace lze rozlišit na ty, kdy (1) klient ohrožuje druhé lidi, nebo (2) je ohroženo bezpečí samotného klienta (viz Tabulka č 1). V tomto se etické kodexy tedy shodují s teoriemi sociální práce.⁶⁰

Tabulka č 1: Situace legitimní kontroly

Situace legitimní kontroly	Varianta situace a)	Varianta situace b)
1. Klient ohrožuje, nebo by mohl ohrožovat druhé lidi	1a) Ohrožení konkrétních lidí	1b) Ohrožení či poškozování společnosti
2. Ohroženo bezpečí samotného klienta (současné, či do budoucna)	2a) Klient ohrožuje sám sebe v důsledku omezené kapacity rozhodování	2b) Klient není schopen ochránit sám sebe v důsledku omezené kapacity rozhodování

V prvním případě je kontrola (1a) buď užita nad těmi, kteří závažně ohrožují či poškozují druhé (myšleno konkrétní) lidi, nebo (1b) u těch, kteří ohrožují či poškozují společnost.

59 Srov. Standardy kvality sociálních služeb. Výkladový sborník pro poskytovatele, Praha: MPSV, 2008, s. 32.

60 Srov. JANEBOVÁ, Kdy..., s. 36.

Užití kontroly nad těmi, kteří závažně ohrožují či poškozují druhé (myšleno konkrétní) lidi (ad 1a), vyplývá ze závazku sociální práce chránit práva (CASW; SEK; AASW; IFSWa; IFSWb; Akademikerförbundet), zájmy (AASW; IFSWa; IFSWb), svobodu, blaho, důstojnost, rovnou hodnotu všech lidí, demokracii (Akademikerförbundet) a bezpečí (AASW) dalších lidí či předcházet riziku jejich ohrožení (Akademikerförbundet). Švédský kodex ale upozorňuje, že obsah výše uvedených pojmů je třeba velmi citlivě definovat. Termín „práva“ je zahrnut v podstatě téměř ve všech zkoumaných kodexech, což může ukazovat, že se jedná o pojem zastřešující všechny ostatní. V tomto ohledu je funkční i český kodex, který ho charakterizuje v bodě 1.3 parafrází Johna Stuarta Milla jako respekt k právu „každého jedince na seberealizaci v takové míře, aby současně nedocházelo k omezení stejného práva druhých osob“. Dále se v bodě 2.1.4 věnuje možnosti omezení klientova práva na soukromí a důvěrnost jeho sdělení v případě, kdy jsou ohroženy další osoby.

Kontrola těch, kteří závažně ohrožují či poškozují společnost (1b), vyplývá ze zákonných požadavků a podmínek (AASW) nebo jsou jejich práva a svobody v rozporu s kolektivními zájmy (CASW). Specificky vyplývá legitimita kontroly ze švédského kodexu, kde je popisována jako legitimní charakteristika „nápravných“ zařízení. Implicitně vyplývá z kulturního konsensu ve švédské společnosti, kdy může být kontrola či „veřejná moc“ uplatňována nad jedněmi v zájmu druhých (je tím pravděpodobně myšlena kontrola nad zvyky menšinových kultur, které mohou ohrožovat práva některých jejich příslušníků – například žen a dětí). Švédský kodex také pokládá otázku legitimacy kontroly v rámci státního dohledu (*surveillance*) formou sledovacích zařízení užívaných v systému sociální ochrany, kdy je kontrola uplatňována na určité skupiny preventivně v zájmu minimalizace rizik (odpověď vztahuje k potřebě zachování lidské důstojnosti).

Ve druhém případě (ad 2) je vhodné kontrolu uplatnit v (2a) zájmu samotného klienta – tedy u těch, kteří závažně ohrožují či poškozují sami sebe v důsledku omezené nebo zhoršené kapacity rozhodování (CASW), nebo (2b) u těch, kteří z podobných příčin nejsou schopni ochránit sami sebe (CASW). Většina kodexů tyto dvě situace ale nerozlišuje (BASW; Akademikerförbundet; IFSWa; IFSWb; AASW; SEK; ČEK). V obou případech je cílem kontroly zamezit ještě větším škodám u nich samých (CASW), přičemž kanadský kodex je v tomto opět konkrétnější, když přímo definuje situaci, kdy má klient v úmyslu poškodit sebe sama (ad 2a) nebo je dospělý klient zneužíván jinou osobou (ad 2b).

Kapacitu lze podle kanadského kodexu chápat jako schopnost porozumět informacím relevantním k rozhodnutí a přiměřeně usoudit předvídatelné důsledky volby, zda jednat, či nejednat (platí vždy specificky pro každé situační rozhodnutí, což znamená, že jedna a táž osoba může být schopna rozhodnout ohledně bydliště, ale nikoliv o způsobu léčby, a tato schopnost se může měnit v čase). Australský kodex dokonce taxativně vymezuje možné příčiny takové snížené kapacity z důvodu zranitelnosti, postižení, věku, závislosti, jazyku, náboženství či kultury klienta. Účelem je ochrana klienta – zejména jeho práv (AASW), zájmů (AASW; Akademikerförbundet) a bezpečí (AASW; BASW). Český kodex se v bodě 2.1.4 věnuje možnosti omezení klientova práva na soukromí a důvěrnost jeho sdělení, což vztahuje k situaci osob, které nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu (zejména nezletilé děti). Pracuje tedy s pojmy, které v důsledku novelizace Občanského zákoníku již právně neexistují.

Podoby kontrolního jednání

Kontrolní jednání, ke kterému mohou být sociální pracovníci oprávněni, mohou být vymezena v obecných pojmech – jako „klient je vystaven dohledu a omezením“ (Akademikerförbundet), „omezení zákonných a občanských práv“ (BASW; CASW; AASW), „právnímu či jinému nátlaku“ (BASW; CASW; AASW).

ku“ (AASW), „opatřením v souladu s právními předpisy, standardy praxe a politikou pracoviště“ (CASW; SEK) – bez specifikace, o jaká práva, omezení, dohled či nátlak se jedná. Australský kodex zmiňuje pojetí kontroly jako „užití neformální moci nebo donucovací moci“, což ukazuje, že kontrola nemusí být nutně odvozována od zákonných oprávnění (není ale vyjasněno, co je neformální mocí myšleno). Zpravidla se vymezení kontrolního jednání děje v úvodu pasáží věnovaných kontrole. Posléze jsou již konkrétněji formulována omezení z hlediska specifických práv, která mohou být v definovaných případech omezena.

Z hlediska výše vymezených tří kategorií kontroly Janebovou a Truhlářovou,⁶¹ byla kontrola chápána ve smyslu nejméně direktivního pojetí – tedy jako klientem nevyžádaného řečového aktu – diskutována implicitně pouze ve švédském a slovenském kodexu ve dvou smyslech. Ve švédském se tak dělo ve vazbě na hodnotu upřímnosti. Je zde psáno, že ne vše, co může být řečeno, také řečeno být musí. Nezbytnost říci některé věci musí být vždy posouzena situačně. Kontrolní jednání tedy může mít podobu řečového aktu (formou otázek či komentářů), který klienta upozorňuje na hodnoty a normy švédského státu. Jako kontrolu ve smyslu poskytování nevyžádaných informací lze někdy chápat i situace, kdy je nezbytné seznámit klienta s podmínkami a povinnostmi, které musí splnit pro získání dostupných zdrojů (SEK; Akademikerförbundet). Ne vždy o tyto informace klienti stojí, takže je lze v úlehlovském⁶² smyslu chápat jako vyjasňování.

Většina kodexů umožňuje v definovaných situacích omezit právo na sebeurčení (CASW; Akademikerförbundet; IFSWa; IFSWb; AASW). Sebeurčení lze chápat jako klíčovou hodnotu sociální práce, která se týká práva klienta na vlastní sebeřízení a na svobodu volby bez zásahů ostatních (CASW). Omezené právo sebedeterminace může být opisováno různými způsoby. Například skrze jednání bez souhlasu klienta – v případě sebepoškozování (AASW) či v případě rizika větší újmy klienta (BASW), nebo jako „jednání za klienta“ v zájmu klienta (AASW). Může být vztahováno k jednání bez uzavřeného informovaného souhlasu či proti jeho ujednáním. Termín „informovaný souhlas“ má v angličtině širší význam než v češtině, kde je chápán jako forma souhlasu s provedením určitého úkonu, poskytnutím služby⁶³ a se zpracováním osobních údajů dle zákona č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Spíše odpovídá v češtině užívaným termínům dohoda/smlouva/kontrakt. Kanadský kodex ho v rámci slovníku pojmů vymezuje jako dobrovolnou dohodu, které bylo dosaženo s kompetentním klientem a která je založená na informacích o předvídatelných rizicích a výhodách spojených s touto dohodou. Omezení sebeurčení je chápáno také jako limitovaná participace (Akademikerförbundet; AASW), omezená autonomie (AASW) či omezené rozhodování (CASW). Pojem participace se váže spíše k procesu rozhodování, jak vyplývá ze starší verze kodexu IFSWa, kde je definován jako „plné zapojení a účast lidí využívajících služby sociální práce způsoby, které povedou k jejich zplnomocňování ve všech aspektech rozhodování a činností ovlivňujících jejich životy“. Oproti tomu termín autonomie není v kodexech vysvětlen, ale s pomocí teorie ho lze vymezit jako schopnost klienta nezávisle fungovat a jako nezávislost na nepřipustném vlivu či kontrole ze strany druhých.⁶⁴ Tento pojem se tedy spíše vztahuje k cílovému stavu – konkrétně k chování klienta, a proto je vhodné rozlišovat omezené sebeurčení ve vztahu k participaci a ve vztahu k autonomii.

61 Srov. JANEBOVÁ – TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí...

62 Srov. ÚLEHLA, *Umění...*, s. 35.

63 V zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ani ve vyhlášce 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, není tento pojem užíván.

64 Srov. Karla Krogsrud MILEY – Michael O'MELIA – Brenda DUBOIS, *Generalist Social Work Practice: An Empowering Approach*. Boston: Pearson, 2011, s. 193.

Třetí kontrolní přístup je vyjadřován skrze „nedobrovolné klientství“ (CASW; AASW). Za nedobrovolné klienty jsou považováni lidé, kteří se dobrovolně nerozhodli pro užívání služby, nebo kteří aktivně odmítají užívání služby nařízené soudem, což má za důsledek nějaký jiný právní postih (AASW). Tomuto bodu se věnuje i slovenský kodex, který zmiňuje možná omezení vyplývající z odmítnutí služby.

Některé podoby kontrolního jednání byly obtížněji zařaditelné do tří kategorií vytvořených Janebovou a Truhlářovou⁶⁵. Například švédský kodex připouští možnost omezení svobody klienta, ale dále tuto možnost nespecifikuje. Toto právo se do určité míry překrývá s právem na sebeurčení, ale zatímco hodnota sebeurčení je spojována spíše s právem rozhodovat o sobě, omezení svobody se může vztahovat nejenom ke svobodě rozhodování, ale i k opatřením omezujícím pohyb klienta. Vzhledem k tomu, že švédský kodex se věnuje i otázce kontroly v nápravných zařízeních, může jít o druhý uvedený význam. Obdobně australský a český kodex předpokládají možnost omezení soukromí, ale ani jeden z nich tuto oblast dále nespecifikuje. Soukromí tak může být vnímáno jako specifické omezení sebeurčení klienta v této jedné oblasti. Za kontrolu lze chápat i situaci, kdy je nutno porušit důvěrnost informací (ČEK; CASW; IFSWa; IFSWb; SEK). Například kanadský kodex takové jednání připouští při riziku z prodlení v důsledku sebepoškození, momentálního duševního či zdravotního stavu. I tento typ kontroly lze ale vztahovat k omezenému sebeurčení, kdy je jednáno bez souhlasu či proti ujednání s klientem ve specifické oblasti důvěrnosti informací. Nalezené podoby kontroly ve zkoumaných etických kodexech zobrazuje Tabulka č. 2, která je porovnává s kategoriemi nalezenými Janebovou a Truhlářovou.⁶⁶

Tabulka č. 2: Porovnání podob legitimní kontroly v pojetí Janebové a Truhlářové a v etických kodexech

Janebová, Truhlářová	Vyplyvající z analýzy etických kodexů
<i>Vztah jednotlivých kategorií je inkluzivní (kontrola jako nevyžádané jednání je nadmnožinou omezené volby a nařízené spolupráce a kontrola jako nevyžádané jednání je nadmnožinou nařízené spolupráce).</i>	<i>Pojetí kontroly jsou chápána jako dílčí možnosti, jak může kontrola vypadat, bez vzájemné logické vazby či hierarchie direktivity. Poslední tři typy kontroly jsou uvedeny kurzívou, protože jejich zařaditelnost do předchozích pojetí kontroly je diskutabilní.</i>
Kontrola jako nevyžádané jednání sociálního pracovníka	Kontrola jako nevyžádaný řečový akt: Ve vztahu k normám a hodnotám společnosti Ve vztahu k podmínkám, povinnostem právům souvisejícím s využitím služeb sociální práce
Kontrola jako omezená volba klienta	Kontrola jako omezení volby klienta: Omezení participace klienta v procesu rozhodování Omezení autonomie klienta jako výsledek rozhodování Jednání bez souhlasu klienta Jednání proti ujednání s klientem
Kontrola jako nařízená spolupráce	Kontrola jako nařízená spolupráce: Nařízení užívat službu sociální práce Sankce spojené s odmítnutím spolupráce
-	Kontrola jako omezení svobody pohybu

65 Srov. JANEBOVÁ – TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí...

66 Srov. JANEBOVÁ – TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí...

-	Kontrola jako omezení soukromí
-	Kontrola jako porušení mlčenlivosti

Uvedená tabulka zřejmě neidentifikuje vyčerpávajícím způsobem všechny podoby kontroly a je pravděpodobné, že další podobné analýzy by našly jiné zde nerozpoznané typy kontroly. Jednotlivé podoby kontroly nelze vnímat ani jako vzájemně ostře oddělené, naopak lze předpokládat, že jedno kontrolní jednání může v řadě případů spadat pod vícero zde uvedených podob.

Závěr a diskuze

Analýza ukázala, že zkoumané etické kodexy se kontrolou zabývají, a to nejvíce z hledisek situací, kdy se kontrola stává legitimní, a možných podob kontroly. Mnohem větší pozornost je kontrole věnována v zemích, kde nebyla přerušena tradice sociální práce. Český a do značné míry i slovenský etický kodex kontrolu podrobněji nerozpracovávají, z čehož podle našeho názoru vyplývá i to, že nemusí zcela naplňovat účel etického kodexu – být oporou sociálním pracovníkům v eticky sporných situacích. Vzhledem k tomu, že oblast kontroly je výrazně rizikovější z hlediska důsledků etických pochybení, vnímáme stav českého etického kodexu jako značně nevyhovující.

Formulace souvislosti mezi typem země a přístupem etického kodexu ke kontrole vyžaduje značnou opatrnost. Následující hypotézu je třeba vnímat s velkou rezervou, ale zdá se, jako by explicitní užívání pojmu kontrola bylo méně přijatelné v zemích, kde sociální pracovníci více reflektují dopady neoliberální ideologie na sociální práci (Austrálie, Británie), a naopak nejvíce přijatelné v zemích s přerušenou tradicí sociální práce (Česká republika, Slovensko). Mohlo by to znamenat, že sociální pracovníci v Austrálii a Kanadě, které jsou proslulé svou politikou *welfare surveillance*, jsou si vědomi vlivu neoliberální ideologie na svou profesi a kodex koncipovali tak, aby sloužil jako opora vůči této ideologii. Naopak u nás a na Slovensku, kde je reflexe vlivu neoliberalismu minimální, nemusí být užívání tak ožehavého termínu jako kontrola vnímáno jako problematické.

Ke zcela protikladné hypotéze může vést zjištění, že právě neoliberální země jako Austrálie a Kanada považují kontrolu za legitimní, pokud klient závažně ohrožuje či poškozuje společnost či kolektivní zájmy. Tyto termíny legitimující kontrolu jsou ale značně vágní a mnohoznačné (v právní terminologii jsou označovány jako tzv. neurčité právní pojmy), takže mohou být zneužitelné v zájmu těch, kteří mají moc. Zároveň ale mohou být díky své pružnosti jediným možným popisem složitých mezilidských vztahů a jejich přesná definice by mohla být z hlediska dopadů etických kodexů ještě rizikovější. Obdobně jako právní terminologie se bude muset i terminologie etických kodexů pravděpodobně spolehnout na to, že etický výklad vyžaduje jistou míru volnosti.⁶⁷ V případě australského kodexu je také značně diskutabilní, uvádí-li mezi možnými příčinami snížené kapacity klientů legitimujícími kontrolu kulturu klienta. Tato diskutabilnost se zvyšuje například v souvislosti se sporným programem *income managementu* (řízení spotřeby dávek)⁶⁸, do kterého jsou zařazováni původní obyvatelé Austrálie na základě své kulturní odlišnosti.⁶⁹ Na druhou stranu kontrola legitimovaná kolektivními zájmy a kolektivním *welfare* je silným téma-

67 Doporučení extenzivního jazykového významu v českém právu dal například Ústavní soud ČR v roce 2002 pod spisovou značkou IV.ÚS 92/02.

68 Srov. © INCOME MANAGEMENT, Income management – Overview (online), dostupné na: <https://www.dss.gov.au/node/33895>, aktualizace 2016, citováno dne 23. 3. 2018.

69 Srov. DEE, Welfare..., s. 272–286.

tem také ve švédském kodexu, který stále silně odráží charakter švédského sociálního státu. Více než vlivem neoliberalismu se jeví být zasažen integrací lidí z jiných kultur do švédské společnosti. V kodexech byla v kontrolních pasážích věnována poměrně malá explicitní pozornost riziku zneužití kontroly ve foucaultovském slova smyslu – tedy ve smyslu kontroly normality a nevyžádaného moralizování, jehož cílem je vmanipulovat klienty do role řešitele a potenciálně viníka problému. Právě otázka jemných mechanismů disciplinární moci, skrze které sociální pracovníci rozlišují pro neoliberální stát zasluhující od nezasluhujících, aby posléze ty druhé buď učinili poslušnými, nebo je trestali vyloučením z jejich oprávnění, by měla být podle našeho názoru v kodexech silněji reflektována.

Otázku, zda vyšší tlak neoliberální ideologie vede sociální pracovníky při ošetření kontrolních činností k odporu v jejich etickém kodexu, nebo naopak k přizpůsobení se chlebdárci, nejsme schopni na základě takto malé sondy zodpovědět. V kontrolních pasážích nebylo možno najít prokazatelné rozdíly mezi etickými kodexy z lišících se ideologických kontextů. Můžeme ji ovšem využít v apelu na české sociální pracovníky, aby při inovaci etického kodexu mysleli na tlaky, kterým budou stále více vystavováni, a na závazek sociální práce ke klientům. Zároveň by je možná panika z neoliberální revoluce v sociální práci neměla paralyzovat natolik, aby na úpravu kontroly v etickém kodexu rezignovali. Kontrola bude vždy legitimní součástí sociální práce, a to i z kritické perspektivy sociální práce. Proto by měla být pojednána takovou formou, aby sociální pracovníci získali své vodítko a oporu, a zároveň aby se sociální práce bránila proti využívání a zneužívání v zájmu kapitálu.

Kontakt

Mgr. Radka Janebová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta, Ústav sociální práce
Víta Nejedlého 573, 500 00 Hradec Králové
radka.janebova@uhk.cz

Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta, Ústav sociální práce
Víta Nejedlého 573, 500 00 Hradec Králové
zuzana.truhlarova@uhk.cz

The Concept of Control in Selected Codes of Ethics in Social Work

Radka Janebová, Zuzana Truhlářová

Abstract

Social work is referred to as an ambivalent profession which includes both assistance and control. This leads to a number of dilemmas. As support when seeking for the solution to those dilemmas one could use the Code of Ethics for social workers of the Czech Republic. Due to the fact that its current form does not focus on the topic of control and that there are not many guides in the Czech language for its processing, the aim of this text is to find out how control work with clients is processed by selected codes of ethics. In order to achieve the goal, we chose a qualitative analysis of eight selected codes of ethics. We have found that the codes examined can be distinguished according to logic – explicit use of the term control, legitimate/illegitimate control, contraindication of control, the situation of legitimate control, the form of control, and ethics of control work. This text is devoted to the first four categories. It is this scope that could be used in the eventual consensus of experts about the new necessity to incorporate parts dealing with control into the Czech Code.

Key words: social work, control, legitimacy, code of ethics, neoliberalism

Introduction

The theoretical objective of the text is to find out how selected codes of ethics work on the topic of control work with clients. We were wondering how explicit the term control is and what the logical approach is for working with control. The intentional choice of codes of ethics has led us to the partial question of whether we can find a connection between the political ideology of a given country and the concept of control in the code. The purpose of the article is to develop the topic of control for the purpose of possible future innovations of the Code of Ethics for social workers of the Czech Republic. The findings of the article could serve as a possible inspiration. The text is written from the critical perspective of social work which is logically reflected in the theoretical anchoring of key concepts as well as in the interpretation of the findings.

The key concepts, such as control in social work, legitimacy of control, and the purpose of codes of ethics, will be explained first. The research methodology will then be briefly characterised, and later the research findings together with the recommendations will be presented.

Theoretical Anchor

Control in Social Work

The Oxford Dictionary defines the noun 'control' as the power to influence or direct people's behaviour or the course of events and the verb 'to control' as to determine behaviour or oversee the course of something.¹ According to the Cambridge Dictionary, the verb 'to control' means to order, limit, or rule something, or someone's actions or behaviour.² In Czech, this term is explained as supervision, examination, management, or influence.³ Using these definitions, control in social work can be defined as the power of social workers to direct or restrict some client behaviour, to control or influence certain events, and to oversee the behaviour or actions required.

Control can be understood as a method, activity, or even the goal of social work. In this text, it will be understood as an activity through which the above power is realised. It is more appropriate to deal with activities in the plural given the fact that this can be a continuum of different actions. The differentiation of this continuum of control methods is surprisingly not dealt with in the literature much. In the Czech context, perhaps the most well-known differentiation is Ivan Úlehla's four ways of controlling⁴ which (in terms of directivity) determines the types of unsolicited communication from the perspective of the client (clarification, persuasion, supervision, custody). Similarly, from a client perspective, three ways of controlling were identified by Janebová and Truhlářová.⁵ They studied control and its concept in English written literature in the area of social work. Although they looked at control from a client perspective, we believe that the three categories of control found by them can be seen as general categories of control. The notional range of control actions was distinguished inclusively from the broadest to the narrowest and, at the same time, to the most directive distinction (the broader are a superset of the narrower ones). The broadest distinction includes all social work activities that involve any behaviour unsolicited by the client in the sense of words of Ivan Úlehla.⁶ Such behaviour is represented even by a subtle form of control such as the giving of unsolicited information. A higher degree of directivity can be found in the case of restricting the self-determination of the client when a social worker decides on certain more or less important matters by himself (for example, Behroozi, Burman, Akademikerförbundet).⁷ And as the most directive, they point out the situation where the client is forced to use a service that he does not want (for example, Willshire, Brodsky, Trotter, AASW, Trotter, Ward).⁸ We were, among other things, also interested, in our analysis of whether and how control is understood in selected codes of ethics.

1 Cf. © English Oxford Living Dictionaries, Control (online), available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/control>, cited 3rd April 2018.

2 Cf. © Cambridge Dictionary, Control (online), available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/control>, cited 3rd April 2018.

3 Cf. Various authors, *Ilustrovaný encyklopedický slovník*, Prague: Academia, 1981, p. 197.

4 Cf. Ivan ÚLEHLA, *Umění pomáhat*, Prague: SLON, 1999.

5 Cf. Radka JANEBOVÁ and Zuzana TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí kontroly z perspektivy klienta sociální práce, *Kontakt* 1/2018, pp. 65–73.

6 Cf. ÚLEHLA, *Umění...*, p. 35.

7 Cf. Cyrus S. BEHROOZI, A Model for Social Work with Involuntary Applicants in Groups, *Social Work with Groups* 2–3/1993, pp. 223–238; Sonda BURMAN, Revisiting the Agent of Social Control Role: Implications for Substance Abuse Treatment, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community* 2/2004, pp. 197–209; © AKADEMIKERFÖRBUNDET SSR, Ethics in Social Work – A Code of Conduct and Ethical Behaviour for Social Workers (online), available at: https://akademssr.se/sites/default/files/files/ethics_in_social_work_0.pdf, last update 2015, cited 8th December 2016.

8 Cf. David WILLISHIRE and Stanley L. BRODSKY, Toward a Taxonomy of Unwillingness: Initial Steps in Engaging the Unwilling Client, *Psychiatry, Psychology and Law* 8/2001, pp. 154–160; Chris TROTTER, *Working with Involuntary Clients. A Guide to Practice*, Los Angeles, London, New Delhi Singapore, Washington DC: SAGE, 2006; © AASW, Code of Ethics (online), available at: <https://www.aasw.asn.au/document/item/1201>, last update 2010, cited 8th December 2016; Cf. Chris TROTTER and Tony WARD, Involuntary Clients, Pro-social Modelling and Ethics, *Ethics and Social Welfare* 1/2012, pp. 74–90.

Legitimacy of Control in Social Work

Social work sometimes tends to perceive itself as a helping profession and forget about its controlling role. By doing so it idealises and uncritically sublimates its controlling role in society. If we perceive any unsolicited behaviour as control, it is even possible that the control activities will proportionally exceed the aid activities (client-requested). For example, unsolicited information (according to Úlehla,⁹ it is clarification) or unsolicited client motivation (according to Úlehla,¹⁰ it is persuasion) are legitimate and relatively frequent ways of working with clients. Certainly, control is a very important part of social work and, as such, should be given the deserved attention.

The legitimacy of control in social work stems from its commitment to society. Assistance boundaries are limited by the values and standards of a given country. A relationship with a client cannot be reduced to the personal level.¹¹ It is rather a tripartite contract between social work, the state, and the client, including the rights and obligations of all the participants.¹² The relationship between the client and the social worker is strongly determined by the country or state in which the social work is paid for and by its policy.

A good understanding of social work presupposes an understanding of its functions within the framework of the state's functioning. Although the motivation of social work is undoubtedly to help others, its function also leads to the need of control. On the one hand, it wants to contribute to social altruism, while on the other hand it leads people to adhere to social norms.¹³ It wants to help clients find ways to live a satisfying and socially acceptable life but, at the same time, it expects them to meet certain conditions and it has the power to enforce those conditions through the law.¹⁴ That is why social work is often referred to as an ambivalent profession (for example, Senior, Laan, Noble, Smith),¹⁵ ambiguous (for example, Laan, Day, Hyslop),¹⁶ dual (for example, Banks, Trotter),¹⁷ double or Janus-like (for example, Hyslop, Janebová, Truhlářová),¹⁸ with a twin (for example, Hyslop),¹⁹ or with a double task (for example, Salamon).²⁰ Dealing with this duality is one of the greatest challenges in social work.²¹

According to Peter Leonard,²² the function of social work (in relation to the state) can be understood in two different ways. From the consensual, respectively the structurally functionalist viewpoint, the mission of social work is not only to help people meet their expected needs but also

9 Cf. ÚLEHLA, *Umění...*, p. 35.

10 Cf. ÚLEHLA, *Umění...*, p. 34.

11 Cf. SARAH BANKS, *Ethics and Values in Social Work*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2001, p. 15.

12 Cf. CHRIS CLARK, *Social Work Ethics. Politics, Principles and Practice*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2000, pp. 106–107.

13 Cf. BANKS, *Ethics...*, p. 15.

14 Cf. TROTTER, WARD, *Involuntary...*

15 Cf. PAUL SENIOR, The Probation Order: Vehicle of Social Work or Social Control?, *Probation Journal* 2/1984, pp. 64–70; Geert van der LAAN, *Otázky legitimacy sociální práce*, Boskovice: Albert, Ostrava: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity, 1998; Carolyn NOBLE, Postmodern Thinking Where is it Taking Social Work?, *Journal of Social Work* 3/2004, pp. 289–304; Roger SMITH, *Social Work and Power*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: PALGRAVE MACMILLAN, 2008.

16 Cf. LAAN, *Otázky...*; Phyllis J. DAY, Social Welfare: Context for Social Control, *The Journal of Sociology & Social Welfare* 1/1981, pp. 29–44; Ian HYSLOP, Social Work as a Practice of Freedom, *Journal of Social Work* 4/2011, pp. 404–422.

17 Cf. BANKS, *Ethics...*, p. 17; TROTTER, *Working...*

18 Cf. HYSLOP, *Social...*, pp. 218–419; Radka JANEBOVÁ and Zuzana TRUHLÁŘOVÁ, Janusova tvář sociální práce: Tři pohledy na pojetí kontroly v sociální práci, *Sociální práce / Sociálna práca* 6/2017, pp. 116–130.

19 Cf. HYSLOP, *Social...*, p. 418–419.

20 Cf. Ernst SALAMON, Kdo je zákazníkem sociálních služeb?, *Sociální politika* 2/2001, pp. 6–9.

21 Cf. TROTTER, *Working...*

22 Cf. Peter LEONARD, The Function of Social Work in Society, in: *Talking about Welfare: Readings in Philosophy and Social Policy*, ed. Noel W. TIMMS and David WATSON, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1976, pp. 252–266.

to solve conflicts and tensions, to socialise people marked as deviant, and to create consistency between people and their social environment through their mutual adaptation. The task of social work is to control non-compliant citizens and to reform non-functioning social structures. In this view, control is seen as a legitimate tool to maintain the social order of society. On the other hand, if one sees it through the lens of the conflict paradigm, social work is in the service of dominant elites and it serves to maintain their political and economic power over groups that are considered to be a threat to the existing power structure. Social work in terms of this concept does not work in the interests of those with whom it works but in the interest of the oppressive structures of the neoliberal state.²³ This view is typical for critical social work which may include both more traditional structuralist criticism and criticism from various post-movements.²⁴ They have enriched it in particular with Foucault's concept of governmentality which explores governance strategies combining specific power technologies aimed at shaping the mentality of subjects in their day-to-day functioning.²⁵

When analysing codes of ethics, we draw on both points of view. In spite of our critical position, we strongly believe that even control can be a legitimate part of social work in some situations. This is particularly true in situations where, due to the incompetence or irresponsibility of a person or of contextual causes, people are seriously threatened, that is, if the person is fundamentally threatened by the behaviour of other people, or if the person fundamentally threatens himself, or other people.²⁶ At the same time, we accept critical social work arguments that social work is being exploited and abused by neoliberal ideology in order to discipline people in favour of the interest of elites. In practice, Loïc Wacquant²⁷ describes the gradual transformation of the originally protective function of social policy (and thus of social work) into a remedial function where more and more disciplinary principles penetrate into it. The help of the neoliberal state for people is increasingly conditioned by the fulfilment of duties and the function of social work is then the supervision and control of the fulfilment of these duties. This supervision is commonly referred to as *welfare surveillance* and identifies specific forms of monitoring, controlling, and disciplining people who ask for help due to a poor living situation or other social problems.²⁸ Social work, in the context of *welfare surveillance* policy, changes into a control tool and its goal is to assess people's previous income in order to give them access to social assistance from the state – it becomes a *gatekeeper* of help (for example, Rodger, Kam),²⁹ serves as a tool for the depoliticisation of social problems (for example, Day, Rogowski)³⁰ forcing people to address structural problems individually, and it is also a tool for the politicising of non-adaptive behaviour (for example, Donzelot, Donaghue)³¹ where it is entrusted with the creation or implementation of repressive measures and

23 Leonard's distinction dates back to 1976 so that, at the time of its creation, it did not include the lenses of poststructuralism and postmodernism.

24 Cf. Radka JANEBOVÁ, Vybrané principy kritické sociální práce v kontextu kontroly nedobrovolných klientů, *Sociální práce / Sociálna práca* 3/2018, pp. 5–21.

25 Cf. Michel FOUCAULT, *Security, Territory, Population*, New York: Palgrave MacMillan, 2007.

26 Cf. Radka JANEBOVÁ, Kdy je legitimní vykonávat v sociální práci kontrolu, *Fórum sociální práce* 2/2017.

27 Cf. Loïc WACQUANT, Three Steps to a Historical Anthropology of Actually Existing Neoliberalism, *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 1/2012, pp. 66–79.

28 Cf. Jiří MERTL, *Přerozdělování welfare. Nátroj pomoci, nebo kontroly?*, Brno: Doplněk, 2017, p. 104.

29 Cf. John J. RODGER, Social Work as Social Control Re-examined Beyond the Dispersal of Discipline Thesis, *Sociology* 4/1988, pp. 563–581; Ping Kwong KAM, Back to the 'Social' of Social Work: Reviving the Social Work Profession's Contribution to the Promotion of Social Justice, *International Social Work* 6/2012, pp. 723–740.

30 Cf. DAY, Social...; Steve ROGOWSKI, Radical/Critical Social Work with Young Offenders: Challenges and Possibilities, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health Welfare and the Community* 1/2014, pp. 7–21.

31 Cf. Jacques DONZELOT, *The Policing of Families: Welfare Versus the State*, London: Hutchinson University Library, 1979; Jane DONAGHUE, Antisocial Behaviour Orders (ASBOs) in Britain Contextualizing Risk and Reflexive Modernization, *Sociology* 2/2008,

programmes against 'asocial behaviour' instead of the activities which support the marginalised, it becomes a tool for observing, evaluating, and sanctioning the socially weakest – especially the homeless and the poor for example, Gengler, Smith, Monahan),³² it becomes an instrument of the visibility for the 'others' (for example, Janebová, Monahan),³³ and it participates on managing the *workfare* policy that, in order to provide financial help, demands that people participate in precarious forms of work (for example, Keller, Dee, Mertl)³⁴.

In connection with the analysis of codes of ethics, we will ask how the process of legitimate control was managed in those texts while, at the same time, how to prevent the misuse of social work by neoliberal ideology.

Purpose of Codes of Ethics

The presence of a code of ethics, according to Greenwood,³⁵ is one of the conditions for recognising some work as a profession. However, this outward motivation is not the only reason why professions – or their professional associations – are creating codes of ethics. The purpose of a code of ethics is generally to define acceptable/unacceptable behaviour, to promote good practice, to provide criteria for the self-evaluation of members of the profession, to create a framework for professional conduct and professional accountability, to serve as support for professional identity, and as a sign of professional maturity.³⁶ In the context of social work, the creation of a code of ethics comes from the need to provide social workers with support and regulation of practice, to protect clients against the misuse of official authority and against neglect of care, to have criteria for assessing the ethics of current practice and for assessing complaints, and also to create the identity and status of the profession in society.³⁷

The codes of ethics of social work in individual countries can vary considerably in terms of scope, structure, and defined relationship to other social work subjects. Olson³⁸ distinguishes three models of codes of ethics according to these criteria. The first, *brief model*, is characterised by the basic principles of practice, which, however, lack a clear structure. The *principles model* uses a logical form: preamble/purpose, fundamental principles and values, and interpretation for principles. This form focuses on each principle separately and modifies them in terms of a range of relationships that members of the profession may encounter. The *relationship model* that Olson considers to be the best developed is the only one that highlights relationships between a group or group members and other groups in society, such as the public, clients, or employers. This model often divides the code into sections starting with provisions such as 'relationships/commitments to...' followed by a list of standards and policies for that relationship.

pp. 337–355.

32 Cf. Amanda M. GENGLER, Mothering under the Gaze: Policing Motherhood in a Battered Women's Shelter, *International Journal of Sociology of the Family* 1/2011, pp. 131–152; Andrea SMITH, Not-seeing: State Surveillance, Settler Colonialism, and Gender Violence. in: *Feminist Surveillance Studies*, ed. Rachel DUBROFSKY and Shoshana A. MAGNET, Durham: Duke University Press, 2015, pp. 21–38; Torin MONAHAN, Regulating Belonging: Surveillance, Inequality, and the Cultural Production of Abjection, *Journal of Cultural Economy* 2/2017, pp. 191–206.

33 Cf. © Radka JANEBOVÁ, Sociální pracovníci: Obecní uklízeči lidského odpadu? (online), available at: <https://blisty.cz/art/75198-socialni-pracovnici-obecni-uklizeci-lidskeho-odpadu.html>, last update 2014, cited 26th March 2018; MONAHAN, Regulating...

34 Cf. Jan KELLER, *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*, Prague: SLON, 2010; Mike DEE, Welfare Surveillance, Income Management and New Paternalism in Australia, *Surveillance & Society* 3/2013, pp. 272–286; MERTL, *Přerodělování...*

35 Cf. Mirka NEČASOVÁ, Profesní etika, in: *Metody a řízení sociální práce*, ed. Oldřich MATOUŠEK et al., Prague: Portál, 2003, pp. 37–39.

36 Cf. Catherine McDONALD, *Challenging Social Work. The Institutional Context of Practice*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2006, pp. 97–115.

37 Cf. NEČASOVÁ, Profesní..., pp. 37–39.

38 Cf. © Andrew OLSON, Authoring a Code of Ethics: Observations on Process and Organization (online), available at: <http://ethics.iit.edu/ecodes/authoring-code>, update 1998, cited 6th April 2018.

Of course, the question is to what extent more extensive and detailed codes are a guarantee of good moral and ethical decision-making. In the literature, one can find above all two criticisms of codes of ethics. The first is based on the formal existence of codes of ethics where their origin is motivated by the desire of a profession to meet Greenwood's criteria of the profession and to strengthen its position³⁹ while, in practice, the professional group does not work with them very much. The second criticism, of which the advocates are mainly postmodernists in social work, is based on the detachment of codes of ethics from everyday practice.⁴⁰ The postmodernist perspective of social work points out, through a series of research findings, that social workers practically do not know or do not follow the code of ethics, preferring the principle of personal responsibility in decision making (cf. Felkenes, Dolgoff, Skolnik, Landau, Christians).⁴¹

For a possible innovation of the Czech Code of Ethics, there are, at least, two questions which could be relevant from the point of view of the overall concept. First of all, which of the three of Olson's models⁴² should be followed and, secondly, how to ensure the deformalisation of the practical use of the Code of Ethics for social workers of the Czech Republic.

Methodological Anchor

The codes of ethics examined were originally chosen by deliberate selection, with an emphasis on the national⁴³ codes of countries that are considered to be the most affected by neoliberal ideology. That is why Australia, Canada, and the United Kingdom⁴⁴ were chosen, that is, the countries marked by Esping-Andersen terminology as liberal and, as noted by Titmuss, as residual social states. With regard to the application aim (that is, to offer the basis for the innovation of the Czech Code of Ethics), the existing Czech Code of Ethics and the culturally-close Slovak Code were included in the selection. This was not the only reason for their choice. The statistical comparison of the Czech Republic's social protection expenditure with other European countries shows that while the Czech share of social protection expenditures in GDP in 2015 was 19.1%, the EU average was 29% in the same year.⁴⁵ Interestingly, the United Kingdom, which is otherwise referred to as a residual welfare state, was also within this average. The Czech Republic can be described, in this sense, as an ultra-residual welfare state (just like Slovakia, where the ratio was only 18.3%). Both Central European countries are possibly not perceived as prototypes of neo-liberal states. It might be due to the fact that the effects of neo-liberalism are not particularly discussed there rather than due to the fact that they would not bear the signs of neoliberal ideology (for example, emphasis on social cuts in the social area, efforts to privatise

39 Cf. Paul WILDING, *Professional Power and Social Welfare*, London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

40 Cf. Merrylyn ASQUITH, *Ideals, Myths and Realities... A Postmodern Analysis of Moral-ethical Decision-making and Professional Ethics in Social Work Practice*, University of South Australia, 2002.

41 Cf. Sandra W. FELKENES, *The Social Work Professional and his Ethics: A Philosophical Analysis*, PhD Thesis, University of Alabama, 1980; Ralph DOLGOFF and Louise R. SKOLNIK, Ethical Decision-making in Social Work with Groups: An Empirical Study, *Social Work with Groups* 2/1996, pp. 49–64; Ruth LANDAU, Professional Socialization, Ethical Judgement and Decision Making Orientation in Social Work, *Journal of Social Service Research* 4/1999, pp. 57–75; Clifford G. CHRISTIANS, Ethics and politics in qualitative research, in *Handbook of Qualitative Research*, eds. Norman DENZIN and Yvonna S. LINCOLN, Thousand Oaks: Sage, pp. 133–155.

42 Cf. © OLSON, Authoring...

43 Intentionally, only those codes were selected which apply to all areas of social work. Therefore, codes for specific segments of social work, such as social services and social work in public administration, have not been analysed.

44 Of course, the codex from the US, which is a bastion of neo-liberalism, would be the most appropriate for analysis but we have not succeeded in obtaining this code.

45 Cf. © ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, Vybrané údaje o sociálním zabezpečení za rok 2016 (online), available at: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002380/19002917.pdf/30a86875-3361-44c4-ae3c-d3ad502f68fa?version=1.0>; last update 2017, cited 22nd February 2018.

potentially profitable services in social work, fascination with individual responsibility and the assessment of people based on their previous income to the detriment of the structural causes of problems, the intermingling of criminal principles into social policy, and the transfer of resources from the social to the criminal system⁴⁶).

In view of our critical position, we have also examined the code created by the International Federation of Social Workers, the *Statement of Ethical Principles* (often referred to in the Czech context as the international code of ethics), which we perceive to a large extent as anchored in critical practice. During the review process, the international code of ethics was updated to a global one on 2nd July 2018 (*Global Social Work Statement of Ethical Principles*). Due to this fact, both versions of the code were included in the analysis. We also decided to examine the Swedish Code, which was interesting for us in terms of a different type of welfare state (social democratic, respectively institutional). Although Esping-Andersen's distinction between the liberal, conservative, and social democratic models of the welfare state has started, as a consequence of the global expansion of neo-liberal values, losing validity (which the author of this concept has acknowledged),⁴⁷ we were wondering whether one can find the effects of neoliberal ideology on the concept of control in a Scandinavian country, such as Sweden. The chosen deliberate selection method became somewhat blurred by the addition of new codes. Nor does it fulfil the requirement of representativeness due to the low number of objects surveyed. We reflect the risks stemming from the chosen research sample selection strategy and understand our analysis rather as a research probe.

From the perspective of Olson-defined⁴⁸ models, both versions of the international code of ethics can be considered as a *brief model*. The British and Canadian Codes are based on the *principles model*. The others are closest to the *relationship model* (there are some reservations in the case of the Czech Code due to the non-systemic nature of the liability adjustment in relation to the client).

Within the selected codes, we searched for passages that could be considered relevant to the definition of control above. We have used qualitative analysis techniques for the documents. We examined the thematic consensus among the located parts of the text which led us to the recognition of categories – explicit use of the term control, legitimate/illegitimate control, contraindication of control, situation of legitimate control, form of control, and ethics of control work. Given that the last category of 'ethics of control work' is very extensive and contains enough material even to publish a separate article, this text will only be devoted to the first four categories of the concept of control.

Presentation of the Findings

The selected codes of ethics approach the work with control with the following logic.⁴⁹ They admit that control may be legitimate under certain circumstances but in some cases they also state its contraindications. Then they define the circumstances in which such legitimacy may arise, what aspects of life can be associated with control (what can be controlled/restricted), and how to control ethically.

46 Cf. WACQUANT, Three...

47 Cf. Gøsta ESPING-ANDERSEN, After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy, in: *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*, ed. Gøsta ESPING-ANDERSEN, London: SAGE Publications, 1996, pp. 1–31.

48 Cf. © OLSON, Authoring...

49 The interpretation logic does not necessarily correspond to the order in which the individual aspects of the individual codes are presented.

Explicit Use of the Term Control

Interestingly, those codes that have more elaborated control principles do not explicitly use the term control. On the other hand, the codes that do not contain processed control principles use the term control (in the unspecified sense) in connection with the ethical dilemmas of social work at the very end. An example may be the *Etický kodex sociálních pracovníků*⁵⁰ (the Czech Code of Ethics for Social Workers, further referred to as ČEK), which states in Part C that ‘The Social Worker has the role of a worker who helps and controls clients at the same time’, or the *Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky*⁵¹ (Code of Ethics of the Social Worker and Social Work Assistant of the Slovak Republic, further referred to as SEK), which includes (in section 3) among ethical problems and dilemmas the fact that the role of social workers is at the same time to help and control, or the penultimate version of the international code of ethics⁵² (IFSWa), which in the *Preface* includes help and control into functions of social work. In the current 2018 version of this code, the notion of control is no longer explicitly used but the power position that social workers have over clients is mentioned (the possibility of control is therefore assumed implicitly). An exception to the more elaborated codes is the *Canadian Guidelines for Ethical Practice*⁵³ (further referred to as CASW⁵⁴), which explicitly states in Article 1.4.2 the principle of minimising the use of controls. It states that any decision restricting the civil or legal rights of clients must be taken after a prudent assessment of the situation. Also, the Swedish code *Ethics in Social work – A code of conduct and ethical behaviour for social workers*⁵⁵ (further referred to as Akademikerförbundet) works with the notion of control. It perceives control in a specific connotation of risk control and damage prevention. Other developed codes replace the concept of control, for example, by terms of constraint, supervision, coercion, measure, or use of power.

Legitimate/Illegitimate Control

Those codes which do not express information about control explicitly assume (by conditions given) its inevitability and hence legitimacy rather implicitly. For example, the British Code does not contain an explicit wording about the legitimacy of control but control legitimacy under certain circumstances can be deduced from the fact that the code develops it in terms of its conditions and the way of its implementation. For example, the 2018 international code of ethics *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (further referred to as IFSWb⁵⁶) is even briefer, which implicitly derives this legitimacy from defined situations. According to this code, the use of

50 Cf. © SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ, *Etický kodex sociálních pracovníků České republiky* (online), available at: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspcr.pdf, last update 2006, cited 14th June 2017.

51 Cf. © SLOVENSKÁ KOMORA SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ, *Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky* (online), available at: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/socialna-praca/eticky-kodex_final-3.pdf, last update 2015, cited 14th June 2017.

52 Cf. © IFSWa, *Statement of Ethical Principles* (online), available at: <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>, last update 2012, cited 6th December 2016.

53 Cf. © CASW, *Guidelines for Ethical Practice* (online), available at: http://www.casw-acts.ca/sites/default/files/attachements/CASW_Guidelines%20for%20Ethical%20Practice.pdf, last update 2005, cited 8th December 2016.

54 Under this abbreviation, both types of ethical guidelines will be mentioned. In addition to the abovementioned *Guidelines for Ethical Practice*, this shortcut will also be used for the brief code © CASW, *Code of Ethics* (online), available at: https://casw-acts.ca/sites/casw-acts.ca/files/attachements/casw_code_of_ethics.pdf, last update 2005, cited 8th December 2016.

55 Cf. © AKADEMIKERFÖRBUNDET SSR, *Ethics in Social Work – A Code of Conduct and Ethical Behaviour for Social Workers* (online), available at: https://akademssr.se/sites/default/files/files/ethics_in_social_work_0.pdf, update 2015, cited 8th December 2016.

56 Cf. © IFSWb, *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (online), available at: <https://www.ifsw.org/statement-of-ethical-principles/>, update 2nd June 2018, cited 30th December 2018.

control is appropriate (usually when there is a threat to the client or to others).

The legitimacy of control and its illegitimacy are perceived as complementary phenomena within the framework of codes of ethics. In terms of the order of the topics, the rights of the clients are first presented, and only then the circumstances under which it is legitimate to restrict those rights are specified. Among the rights of clients that may be considered essential in the context of the control performance (in the relevant passages of the codes) is the right to take risks (the British *The Code of Ethics for Social Work Statement of Principles* – further referred to as BASW),⁵⁷ the right to an informed decision (CASW, AASW,⁵⁸ BASW, IFSWb), the right to autonomy and independence (AASW, BASW), the right to participate in the decision-making process (BASW, Akademikerförbundet) – some codes more particularly emphasise this right for children (BASW, CASW), the right to self-determination (CASW, AASW, IFSWb, BASW, Akademikerförbundet), the right to personal dignity (Akademikerförbundet), the right to privacy (AASW, IFSWb), the right to liberty (Akademikerförbundet), and the right to information confidentiality (AASW, BASW, IFSWa, IFSWb, Akademikerförbundet).

Contraindications to Control

Some codes may, before defining circumstances where control is legitimate, still emphasise situations where control is not legitimate – that is, its contraindication (BASW, CASW, Akademikerförbundet). This contraindication is tied to the right to risk. For example, the British Code (BASW) states in Principle 2 that social workers are aware of the fact that people using social work services have the right to take risks. The Swedish Code, in which first two parts are more of a discussion on the values of the Swedish state, addresses the contradiction of control in the form of rhetorical questions. In those, for some of the key values, there is considered the possibility of disregarding the value. There is no such provision in the Czech Code of Ethics, but a similar principle is traceable, for example, in *Výkladový sborník pro poskytovatele sociálních služeb*⁵⁹ (the Interpretative Proceedings for Social Service Providers), where the right to reasonable risk is defined. It is stressed that given the fact that ‘risk is an integral part of our lives and an indispensable condition for adolescence, providers should not seek to eliminate it completely from the lives of their clients but instead allow them to undertake some reasonable risk’. Similar efforts to balance between adequate and inadequate risks were in the area of the social and legal protection of children but after criticism of the guardians for children and youth, the methodologies were withdrawn. Other segments of social work outwith the social services area do not have such guidance.

Situation of Legitimate Control

The definition of the circumstances in which it is inevitable to restrict the rights of clients is, in selected codes of ethics, linked to the consequences of situations where the rights, safety, and interests of people are threatened, where people need to be protected, or where people are threatened with suffering serious harm. In other words, to act in order to restrict civil or legitimate

57 Cf. © BASW, *The Code of Ethics for Social Work Statement of Principles* (online), available at: http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_112315-7.pdf, last update 2012, cited 8th December 2016.

58 Cf. © AASW, *Code of Ethics* (online), available at: <https://www.aasw.asn.au/document/item/1201>, last update 2010, cited 8th December 2016 (further, AASW).

59 Cf. *Standardy kvality sociálních služeb. Výkladový sborník pro poskytovatele*, Prague: MPSV, 2008, p. 32.

human rights is possible only if lawfully justified (AASW, BASW, SEK, Akademikerförbundet) or in the interests of higher ethical requirements such as a life-saving situation (IFSWa, SEK). The rights of the client may be limited due to other fundamental responsibilities of the social worker in the given situation – based on the professional liability of social workers, the responsibility to ensure care, the responsibility to respect the law, or liability to other service providers or other parties (AASW). The Swedish Code extends the situation of the momentary threat when it adds future threats. Thus, it legitimises preventive control. These situations can be divided into those when (1) the client is threatening other people, or when (2) the safety of the client's own self is at risk (see Table 1). In this, ethical codes are consistent with theories of social work.⁶⁰

Table 1: Situation of legitimate control

Situation of legitimate control	Situation variant a)	Situation variant b)
1. Client threatens or could threaten other people	1a) Threats to specific people	1b) Threats or harm to society
2. Security endangerment of the client's own self (current or future)	2a) Client threatens own self because of limited decision-making capacity	2b) Client is unable to protect own self because of limited decision-making capacity

In the first case, the control (1a) is either used over those who seriously endanger or damage other (concrete) people, or (1b) those who threaten or damage society.

The use of control over those who seriously threaten or harm other (concrete) people (1a) results from the commitment of social work to protect the rights (CASW, SEK, AASW, IFSWa, IFSWb, Akademikerförbundet), interests (AASW, IFSWa, IFSWb), freedom, well-being, dignity, equal value of all people, democracy (Akademikerförbundet), and safety (AASW) of other people, or to prevent the threatening of those values (Akademikerförbundet). The Swedish Code, however, points out that the content of the above concepts needs to be very clearly defined. The term 'rights' is included in almost all of the codes examined which may indicate that it is a concept that covers all others. The Czech Code also functions in this regard. It is characterised in paragraph 1.3 (by John Stuart Mill's paraphrase) as respect for the right of 'each individual to self-realisation to such an extent that there is no restriction of the same right of others'. Furthermore, section 2.1.4 deals with the possibility of limiting the client's privacy rights and the confidentiality of his or her communications when other persons are at risk.

Control of those who seriously threaten or injure society (1b) results from statutory requirements and conditions (AASW) or such control is applied when their rights and freedoms conflict with collective interests (CASW). Specifically, the legitimacy of the Swedish Code is described as a legitimate characteristic of 'corrective' devices. Implicitly, it derives from a cultural consensus in Swedish society where control or 'public power' can be exercised over others in the interests of others (this probably means the control of practices of minority cultures that may jeopardise the rights of some of their members – such as women and children). The Swedish Code also addresses the question of the legitimacy of *surveillance* in the form of surveillance systems used in the social protection system where control is applied to certain groups preventively in order to minimise the risks (the response relates to the need to preserve human dignity).

In the second case (2) it is advisable to apply control in (2a) the interest of the client's own self

60 Cf. JANEBOVÁ, Kdy., p. 36.

– that is, of those who seriously endanger or harm themselves due to limited or worsened decision-making capacity (CASW), or (2b) of those who, for similar causes, are not able to protect themselves (CASW). Most codes do not distinguish these two situations (BASW, Akademikerförbundet, IFSWa, IFSWb, AASW, SEK, ČEK). In both cases, the aim of control is to prevent even more damage to them (CASW). The Canadian Code is more specific in this case when it defines a situation where the client intends to harm his or her own self (2a) or the adult client is abused by another person (2b).

According to the Canadian Code, capacity can be understood as the ability to understand information relevant to the decision and as the ability to reasonably judge the foreseeable consequences of choosing, that is, whether to act or not to act (it always applies specifically to each situational decision, which means that one and the same person may be able to decide on a place of residence but not on the mode of treatment, and this ability may vary over time). The Australian Code even exhaustively defines the possible causes of such reduced capacity due to vulnerability, disability, age, dependence, language, religion, or culture of the client. The purpose is to protect the client – especially his or her rights (AASW), interests (AASW, Akademikerförbundet), and safety (AASW, BASW). The Czech Code, in section 2.1.4, deals with the possibility of limiting the client's right to privacy and the confidentiality of his or her statement. It refers to the situation of persons who do not have full legal capacity (especially minors). It therefore works with concepts that no longer exist legally as a result of the amendment to the Civil Code.

Forms of Control

Controlling actions (to which social workers may be entitled) may be defined in general terms – such as *the client is subject to oversight and limitation* (Akademikerförbundet), *limitation of legal and civil rights* (BASW, CASW, AASW), *legal or other coercion* (AASW), *legal measures, standards of practice and workplace policy* (CASW, SEK) – without specification of what kind of rights, restrictions, supervision, or coercion it is. The Australian Code mentions the concept of control as ‘the use of informal power or coercive power’ which indicates that control does not necessarily have to derive from legitimate authorisations (but what is meant by informal power is not clarified). As a rule, the definition of control is given in the introduction of passages dedicated to control. Later, restrictions on specific rights, which can be limited in defined cases, are more specifically formulated.

From the point of view of the above defined three categories of control (given by Janebová and Truhlářová),⁶¹ control was understood in the sense of the least directive concept – as a speech act not wanted by a client. It was implicitly discussed only in the Swedish and Slovak Codes in two senses. In the Swedish Code, this was done in relation to the value of sincerity. It is written there that not all things which one can say has to be said. The need to say some things must always be judged according the situation. Thus, control may take the form of a speech act (in the form of questions or comments) which draws the attention of the client to the values and standards of the Swedish state. As control in terms of providing unsolicited information, it is sometimes possible to understand situations where it is necessary to familiarise the client with the conditions and obligations that must be met in order to obtain available resources (SEK, Akademikerförbundet). Clients are not always interested in such information, so it can be understood in Úlehla's⁶² sense as clarification.

61 Cf. JANEBOVÁ and TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí...

62 Cf. ÚLEHLA, *Umění...*, p. 35

Most codes allow, in defined situations, the restriction of the right to self-determination (CASW, Akademikerförbundet, IFSWa, IFSWb, AASW). Self-determination can be seen as the key value of social work. It concerns the right of the client to self-determination and freedom of choice without the intervention of others (CASW). The limited right of self-determination can be described in various ways. For example, through negotiation without the client's consent – in the case of self-harm (AASW) or in the case of a risk of greater harm to the client (BASW), or as 'acting in the name of the client', that is, in his or her interest (AASW). It can be related to a hearing without closed informed consent or against the agreement. The term 'informed consent' has a wider meaning in English than in Czech, where it is understood as a form of consent to perform a particular act, to provide a service,⁶³ and to process personal data in accordance with Act No. 101/2000 Coll., On the protection of personal data. It rather corresponds to the Czech expressions used for an agreement or contract. The Canadian Code defines it as a voluntary agreement that has been reached with a competent client and it is based on information about the foreseeable risks and benefits associated with this agreement. Restrictions on self-determination are also understood as limited participation (Akademikerförbundet, AASW), limited autonomy (AASW), or limited decision-making (CASW). The notion of participation is more about the decision-making process as seen in an earlier version of the IFSWa Code, which defines it as the 'full involvement and participation of people using social work services which lead to their empowerment in all aspects of decision-making and activities influencing their lives'. On the other hand, the term autonomy is not explained in the codes but, with the use of theory, it can be defined as the ability of the client to function independently and as independence from inadmissible influence or control by others.⁶⁴ Consequently, this concept refers to the target state – specifically to the behaviour of the client and it is therefore appropriate to distinguish limited self-determination in relation to participation and in relation to autonomy.

The third control approach is expressed through an 'involuntary client' (CASW, AASW). Involuntary clients are considered to be people who have not voluntarily decided to use the service or who are actively refusing to use a service ordered by the court which results in some other legal punishment (AASW). This point is also addressed by the Slovak Code, which mentions possible restrictions resulting from the denial of service.

Certain forms of control were more difficult to classify into the three categories created by Janebová and Truhlářová.⁶⁵ For example, the Swedish Code permits the possibility of limiting the freedom of the client but does not specify this option. This right overlaps, to a certain extent, with the right to self-determination but while the value of self-determination is more related to the right to decide, freedom restrictions can apply not only to freedom of decision but also to measures restricting the movement of the client. As the Swedish Code deals with the question of control in correctional facilities, it may refer to the second meaning. Similarly, the Australian and Czech codes assume the possibility of privacy restrictions but none of them further specifies this area. Privacy can thus be perceived as a specific limitation of the client's self-determination in this one area. The situation where it is necessary to break confidentiality can also be understood as control (ČEK, CASW, IFSWa, IFSWb, SEK). For example, the Canadian Code accepts such behaviour when there is a risk of delay in the case of self-harm, or current mental or health conditions.

63 Act No. 108/2006 Coll. On social services and Decree 505/2006 Coll., which implements certain provisions of the Act on Social Services, do not use this term.

64 Cf. Karla Krogsrud MILEY, Michael O'MELIA and Brenda DUBOIS, *Generalist Social Work Practice: An Empowering Approach*. Boston: Pearson, 2011, p. 193.

65 Cf. JANEBOVÁ and TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí...

However, this kind of control can also be related to a limited self-determination when it is acted without consent or against an arrangement with the client in a specific area of confidentiality. The forms of control found in the codes of ethics examined are shown in Table 2. It compares them to the categories found by Janebová and Truhlářová.⁶⁶

Table 2: Comparison of forms of legitimate control in the Janebová and Truhlářová view and in the codes of ethics.

Janebová, Truhlářová	Resulting from the analysis of codes of ethics
<i>The relationship of individual categories is inclusive (control as unsolicited behaviour is a superset of restricted choice and ordered co-operation, and control as unsolicited action is a superset of ordered co-operation).</i>	<i>The concept of control is understood as partial options of control, that is, how it can look (without a logical link or a hierarchy of directivity). The last three types of control are shown in italics because their inclusion in previous control concepts is questionable.</i>
Control as an unwanted act of a social worker.	Control as an unsolicited speech act: In relation to the norms and values of society; In relation to the conditions, obligations, and rights related to the use of social work services.
Control as a limited choice of the client.	Control as a restriction of the client's choice: Restriction of client participation in the decision-making process, Restriction of the client's autonomy as a result of decision making, Acting without the client's consent, Acting in contradiction to an agreement with the client.
Control as ordered cooperation.	Control as ordered cooperation: Regulation requiring one to use the social work service, Sanctions linked to the refusal of cooperation.
-	<i>Control as a restriction on freedom of movement.</i>
-	<i>Control as a privacy limitation.</i>
-	<i>Control as a breach of confidentiality.</i>

The table does not seem to identify exhaustively all forms of control, and other similar analyses are likely to find other types of control not recognised here. The individual forms of control cannot be perceived as distinctly separate. On the contrary, it can be assumed that one controlling action can, in many cases, belong to several of the forms mentioned here.

Conclusion and Discussion

The analysis has shown that the codes of ethics under review deal with control, mostly in terms of situations where control becomes legitimate, and in terms of possible forms of control. Much

⁶⁶ Cf. JANEBOVÁ and TRUHLÁŘOVÁ, Pojetí...

more attention is paid to control in countries where the tradition of social work has not been interrupted. The Czech and, to a large extent, Slovak Codes of Ethics do not deal with control in detail, which, in our opinion, also means that they may not fully fulfil the purpose of the code of ethics – to be a support for social workers in ethically controversial situations. Given that the control area is significantly riskier in terms of the consequences of ethical mistakes, we perceive the state of the Czech Code of Ethics as largely unsuitable.

The formulation of the links between the type of the country and the access to the code of ethics requires caution. The following hypothesis should be considered somewhat loosely but it seems as if the explicit use of the term control was less acceptable in countries where social workers more reflect the effects of neoliberal ideology on social work (Australia, Britain), and most acceptable in countries with an interrupted tradition of social work (Czech Republic, Slovakia). It could mean that social workers in Australia and Canada, who are renowned for their *welfare surveillance* policy, are aware of the influence of neoliberal ideology on their profession and designed the code as support against this ideology. On the contrary, in the Czech Republic and in Slovakia, where the reflection of the influence of neoliberalism is minimal, the use of such a controversial term as control is not considered problematic.

The outcome which says that neo-liberal countries such as Australia and Canada consider control to be legitimate if the client seriously threatens or damages society or collective interests may lead to a completely contradictory hypothesis. However, these legitimate control terms are quite vague and ambiguous (in legal terminology they are referred to as ‘vague legal terms’) so they can be misused in the interest of those who have power. At the same time, however, due to their flexibility, they are the only possible way of describing complex interpersonal relationships and their precise definition could be even riskier in terms of the impact of those codes. Similar to legal terminology, the terminology of codes of ethics will probably have to rely on the fact that ethical interpretation requires a certain degree of freedom.⁶⁷ In the case of the Australian Code, it is also very questionable if it includes the client’s culture among the possible causes of the reduced capacity of clients which legitimise control. This controversy is increasing, for example, in connection with the controversial *income management* programme (controlled consumption of benefits),⁶⁸ which includes the Australian native population, based on its cultural diversity.⁶⁹ On the other hand, control legitimised by collective interests and collective *welfare* is also a strong issue in the Swedish Code, which still strongly reflects the character of the Swedish welfare state. It appears to be affected by the integration of people from other cultures into Swedish society more than by the effects of neoliberalism.

In the codes, relatively low explicit attention was paid to the risk of the misuse of control in Foucault’s sense of control – in the sense of the control of normality and unsolicited moralising which aims to manipulate clients into the role of the investigator and potentially the cause of the problem. It is precisely the question of the delicate mechanisms of disciplinary power through which social workers distinguish between, for a neo-liberal state, the deserving and the undeserving people. In the end, the latter must either obey or be punished by exclusion from their entitlement. This question, in our view, should be reflected in the codes more strongly.

The question of whether the higher pressure of neoliberal ideology leads social workers (when

67 The recommendation of extensive linguistic significance in Czech law was given, for example, by the Constitutional Court of the Czech Republic in 2002 under file number IV.ÚS 92/02.

68 Cf. © INCOME MANAGEMENT, Income management – Overview (online), available at: <https://www.dss.gov.au/node/33895>, last update 2016, cited 23rd March 2018.

69 Cf. DEE, Welfare..., pp. 272–286.

dealing with control activities) towards resistance towards their code of ethics or, conversely, towards adaptation to their 'meal ticket', we are not able to respond (due to the small size of our probe). In the control passages, it was not possible to find demonstrable differences between the codes of ethics from different ideological contexts. However, we can use it if we want to urge Czech social workers to think about the pressures they are increasingly exposed to when they innovate their Code of Ethics, and about the commitment of social work to clients. At the same time, perhaps the panic regarding the neoliberal revolution in social work should not paralyse them so much as to submit to the control in the Czech Code of Ethics completely. Control will always be a legitimate part of social work even from a critical perspective of social work. Therefore, it should be dealt with in such a way that social workers can receive their guidance and support, and, at the same time, that social work can defend itself against exploitation and abuse in the interest of capital.

Contact***Dr. Radka Janebová, Ph.D.***

University of Hradec Králové
Faculty of Philosophy, Institute of Social Work
Víta Nejedlého 573, 500 00 Hradec Králové
radka.janebova@uhk.cz

Dr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

University of Hradec Králové
Faculty of Philosophy, Institute of Social Work
Víta Nejedlého 573, 500 00 Hradec Králové
zuzana.truhlarova@uhk.cz

Článek

Druhý ročník islamologické konference v Českých Budějovicích

Ve čtvrtek 8. 11. a v pátek 9. 11. 2018 pořádala Katedra filosofie a religionistiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen TF JU) druhý ročník odborné konference s mezinárodní účastí *Česká a slovenská islamologie: současná témata a budoucí výzvy*. Do metropole jižních Čech přijeli badatelé z Prahy (FF, FHS a HTF UK), Plzně (FF ZČU), Pardubic (FF UPa), Olomouce (FF UPOL a CMTF UPOL) a Bratislavy (FF UK) diskutovat o široké problematice výzkumu dějin a současnosti islámu.

Oproti minulému ročníku se konference díky vyššímu počtu přednášejících rozrostla do dvou dnů. Ve čtvrtek večer proběhla úvodní zvaná přednáška **Miloše Mendela** o dějinách a budoucnosti českého i slovenského interdisciplinárního výzkumu islámu, po které následovala pořadateli moderovaná diskuze. Naše odborné setkání bylo slavnostně otevřeno přivítáním děkanem TF JU **Rudolfem Svobodou**.

V pátek se v konferenční místnosti střídali přednášející v rámci jednotlivých sekcí, které byly pořadateli sestaveny do tematických celků. Společným motivem první skupiny příspěvků byl text. **Dušan Deák** z Bratislavy hovořil na téma z oblasti indického islámu „*Šahá Datta Kalamá – mystické a lokálne vyznanie viery*“. Následovali ho dva kolegové z pražských pracovišť, kteří pozornost posluchačů zaměřili na Korán. **Eduard Nosek** ve svém příspěvku „*Biskup Abú Qurra (z. 830) a jeho užití koránské terminologie v dialogu s al-Ma'múnem (z. 833)*“ poukázal na zajímavé souvislosti vycházející z výzkumu křesťansko-muslimských vztahů. **Josef Ženka** posluchačům představil genezi překladu Koránu z pera významného česko-amerického lingvisty A. R. Nykla, kterému věnuje svoji bohatou publikační činnost.

Druhá sekce se zaměřila na západní výzkum islámu a jím používanou terminologii. **Lenka Zilvarová** z Pardubic se zamýšlela nad uplatnitelností kategorie fundamentalismu v islámu. Její kolegyně **Zuzana Černá** si pokládala otázku, z jakého důvodu je pro nás srozumitelný stereotypní obraz islámu. Po obou příspěvcích se mezi posluchači a přednášejícími rozvinula plodná diskuze. První odpolední sekce byla věnována islámu v Česku. Nejprve vystoupila plzeňská kolegyně **Veronika Hášová** se svým referátem „*Metodologické přístupy při zkoumání islámu v České republice*“. Představila jednu z klíčových kapitol zajímavé publikace *Sondy do studia (o) islámu v období „migrační krize“*, kterou v roce 2018 vydalo nakladatelství Dokořán. Následovali ji dva kolegové z Olomouce. **Daniel Topinka** popsal výsledky analýzy sociálních sítí arabsky mluvících cizinců v Brně. **Tomáš Janků** ve svém příspěvku hovořil o kategorizaci „těch druhých“ ze strany muslimů žijících v České republice. Islám v Česku se tedy stal jedním ze zásadních témat odborného setkání.

Poslední sekce konference byla věnována doktorandům. **Ivo Mach** z pardubické religionistiky zmínil významnou osobnost evropské islamologie, kterou byl Louis Massignon. **Jakub Horváth**

z bratislavské religionistiky vykreslil postavu Ježíše jako prostředku da'wy (misie) rakouské nevládní náboženské organizace Fitrah. Letos jsme překročili horizont česko-slovenského islamo-logického prostředí, když mezi nás zavítala kolegyně ze Sarajevské univerzity **Admira Delić** se svým příspěvkem „*Niqab and beard payment case: Could muslims be islamophobic?*“. Konferenci svým referátem uzavřel doktorand bratislavské religionistiky **Lukáš Větrovec**, který na příkladu teorie masového islámu představil přístupy ke zkoumání globalizované religiozity.

Po celou dobu v konferenční místnosti probíhala posterová sekce, kde své projekty představili kolegové z Prahy (**Zuzana Rendek**: *Sociální přijetí muslimů v období postmigrační krize*), Olomouce (**Jaroslav Franc**: *Alois Musil: teolog, který nechtěl být znalcem islámu*) a Českých Budějovic (**Martin Klapetek**: *Muslimský hřbitov a Mešita mučedníků na Columbiadamm v Berlíně*).

Rádi bychom poděkovali vedení TF JU za veškerou podporu, která napomohla k úspěšnému průběhu odborného setkání. V neposlední řadě chceme poděkovat Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích za finanční podporu konference na základě schválené *Žádosti o přidělení RVO financí na mimořádné aktivity spojené s VaV*.

Za pořadatele **Martin Klapetek**
(TF JU, klapetek@tf.jcu.cz)

Recenze

Lenka MYNAŘÍKOVÁ, Psychologie lži, Praha: Grada, 2015, 198 s., ISBN 978-80-247-5472-7.

Milan Nakonečný

Předmětná kniha přináší velmi zajímavé a aktuální téma, protože lži je v soukromém i veřejném životě stále dost a spolehlivé rozpoznávání lži v mezilidských vztazích je důležitým prostředkem sebeobrany proti nejrůznějším pohromám. Fenomény lži a pravdy mají ovšem také řadu nejen psychologických, ale i filosofických konotací, jímž se autorka recenzované knihy nevyhýbá. Téma lži je zde uchopeno ve velmi širokých souvislostech. Poslání své knihy, velkoryse pojaté a skvěle napsané, představuje autorka ve velmi zajímavě pojaté předmluvě: „Lež a klam se již dávno staly pevnou součástí naší každodenní existence a běžným způsobem vzájemné komunikace ... Lži na jedné straně považujeme za něco negativního a nežádoucího, současně nás ale svojí tajemnou povahou lákají, toužíme proniknout do jejich podstaty a odhalit, jak a proč vznikají, a především jak je rychle a přesně rozpoznat“. Je to příslib, který obsah knihy zcela naplňuje. Důležitou poznámkou v předmluvě k této knize je připomínka, že můžeme lhát i sami sobě, když „si nasazujeme rozmanité masky, se kterými se ztotožňujeme někdy více a někdy méně, abychom mohli hrát rozmanité postavy a dělat na okolí žádoucí dojem“. Lidé mohou lhát jiným i sami sobě, když vystupují v různých rolích jako veřejně činné osoby. K předstírání a zastírání vybavila evoluce různé živočišné druhy různým způsobem a „lživé chování lze tedy nalézt na všech fylogenetických úrovních“, jde o instinktivní tendence, ale ty si nijak nezadají s prostředky klamání, které užívají lidé, „přestože člověk má při volbě prostředků klamání k dispozici rozvinutý intelekt“.

Nelze se zde zabývat detailnějším rozbořem bohatého obsahu této knihy, která je uvedena pečlivým rozbořem různých definic lhaní a lži. Rozhodující jsou dvě komponenty: „úmysl lhát a nevědomost o tomto úmyslu u toho, komu jedinec lže“. Následuje typologie lží, jeden typ představují „sociální lži, které říkáme denně a často se za nimi skrývá spíše dobrý úmysl než snaha uškodit“. Důležité jsou „vážné lži“, které lze třídit podle míry pozměněné informace. Naproti tomu: „Přehánění jsou takové lži, které buď přeceňují, nadhodnocují nebo podceňují, podhodnocují určitá fakta“. Dodejme, že to jsou typické lži politické. Podrobně a kriticky se autorka zabývá filosofickou otázkou, co je pravda, ale nevyhýbá se ani tématu neuropsychologie lhaní, která, kromě jiného, objevila zásadní rozdíly mezi „spontánní a předem připravenou lží“.

Z dalšího bohatého obsahu této knihy (vývojově psychologická a generová hlediska, tj. lhaní u dětí, dospívajících a dospělých, rozdíly mezi muži a ženami, detekce lži u dětí, frekvence a funkce lži u dospělých a řada dalších témat) vyjímáme obsáhlou kapitolu nazvanou Lhaní z pohledu příjemce, která se podrobně zabývá detekcí či odhalováním lží, počínaje jejími historickými začátky. Možnosti „dekódování lží“ lze rozlišit na neverbální (mimika a gestikulace lhajících osob) a na „verbální vodítka“. Kromě jiného sem patří i detekce lží v rámci forenzní (dříve kriminalistické)

psychologie. S tímto přístupem k odhalování lží jsou spojeny různé metodologické problémy. Knihu zakončuje pozoruhodná kapitola Když lhaní není lhaní, pojednávající o problémech, kdy chování subjektu splňuje formální znaky lhaní, ale v přísném slova smyslu jím není, jak tomu je v případech amnézie nebo u falešných vzpomínek u jedinců se zvýšenou sugestibilitou a v dalších jiných případech. Kromě jiných sem patří i diskutabilní témata, jako jsou klepy a milosrdná lež. Rozhodně se vyplatí tuto knihu podrobně studovat, ba co víc, mít ji v knihovně.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Jaro KŘIVOHLAVÝ Psychologie pocitů štěstí. Současný stav poznání, Praha: Grada, 2013, 131 s., ISBN 978-80-247-4436-0.

Milan Nakonečný

Profesor Jaro Křivohlavý patřil k nejvýznamnějším a nejplodnějším českým psychologům, jeho monografie, která je předmětem této recenze, spadá do skupiny těch jeho knih, které široké vrstvě čtenářů zpřístupňují studium náročného tématu, jenž je současně jedním z nejzajímavějších. Otázkou štěstí, obvykle více ve spojení s etikou než s psychologií, se zabývali již filosofové dávnověku. Problém byl v tom, že jen v latině máme několik pojmů pro různé druhy štěstí. Teprve zavedením konceptu „well-being“ (dobré žití či spokojenost) se téma štěstí stalo také předmětem většího zájmu u psychologů. Autor to konstatuje v předmluvě k předmětné knize: „v letech 1961–2005 je možno sledovat neustálý nárůst těchto prací o 300 %“. Neboť, jak se zjistilo a jak zdůrazňuje autor: každý člověk si přeje být šťastný.

Vymezit psychologický pojem štěstí však není jednoduché, je to vnitřní stav mysli, tedy subjektivní pocit, který se, podle některých autorů, od trvalejšího stavu spokojenosti liší v tom, že je to spíše jen jakýsi záblesk pocitu, který do stavu spokojenosti doznívá. Avšak existují mnohé druhy spokojenosti, které mohou vystupovat izolovaně, např. pocit spokojenosti v práci nebo s prací (což není totéž), spokojenosti v manželství atd. Křivohlavý vyjmenovává a velmi ilustrativně charakterizuje různá pojetí štěstí jako pocitu, až dospívá k vlastnímu „psychologickému pohledu do světa zážitku štěstí“ a vytýká následující podstatné znaky tohoto pocitu: je to subjektivní osobní zážitek, ne plně sdělitelný, „který má vztah k našim snahám, cílům, nadějím, k našemu očekávání“, „má určitou intenzitu, dobu a četnost výskytu“, vystupuje jednak v „relativně krátkodobých zážitcích“ a jednak v „dlouhodobé náladě“, patří do kategorie jevů, jako jsou radost, veselí, blaho, pohoda, euforie, slast, dobrý život a další, „patří do širší ‚rodiny‘ jevů, kterými vyjadřujeme, že něčí život se ‚daří či vydařil‘“, má stránku emoční i kognitivní a hodnotové souvislosti.

V dalších pasážích této velmi zajímavě napsané a obsahově bohaté knihy se čtenář dozví ještě mnoho dalších souvislostí a psychologických aspektů štěstí, např. jeho vztahu ke zdraví, bohatství, religiozitě, podrobně je analyzováno „autentické štěstí“ M. E. P. Seligmána a „totální zaujetí“ („flow“) M. Csikszentmihalyiho – oba u nás hodně popularizovaná pojetí – a mnoho dalšího. Kniha je uzavřena „pohledem do filozofického pojetí štěstí“ se souhrnem „deseti důležitých filozofických poznatků o štěstí“ a dvěma přílohami s návody na praktické pohledy na štěstí (měření míry spokojenosti v životě) a psychodiagnostický aspekt afektů. Rozhodně stojí za to si tuto knihu opatřit a prostudovat.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Caritas et veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

Cílem časopisu je publikovat původní odborné a populární články specialistů pracujících v těchto oblastech a představovat důstojnou platformu pro komunikaci o interakci v uvedených směrech. Časopis je zařazen do databáze Scopus a do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice.

Časopis Caritas et veritas se v rámci svého zaměření na křesťanské souvislosti v humanitních a sociálních oborech věnuje zejména praktickým otázkám spojeným s etikou, pomáhajícími profesemi a pedagogikou. Proto je záměrem redakce zachovat celý časopis dobře přístupný pro odborníky z praxe v Česku a na Slovensku. Odborné a popularizační části časopisu, stejně jako recenze na česky a slovensky vydané publikace, proto vycházejí v češtině. Zároveň redakce usiluje o to, aby odborné studie publikované v časopise zohledňovaly mezinárodní diskurz a byly pro něj přístupné. Editorial a vědecké studie proto vycházejí také v anglickém překladu, resp. odborné studie napsané původně v angličtině nebo jiném světovém jazyce jsou takto i publikovány.

vydavatel:

Teologická fakulta
Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
číslo a ročník: 2 (2018)
předplatné: zdarma, volně přístupné

kontaktní adresa:

Caritas et veritas
Teologická fakulta JU
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
Tel. +420 387 773 501
Fax +420 386 354 994
e-mail: stastl00@tf.jcu.cz
www.caritasetveritas.cz

objednávky pro zasílání mailem:

stastl00@tf.jcu.cz

design a layout:

Ing. František Ettler
info@ettler.net

ISSN 1805-0948

redakční rada

Mons. Stanislav Příbyl, Th.D., Generální sekretář ČBK, Praha, Thákurova 3, 160 00 Praha 6, pribyl@cirkev.cz

Dr. Ladislav Beneš, ETF UK, Praha, Černá 9, 115 55 Praha 1, benes@etf.cuni.cz

Doc. Pavel Hošek, Th.D., ETF UK, Praha, Černá 9, 115 55 Praha 1, hosek@etf.cuni.cz

Doc. PhDr. Zuzana Havrdová, CSc., FHS UK, Praha, Máchova 7, 120 00 Praha 2, havrdova@fhs.cuni.cz

Assoc. Prof. Dr. Tadeusz Kamiński, Faculty of History and Social Sciences, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Wóycickiego 1/3, bud. 23, 01-938 Warsaw, Poland, t.kaminski@uksw.edu.pl

Doc. Michal Kaplánek, Th.D., TF JU, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, kaplanek@tf.jcu.cz

Prof. Dr. Stephanie Klein, Faculty of Theology, University of Lucerne, Switzerland, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Switzerland, Stephanie.Klein@unilu.ch

Assoc. Prof. Dr. Rudi Kotnik, University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, rudi.kotnik@gmail.com

ThLic. Jaroslav Lorman, Th.D., KTF UK, Praha, Thákurova 3, 160 00 Praha 6, jjjlorman@ktf.cuni.cz

Mgr. Richard Macků, Ph.D., TF JU, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, mackur@tf.jcu.cz

Michael Martinek, Th.D., ETF UK, Praha, Černá 9, 115 55 Praha 1, martinek@jabok.cz

Prof. Dr. Hans Mendl, University of Passau, Faculty of Arts and Humanities, Department of Catholic Theology, Germany, Universität Passau, Department für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät, D-94030 Passau, Hans.Mendl@t-online.de

PhDr. Roman Míčka, Th.D., Ph.D., TF JU, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, mickar@tf.jcu.cz

PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D., FSS MU, Brno, Joštova 10, 602 00 Brno (necasova@fss.muni.cz)

Doc. Michal Opatrný, Dr. theol., TF JU, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, mopatrný@tf.jcu.cz

Prof. Dr. Wiesław Przygoda, Faculty of Theology, The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland, 20/950 Lublin, Al. Racławickie 14, Poland, przygoda@kul.lublin.pl

Assoc. Prof. Dr. János Wildmann, John Wesley Theological College Budapest, Hungary, Dankó utca 11, 1086 Budapest, Hungary, wildmann@t-online.hu

redakce**výkonný redaktor, editor**

Mgr. Pavel Kilbergr

Katedra filosofie a religionistiky TF JU

pavel.kilbergr@gmail.com

č. dv. 216 c.

redaktor

Mgr. Kateřina Brichcínová, Th.D.

Katedra teologických věd TF JU

katka.brichcin@seznam.cz

+420 389 033 528

č. dv. 205 c

předseda redakční rady

doc. Michal Opatrný, Dr. theol.

Katedra etiky, psychologie a charitativní práce TF JU

mopatrný@tf.jcu.cz

+420 389033542

č. dv. 206 b

překlady z českého jazyka a do anglického jazyka

Mgr. Helena Lustová, Stuart Nicolson MA.

Caritas et veritas

A journal for Christian reflections in the context of the social sciences and humanities

The aim of the journal is to publish original scholarly and popular articles written by specialists working in these areas and to provide a quality platform for communication about the interaction between these fields of study. The journal is listed in the database Scopus and is on the list of peer-reviewed non-impacted periodicals published in the Czech Republic.

Within its orientation on Christian reflections in the context of the social sciences and humanities the journal Caritas et veritas is devoted primarily to practical matters related to ethics, the assisting professions, and pedagogy. This is why it is the editorial board's aim to keep the entire journal easily accessible for practitioners in the Czech Republic and Slovakia. The scholarly and popular sections of the journal as well as reviews of publications in the Czech and Slovak languages are therefore published in Czech. At the same time the editorial board strives to ensure that the scholarly studies published in the journal take account of international discourse and are accessible to it. The editorial and scholarly studies are therefore published also in English translation, and scholarly studies written originally in English or another world language are also published in this way.

publisher:

Faculty of Theology
University of South Bohemia
České Budějovice
issue & year: 2 (2018)
price: free of charge, open access

contact address:

Caritas et veritas
Faculty of Theology
University of South Bohemia
České Budějovice
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
Tel. +420 387 773 501
Fax +420 386 354 994
e-mail: stastl00@tf.jcu.cz
www.caritasetveritas.cz

orders for email delivery:

stastl00@tf.jcu.cz

design and layout:

František Ettler, MSc.
info@ettler.net

ISSN 1805-0948

editorial board:

Mons. Dr. Stanislav Příbyl, Secretar General of Czech Bishop's Conference, Prague, Thákurova 3, 160 00 Praha 6, Czech Republic, pribyl@cirkev.cz

Dr. Ladislav Beneš, Protestant Theological Faculty, Charles University of Prague, Černá 9, 115 55 Praha 1, Czech Republic, benes@etf.cuni.cz

Assoc. Prof. Dr. Pavel Hošek, Protestant Theological Faculty, Charles University of Prague, Černá 9, 115 55 Praha 1, Czech Republic, hosek@etf.cuni.cz

Assoc. Prof. Dr. Zuzana Havrdová, Faculty of Humanities, Charles University of Prague, Praha, Máchova 7, 120 00 Praha 2, Czech Republic, havrdova@fhs.cuni.cz

Assoc. Prof. Dr. Tadeusz Kamiński, Faculty of History and Social Sciences, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Wóycickiego 1/3, bud. 23, 01-938 Warsaw, Poland, t.kaminski@uksw.edu.pl

Assoc. Prof. Dr. Michal Kaplánek, Faculty of Theology, University of South Bohemia, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, Czech Republic, kaplanek@tf.jcu.cz

Prof. Dr. Stephanie Klein, Faculty of Theology, University of Lucerne, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Switzerland, Stephanie.Klein@unilu.ch

Assoc. Prof. Dr. Rudi Kotnik, University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, rudi.kotnik@gmail.com

Dr. Jaroslav Lorman, Catholic Theological Faculty, Charles University of Prague, Thákurova 3, 160 00 Praha 6, Czech Republic, jjjlorman@ktf.cuni.cz

Dr. Richard Macků, Faculty of Theology, University of South Bohemia, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, Czech Republic, mackur@tf.jcu.cz

Dr. Michael Martinek, Protestant Theological Faculty, Charles University of Prague, Černá 9, 115 55 Praha 1, Czech Republic, martinek@jabok.cz

Prof. Dr. Hans Mendl, University of Passau, Faculty of Arts and Humanities, Department of Catholic Theology, Universität Passau, Department für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät, D-94030 Passau, Germany, Hans.Mendl@t-online.de

Dr. Roman Míčka, Faculty of Theology, University of South Bohemia, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, Czech Republic, mickar@tf.jcu.cz

Dr. Mirka Nečasová, Faculty of Social Studies, Masaryk University, Brno, Joštova 10, 602 00 Brno, Czech Republic, necasova@fss.muni.cz

Assoc. Prof. Dr. Michal Opatrný, Faculty of Theology, University of South Bohemia, České Budějovice, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, Czech Republic, mopatrný@tf.jcu.cz

Prof. Dr. Wiesław Przygoda, Faculty of Theology, The John Paul II Catholic University of Lublin, 20-950 Lublin, Al. Racławickie 14, Poland, przygoda@kul.lublin.pl

Assoc. Prof. Dr. János Wildmann, John Wesley Theological College Budapest, Dankó utca 11, 1086 Budapest, Hungary, wildmann@t-online.hu

editorial staff**executive editor**

Pavel Kilbergr MA

Department of Philosophy and Religious Studies TF JU

pavel.kilbergr@gmail.com

editor

Dr. Kateřina Brichcínová

Department of Theological Disciplines TF JU

katka.brighcin@seznam.cz

+420 389 033 528

chairman of the editorial board

Assoc. Prof. Dr. Michal Opatrný

Department of Ethics, Psychology and Charity Work TF JU

mopatrný@tf.jcu.cz

+420 389033542

translations from and to the English language

Helena Lustová MA, Stuart Nicolson MA