

Caritas et veritas

Časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech

**Sloboda ako prostriedok i cieľ
v Komenského filozofii výchovy**
**Freedom as a Means and a Goal
in Comenius's Philosophy of Education**

Peter Kondrla

**Harmonia, Scientia, Economia
– tři motivy západní filosofie výchovy**
**Harmonia, Scientia, Economia – Three Motifs
in the Western Philosophy of Education**

Jan Hábl

Radost v pojetí J. A. Komenského
Joy in J. A. Comenius's Conception

Miriam Prokešová

**Komenského educatio v perspektivě
pedagogiky volného času**
**Comenius's Educatio in the Perspective
of Leisure Time Pedagogy**

Helena Zbudilová

**Jan Amos Komenský v časopisech prvorepublikových
československých svobodných zednářů (1925–1938)**
**John Amos Comenius in the Journals of Czechoslovak
Freemasons during the First Republic Period (1925–1938)**

Ctirad Václav Pospíšil

Obsah

Editorial		6
Rozhovor	S komenioložkou PhDr. Věrou Schifferovou, CSc.....	14
Studie	Tematické	
	Sloboda ako prostriedok i cieľ v Komenského filozofii výchovy.....	21
	Peter Kondrla	
	Harmonia, Scientia, Economia – tři motivy západní filosofie výchovy	48
	Jan Hábl	
	Radost v pojetí J. A. Komenského	73
	Miriam Prokešová	
	Komenského educatio v perspektivě pedagogiky volného času.....	92
	Helena Zbudilová	
	Jan Amos Komenský v časopisech prvorepublikových československých svobodných zednářů (1925–1938)	121
	Ctirad Václav Pospíšil	
	„Jedno nezbytné“ v českém vzdělávání	154
	Tomáš Cyril Havel	

Varia

**Špatně oblečený císař?
Výzkum spirituality v sociálních
vědách, analýza metodologických
přístupů 181**

Jan Kaňák, Jan Váně

**Výzkum spirituality a syndromu
vyhoření v Hospicu sv. Jana Nepomuka
Neumanna 195**

Helena Machulová, Pavel Kilbergr,
Alena Poláčková

**Recenze
a články**

Islám českýma očima II 204

Luboš Kropáček

**Marián SEKERÁK,
Modely a teorie demokracie 213**

Roman Míčka

**Julia SHAWOVÁ, Zlo. Věda o temných
stránkách lidství 215**

Milan Nakonečný

**Martina CICHÁ a kol.,
Integrální antropologie 217**

Milan Nakonečný

**Zpráva z pátého ročníku islamologické
konference v Českých
Budějovicích 218**

Martin Klapetek

Contents

Editorial		8
Studies	Topical	
	Freedom as a Means and a Goal in Comenius's Philosophy of Education	34
	Peter Kondrla	
	Harmonia, Scientia, Economia – Three Motifs in the Western Philosophy of Education	60
	Jan Hábl	
	Joy in J. A. Comenius's Conception	82
	Miriam Prokešová	
	Comenius's Educatio in the Perspective of Leisure Time Pedagogy	106
	Helena Zbudilová	
	John Amos Comenius in the Journals of Czechoslovak Freemasons During the First Republic Period (1925–1938)	137
	Ctirad Václav Pospíšil	
	'One Thing Necessary' in Czech Education	167
	Tomáš Cyril Havel	

Reviews

.....204

Editorial

Jak ve věku krizí usnadnit člověku cestu k moudrosti? To byla jedna z hlavních otázek, která provázela Jana Amose Komenského v jeho nelehké životní pouti, vedla jej však s nadějí, že změna je možná, podaří-li se ji dobře připravit. Sám sebe pak Komenský nazýval mužem touhy, neboť nepřestával toužit po lepším a trvale usilovat o dosažení toho, po čem toužíme. Také proto promýšlel, jak co nejlépe naučit nejen slupkám slov, ale též podstatě, jádru věcí. Odtud pramení uspořádání jeho slovníku na základě poznání přirozenosti, a nikoli po způsobu geometrů (*more geometrico*), zacíleného k onomu jádru věcí, které odhaluje dle jeho vize metafyzika, uspořádaná ovšem způsobem vhodným již pro malé děti. Komenský tedy nabízí nejprve získání základní jazykové výbavy díky promyšlenému slovníku, pomocí kterého se mělo vyučovat latině, a to účinným způsobem, zaručujícím skutečné osvojení jazyka – totiž schopnost tento jazyk užívat nejen pasivně, ale i aktivně. Byl přesvědčen, že osvojit si takovým způsobem jazyk lze tehdy, je-li cesta osvojování co nejvíce přirozená. Proto svůj pohled obrací doslova k přírodě, jí naslouchá a z ní díky tomu také nalézá zvuky pro jednotlivé hlásky abecedy dané na úvod slovníku; tím je již každému učícímu se také ukazováno, že to, co je předkládáno k učení, je cesta k obeznámení se se skutečností, totiž s opravdu živou skutečností, jež každého z nás obklopuje a jíž jsme též participující účastníci, s přírodou. Jestliže slova (*linguae*) k dorozumění již byla dostatečně osvojena, může být přikročeno k jádru slov dveřmi věcí (*res*).

Janua linguarum reserata a po ní *Janua rerum*, to jsou ony dvě zde míněné knihy, které měly mladíky bezpečně připravit k životu, aby jím nebloudili jako labyrintem, ale aby jako poutníci přemýšlející a uvažující o vlastní cestě došli s pomocí Boží až do svatyně slávy. Jak se člověk má a může na tento životní cíl připravit? Komenský vidí přípravu člověka v nabývání moudrosti, ctnosti a zbožnosti. A opět bude neochvějně trvat na tom, že tohoto trojího má v sobě člověk přirozené základy. Svět v době Komenského je však v krizi, proto není možné otálet, s přípravami je třeba začít co nejdříve, uspořádaně, bez lenosti, s dobrými příklady. Má-li člověk uskutečnit možnost být moudrý, ctnostný, zbožný, je třeba (se) cvičit. Ne cokoliv, ne jakkoliv. Všechno záleží na dobrém pořádku, pořádek musí být přirozený. Příroda je jednou ze tří knih, které Stvořitel člověku věnuje. Svět, který nás obklopuje, v němž přebýváme, je první školou, do které vstupuje naprosto každý, kdo se narodí. Je to škola přírodní, přirozená (**fyzika** od řeckého *fysis*). I starozákonní Job svědčil o tom, jak dotazováním se přírody je dosvědčován původ všeho v Hospodinu (Job 12,7–9). Po poznání smyslovém ve škole přirozené následuje vyšší škola, **metafyzika**, v níž knihy nejsou vně, mimo nás, ale v nás, totiž v naší mysli vtištěný obraz Boží, kde vrozené pojmy, instinkty a schopnosti učí, připomínají, podněcují a rozum, vnitřní světlo neboli oko duší, zde přispívá k posouzení. Třetí školou je **hyperfyzika**, kde již neučí ani žádný tvor přírody, ani člověk, nýbrž Bůh sám skrze knihy inspirované Duchem Božím, skrze Písmo. Zde již neučí smysly ani rozum, ale pokorná víra. Zde sám Bůh promlouvá k srdci. Jako je stvoření světa přičítáno Bohu Otci, osvětlení mysli Bohu Synu a roznícení srdcí Bohu Duchu svatému, tak je třeba v jednotě všech tří pozemských škol rozlišovat a dodržovat jejich vhodné pořadí. V první škole jsme **ontodidaktoi**, ve druhé **autodidaktoi**, ve třetí **theodidaktoi**, to jest vzdělání věcmi, vzdělání sebou, vzdělání Bohem. Všechny tři pozemské školy jsou člověku Bohem otevřeny k přípravě, aby smrtí přešel do života a viděl zcela a v úplnosti.

Je však něco z výše uvedeného více než 350 let po smrti Komenského vůbec ještě aktuální? Mohou Komenského vize, jeho přípravné práce k nápravě věcí lidských být inspirativní i dnes? Jak může Komenský jako filosof či Komenský jako teolog prohloubit pohled na člověka, který uplatňují ve svém rozvoji dnešní humanitní a sociální vědy? Takové otázky si chtělo klást a kladlo při své přípravě předkládané číslo časopisu *Caritas et veritas* s tématem *Jan A. Komenský – možné inspirace po více než 350 letech*.

Peter Kondrla v prvním tematickém článku nazvaném *Sloboda ako prostriedok i cieľ v Komenského filozofii výchovy* odhaluje klíčovou hodnotu výchovy a zároveň vysvětluje, jak odmítání či rezignace na svobodu souvisí se snahou zbavit se odpovědnosti. Výchova se týká lidské bytosti, proto se týká vždy zároveň i proměny společnosti. Chce-li být společnost odpovědnou, měla by zároveň ve výchově akcentovat svobodu jako cíl i prostředek. Jan Hábl v textu *Harmonia, Scientia, Economia – tři motivy západní filosofie výchovy* ukazuje vzájemnou propojenost a proměnu jednotlivých dějinných epoch západní kultury ve vztahu k obrazu výchovy, přičemž dosvědčuje jedinečné celostní pojetí *educatio* u Komenského. Výzvou ke skutečnému promýšlení podstaty Komenského úsilí je článek *Radost v pojetí J. A. Komenského* autorky Miriam Prokešové, která zkoumáním fenoménu radosti v Komenského díle představuje čtenářům méně obvyklý pohled na poutníka labyrinty světa. Helena Zbudilová článkem *Komenského Educatio v perspektivě pedagogiky volného času* ukazuje aktuálnost moravského rodáka a konkrétní možné inspirace nejen pro jeden z rozvíjejících se oborů pedagogiky, v němž je výzva k životu v prostředí *scholae*, totiž v prostředí volného, svobodného prostoru i času umožňujícího naslouchání bytostné výzvě, obzvláště akcentována. Ctirad Václav Pospíšil předkládá článkem *Jan Amos Komenský v časopisech prvorepublikových československých svobodných zednářů (1925–1938)* výsledek svého průzkumu prvorepublikových textů vydávaných dvěma periodiky: *Svobodný zednář* a *Die drei Ringe*. Dva roky před Komenského smrtí vyšlo jeho dílo *Unum necessarium*, podle titulu knihy sepsané v sedmdesátém sedmém roce autorova života. Odkazem na Ježíšova slova tradovaná v příběhu o návštěvě v domě Marie a Marty, jež Komenský vložil do názvu jednoho ze svých nejmalebnějších latinských spisů, rozvrhuje Tomáš Cyril Havel v článku „*Jedno nezbytné*“ v českém vzdělávání možnosti (nejen) náboženské výchovy v současnosti.

Kromě právě uvedených tematických textů vydáváme v tomto čísle také v rámci Studie Varia článek od Jana Kaňáka a Jana Váněho *Špatně oblečený císař? Výzkum spirituality v sociálních vědách, analýza metodologických přístupů*. Následující text *Výzkum spirituality a syndromu vyhoření v Hospicu sv. Jana Nepomuka Neumanna* zpracovala Helena Machulová, Pavel Kilbergr a Alena Poláčková a předkládají v něm čtenářům časopisu výsledky svého šetření.

Mezi nerecenzované texty a recenze spadá studie Luboše Kropáčka *Islám českýma očima II*, která je pokračováním analýzy započaté v předcházejícím čísle časopisu. Autorem první recenze uvedené v tomto čísle je Roman Míčka, který poukazuje na knihu *Modely a teorie demokracie* z pera Mariána Sekeráka. Milan Nakonečný recenzoval pro předkládané číslo časopisu dvě knihy, z nichž první s titulem *Zlo* a podtitulem *Věda o temných stránkách lidství* napsala Julia Shawová a přeložila Petra Miketová. Druhá Nakonečného recenze je věnována publikaci *Integrovaná antropologie* autorského kolektivu pod vedením Martiny Ciché. Toto číslo časopisu *Caritas et veritas* uzavírá zpráva z pátého ročníku *islamologické konference v Českých Budějovicích*, podaná organizátorem této konference Martinem Klapetkem.

Všem čtenářům přejeme inspirativní čtení a společně s mužem touhy, Janem Amosem Komenským, si dovoluujeme vyslovit výzvu či odkaz všem zamýšlejícím se nad nápravou věcí lidských: *Omnia sponte fluant absit violentia rebus*.

Editorial

In an age of crisis, how can the way be made straighter for a person to pursue wisdom? This was one of the main issues that accompanied John Amos Comenius on his difficult journey of life. There was hope included, though, that change, if prepared well, is possible. Comenius then called himself a man of desire, because he did not cease to desire the better and to constantly strive to achieve what people desire. That is why he thought about how not to stay on the surface, but to see the essence, the core of things in the teaching process. The arrangement of his vocabulary on the basis of knowledge of nature, and not in the way of geometers (*more geometrico*) comes from it. According to his vision, it is aimed at the core of things that metaphysics, which is arranged in a way suitable for young children, reveals. Firstly, Comenius offers the acquisition of basic language skills thanks to a well-thought-out vocabulary. It was used to teach Latin in an effective way that guarantees the actual acquisition of the language – namely the ability to use the language not only passively but also actively. He was convinced that language could be mastered in this way if the learning path is as natural as possible. So, he literally turns his gaze to nature, listens to it, and finds sounds for the individual sounds of the alphabet in nature. These are introduced at the beginning of the dictionary. This also shows to every learner that the presented study material is a way to become acquainted with reality. This is the truly living reality that surrounds each of us and we are its active participating part. It is nature. If the words (*linguae*) to be understood have already been sufficiently mastered, one can proceed to the core of the words of things (*res*).

Janua linguarum reserata and after it *Janua rerum*, these are the two books mentioned here which were to safely prepare young people for life, so that they would not consider their life a labyrinth. They should have been pilgrims thinking and pondering about their own journey who, with God's help, should have reached the sanctuary. How should one prepare oneself for this life goal? Comenius sees man's preparation in acquiring wisdom, virtue, and piety. And again, he will steadfastly insist on the fact that man has natural foundations of these three elements. However, the world in Comenius's time was in crisis, so it is not possible to procrastinate. Preparations had to begin as soon as possible, in an orderly manner, without laziness, with good examples. If one is to realise the opportunity to be wise, virtuous, pious, one must practise. One cannot practise just anything, in any form. Everything depends upon good order, and this order must be natural. Nature is one of the three books that the Creator devotes to man. The world around us, in which we live, is the first school that absolutely everyone enters. It is a natural school (**physics** from Greek *physis*). Even Job witnessed that, by seeking answers in nature, the origin of everything in the Lord is witnessed (Job 12:7-9). Sensory knowledge in the natural school is followed by a higher school, **metaphysics**. In it, books are not outside but inside us, namely in our minds. It is an imprinted image of God in our minds. Innate concepts, instincts, and abilities teach, recall, stimulate. Reason, inner light or the eye of souls, contributes to judgment here. The third school is **hyperphysics**, where neither the creature of nature nor man teaches anymore. The teacher is God himself. He teaches through books inspired by the Spirit of God, through the Scriptures. Here, neither the senses nor reason teach. One is educated through humble faith. Here God himself speaks

into one's heart. As the creation of the world is attributed to God the Father, the enlightenment of minds to God the Son, and the kindling of the hearts to God the Holy Spirit, so all three earthly schools, in their unity, must be distinguished and their proper order observed. In the first school we are **ontodidaktoi**, in the second **autodidaktoi**, and in the third **theodidaktoi**. In the first case, we are educated by things; in the second case, we are educated by ourselves; and in the third case, we are educated by God. All three earthly schools are open to man by God, so that he may come to life through death entirely and completely.

But is any of the above, more than 350 years after Comenius's death, still relevant? Can Comenius's visions and his preparatory work within the reform of human affairs be inspiring even today? How can Comenius as a philosopher or Comenius as a theologian deepen the view of man which is applied in the development of today's humanities and social sciences? Such questions were asked within the preparation of the presented issue of the journal *Caritas et veritas*. It introduces the topic of *J. A. Comenius – possible inspirations after more than 350 years*.

In the first thematic article entitled *Freedom as a Means and a Goal in Comenius's Philosophy of Education*, Peter Kondrla reveals the key value of education and at the same time explains how refusal of or giving up on freedom is related to trying to rid oneself of responsibility. Education concerns the human being, therefore it always concerns the transformation of society at the same time. If society wants to be responsible, it should also emphasise freedom in education as a goal and a means. Jan Hábl in the text *Harmonia, Scientia, Economia – Three Motifs in the Western Philosophy of Education* shows the interconnection and transformation of individual historical epochs of Western culture in relation to the image of education. At the same time, he confirms the unique holistic concept of education in Comenius. The article *Joy in J. A. Comenius's Concept* by Miriam Prokešová, which (by examining the phenomenon of joy in Comenius's work) presents a less common view of the pilgrim in the labyrinth of the world to readers, is a challenge for one to really think about the essence of Comenius's efforts. Helena Zbudilová's article *Comenius's Education in the Perspective of Leisure Time Pedagogy* shows the topicality of the Moravian native and specific possible inspirations for one of the developing fields of pedagogy (but not only this). In it, this challenge to live in the school environment (that is, the environment of free space and time which enables listening to the essential challenge) is especially accentuated. In the article *John Amos Comenius in the Journals of Czechoslovak Freemasons during the First Republic Period (1925–1938)*, Ctirad Václav Pospíšil presents the result of his research of First Republic texts published by two periodicals, *Svobodný zednář* and *Die drei Ringe*. Two years before Comenius's death, his work *Unum necessarium*, based on the title page of this book, was written in the seventy-seventh year of the author's life. Referring to the words of Jesus in the story of the visit to the house of Mary and Martha (*Unum necessarium*, which Comenius put in the title of one of his most beautiful Latin writings), Tomáš Cyril Havel outlines the possibilities of (not only) contemporary religious education in Czech education in his article 'One Thing Necessary' in *Czech Education*.

We wish all readers an inspiring reading. Together with the man of desire, John Amos Comenius, we would like to express a challenge or message to all who are thinking about the reform of human affairs: *Omnia sponte fluant absit violentia rebus*.

Zuzana Svobodová
Co-editor of *Caritas et veritas*

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.

1/2022 Potenciály a rizika komunitně vnímaného společenství pro zvládání pandemie **Uzávěrka: 31. 12. 2021**

Pandemie je často zjednodušeně vnímána jako zdravotní problém, příp. jako zdravotní problém, který je třeba překonat s pomocí matematických a statistických principů. Méně je vnímán komunitní rozměr zvládání pandemie, tj. dosažení potřebné úrovně informovanosti a důvěry v síti sociálních vztahů tvořících společnost. Pouze v první pol. r. 2020 jsme mohli prvky takového komunitního přístupu ke zvládání pandemie pozorovat, když si lidé vzájemně šli roušky, udržovali sociální odstup a podporovali se při zajištění každodenních životních potřeb. V druhé pol. r. 2020 a v r. 2021 můžeme naopak pozorovat hlubokou krizi důvěry ve stát, která se jako infekce přenáší i do sítě sociálních vazeb a vztahů v celé společnosti v duchu hesel jako „nikdo nikomu nevěří“, „nikdo se na nikoho nemůže spolehnout“ a „každý se stará jen sám o sebe“. Komunitní práce je jednou z metod sociální práce, která naopak sleduje překonání sociálních problémů pomocí posilování sociálního kapitálu v komunitě i společnosti. K tomu patří právě informovanost komunity a společnosti, stejně jako tzv. generalizovaná důvěra v komunitě a společnosti. Příspěvky pro toto číslo Caritas et veritas by se proto měly zaměřit právě na problém informací a komunikace ve společnosti, stejně jako důvěry ve společnost a roli, jakou přitom hrají pomáhající profese, aby mohla být pandemická situace překonána a bylo obnoveno jak předivo sociálních vazeb, tak i důvěra ve společnost.

2/2022 Výchova k dobru, pravdě a kráse jako aktuální výzva (nejen) pro současnou pedagogiku **Uzávěrka: 30. 6. 2022**

Téma se zaměřuje na hledání cest výchovy, mající podíl na transcendingujícím duchovním přesahu lidské bytosti k celkům bez marga, jako jsou dobro, pravda a krása; v duchu platónském též jako k jedinému nedělitelnému celku. Předmětem bádání je pohyb k hodnotám dobra, pravdy a krásy v proměnách času a jejich aktuálnost v době postmoderní, a to prizmatem hlediska pedagogického, filozofického a náboženského, včetně jejich projevů v umění. Posláním školy je rozvíjet smysl pro tyto ideje; poskytovat hluboké prožitky dobra, krásy a pravdy zakládající osobnost v celoživotním

rozměru. Překonání obrovského hodnotového relativismu postmoderní doby představuje trvalou výzvu pro výchovu člověka ve 3. tisíciletí ve smyslu integrálního pojetí výchovy jako péče o duši. Vzdělání a výchova musí člověka pozvedávat, otevírat jej k opravdovému tázání a vlastní hloubce a k celkovému dění v linii jedinec–společnost–celek světa. Nejvyšší triáda hodnot Pravdy, Krásy a Dobra zůstává člověku věčnou výzvou.

1/2023 Proměny vnímání smrti a truchlení ve 21. století **Uzávěrka: 1. 1. 2023**

Smrt a tím také truchlení začalo být dle některých v Evropě ke konci 19. a začátkem 20. století vnímáno jako zakázané či skrývané téma. Přítomnost smrti se neshodovala s akcentováním rozvoje společnosti, trvale dosažitelných úspěchů, všeobecného růstu. Od sedmdesátých let 20. století se ovšem ukazuje, že tento neomezený růst je pouze chiméra. Pandemie covidu-19 následně (skrze denně prezentované počty nakažených a zemřelých) postavila téma smrti jako takové na významné místo ve veřejném prostoru. Toto, kromě dalších faktorů, pak vyvolalo změny v procesu truchlení a pravděpodobně také vnímání smrti.

Žitá zkušenost nového tisíciletí a století tak nastoluje v kontextu truchlení a smrti otázky jako: Jak se proměnilo vnímání smrti a truchlení? Jakým způsobem reaguje současná teologie a filosofie na téma smrti a truchlení? Jakým způsobem zkoumají posuny prožívání a vnímání smrti a truchlení sociální vědy? Jak může být teologický a filosofický pohled na smrt a truchlení inspirativní pro proměňující se pohledy na smrt a truchlení ve společnosti? Jak mohou být zjištění sociálních věd o procesu truchlení v současné době inspirativní pro teologii a filosofii?

Příspěvky do tohoto čísla by měly reflektovat změny ve vnímání smrti a truchlení v rámci 21. století, vzájemnou provázanost spirituality/religiozity a truchlení, vnímání smrti a současné pohledy na smrt a truchlení v sociálních vědách, teologii a filosofii (tzv. humanities).

Klíčová slova: smrt, truchlení, vnímání smrti, prožívání smrti, vnímání truchlení, filosofie smrti, teologie smrti, filosofie truchlení, teologie truchlení, sociálněvědní pohled.

2/2023 Role výchovy a vzdělávání v 21. století pro rozvoj osobního, profesního a občanského života **Uzávěrka: 30. 6. 2023**

Téma se zaměřuje na fenomén výchovy a vzdělávání v 21. století v dimenzích rozvoje znalostí, dovedností a postojů využitelných v osobním, profesním a občanský zodpovědném životě. Otevírá prostor pro reflexi aktuálních potřeb a nových výzev pro oblast výchovy a vzdělávání ve 3. tisíciletí. Předmětem zkoumání je hledání cest celoživotního výchovně vzdělávacího procesu pro člověka 3. tisíciletí a jeho formování v autentickou, integrovanou a socializovanou osobnost. Jak být sám sebou a s druhými lidmi, orientovat se v celospolečenských tématech a prosazovat v životě pozitivní hodnoty – to vše zůstává trvalou výzvou nejen pro pedagogy.

Klíčovými momenty mohou být: pandemie onemocnění covid-19, výchova jako dílna lidskosti, kultivace lidskosti, využití skrytého lidského potenciálu, sebevýchova a sebevzdělávání.

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.

1/2022 Potentials and Risks of a Social-unit Perceived as a Community for Coping with a Pandemic
Deadline: 31st December 2021

A pandemic is often simply perceived as a health problem, or as a health problem that needs to be overcome with the help of mathematical and statistical principles. The community dimension of coping with a pandemic, that is, achieving the necessary level of information and trust in the network of social relations in the society, is less perceived.

In the first half of 2020, we could observe elements of such a community-based approach towards coping with a pandemic. People sewed masks for others, maintained social distance, and supported each other's daily living needs. Conversely, in the second half of 2020 and in 2021, we can observe a deep crisis of trust in the state which, like an infection, is transmitted to the network of social ties and relationships throughout the society. This atmosphere is formed in the spirit of slogans such as 'no one trusts anyone', 'no one can rely on anyone', and 'everyone cares only for himself'. Community work is one of the methods of social work which, on the contrary, seeks to overcome social problems by strengthening social capital in a community and society. This includes community and society awareness as well as generalised trust in a community and society. Contributions to this issue of Caritas et Veritas should therefore focus on the problem of information and communication in society, trust within society, and the role of helping professions in overcoming the pandemic and restoring both social ties and trust within society.

2/2022 Education for Good, Truth, and Beauty as a Current Challenge (not only) for Contemporary Pedagogy
Deadline: 30th June 2022

The topic focuses on the search for ways of education which contribute to the spiritual transcendence of the human being towards the whole without limits. The whole includes goodness, truth, and beauty. In the Platonic spirit, we speak about a single indivisible whole. The subject of the research is the movement towards the values of goodness, truth, and beauty in the changes of time and their topicality in the postmodern period. It is done through the prism of the pedagogical, philosophical, and religious points of view, including manifestations of these values in art. The

mission of the school is to develop a sense of these ideas: to provide deep experiences of goodness, beauty, and truth in order to establish the personality in a lifelong dimension. The overcoming of the immense value relativism of the postmodern era represents a constant challenge to human education in the 3rd millennium in the sense of an integral concept of education as care for the soul. Education and upbringing must lift a person, open him to true questioning, his own depth, and to the overall events in the line of individual–society–whole world. The highest triad of values of Truth, Beauty, and Good remains an eternal challenge for man.

1/2023 Changes in the Perception of Death and Mourning in the 21st Century
Deadline: 1st January 2023

According to some, in Europe at the end of the 19th and the beginning of the 20th century, death and thus mourning began to be perceived as a forbidden or hidden topic. The presence of death did not coincide with the emphasis on the development of society, sustainable achievements, general growth. However, since the 1970s, this unrestricted growth has proven to be a chimera. The COVID-19 pandemic subsequently (through the daily numbers of infected and deceased) gave the topic of death a significant place in the public space. This, among other factors, then caused changes in the mourning process and probably in the perception of death as well.

The lived experience of the new millennium and century thus raises questions in the context of mourning and death, including the following. How has the perception of death and mourning changed? How does contemporary theology and philosophy react to the subject of death and mourning? How do the social sciences examine the shifts in experiencing and perceiving death and mourning? How can a theological and philosophical view of death and mourning be inspiring for the changing opinions on death and mourning in society? How can the findings of the social sciences about the mourning process be inspiring for theology and philosophy today?

Contributions to this issue should reflect changes in the perception of death and mourning within the 21st century, the interconnection of spirituality/religiosity and mourning, the perception of death and current opinions on death and mourning in the social sciences, theology, and philosophy (humanities).

Keywords: death, mourning, perception of death, experiencing death, perception of mourning, philosophy of death, theology of death, philosophy of mourning, theology of mourning, social science view.

2/2023 The Role of Education for the Development of Personal, Professional,
 and Civic Life in the 21st Century
Deadline: 30th June 2023

The topic focuses on the phenomenon of education in the 21st century in the dimensions of the development of knowledge, skills, and attitudes usable in personal, professional, and civic life. It opens up space for reflection on current needs and new challenges for education in the 3rd millennium. The subject of the research is the search for ways of a lifelong educational process for the person of the 3rd millennium and his formation into an authentic, integrated, and socialised personality. How to be oneself, interact with other people, orient oneself in societal issues, and promote positive values in life – all of this remains a constant challenge not only for teachers.

The key moments can be: COVID-19 pandemics, education as a workshop of humanity, cultivation of humanity, use of hidden human potential, self-education.

Rozhovor

S komenioložkou PhDr. Věrou Schifferovou, CSc.



PhDr. Věra Schifferová, CSc. je historička filosofie, zabývá se především Janem Amosem Komenským a Janem Patočkou. Vystudovala obor filosofie – politická ekonomie na Filosofické fakultě UK (1978–1983). Je vědeckou pracovnící Oddělení pro komeniologii Filosofického ústavu AV ČR, vyučuje externě na Filosofické fakultě UK, Pedagogické fakultě UK a Filosofické fakultě Univerzity Pardubice. Je autorkou řady vědeckých studií publikovaných časopisecky i knižně v České republice a v zahraničí. Za kandidátskou dizertaci *Ke komeniologickému odkazu Jana Patočky* jí byla udělena Cena Josefa Hlávky. Je editorkou *Komeniologických studií* Jana Patočky a jeho *Korespondence s komeniologií*. Byla členkou týmu, jemuž byla za vydání českého překladu Komenského *Obecné porady o nápravě věcí*

lidských v r. 1993 udělena Cena Josefa Jungmanna od Obce překladatelů. Podílí se na vydávání kritické edice *Johannis Amos Comenii Opera omnia*, v r. 2017 ve spolupráci s dr. Vojtěchem Balíkem vydala česko-latinský komentovaný soubor Komenského *Spisů o první filosofii*. Intenzivně spolupracuje se zahraničními odborníky, v posledních letech především španělskými a kolumbijskými. V r. 2019 vydala v argentinském nakladatelství e-knihu o Komenského etice, v letech 2020–2021 proslovila několik přednášek v rámci online cyklů zaměřených na Komenského a Patočku, které uspořádali pracovníci Národní pedagogické univerzity v Bogotě.

Vážená paní doktorko, především Vám chci poděkovat za to, že jste souhlasila s tímto rozhovorem pro časopis Caritas et veritas. Věnujete se mimo jiné práci v komeniologickém oddělení Akademie věd, celým názvem Oddělení pro komeniologii a intelektuální dějiny raného novověku Filosofického ústavu, v. v. i., Akademie věd ČR, zabýváte se filosofickou interpretací J. A. Komenského. Mohla byste prosím nastínit, jak jste se sama k promýšlení Komenského odkazu dostala a jak se postupně Vaše náklonnost ke Komenského dílu rozvíjela?

Vážená a milá paní doktorko, to naopak já musím poděkovat Vám, že jste mne k rozhovoru vyzvala. Jak dobře víte, filosofickému výkladu Komenského se věnuji již takřka čtyři desetiletí. Vzhledem k tomu může být má odpověď na Vaši otázku poněkud překvapivá: Kdysi, ještě v době svého studia na FF UK, jsem byla ke Komenskému přivedena vnějšími okolnostmi, byla to spíše jen jakási *via negationis*, po níž jsem k němu dospěla. Pokusím se to stručně objasnit. V roce 1973, na samém počátku tzv. „normalizace“, se děkanem Filosofické fakulty UK stal Václav Ráb, jemuž coby absolventu Vysoké školy politické Ústředního výboru Komunistické strany Československa (sarkasticky nazývané „Vokovická Sorbonna“) náležel titul RSDr. (rerum socialium doctor, jak se to tehdy ovšem vysvětlovalo: „rozhodnutím strany doktor“). Filosofii jsem začala studovat v roce 1978. Bylo to rok po Chartě 77 a Filozofická fakulta UK jako celek, katedra filosofie pak obzvláště, se stala předmětem zvýšené ideologické ostrážitosti.

Dovolte mi jednu malou odbočku, bez níž by ona výše zmíněná *via negationis* nebyla vysvětlitelná. V roce, kdy jsem skládala maturitní zkoušku, zemřel Jan Patočka (jehož jsem bohužel osobně nepoznala). Na Gymnázium Budějovická, kde jsem tehdy studovala, vyučoval filosofii pan profesor František Votlučka, jenž se jako ke svému učiteli hlásil k universitnímu profesoru J. B. Kozákovi a svým klasickým vzděláním a celou svou osobností nám představoval, co před námi mělo být zakryto a utajeno: tradiční evropskou vzdělanost. Byl to statečný muž, zúčastnil se Patočkova pohřbu a pak nám o tom ve škole vykládal, chovali jsme k němu velkou úctu. A tak právě v tomto roce, zásluhou svého středoškolského učitele filosofie i paradoxní zásluhou obludné propagandistické kampaně, která byla rozpoutána proti Janu Patočkovi, jsem se začala intenzivně zajímat: Kdo je ten čestný a odvážný filosof, který tak kontrastuje s vulgaritou a nízkostí rozběsněné moci? Co to vlastně je, ta filosofie? Filosofii jsem byla fascinována, pustila jsem se do studia jejích dějin, nedovedla jsem si představit, že bych studovala nějaký jiný obor. Někteří přátelé i učitelé mne samozřejmě varovali, že studium filosofie bude vystaveno všelijakým politickým a ideologickým tlakům. Nedbala jsem toho, věřila jsem, ovšem dosti naivně, že „žádná kaše se nejí tak horká, jak se uvaří“.

Někdy v průběhu studia se vedení katedry filosofie ujal profesor Josef Mužík. Přišel sem také z „Vokovické Sorbonny“, s úkolem vyloučit z katedry všechny učitele, kteří nebyli členy KSČ. Systematická filosofie jakéhokoli zakotvení a zaměření se tehdy na katedře nepěstovala, její místo plně zaujal ideologický surrogát filosofie. Nátlaku o něco lépe odolávaly dějiny filosofie, byť tradované ve více či méně překroucené a ideologizované podobě. Situace se dotkla i nás, studentů. Když jsme stáli před volbou témat diplomních prací, byla nám předložena témata ryze ideologická, s tím, že témata zaměřená k dějinám filosofie nám povolena nebudou. Takto trapně jsem ale studium zakončit nechtěla. Východisko našla paní docentka Jaroslava Pešková. Doporučila mi, abych psala o Komenském, že je totiž veliká naděje, že to projde, vzhledem k chystanému výročí Komenského. A tak jsem napsala a obhájila diplomní práci *Etika v díle J. A. Komenského*. Když jsem se pak dozvěděla, že Komenským se zabýval Jan Patočka, bylo vlastně o mé celoživotní orientaci rozhodnuto. K Patočkovým textům jsem se v té době samozřejmě dostávala s velikými obtížemi. Rozpomínám se, kterak – když jsem si chtěla v jedné pražské veřejné knihovně přečíst jeho fundamentální stať *O filosofii Jana Amose Komenského* z roku 1970, musela jsem tam donést zvláštní potvrzení vyhotovené tajemníkem katedry a opatřené razítkem, že stať potřebuji ke studijním účelům. Když se mi pak ve studovně náležitý ročník časopisu *Slavia*, v němž byla stať otištěna, konečně dostal do rukou, zjistila jsem, že Patočkova studie tam není – stránky byly vyříznuté! Paní dr. Olga Loužilová, vedoucí mé diplomní práce, mne *bona fide* upozornila, že Patočka nesmí z té mé práce „trčet“ a že alespoň na první stránce by měl být nějaký marxistický termín – tomu jsem vyhověla, použila jsem termín „společensko-ekonomická formace“, připadal mi méně hrozný než například „třídní boj“. To ale ještě není všechno. Vedoucí katedry Josef Mužík nás studenty poměrně krátce před státními zkouškami zval k individuálnímu rozhovoru, při němž nás upozorňoval, že v oboru filosofie nenajdeme uplatnění, pokud nevstoupíme do Komunistické strany Československa. A tak jsem po skončení studia vůbec o práci v oboru neusilovala, protloukala jsem se všelijak, mimo jiné jsem pár měsíců učila v učňovském učilišti. Východisko z této překerní situace opět našla paní docentka Pešková. Vyjednala pro mne přijetí k ročnímu studijnímu pobytu v komeniologickém oddělení, které tehdy bylo součástí Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československé akademie věd. Měla jsem tu čest poznat tu vynikající odborníky a dobré lidi, jak například filosofa Stanislava Soušedíka, klasické filology Jiřího Beneše, Martina Steinera, Marii Kyralovou a Markétu Klosovou, historiky Martu Bečkovou a Vladimíra Urbánka. Byla jsem tam později přijata do pracovního poměru jako „odborná pracovnice“. K zařazení na místo „vědecké pracovnice“ bylo totiž nutno absolvovat tzv. „aspiranturu čili vědeckou výchovu“ a získat

titul CSc. Do aspirantury jsem však byla přijata až v roce 1990, to už jsem ale mohla předložit a obhájit kandidátskou dizertaci o komeniologickém odkazu Jana Patočky. Předtím bylo přijetí ustavičně odkládáno, záminky se snadno našly. Například: vedení Pedagogického ústavu si nejprve muselo vyžádat posudek uchazeče – byť tento uchazeč členem Komunistické strany Československa nebyl – od tzv. uliční organizace KSČ (podle místa trvalého bydliště). Dozvěděla jsem se, že v posudku mé další studium doporučeno nebylo. Ten stupidní posudek se mi pak dostal do rukou po sametové revoluci; negramotnost, evidentně zlá vůle a chuť uškodit jeho tří autorů byla dechvyražející. První věta zněla: „Soudružka... bydlí s jejími rodiči na našem bydlišti“. Pak nějaké výhrady, například, že se neúčastním sobotních brigád, že jsem neprojevila zájem o místní organizaci Svazu socialistické mládeže atd. V poslední větě bylo vysloveno politování: „Škoda, že jste neučinili dotaz dříveji, kdo studuje na naše dělnické peníze“. To je myslím výmluvné samo o sobě, nevyžaduje to dalšího komentáře.

Vy jste se mne ale, paní doktorko, také ptala, jak se rozvíjela má náklonnost ke Komenskému. Dovolte tedy ještě několik slov k tomu. Je samozřejmé, že eminentně mne zajímaly komeniologické studie Jana Patočky. V letech 1981 a 1984 uveřejnil v Bochumi přední německý komeniolog a přítel Jana Patočky jejich souborné vydání, pořízené na základě samizdatového vydání Radima Palouše. Klaus Schaller pak několik exemplářů oficiálně daroval Pedagogickému ústavu ČSAV. To byla výborná taktika, jež nám zjedнала legální přístup k Patočkovým textům. V 90. letech jsem se pak ujala ediční přípravy jejich vydání v Patočkových Sebraných spisech, byla jsem moc ráda, že takto mohu užitečně využít jak svou znalost Komenského, tak i Patočkových komenian. Vydavatelé Patočky Ivan Chvatík a Pavel Kouba s tím souhlasili, protože jejich odborný zájem je primárně zaměřen jinam než ke Komenskému. Nejprve jsem ale byla vyslána, abych se o tom domluvila s někdejší samizdatovým vydavatelem Patočkových komeniologických textů Radimem Paloušem. Radim Palouš byl v té době rektorem Univerzity Karlovy. Měla jsem z prvního setkání s ním velikou obavu, kterou ale pan rektor okamžitě rozptýlil, neboť se mnou „vyplašenou jako malá myška“ jednal naprosto vlídně a jako bych mu já, začátečnice v oboru, byla rovna. To jsem ostatně na něm vždy obdivovala, když jsem později byla svědkem toho, jak stejně laskavě a nepovýšeně rozmlouvá se svými studenty na Pedagogické fakultě UK. Na mysli mi v této souvislosti tane Komenského doporučení, jež pan profesor Palouš jistě dobře znal: „Učitel nechť má na paměti, že on je již ve světle, zatímco žákovi teprve svítá“. Trojdílnou edici Patočkových komeniologických studií jsem pak připravovala takřka deset let. Nutno připomenout, že to bylo v době před internetem. Takřka denně jsem chodila po pražských knihovnách a luštila „detektivní záhady“ z Patočkových komenian, jako např. jeho výroky „Jeden římský básník napsal... Jak pravil Schelling...“ etc. – bylo nutno tyto a podobné výroky identifikovat a doplnit k nim bibliografické údaje. Jednou jsem ve studovně Národní knihovny ČR zaslechla knihovnice, které si o mně sdělovaly: „To je ta paní, co si půjčuje celé sebrané spisy“. Před vydáním každého svazku jsem společně s Ivanem Chvatíkem dělala kolace, tj. předčítala jsem mu Patočkův rukopis (pokud se zachoval) a on kontroloval, zda je to v edici správně. Takto jsme spolu přečetli všechny tři díly *Komeniologických studií*. Žádal, abych mu vysvětlila cokoli, co mu připadalo nejasné či nedotažené, jeho nároky na mou práci byly maximální, vyptával se ustavičně. Když mne jednou vybídl, abych vysvětlila Patočkův výrok „Podle Kvačalova sdělení u Rypáčka se Nigrinus jmenoval Konečný“, propadla jsem dočasně hlubokému zoufalství. No, a pak jsem to rozluštila a v komentáři objasnila. Jsem za to zpětně Ivanu Chvatíkovi velmi vděčna, protože mne naučil neuhýbat před obtížnými problémy a zdánlivě neobjasnitelnými záhadami, pracovat co možná důsledně a důkladně. Nebylo to nikterak snadné. Jan Patočka byl naším nejvýznamnějším interpretem Komenského. Jeho znalost příslušných reálií, ať již týkajících se našich či evropských dějin, Komenského biografie, minuciózních otázek pramenných, byla neuvěřitelná. Jako jeho editorka jsem musela to všechno projít v jeho stopě. Bylo

to mé opravdové uvedení do komeniologie a snad jsem se takto alespoň trošičku stala jeho žačkou. To ale stále mluvím o náklonnosti ke Komenskému ve výkladu Jana Patočky. Je nutno také povědět několik slov o náklonnosti vztažené přímo ke Komenského myšlenkám. Jak jsem výše zmínila, do studia Komenského jsem se pustila v době před rokem 1989, v době, kdy u nás a nám byla ze všech stran hlučně a ježatě vnucována marxisticko-leninská ideologie, v níž se přímo hýří pojmy a myšlenkami, které tak či onak souvisejí s konflikty, rozpory, násilím, bojem, resp. třídním bojem a třídní nenávisť. To jsou věci pro mne nepřijatelné, ba odpudivé. V té době mne hluboce oslovovaly především Komenského myšlenky o všeobecné jednotě, harmonii, smíření, sjednocení, odpuštění vzájemných křivd a „smazání minulosti“, jež jsou důležitou součástí jeho programu univerzální emendace. Jsem přesvědčena, že Komenského úvahy o politice ani v době přítomné neztrácejí na naléhavosti. Podle něho soudobá politika, tj. politika, která „jest“, uvízla v „labyrintu světa“, je pletichářská, spleť, stranická, násilnická, zchytralá, ohrožuje strachem, úzkostí a nenávisť. Komenský se stále více upínal k nové všeobecné politice, tj. k té politice, která „býti má“. Doufal, že z politiky vyprchá „dábelské rozdělení a panuj“ a že nebude jiných státních zájmů než právo, spravedlnost a všeobecný mír. Protože lidská přirozenost byla stvořena svobodná a k plné rovnosti se svým bližním, jenž je ve všem stejně svobodný, musí být nová politika založena na novozákonním přikázání lásky: „Miluj svého bližního jako sám sebe“ (Mt 22,39), z něhož plyne zásada: „Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi“ (Mt 7,12). Princip lásky je u Komenského položen do základu vztahů ve všech stupních a sférách lidského soužití. Komenský od něho přechází k principu tolerance. Milovat bližního jako sebe samého znamená respektovat to, co si přeje, aby on respektoval u mne. Láska je reciprocita vzájemné snášenlivosti, ať již jde o názory náboženské, filosofické či politické. Komenský připomínal, že Kristus učil *láska všemu věří, všechno snáší, neobmýšlí zlého* (srov. 1 K 13,5–7). „Když člověk nedovede snášet člověka, když člověk zuří proti člověku“, to je pro Komenského úpadek samotné lidskosti. K zaměnění nelidskosti za lidskost vedou tři cesty: Je nutné odpuštění minulých hádek, žalob a křivd čili smazání minulosti. Dále nikdo nesmí druhému člověku vnucovat své názory, ať již filosofické, nebo politické a teologické, nýbrž má mu dovolit ponechat si svůj názor. Nezbytné je vzájemné, všeobecné smíření. Komenský vyzýval, abychom odložili nenávisť pro trvalou odlišnost, ale pevně dodržovali to, na čem jsme se shodli. „Odložme, prosím, ohled na rozdílnost a chopme se shodných zřetelů! Milujme na všem to, co máme všichni, obraz Boží...“ Lepší je mnohé snášet přimhouřením oka než všechno zažívat roztínat přílišnou horlivostí. Komenský vyzýval, aby se ustoupilo nejen od válek, vzájemných bojů, hádek a nenávisť, nýbrž i od názorových neshod. Jeho ideje lásky a tolerance jsou korunovány myšlenkou všeobecného míru a spolupráce mezi napravenými a zlidštěnými národy. Celkově snad mohu říci: To, co mne na Komenském přitahuje, je jeho ušlechtilá humanistická křesťanská filosofie.

Kromě toho, že pracujete jako editorka *Díla J. A. Komenského*, jste také vydavatelkou *Komeniologických studií* J. Patočky a jeho *Korespondence s komeniologi*. Jan Patočka je u nás i v zahraničí považován za jednoho z nejhlubších filosofických myslitelů, které střední Evropa ve 20. století měla. Mezi těmi, kteří přímo Jana Patočku znali, dnes vnímám jistý nesoulad v názoru na to, jaký význam sám Patočka studiu a své badatelské práci na Komenského odkazu přikládal. Vzhledem k tomu, že materiál k vydání nejen *Korespondence s komeniologi*, ale i veškeré Patočkovy statě patřící do *Komeniologických studií* velmi důvěrně znáte, jak byste sama popsala Patočkův vztah ke Komenskému?

Rozsáhlé komeniologické dílo, které vzešlo z Patočkova takřka tři desítky let trvajícího studia Komenského, je jistě velmi významnou součástí jeho myslitelského odkazu, do jisté míry samostat-

nou a speciální, nicméně nikoli izolovanou od jeho úsilí filosoficko-systematického. Od samého počátku je tu očividná vnitřní myšlenková souvislost jeho komeniologických studií s některými ústředními motivy a náměty jeho fenomenologické filosofie, filosofie dějin a filosofie výchovy. Na tomto místě ji ovšem lze načrtnout jen stručně, v několika dílčích záběrech.

Patočka vstoupil do komeniologie v r. 1941 programovou statí *O nový pohled na Komenského*. Jak na to upozornil Filip Karfík, Patočka ji psal v době, kdy intenzivně pracoval na knize *Filosofie dějin*.¹ Toto monumentálně pojaté, ovšem nakonec nedokončené dílo bylo zaměřeno k problému přerodu člověka křesťanského v člověka pokřesťanského, k němuž došlo v 15.–19. století. „Tematicky dotýká se spis otázky, co vlastně se odehrálo během těch staletí, za nichž z křesťanského člověka vznikl člověk bez křesťanství, člověk pokřesťanský. Vyrovnání člověka mimokřesťanského a pokřesťanského s křesťanstvím a křesťana s fenoménem mimokřesťanského člověka je tedy hlavním tématem práce. Nemýlíme-li se, jde tu o hlavní duchovědné téma celého moderního vývoje“, psal Jan Patočka v úvodu k *Filosofii dějin*.² V souvislosti s prací na uvedeném opus grande se Patočka soustředěně a systematicky pustil do studia pramenů evropských duchovních dějin od 15. po 18. století, včetně Komenského.

Když pak Patočka v době těžké politické perzekuce v padesátých letech nesměl přednášet na universitě a v roce 1954 byl zrušen i Ústav T. G. Masaryka, v němž pracoval od roku 1948, poskytlo mu útočiště nově zřízené komeniologické pracoviště (od 1. ledna 1954 do 30. června 1956 pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém, od poloviny roku 1956 do konce roku 1957 v Kabinetu pedagogických věd Československé akademie věd). Nicméně, jak již bylo řečeno, jsem hluboce přesvědčena a je to podle mého názoru dobře prokazatelné, že ke Komenskému se neuchýlil jen pod tlakem nepříznivé životní situace a jeho bádání o Komenském nebylo jen vnějšími okolnostmi vynucenou „chlebovou prací“. Donesla se ke mně domněnka, že údajně se měl Patočka od Komenského odvrátit na sklonku šedesátých let, pod vlivem četby Foucaltova díla *Slova a věci*. Osobně jsem přesvědčena o opaku. Jan Patočka se v této době velmi intenzivně zabýval filosofií dějin: v centru jeho pozornosti jsou otázky týkající se konce Evropy a nadějí a vyhlídek lidstva v době poevropské. Texty výslovně věnované této problematice je ovšem nutno studovat společně s jeho posledními texty o Komenském z roku 1970: *Komenský a otevřená duše*, *Komenský a dnešní člověk*. Svorníkem jsou tu myšlenky vztahující se k péči o duši, které jsou rozvíjeny v podobě úvah o otevřené a uzavřené duši. V čem podle Patočky spočívá rozdíl mezi duší otevřenou a duší uzavřenou? Odpověď na tuto otázku přináší kromě výše zmíněné statí o existenciální otevřenosti duše také zlomek *Co je Evropa*: „Svět není nic, co by bylo nějak ‚dáno‘ či ‚obsaženo‘ v člověku, co by člověka uzavíralo do něho samotného jako do nějakého kruhu, nýbrž je přímo založením kontaktu, otevřením, původním světlem. Tato v nás samých vzházející vstřícnost ke všemu, co kdy můžeme tím či oním způsobem zakoušet, tvoří právě otevřenost otevřené duše. Otevřená duše je ve své bytnosti nikoli v sobě uzavřené jsoucno, nýbrž zakládání kontaktu. Je-li duše pojata jako v sobě uzavřená struktura, je její vlastní podstata zásadně pochybena. V jistém smyslu lze říci, že k její podstatě patří být mimo sebe, že vystupuje bytostně ze sebe ven a že se naopak ‚odcizuje‘ teprve tehdy, když se v sobě samé uzavírá, když na sebe zapomíná a sobě samé nerozumí, a to především tak, že se pokouší sebe sama pochopit po způsobu věcí, k nimž zakládá kontakt. Protože otevřená duše může sebe samu pojmut jako otevřenou jen tehdy, když pochopí světlo, které se v ní vzněcuje, vychází z ní ven a zakládá kontakt, závisí její pochopení sebe samé jakožto otevřené duše právě na tom, zda jí tento fenomén světa jako celková horizontová struktura zůstává či nezůstává skryt [...] Čím víc si je duše vědoma své zvláštní funkce,

1 Srov. Filip KARFÍK, Patočkova strahovská pozůstalost a jeho odložené opus grande, *Kritický sborník* XX, 2000/2001, s. 141–142. Podle F. Karfíka Patočka *Filosofii dějin* psal v letech 1940–1942, srov. tamtéž, s. 146 a 135.

2 Jan PATOČKA, *Filosofie dějin*, in: Jan PATOČKA, *Péče o duši I*. Sebrané spisy Jana Patočky, sv. 1, eds. Ivan CHVATÍK – Pavel KOUBA, Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 350.

toho, že má přístup ke všemu ostatnímu, čím více získává ve vlastních očích zvláštní postavení založené v tom, že ona tu musí být přede vším ostatním, tím větší je nebezpečí, že si neporozumí správně a že za svou podstatu bude považovat to, že je uzavřeným a soběstačným „subjektem“, který v sobě pojímá všechno ostatní obsah světa. Uzavřená duše je tedy velké nebezpečí, kterému otevřená duše podléhá, když se k sobě přibližuje z té strany, která její zvláštní postavení, její zakládání vztahu, její světelnou funkci nivelizuje na to, co se ve vztahu jeví; duše, která se takovým způsobem jeví, je příkrov na hrobě, kde je pohřben přístup ke zjevování jako takovému, a tedy i přístup k otevřené duši.“³ Jedním z nejdůležitějších historických útvarů otevřené duše je podle Patočky křesťanská duše. „Křesťanská duše“, píše Patočka, „je zásadně postavena před něco, na co nestačí, co ji naprosto přesahuje, dokud se jí to samo neodhalí a neuschopní ji k tomu, co je sice zásadně otevřeno její svobodě, co však je jí fakticky nedosažitelné – je totiž postavena před svého stvořitele a vykupitele, na jehož zjevení a milost je odkázána.“⁴ Toto pojetí otevřené duše bylo běžné v Evropě pozdního středověku a na počátku novověku. Postupně bylo nahrazováno koncepcí uzavřené duše, jejíž zrod souvisí se zrodem moderního života a novodobého obrazu světa, jehož pilíři jsou moderní přírodní věda, technika a novodobé vědecké filosofie. „Uzavřená duše je jakoby do sebe uzavřená, navenek ohraničená pevnina, nepřijímající nic cizího; její autonomie ji sblíží s absolutnem nebo ji dokonce jím definuje. Proto není nic, co by jí bylo vnější, co by z vnějšku mohlo tvořit hranice její nekonečnosti nebo být příčinou omezení její svobody. A přece – paradoxním způsobem – nazýváme i tuto nekonečnou duši duší uzavřenou. Je uzavřena sama v sebe právě proto, že přes nebo dokonce pro svou nekonečnost se může setkat jen sama se sebou. Pro ni neexistuje nějaké „mimo“. Proto se může a musí vyrovnat s každým problémem jen vlastními silami a prostředky. Proto vidí své úkoly jen v perspektivě ovládnutí, zmocňování a přivtělování [...] Uzavřená duše je vrchol světa; nic ji nedokáže zásadně předčít co do hodnoty a smyslu; před ničím se nemusí zastavit jako před překážkou, naprosto přesahující její možnost.“⁵ Do arzenálu uzavřené duše patří mistrovat, myslet v kombinacích sil, vlastnit, přivtělovat, dělit. Patočka poukazoval na to, že pojetí uzavřené duše je v přítomné době naprosto běžné, ba dokonce se stalo takovou samozřejmostí, že dnes nás již ani nenapadne pomyslet na nějakou jinou možnost. Požadavkům, které klade poevropské údobí, však vlada uzavřené duše již nestačí. Údobí vědy a techniky jde stále vstříc úspěchům, upozorňoval Patočka, avšak člověk zpustl, stal se neprostupným houštím. „Je tedy nanejvýš zapotřebí nové duchovnosti; je zapotřebí duchovní konverze, mají-li být problémy další epochy přístupny pozitivnímu řešení. Věda a technika je samy nevyřeší“, psal Patočka ve stati *Komenský a otevřená duše*.⁶ „Že v takové situaci potřebujeme pedagogiku obratu, ne pouhou nauku o formování člověka, spočívající na základě odborných věd, lze [...] aspoň vytyčit. Výchovu k novému věku nelze budovat tam, kde je člověk viděn jako věc mezi věcmi, jako síla mezi silami, zkrátka nemůže být uskutečněna duší uzavřenou. Tato výchova nebude nauka, která toho, kdo má být podmětem ovládnutí světa, jeho přivtělení a využívání, uschopňuje k tomuto úkolu, nýbrž která ho otevírá pro to, aby se oddal a vydal, aby pečoval a střežil; nebude pouze naočkovávat vědění a dovednosti, nýbrž s trpělivostí bude pracovat k tomu, aby bylo pochopeno, že duše má svůj střed mimo věci [...] a že se proto nachází tím, že překračuje, vydává a rozdává. V této souvislosti je obnovení zájmu o Komenského výchovné pojetí právě v jeho originalitě, v jeho odlišnosti od moderní pedagogiky, založené na účinném, ovládajícím vědění, inspirací, která přichází možná v pravý čas...“⁷

3 Jan PATOČKA, Co je Evropa – šest zlomků, in: Jan PATOČKA, *Péče o duši III*. Sebrané spisy Jana Patočky, sv. 3, eds. Ivan CHVÁTÍK – Pavel KOUBA, Praha: OIKOYMENH, 2002, s. 482–483.

4 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II*. Sebrané spisy Jana Patočky, sv. 10, ed. Věra SCHIFFEROVÁ, Praha: OIKOYMENH, 1998.

5 Tamtéž, s. 337–38.

6 Tamtéž, s. 350–51.

7 Srov. tamtéž, s. 349–51.

Lze snad říci, že studie o Komenském z roku 1970 přináší odpověď na otázku položenou v jeho raném nedokončeném díle, ve *Filosofii dějin*: Co se stalo s člověkem, jenž se z křesťana změnil v člověka bez křesťanství? Pojetí otevřené duše bylo nahrazeno koncepcí duše uzavřené, v důsledku toho Evropa zanikla. Nadějí lidstva doby poevropské je návrat k otevřenosti, cestou k němu je pedagogika obratu, inspirovaná Komenského pedagogickým universalismem. A tady se dostáváme k další souvislosti mezi Patočkovým studiem Komenského a jeho úsilím filosoficko-systematickým, totiž promýšlením otázek filosofie výchovy. Jádrem je tu idea výchovy člověka jako bytosti otevřené celku všeho jsoucího, jež se těsně upíná k ideji humanizace člověka. „Výchova je řešením otázky lidskosti“, píše Patočka. „Člověk na rozdíl od všech jiných bytostí není prostě zde jako kámen, hvězda či pes. Je-li člověk zde, neznamená to ještě, že je opravdu lidský. Opravdu lidským se člověk může a musí teprve stát [...] Lidskost není fakt, skutečnost, u níž je možno se prostě zastavit a ji konstatovat. Lidskost je možnost, kterou je potřeba vykonat, uchopit se jí jako poslání. V tom leží, že je možno se jí minout, ji pochybit [...] Na čem záleželo Komenskému nejvíce, výchova jako způsob, jak člověka dovést k tomu, aby byl vskutku člověkem, je stejně živým problémem dnes jako za jeho dob.“⁸

V úvahách o tom, jak je vnitřně propojeno Patočkovo studium Komenského s ústředními náměty jeho filosofické systematiky by bylo možno pokračovat dál. Je tu jistě spojitost mezi Patočkovou naukou o třech pohybech lidské existence, na níž je u něho koncepce výchovy k lidskosti založena. Pozoruhodný je také Patočkův výklad Komenského básnicko-teologického díla *Labyrint světa a ráj srdce* zasazený do kontextu úvah o autentické a neautentické existenci. Etc.

Radim Palouš často vzpomínal, jak Jan Patočka „objevil“ Komenského jako filosofa. Čteme-li Patočkovy *Komeniologické studie*, často vnímáme naléhavost, se kterou se nejen kdysi obracel na své studenty a čtenáře, inspirován Komenského dílem, ale která je výzvou dodnes. Jaké nejpodstatnější výzvy vnímáte a předáváte svým studentům dnes Vy sama?

Odpovím již jen krátce. Usilovně se snažím, aby studenti našli zalíbení v tom, co tvoří základ evropské vzdělanosti, aby je tato tematika skutečně oslovila. Je to na prvním místě antická, zvláště řecká filosofie, kterou se snažím představovat jako živý problém, který nám má co říci, jako něco, co se vztahuje k našemu současnému životu, nikoli jako něco, co dávno minulo a proměnilo se v pouhý muzeální exponát, který může zajímat jen několik velmi zasvěcených odborníků. Ostatně, podle Patočky řecká filosofie a řecká politika jsou hlavní pilíře, z nichž se Evropa zrodila. V podobném stylu se jim snažím představovat i myšlení středověké či raně novověké. Snažím se jim předat Patočkovy myšlenky o výchově k lidskosti, o tom, že vzdělat a vychovat člověka jen k výkonu nějaké profese nestačí, že člověk není věc, instrument, funkce, že každý člověk je jedinečná, neopakovatelná a nenahraditelná osobnost. Potěšilo by mne, kdyby – ať už je pak osud zavane kamkoli – byli pamětlivi Komenského upozornění, že člověk nepřestává být člověkem, ani když jeho tělo je ohyzdné, nemotorné, slabé a nemocné, když hyne a ztrácí svou tělesnou přitažlivost. Nakolik se mi to daří, to ovšem mohou posoudit pouze studenti. Mně v této souvislosti tane na mysli výrok filosofky a komenioložky, univerzitní profesorky Jiřiny Popelové: „Nás ještě učili Jan Blahoslav Kozák a Jan Patočka. Tyhlety učíme již jen my“. Ostatně, kapky pokory a sebeironie nebývají na škodu.

Vážená paní doktorko, mnohokrát Vám děkuji za upřímný a otevřený rozhovor a přeji Vám z celého srdce vše dobré.

Zuzana Svobodová
koeditorka *Caritas et veritas*

Studie Tématické

Sloboda ako prostriedok i cieľ v Komenského filozofii výchovy

Peter Kondrla

DOI: 10.32725/cetv.2021.031

Abstrakt:

Článok skúma filozofické princípy Komenského výchovného systému a komparuje ich s postulátmi súčasnej pedagogiky. Analyzuje ciele a metódy výchovného procesu. Pri výchovných cieľoch je pozornosť venovaná na jednej strane rozvoju osobnosti a na druhej strane spoločenským potrebám a záujmu. Výchovné metódy sú analyzované a interpretované z hľadiska ich zamerania na opakovanie konania alebo na rozvoj kompetencií vedúcich k tvorivému procesu autentickej seberealizácie. Analýzy a interpretácie cieľov a procesov sú syntetizované do filozofického konceptu ľudskej osoby. Vo filozofickej explanácii je pozornosť venovaná osobe a jej bytostným danostiam, ktoré majú byť rozvíjané v procese výchovy a týmto procesom dosahované ako ciele. V kontexte filozofie výchovy sa otvára otázka, či je cieľom výchovy vytvorenie jedinca, ktorého konanie je opakovaním naučených vzorcov, alebo osoby, ktorá sa rozhoduje na základe morálnych princípov. Dôraz je kladený na slobodu človeka, ktorá je základným predpokladom pre rozhodovanie, konanie a nevyhnutnou podmienkou pre prijatie zodpovednosti. Rozdielne spôsoby chápania slobody vo filozofii výchovy u Komenského a v dnešnej pedagogike sú nielen zdrojom kritiky pedagogiky, ktorá odmieta zodpovednosť a racionálne zdôvodňovanie rozhodnutí, ale je aj motiváciou pre alternatívnu filozofickú interpretáciu výchovy v postmodernom prostredí.

Kľúčové slová: ciele a metódy výchovy, filozofia človeka, sloboda, Komenský, postmetafyzická pedagogika

Úvod

Všeobecným zameraním skúmania v našom článku je hľadanie odpovede na otázku, či môže Komenský inšpirovať aj nás v dnešnej dobe. Poučený Hegelovou interpretáciou dejín vieme, že minulé epochy a myslenie v nich by sme nemali skúmať dnešnou optikou. Inak povedané, nemali sme aplikovať racionalitu, ktorú považujeme dnes za platnú, na myslenie Komenského, pretože jeho historické a hlavne epistemické prostredie a podmienky boli iné. Aj napriek tomuto upozorneniu neodoláme pokušeniu a pristúpime k interpretácii myšlienok Komenského cez kategórie racionality začiatku 21. storočia.

Dôvod, prečo si dovoľíme urobiť tento krok, teda prečo interpretujeme Komenského cez naše myslenie je jednoduchý a zrejmy. Odkazu Komenského a nadväznosti na jeho učenie sa dovoľávajú mnohé, dovoľíme si povedať väčšina súčasných vzdelávacích inštitúcií, od tých najnižších až po tie najvyššie, ktoré pripravujú budúcich učiteľov na svoje povolanie. Komenský je označovaný za zakladateľa pedagogiky, existuje komeniológia, ktorá skúma jeho prínos a význam pre dnešok, existujú časopisy, ktoré mapujú jeho prínos a aktualizujú jeho myšlienky do súčasných podmienok. Tento pretrvávajúci záujem je pre nás dostatočným dôvodom na to, aby sme mohli postulovať východisko, že Komenský je inšpiráciou pre dnešnú pedagogiku a filozofiu výchovy.

Naším zámerom je porovnať ciele a spôsoby výchovy u Komenského so súčasnými koncepciami výchovy, ktoré sú definované v oficiálnych dokumentoch a určujú smerovanie celého vzdelávacieho systému v Slovenskej republike. Predpokladáme, že tak ciele, ako aj metódy budú rozdielne. Potvrdenie toho predpokladu podrobíme analýze z hľadiska filozofie výchovy a určíme, v čom spočíva principiálny rozdiel v nastavení cieľov a procesov výchovy.

Zadefinovanie principiálneho rozdielu medzi Komenského filozofiou výchovy a štátnou koncepciou výchovy nám umožní nielen odpovedať na otázku, či môže byť pre nás Komenský inšpiráciou, ale aj na otázku, v čom môže byť pre nás inšpiráciou. Špeciálnu pozornosť budeme venovať slobode v procese výchovy, pretože ide o kľúčový pojem vo filozofii výchovy a zároveň je to kardinálny pojem pri definovaní cieľov a metód výchovy.

Rozdielne ciele výchovy

Cieľ predstavuje kľúčový míľnik v akomkoľvek procese vzdelania. „Ciele vzdelania a jeho obsah sú v literatúre chápané veľmi rôzne, od strohého vymedzenia požiadaviek týkajúcich sa predovšetkým racionálnej stránky, cez zdôrazňovanie všestranného rozvoja jedinca, až po taxatívne vymenúvanie jednotlivých komponentov, ktoré vcelku tvoria ciele a obsah vzdelania. Ak cieľ a obsah vzdelania vnímame cez jednotlivé komponenty, vzdelanie nadobúda charakter viacstrannej didaktickej kategórie.“¹ My sa zameriame na všeobecný cieľ, ktorý z hľadiska filozofie výchovy sleduje význam pedagogiky pre celostný rozvoj jedinca, teda čo prináša výchova a vzdelanie človeku ako osobe.

Vo všeobecnosti cieľ zároveň znamená koniec, dosiahnutie miesta, ku ktorému smerovala cesta. V niektorých prípadoch, napríklad vo výchove, predpokladáme, že cieľ je aj ideál, cieľ je nedosiahnuteľný, je skôr majákom, ktorý nás vedie na ceste. Inak povedané, výchova je proces, ktorý sa nekončí a človek je počas života v permanentnej osobnostnej formácii. Neustále overuje schopnosti a poznatky, ktoré získal a zároveň nanovo definuje svoj postoj k svetu, jeho chápanie a zmysel. Výchova, podobne ako filozofia, je nikdy nekončiaci prúd vyvstávania a kladenia nových otázok.² Výchova je úzko a bezprostredne prepojená so sebarealizáciou človeka, pokým človek myslí a realizuje svoje rozhodnutia, stále sa nachádza v procese výchovy, pretože stále poznáva, chápe a upravuje svoj postoj a rozumenie svetu.

Ciele výchovy v sebe integrujú dva základné prvky. Záujem spoločnosti a záujem jednotlivca, ktorý je vychovávaný. Ide teda buď o potreby spoločnosti, ktorá si formuje a vychováva človeka podľa svojich požiadaviek a predstáv alebo ide o potreby jedinca, kedy výchova v maximálnej možnej miere berie do úvahy potreby a dispozície jedinca, ktorý je vychovávaný. Ideálne je, keď

1 Erich PETLÁK, *Všeobecná didaktika*, Bratislava: Iris, 1997, s. 35–36.

2 Porov. Miroslav PETŘÍČEK, *Myšlení obrazem. Průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé*, Praha: Hermann & synové, 2009, s. 45–46.

je možné v cieľi výchovy integrovať oboje v rovnakej alebo adekvátnej miere. Teda rozvíjať schopnosti a osobnosť jedinca tak, že je to na prospech ostatným, celej spoločnosti.³

Komenský v cieľoch výchovy vidí predovšetkým človeka. Školu považuje za dielňu ľudskosti, ktorej cieľom je, aby „ľudia boli vzdelávaní v ozajstných ľudí a kresťanov, musí umožniť nadobudnúť múdru myseľ, schopnosť pracovať, uhladenosť mravov“.⁴ Výchova jednotlivca sa odrazí aj v širšom sociálnom kontexte, ktorý môžeme označiť Komenského výrazom ako všenápravu.⁵ Všenáprava sa dá interpretovať ako komplexná rekonštrukcia spoločnosti, ktorej efektom by mala byť všeobecná harmónia – panharmónia.⁶ Panharmónia sa koncepčne prekrýva s dnešnou globalizovanou či globálnou spoločnosťou a tak Komenského myšlienky môžeme aj v tomto zmysle považovať za nanajvýš aktuálne. Národy a národné štáty reprezentujú špecifické historické hodnoty, tieto hodnoty však vychádzajú z vymedzenia sa voči inému, voči inakosti iných, definovaním sa cez odlišnosť od iných. Panharmónia je, vyjadrené Kuzánskeho terminológiou, splynutie týchto národných protikladov a špecifik do jednoty všeludských hodnôt, ktoré sú viazané na podstatu človeka. Cieľom Komenského je teda univerzálny poriadok, Božie kráľovstvo tu na zemi, ktoré je možné dosiahnuť výchovou. Človek vo svojej podstate nie je zlý. Toto východisko je dané v teologickej predstave o hriechu a možnostiach nápravy človeka cez konanie dobrých skutkov. Stručná filozofická osnova Komenského pedagogiky by mohla byť vyjadrená v predpoklade, že človek je dobrý a pomocou výchovy mu pomáhamo prekonať prekážky na ceste k dokonalosti, pričom jeho dokonalosť prispieva k zdokonaleniu celej ľudskej spoločnosti a jej smerovaniu k Nebeskému kráľovstvu, ktoré je završením dejín jednotlivca aj spoločnosti. Nevyhnutnosť výchovy je zdôvodnená tým, že človek nemá sám v sebe dostatočné prostriedky rozvíjať sa k dokonalosti. Prerušenie bytostného vzťahu s Bohom spôsobuje, že človek nesleduje cieľ, ktorý je Bohom stanovený. Preto je nevyhnutná permanentná náprava v podobe výchovy.⁷

Spolu s Patočkom môžeme konštatovať, že ak by sme Komenského didaktické prístupy považovali za prekonané a v našich podmienkach nepoužiteľné, stále sa môžeme inšpirovať fenoménom ľudskosti, ktorý je pre nás rovnako dôležitý ako bol pre Komenského a považujeme ho za prostriedok pre dosiahnutie všenápravy.⁸ Jedným zo základných prvkov fenoménu ľudskosti je sloboda. Náprava podľa Komenského nespočíva v obmedzení či dokonca odňatí slobody, ale v jej rozvíjaní. Vychovávaný žiak nie je väzňom, ktorý musí poslúchať, ale je slobodnou bytosťou, ktorá rozvíja svoju podstatu. Rozvíjanie slobody neznamena priestor pre svojvôľu. Cieľom človeka nie je primárne naplniť svoju vôľu, ale vôľu Boha. Výchova pomáha obnoviť porušené puto, bytostné naviazanie človeka na Boha. Človeku v tomto obnovení bráni aj jeho samosvojnosť, ktorá ho odvádza od Boha k pozemským dobrám. Až prerazením tejto škrupiny samosvojnosti sa duša človeka ocitá v priestore otvorenosti pre Boha, prekonáva svoje zameranie na vnútrosvetské súcno.⁹ Spoločenským hľadiskom, ktoré je zakomponované do cieľa Komenského výchovy, je aj dobre usporiadaná spoločnosť. Dobre usporiadaná spoločnosť je veľmi široký pojem, ale môžeme si ju

3 Porov. Jaroslav OBERUČ a kol. *Teória výchovy v procese výchovy a vzdelávania*, Dubnica nad Váhom: DTI, 2019, s. 66–67.

4 Jan Amos KOMENSKÝ, *Zákony školy* dobre usporiadané, in *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, Praha: SPN, 1960, s. 270.

5 Jan Amos KOMENSKÝ, *Všenáprava*, Brno: Soliton, 2008; porov. Jiřina POPELOVÁ, *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958; Dagmar ČAPKOVÁ, *Myšlensko výchovateľský odkaz J. A. Komenského*, Praha: Academia, 1987.

6 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Svoboda, 1992; Jan PATOČKA, Bacon Verulamský a Komenského Didaktika, *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském. 1. díl, Texty publikované v letech 1941–1958*, SCHIFFEROVÁ, V. eds., Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 265–266; porovnaj tiež Jan KUMPERA, *Jan Amos Komenský, poutník na rozhraní věků*, Praha: Svoboda, 1992.

7 Význam celoživotnej výchovy a vzdelávania predstavuje predovšetkým dielo Pampedia. Jan Amos KOMENSKÝ, *Pampedia*, Bratislava: Obzor, 1992.

8 Porov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II. Sebrané spisy sv. 10*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 359.

9 Eva DĚDĚČKOVÁ, *Komenský a Fink – svet sub specie educationis, Paideia* 3, XIV, 2017, s. 2.

predstaviť ako spoločnosť, v ktorej ľudia neklamú a nekradnú, lebo vedia, že je to zlé a že to v konečnom dôsledku nikomu neprospieva. Je to spoločnosť, v ktorej si authority ctia podriadených, pretože sú to ľudské bytosti s vlastnou dôstojnosťou, je to spoločnosť, kde sa človek môže a chce postarať o seba samého a zároveň s ostatnými spolupracuje na spoločnom dobre. Základom nápravy je aktívny človek. „Na rozdiel od útešných spisov môžeme v pansofických a všenápravných spisoch Komenského vysledovať zjavný dôraz na tú stránku chápania človeka, ktorá súvisí s produkciou, aktivitou a činnosťou. To má však svoje zmysluplné naplnenie len v nadindividuálnom kontexte všenápravy a univerzálnej jednoty.“¹⁰

Dosiahnutie nápravy nie je možné cez obmedzovanie slobody a direktívne riadenie jednotlivcov. Takéto riadenie spoločnosti produkuje sociálne napätie, nespokojnosť. Komenského cesta nápravy má svoje základy vo výchove a vzdelaní, teda v pochopení toho čo má človek robiť a následnom prijatí vôľou. Finálnym efektom výchovy je človek, ktorý vie, čo je dobro a zároveň chce poznané dobro aj konať. Základným východiskom všenápravy je presvedčenie, že svet možno napraviť vzdelaním. Nemá tým na mysli, že človeka naučíme iba efektívnejšie obrábať pôdu, ale ho naučíme aj to, ako chápať životné prostredie, ako chápať ľudí okolo. Človek pochopí seba ako súčasť systému, neinterpretuje seba ako vládcu, ale ako správcu.¹¹ Vzdelanie je proces, ktorým sa postupne do rozumu človeka dostávajú poznatky, pomocou ktorých sa mení spôsob videnia a chápania sveta. Nejde o pasívne poznatky potrebné k produkcii tovarov, ale o aktívne poznanie, videnie a chápanie sveta. Výchova a vzdelávanie vnútorne konštruujú postoj človeka k svetu, formujú jeho svetonázor a tým určujú aj spôsoby sebarealizácie, teda to, ako sa rozhodne a čo bude konať. Cieľom výchovy a vzdelávania je cnostný človek. Človek, ktorý dobro pozná a zároveň koná. Tento sokratovský ideál je zároveň kľúčom k náprave spoločnosti.

To, že je človek dobrý vo svojej podstate, neznamená, že dobro koná automaticky. Predpoklad automatického konania dobra by popieral možnosť slobody a slobodného rozhodnutia, ktoré stojí v centre ľudskej osoby. Podstata človeka je dobrá a aby sa navonok realizovala v podobe dobrého správania, vyžaduje si výchovu. Náprava človeka nespočíva v pretváraní jeho podstaty, ale v tom, že sa človek pomocou výchovy učí poznať dobro v sebe, učí sa odlišovať dobro od zla, učí sa dobro konať. Nemôže byť ponechaný vlastnému osudu, akémusi naturálnemu procesu sebazvdelávania a seba výchovy. Hoci je človek vo svojej podstate dobrý, nedokáže sám a vlastnými silami túto podstatu rozvíjať. Človek je podľa Komenského stvorený na obraz Boha a z toho vyplýva aj zodpovednosť človeka za svet, prírodu a iných ľudí, ale aj za seba samého pred Bohom. Keďže je stvorený na obraz Boha, nachádza sa v ňom odlesk dokonalosti. Tento zárodok však treba rozvíjať a starať sa oň cez výchovu. Výchova je zároveň nápravou narušeného vzťahu s Bohom a vedením k dokonalosti.

Z pohľadu súčasných cieľov výchovy a vzdelávania Komenského všenáprava pôsobí ako utopický ideál. Naše predstavy a ciele súčasného vzdelávania a výchovy sú zadefinované v prioritách vlády, ktorá určuje smerovanie školského systému. Štát a spoločnosť sa pri vzdelávaní správajú ako pri investovaní. Hoci deklarujú, že školstvo má slúžiť k rozvoju osobnosti žiaka, zároveň ukazujú, že je nevyhnutné prepojiť školy s trhom práce. Inak povedané, trh práce rozhoduje o tom, akým smerom sa bude vyvíjať vzdelávanie a výchova. V programovom vyhlásení vlády sa dokonca hovorí o tom, že vysoké školy majú byť schopné dostatočne pružne reagovať na zmeny, ktoré sa dejú

10 Vladimír LEŠKO a kol., *Patočka, fenomenológia, dejiny filozofie*, Košice: UPJŠ, 2013, s. 76. Porovnaj tiež Vladimír URBÁNEK, Lenka ŘEZNÍKOVÁ, *Ex definitione (Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty)*. Praha: Filosofia, 2018.

11 Jan Amos KOMENSKÝ, *Velká didaktika, Didactica magna*, Bratislava: SPN 1991. Porov. tiež Jan PATOČKA, Bacon Verulamský ..., s. 151–153.

na trhu práce.¹² To znamená, že múdrosť univerzít sa má podriaďiť potrebám podnikov, ktoré potrebujú pracovnú silu. Cieľom vzdelania a výchovy je príprava žiakov pre lepšie uplatnenie sa na trhu práce. Inak povedané, efektívna výchova je taká, pomocou ktorej si študent čo najjednoduchšie nájde prácu, ktorá je dobre platená.

Hoci v jednotlivých poučkách konkrétnych učebníc z pedagogiky a didaktiky je explicitne uvedené, že v procese výchovy je potrebné komplexne rozvíjať osobnosť žiaka vo všetkých smeroch, prax je iná. Projektové výzvy smerujúce do školstva sú zamerané na trh práce, štát nepodporuje rozvoj osobnostných kompetencií, ale hlavne rozvoj pracovných zručností, ktoré umožnia žiakovi nájsť si zamestnanie. Štát, ktorý financuje fungovanie škôl, ich vníma ako investíciu, ktorá sa mu má vrátiť. Nie v podobe dobre usporiadanej spoločnosti, ale v podobe vyššej tvorby hrubého domáceho produktu. Štát tak vníma svojich budúcich občanov ako potenciálnych producentov daňových odvodov a tento fakt neustále zdôrazňuje. Spochybňuje sa význam humanitných vied, dlhodobo sú finančne podhodnotené, je podporované hlavne vzdelávanie v ekonomicky zaujímavých odvetviach. Náprava vecí verejných je teda otázkou verejných financií, človek je v prvom rade vnímaný ako ten, ktorý tvorí finančné vstupy a zabezpečuje chod ekonomiky.

Okrem orientácie na trh práce sa pedagogika konfrontuje aj s ďalším problémom. Petlák problém opisuje takto: „Žiaľ, realita je taká, že aj napriek výbornému rozpracovaniu jednotlivých edukačných oblastí, reálna edukačná prax ich len málo, ba až veľmi málo akceptuje.“¹³ V praxi to zároveň znamená, že je rozpor medzi deklarovanými a reálnymi cieľmi a ambíciami v rámci pedagogického procesu. Ďalej preto budeme s týmto tvrdením pracovať ako s faktom.

V našom školskom systéme sú zadefinované ciele, ktoré primárne sledujú záujem spoločnosti. Vieme, čo od človeka očakávame, a k tomu ho vedieme. V prípade Komenského je cieľom vytvorenie existenciálneho základu, akejsi základnej bytostnej výbavy, na ktorej človek môže budovať svoju ďalšiu existenciu. Súčasný školský systém, aspoň ten slovenský, pripravuje žiaka na konkrétne situácie pričom má pripravené hotové riešenia, podľa ktorých sa bude postupovať. Naš vzdelávací systém pripravuje iba na problémy, ktoré môžu vzniknúť vo vnútri systému. V inom systéme alebo kultúre sú tieto riešenia často nepoužiteľné. Komenského pedagogika pripravuje človeka na to, aby sa vedel zorientovať v akejkoľvek novej situácii. Ciele jeho pedagogiky sú univerzálne, povedali by sme globálne.

Patočka to vidí podobne: „Každá snaha pomoci človeku, ktorá ignoruje, že si musí pomoci sám, že v jádre môže a chce si pomoci a že je treba poskytnúť mu k tomu vhodnou príležitosť, že lidé se musí vést, sobě pomáhat, poskytovat si vše nezbytné k tomu, aby se stali svobodně účastníky lidskosti – každá taková snaha musí ztroskotat. Může vyzbrojit člověka všemi dovednostmi, jichž potřebuje, úsporným a spolehlivým způsobem, může tedy pomoci vytvářet dovedného člověka, odborníka, případně virtuóza, nedovede však přivést člověka k sobě jako k člověku, vychovat člověka, ba nedovede ani vidět, v čem to spočívá, že je tu nějaký problém.“¹⁴ Rozdiel medzi cieľmi výchovy u Komenského a v našom vzdelávacom systéme, ako naznačuje uvedený Patočkov citát, spočívajú v samotnom základe chápania podstaty človeka a jeho bytostného určenia. Ciele výchovy v našom vzdelávacom systéme nie sú nastavené tak, aby priviedli človeka k sebe samému, čo je nevyhnutnou podmienkou pre pochopenie vlastného miesta v ľudskej spoločnosti a v kozme, ako by to vyjadril Scheler.

12 © Programové vyhlásenie vlády SR, 2020, dostupné na: <https://www.mpsr.sk/download.php?fid=18769>, citované 26. 07. 2021, s. 71.

13 Erich PETLÁK, *Inovácie v edukačnom procese*, Dubnica nad Váhom: DTI, 2012, s. 7.

14 Jan PATOČKA, *Sebrané spisy 11. Komeniologické studie II*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 355.

Rozdielne spôsoby výchovy

Spôsoby výchovy sú prostriedky, ktorými dosahujeme stanovené ciele. Je zrejmé, že od cieľov a ich definovania závisí aj voľba prostriedkov. Ak je cieľom výchovy naučiť dieťa opakovať bez zmyslu dokola nejakú činnosť, potom nebude potrebné rozvíjať u neho kreativitu, ale skôr rozvíjať podvedomé reakcie na určitý podnet. Voľba prostriedkov výchovy je, podobne ako pri cieľoch, závislá aj od základného nastavenia filozofie výchovy, špecificky od toho, ako je definovaný človek – žiak, akými schopnosťami disponuje, čo je jeho určením a pod. To všetko rozhoduje o spôsobe, ktorým bude výchova prebiehať.

Komenský definuje základný spôsob výchovy jednoducho, ako všestranné vzdelanie pre všetkých, teda vzdelanie všetkých, všetkému a všestranne. Vo Všenáprave rozširuje túto jednoduchú požiadavku do širšieho obsahu: „Aby rozuměli učlenění věcí, myšlenek a řečí. Aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího). A aby uměli rozlišovat podstatné od nahodilého, lhostejné od škodného ve všem jednání (jakož i v myšlení a skutcích), působícím rozptýlení nebo zmatek. A dále aby uměli rozpoznávat zabočení svých myšlenek, řečí a skutků, cizích i svých, a aby se naučili vždy a všude vrátit se na cestu.“¹⁵ V tejto Komenského požiadavke sa premieta základná predstava kresťanskej filozofie o človeku a jeho konaní. Človek je stvorený ako rozumný, teda ten, ktorý svojím rozumom dokáže poznať dobro a odlíšiť ho od zla. Rozlíšenie dobra a zla sa nedeje intuitívne, ale vedome, racionálne. Schopnosť rozlišovať dobro a zlo sa u človeka rozvíja výchovou svedomia.

Je tu prítomný predpoklad, že človek je rozumný a jeho rozumnosť je možné výchovou rozvíjať a cvičiť ju. Rozvíjanie racionálneho úsudku umožňuje človeku konať dobro. Poznanie samo osebe nestačí na konanie dobra, je potrebné pôsobiť aj na vôľové aspekty konania, aby sa konanie dobra stalo ľahkým, teda rozvíjať cnosti. Procesom rozvíjania jednotlivca sa formuje človek, ktorý je plnohodnotnou súčasťou spoločnosti. Ak má niekto vo svojom myslení a konaní harmóniu, tak ju aplikuje aj vo svojom konaní navonok. Spoločnosť zložená z vychovaných jedincov nepotrebuje vládu, pretože sa riadi vlastnou rozumnosťou a nepotrebuje byť riadená. Cnostný človek nie je lenivý, nečaká kým ho niekto vyzve alebo prinúti konať dobro, naopak dobro koná sám zo seba, pretože konať dobro chápe ako súčasť sebarealizácie vlastnej existencie.

Dosahovanie spoločného dobra je spontánne a nemusí byť riadené. Jan Patočka pripomína, že: „Náprava věcí lidských, špecificky člověku vlastních, má výchovu svou normou, kritériem i cílem. K všenápravě dochází a dojde tehdy, když se každý jednatel i všechny společnosti stanou nositeli procesu výchovy, totiž cesty člověka k lidskosti.“¹⁶ Všenáprava, ktorú sme identifikovali ako cieľ výchovy, je dosiahnuteľná tak, že sa výchovné pôsobenie pretransformuje do praxe, že sa múdre konanie dobra stane praxou. Z uvedeného vyplýva, že metóda či metódy výchovy, ktorými sa Komenský zaoberá, majú komplexný charakter. Poznať, rozumieť, chcieť, konať. Takto jednoducho by sa dalo zhrnúť jeho chápanie cesty, ktorou má kráčať vychovávaný. Poznanie je nevyhnutnou podmienkou pre pochopenie sveta, pre pochopenie princípov a určení, dalo by sa povedať pre pochopenie podstaty toho, prečo je svet svetom a človek človekom. Tieto ideové východiská sú podmienkou pre to, aby človek mohol nájsť svoje miesto vo svete a aby mohol nájsť svoje miesto medzi ľuďmi.

V porovnaní s Komenského koncepciou výchovných spôsobov je súčasná pedagogika bohatšia, no zároveň je obsahovo obmedzenejšia. Pokiaľ ide o metódy výchovy, nebudeme venovať špecifickú

15 Porov. Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova – Pampaedia*, Bratislava: Obzor, 1992, s. 22–25.

16 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*

pozornosť jednotlivým postupom, ale sa zameriame na jedného spoločného menovateľa, ktorým je socializácia. Socializácia sa implicitne objavuje v mnohých metódach výchovy a vzdelávania. Špecificky však vo výchovných predmetoch. V teórii výchovy je prepojenie výchovného procesu a socializácie definované nasledovne: „Pod výchovou v užšom slova zmysle chápeme postupné formovanie, upevňovanie a rozvíjanie postojov jednotlivca ku skutočnosti. Získaním skúsenosti sa vytvára návyk správať sa a riadiť svoje potreby, záujmy a činnosti v súlade so spoločenskými normami a pravidlami.“¹⁷ Cieľom výchovy je dosiahnuť, aby žiak chcel to, čo od neho chce spoločnosť. V konečnom dôsledku by sme mohli povedať, že socializovaný žiak je taký žiak, ktorého potreby a hodnotové orientácie sú zosúladené s potrebami spoločnosti. To rozhodne nie je rozvíjanie autentickej osobnosti, ktorá sa slobodne rozhoduje a preberá zodpovednosť za svoje rozhodnutia a skutky.

Vo výchovných predmetoch sa využívajú nástroje skupinovej práce, ktorá má viesť žiakov k spolupráci, k pochopeniu významu kooperácie, k akceptovaniu druhého a jeho názorov, ale aj k vyjadreniu svojich názorov. Tieto tzv. sociálne zručnosti alebo kompetencie by sme na prvý pohľad mohli považovať za cnosti, avšak iba na prvý pohľad. V tomto výchovnom modeli sa objavuje protirečenie medzi teóriou a praxou. Teoretická výchova smeruje k akceptovaniu druhého, prax je však iná. Výchovná realita nie je komplexná, nemá povahu „pan“, ale pôsobí akoby v dvoch odlišných rovinách. Jedna rovina hovorí o tom, čo by malo byť, a druhá o tom, čo naozaj je. Na jednej strane empatia a sociálna kooperácia a na druhej strane boj, konkurencia a chápanie druhého ako nepriateľa. Toto protirečivé pôsobenie výchovného procesu je v konečnom dôsledku v rozpore s racionalitou a princípovosťou, o ktorej sme hovorili u Komenského. Výchova sa nedokáže oprieť o racionálne princípy, a preto sa opiera o „ono sa to tak má“ alebo „tak sa to robí“. Moderná výchova smeruje k sociálnej uniformite a zároveň nie je schopná odpovedať na otázku „prečo?“. Súčasná pedagogika pracuje s pojmom socializácia ako s nástrojom, ktorý sa využíva nielen vo výchove detí, ale aj v práci s neprispôsobivými ľuďmi, osobami, ktoré boli dlhší čas vo výkone trestu alebo osobami s poruchami správania. Plejáda osôb, na ktoré je socializácia aplikovaná je naozaj široká. V konečnom dôsledku môžeme povedať, že socializácia sa využíva aj pri riadení celej spoločnosti v rámci štátu, nielen počas procesu výchovy alebo prevýchovy. Každý vyneseny zákon má svoje sankcie, ktoré prinútia človeka správať sa podľa platných noriem, nerešpektovanie normy sa trestá. V procese výchovy sa socializácia chápe ako začleňovanie dieťaťa alebo dospelého do spoločnosti. Je to spôsob, ktorým privádzame vychovávaného k rešpektovaniu spoločenských noriem. Tým ho socializujeme a on sa stáva súčasťou spoločnosti.¹⁸ Robíme ho rovnakým, podobným ostatným. Podobnosť s ostatnými môže, ale nemusí byť problém. Ak je podobnosť založená na uniformite, potom je socializácia procesom popierania autentickej existencie jedinca. V prípade, že socializácia smeruje k podobnosti, ktorá spočíva v tom, že ľudia sú si podobní v tom, že usilujú o konanie dobra, potom je to výchova, ktorá rozvíja osobnosť a jej personálnu identitu. Opakom úspešnej socializácie je stav anómie, ako o nej hovoria sociológovia. Je to stav, kedy neplatia spoločenské normy a jednotlivci sú dezorientovaní. Jednotlivé sociálne skupiny si vytvárajú vlastné normatívne systémy tak, aby zodpovedali špecifickosti ich hodnotových orientácií. Sociológovia tento proces chápu negatívne, no zároveň je to proces vyjadrenia vlastnej identity, ktorý poukazuje na nespokojnosť s kultúrnou totalitou. V snahe odvrátiť stav anómie potom učitelia a vychovávatelia využívajú strach ako prostriedok výchovy. Strach zo zlého hodnotenia,

17 Jaroslav OBERUČ a kol., *Teória výchovy* ..., s. 63.

18 Porovnaj: Hedviga TKÁČOVÁ – Martina PAVLÍKOVÁ – Zita JENISOVÁ – Patrik MATURKANIČ – Roman KRÁLIK, Social media and students' wellbeing: An empirical analysis during the covid-19 pandemic. *Sustainability* (Switzerland), 13 (18), 10442.

strach z vylúčenia zo spoločnosti, strach z verejnej mienky, strach z hnevu druhých, strach z nespokojnosti druhých s mojím správaním a pod.¹⁹

Z uvedeného vyplýva, že k dosiahnutiu rozdielnych cieľov musíme použiť rôzne postupy. Prvý postup, ktorý sme už spomenuli, je trest alebo sankcia. Neprispôsobivé správanie, ktoré sa pohybuje za hranicou normy, za limitom normálu, je sankcionované alebo trestané. Sankcia a strach sa však používajú nielen v prípade zákonných sankcií, ale aj v školskom vzdelávacom systéme. Hodnotenie známku sa oficiálne považuje za spätnú väzbu žiakovi, aby vedel, nakoľko ovláda dané učivo. Hodnotenie známku však pedagógovia využívajú aj ako formu trestu v prípade neplnenia povinností, zlé známky rodičia trestajú rôznymi zákazmi, výlety a hmotné odmeny podmieňujú „dobrým vysvedčením“. V súvislosti s rozdávaním vysvedčení sú zdokumentované problematické psychické stavy u detí, ktoré sú spojené so strachom a stresom. Oficiálne nikto nesúhlasí s tým, že výchova a socializácia je prepletená so strachom, no realita je iná. Produktom takejto socializácie je človek, ktorý nepotrebuje slobodu, pretože opakuje správanie, ku ktorému ho prinútili či motivovali (reklamou, sľúbenou odmenou, trestom a pod). Takáto forma socializácie sa používa aj pri výcviku zvierat. Svobodová v tejto súvislosti a v nadväznosti na Maritainu upozorňuje, že výchova človeka je umenie a nie tréning zvierat.²⁰

Druhým spôsobom je sprevádzanie na ceste pochopenia, cieľom tohto sprevádzania je, aby si vychovávaný subjekt uvedomil, že určitý typ správania je dobrý pre neho aj pre spoločnosť, a iný typ správania škodí buď jemu samému, iným ľuďom alebo obojstranne súčasne. Komenského metódy vo výchove smerujú k praktickosti, dnešnými slovami povedané ku kompetenciám. Či už vezmeme do úvahy jeho zásadu názornosti, ktorá bola nevyhnutnou súčasťou didaktického a pansofického štúdia, alebo prepojenie zmyslov, vždy ide o praktické poznanie. Vzdelávanie má zodpovedať možnostiam žiaka a má byť spojené s praxou. Komenský doslova odporúča, aby sa neučilo nič, čo sa nedá hneď využiť.²¹ Rovnako aj jeho ďalšie zásady, akými sú ľahkosť a primeranosť, aktívnosti žiakov, sústavnosti ale aj vštepovanie zbožnosti, môžeme považovať za zásady, ktoré vedú žiakov k vnútorne prepojenému komplexu životných zručností, ktoré vedú človeka k poznaniu a tým aj k Bohu a konaniu dobra.

Tento spôsob výchovy je v súčasnosti označovaný ako výchova ku kompetenciám.²² Problémom tohto konceptu sprevádzania je, podľa nášho názoru, že sa nedeje na jednej platforme a nesleduje jeden spoločný cieľ. Okrem rôznych prístupov vyučujúcich je tu hlavne rodinná výchova, ktorá môže stáť v opozícii proti inštitucionálnej. Tak v pozitívnom, ako negatívnom zmysle. Žiak vedený k autentickému postoju k svetu, sebe a ostatným môže mať v rodine opačnú skúsenosť. Dieťa vedené v rodine k autonómnosti a zodpovednosti môže mať v inštitucionálnej výchove opačnú skúsenosť a môžu byť od neho vyžadované také postoje, ktorým nerozumie. Aj napriek týmto prekážkam môžeme konštatovať, že výchova ku kompetenciám sa približuje ku Komenského výchovnej metóde a predpokladáme, že obe budú vychádzať z podobného princípu filozofie výchovy. V oboch prípadoch ide o sprevádzanie na ceste k pochopeniu či skôr permanentnému odkrývaniu významov a chápaniu sveta v jeho súvislostiach. Ide o chápanie sveta ako celku, v ktorom veci navzájom súvisia a človek je súčasťou tohto celku. Človek chápe a zároveň vie, čo má robiť, ako má konať a ako sa má rozhodovať. Rozlišuje medzi dobrom a zlom a toto rozlíšenie aplikuje aj vo svojom konaní.

19 Porov. Andrea LESKOVÁ – Michal VALČO, Identity of adolescents and its dimensions in the relation to Mass media: Philosophical-ethical reflections, *Communications - Scientific Letters of the University of Zilina*, 2A/2018, s. 16–21.

20 Zuzana SVOBODOVÁ, Natural law and integral humanism by J. Maritain: Teaching challenges, *Caritas et Veritas* 2/2018, s. 21.

21 Porov. Jan Amos KOMENSKÝ, *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*, Praha: Academia, 2010.

22 Porov. Rastislav NEMEC - Andrea BLAŠČÍKOVÁ, Two perspectives on the issue of prudence (prudencia): Thomas Aquinas and William of Ockham, In: *Constantine's Letters*, 14/2 (2021), s. 51–60.

Komenského pedagogický model a dnešná výchova ku kompetenciám majú veľa spoločného. Ide o výchovu, ktorá smeruje k získaniu osobnostných dispozícií, ktoré robia človeka morálnou osobnosťou. Nevyhnutnou dispozíciou je sloboda, bez ktorej by sa človek nemohol rozhodnúť v zásade ani preto, či chce alebo nechce byť slobodný. Sloboda je efektom primárnej voľby, *optio fundamentalis*, ktorá ovplyvňuje každé ďalšie konanie. Je veľký problém, ak je človeku upretá sloboda, ak nemôže byť slobodný, ak je výchova tréningom v opakovaní činností. No rovnako je problém aj to, ak človek nechce byť slobodný. To je problém našej doby. Odmietame slobodu, aby sme nemuseli niesť zodpovednosť. Kľúčové rozhodnutia v živote sú v rukách politikov, vodcov, vedcov, veľcov a iných externých činiteľov, ktoré rozhodnú o osude človeka a on sa už iba nechá niesť na vlnách toho, čo musí byť. Za správanie môžu gény, prostredie, výchova, ale nie človek sám. Preto nie je zodpovedný. Radšej si vyberá opakovanie ako autentické rozhodnutie, ktoré je spojené s rizikom a zodpovednosťou.

Na začiatku sme uviedli, že minulé epochy nemôžeme interpretovať našou racionalitou. Ukázalo sa, že Komenského i naše zámery výchovy sú v určitých momentoch podobné a v určitých sa rozchádzajú. Podobnosť nás oprávňuje hľadať takú interpretáciu, ktorá nám dovolí tvrdiť, že Komenský nás môže inšpirovať aj dnes, prípadne nám umožní ukázať, ktoré princípy máme spoločné a v čom sa rozchádzame pri ich realizácii v pedagogickej praxi.

Filozofické základy výchovy

V našom skúmaní chceme sledovať základy výchovy, teda základy, na ktorých je vystavaný Komenského pedagogický systém, a porovnať ho s naším systémom. Tieto fundamenty budeme hľadať vo filozofii výchovy. Ukázalo sa, že je dôležité pochopiť základné určenie človeka a práve vo filozofii výchovy môžeme nájsť odpoveď na to, kto je to človek, čo robí človeka človekom a na čo je určená výchova z hľadiska bytostnej zameranosti ľudskej osoby.

Filozofická koncepcia, na ktorej Komenský budoval svoj pedagogický systém, reflektuje možnosti jeho doby a v určitom zmysle ich prekračuje. Autori, ktorí interpretujú Komenského filozofické myslenie, zdôrazňujú hlavne otázku metodológie a inšpiráciu Baconom alebo Kuzánskym.²³ Kľúčovým pojmom, ktorý sa v Komenského myslení objavuje, je podľa nášho názoru sloboda, ktorá je kontextuálne napojená na koncept osoby človeka. Problém slobody vytvára základné východisko pre pochopenie toho, kto je to človek, kto je to žiak a čo očakávame od výchovy vrátane postupov, ktoré k tomuto cieľu použijeme. Hoci nie vždy je sloboda explicitne spracovávaná ako problém, vždy, keď sa hovorí o poznaní a konaní v procese výchovy, musí byť reč aj o slobode. Humanistická interpretácia človeka a slobody vychádza z nespochybniteľného základu, v ktorom sú rozum a sloboda bytostne prepojené v podstate človeka.

„Jeho [Komenského] problémom nebola, ako u Bacona a Descarta, ríša človeka, nýbrž človek sám. A riešením tohoto problému bola mu, podobne ako klasickým mysliteľom pred dvoma tisíci léty, výchova. Jenže nikoli tak, ako u Platóna a Aristotela, výchova vyvolených, nýbrž výchova človeka vôbec, každého človeka zvlášť a všetkých dohromady, výchova ne jako pouhá príprava pro vlastní život, nýbrž výchova jako samotná hlavní složka a páteř života sama, jako to, co život je s to učinit lidským životem. (...) Lidskost je možnost, kterou je potřebí vykonat, uchopit se jí jako poslání. V tom leží, že je možno se jí minout, ji pochybit. Vskutku také většina lidí se s ní mýjí. Komenský vyličil v Labyrintu světa tuto skutečnost pobloudilého, nepravého lidství.“²⁴ Komenského schéma

23 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie I.* Sebrané spisy, sv. 9, Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 152–155.

24 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, s. 354.

výchovy je vytvorená v intenciách filozofie vtedajšej doby. Mohli by sme povedať, že ideové pozadie 17. storočia bolo veľmi rôznorodé a nie zriedka až protirečivé. Komenský sa vo svojom myslení nenechal vtiahnuť do karteziánskeho dualizmu, ktorý ponúka dve možnosti a jednu voľbu. Nevidí človeka ako mysliaceho, ako čisté vedomie, ale vidí človeka ako integrálne prepojenie tela a duše, v ktorom sa uskutočňuje seberealizácia.²⁵ Synchronizované chápanie vzťahu tela a duše je pre Komenského výchovu dôležité preto, aby proces výchovy smeroval k aktívnemu využívaniu schopností, ktoré výchova rozvinula. Človek sa nemá venovať meditáciám, ako by si to želal Descartes, ale sa má venovať aktívnej náprave sveta, robiť svet lepším a to je možné len aktívnou činnosťou.

Komenský je konfrontovaný aj s náboženským či teologickým exkluzivizmom, v ktorom iba jedno náboženstvo je pravé a je potrebné viesť víťazné vojny pre dosiahnutie pravdy. Riešenie konfliktov nebolo chápané dialekticky ani v ich interpretácii ako protikladov, ktoré v konečnom dôsledku vytvárajú komplex absolútnej jednoty. Naopak, všetko iné musí byť porazené a prestavané na rovnaké. Iné, ktoré je chápané ako zlé, musí byť porazené. Pre Komenského je cesta k pravde zároveň cestou k všenáprave a táto cesta nevedie cez porážku nepravdy, ale cez pochopenie protirečení, cez pochopenie jednoty, ktorá je tvorená protikladmi. Okrem toho Kuzánsky upozorňuje, že „intelekt nie je pravdou, nikdy nepochopí pravdu tak presne, že by postupom donekonečna nemohla byť pochopená presnejšie“.²⁶ Ľudský intelekt nedisponuje definitívnou pravdou, v mene ktorej by mohol súdiť nepravdu. Naopak, intelekt je vždy na ceste a všetko, s čím sa konfrontuje je súčasťou cesty poznávania. Celostný pohľad, celok sveta, celok ľudstva a celostnosť osoby je filozofickým kľúčom k pochopeniu cesty pedagogiky. Cieľom Komenského pedagogiky nie je zlomiť, ponížiť, poraziť v boji alebo scholastickej dišpute, polarizovať alebo odsúdiť. Jeho cieľom je pochopiť v kontexte celku a vlastnou aktivitou prispieť k rozvoju seba a spoločnosti ako celku.

„Palouš na mnoha miestach upozorňuje na souvislost Komenského metafyzických názorů s jeho názory pedagogickými, která bývá v pozitivistických výkladech Komenského pedagogiky často odsouvána stranou. Komenského úspěchy na poli pedagogickém (didaktickém) bývají vysvětlovány tak, jak vědu většinou budujeme dnes – totiž jako soubor pravidel a pouček, vyvozený ze zkušeností, které Komenský experimentálně nasbíral a ověřil během své bohaté pedagogické praxe. Podle Palouše je tomu ovšem jinak – Komenského pedagogika není takto indukována z ‘nižšího’, ale naopak vyvozována z jeho nahlédnutí do podstaty světa a úlohy člověka v něm. Komenského pedagogika je tak nevyhnutelným důsledkem jeho naturfilosofie – a nikoli naopak!“²⁷ Filozofické základy výchovy u Komenského reflektujú skúsenosť, filozofická reflexia sveta nie je prispôbená vrozeným ideám, ktoré by mali určovať to, ako budeme vidieť svet. Naopak videnie sveta, jeho obraz a kontexty určujú výchovné ciele ako i metódy. Pri formulovaní pedagogických postupov je vždy implicitne prítomná sloboda. Ako sme už uviedli, sloboda je u Komenského dôležitou súčasťou výchovy, je nevyhnutným predpokladom preto, aby sme výchovou rozvíjali osobu. Nie aby sme konštruovali človeka podľa našich predstáv, ale aby výchova bola procesom rozvíjania autentickej osoby na základe jej prirodzenosti, na základe toho, čo bytostne patrí k človeku. V dnešnej pedagogike je sloboda a jej rešpektovanie základným a nespochybniteľným východiskom pedagogického procesu. Výchovu dnes vnímame ako pomoc pri rozvíjaní osobnosti žiaka, pričom vychádzame zo základného predpokladu, že pomáhame osobe rozvíjať seba samú a nie v osobe rozvíjať naše vlastné predstavy o tom, ako by mala vyzeráť podľa nás. Osoba je

25 John R. SEARL, *Myseľ, jazyk, spoločnosť*, Bratislava: Kalligram, 2007, s. 40.

26 Mikuláš KUZÁNSKY, *O učenej nevedomosti*, Bratislava: Pravda, 1979, s. 37.

27 Dalibor VIK, Konzultace s Komenským na prahu světověku. Nástin hlavních rysů Paloušovy komeniologie (II.), *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* 1/2020, s. 4.

v istom zmysle tajomstvom, ktoré je pre nás zahalené a my pomáhame jeho odkrytiu, neurčujeme, čo sa stane, ale pomáhame vo vlastnom rozhodnutí a tvorbe seba samého.

Akceptovanie slobody človeka ako primárneho východiska vo výchove nebolo u Komenského prítomné od začiatku. Vzhľadom na stredovekú koncepciu absolútnej pravdy, vychádzal aj Komenský z predstavy o tom, že pravda je niečo hotové, čo v procese výchovy odovzdávame ako hotový súbor platných tvrdení a poznatkov. Pravda nebola chápaná ako niečo, čo je predmetom hľadania a odhaľovania, ale ako obsah, ktorý človek pasívne prijíma do svojho intelektu. Absolútna povaha pravdy implikuje jej nemennosť. Človek sa môže rozhodnúť iba preto, či pravdu prijme, alebo neprijme. Keď ju prijme, bude spasený, keď ju odmietne, bude zatratený. Tento absolútny koncept neumožňuje prijať časť pravdy a časť z nej odmietnuť. Rovnako je neakceptovateľné, aby človek odhaľoval sám pravdu, aby sa postupne dopracovával k poznaniu. To je nebezpečné, pretože hľadajúci môže zabľúdiť, môže sa pomýliť a omyl nie je dovolený. V tomto zmysle je sloboda pre výchovu problémom, hlavne pokiaľ ide o náboženskú výchovu. Človek sa v procese výchovy môže dopracovať k vlastnému poznaniu, ktoré môže odporovať tomu, čo je v učebniciach, tomu, čo má byť učené.

Komenský v tomto zmysle prekračuje hranicu, ktorá oddeľuje výchovu ako formátovanie od výchovy ako sprevádzania. Výchova ako prenos informácií nepotrebuje slobodu. Je zadefinované, čo má žiak zvládnuť, a to sa od neho vyžaduje. Nie je to katechizmové ponúkanie hotových odpovedí, ale hľadanie odpovedí, ktoré majú pre človeka zmysel, ktoré chápe. Komenský chápe racionálne poznanie, podobne ako Bacon, ako nástroj na ovládnutie prírody, nie však na ovládnutie človeka. Človek, ako na to poukazuje Patočka, má podľa Komenského poznaním pochopiť kozmický plán, ktorého je súčasťou, a na tomto pláne má aktívne spolupracovať. Spolupracuje s Bohom na naplnení Božieho plánu, pričom k tomu potrebuje rozum a vďaka čomu získava aj priestor pre slobodnú sebarealizáciu.²⁸

Súčasná pedagogika postupuje naopak. Na začiatku síce deklaruje slobodu ako základné východisko pre rozvoj osobnosti, no v jednotlivých metódach už so slobodou nie je schopná aktívne spolupracovať. Ak by sme chceli charakterizovať východisko súčasnej pedagogiky z hľadiska filozofie výchovy by sme mohli povedať, že ide o pedagogiku rozvíjajúcu sa vo filozofii za metafyzikou. Všeobecne a populárne by sme to mohli vyjadriť pojmom postmoderná filozofia. Podľa Petříčka toto obdobie začína vystúpením Nietzscheho a jeho ohlásenia smrti boha. Je to smrť boha, ktorého si vytvoril človek, preto je to boh, ktorý môže zomrieť. Tým bohom je práve metafyzika a systém. Postmoderná filozofia, tak ako ju opísal Lyotard, je charakteristická deštrukciou systému, vyzdvihovaním marginálneho, odmietaním opakovania, vyzdvihovaním náhody a aj určitou dávkou skepsy a rezervovanosti vo vzťahu k možnostiam poznania. V takýchto podmienkach, a to je kľúčové pre pedagogiku, sa človek ukazuje ako veľká neznáma, poznanie človeka je obmedzené, človek si vytvára vlastný obraz sveta, tento svet mu dáva zmysel, no ostatným ľuďom je tento svet cudzí. Človek žije vo vlastnom zmysle a vo vlastnom svete významov, ostatným o svojom svete nedokáže povedať, keď tak iba približne, cez metaforu alebo umenie dokáže priblížiť to, ako prežíva svet.

Z hľadiska filozofie výchovy v takomto prostredí nedokážeme definovať cieľ výchovy. Neexistuje autorita, ktorá by určila, čo je dobro pre všetkých. Nie je plán, podľa ktorého funguje univerzum v tom zmysle, ako s ním pracoval Komenský. Existuje iba jedinec, ktorý sám rozhoduje o tom, čo je pre neho dobre, sám rozhoduje o tom, ako má byť vychovávaný a k čomu má byť vedený.

28 Jan PATOČKA, Základní filosofické myšlenky Jana Amose Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství, *Komeniologické studie I...*, s. 258–260.

Všeobecné pravidlá pre pedagogiku sú potom teoretické, nedávajú možnosť konkrétneho vyjadrenia hodnôt, ku ktorým výchova smeruje. Preexponované zdôrazňovanie slobody nie je vyvážené ani zdôrazňovaním zodpovednosti, ani kladením dôrazu na racionálne uvažovanie pri rozhodovaní. Metafyzické myslenie odmietlo systém, odmietlo opakovanie a priorizuje náhodu. Pedagogické ambície vychovávateľa sú takto zmarené, pretože aj stanovenie cieľa nie je možné dosiahnuť pomocou logických krokov a postupu, musíme počítať s prítomnosťou náhody a tým, že do procesu výchovy vstúpi množstvo nečakaných premenných, ktoré našu cestu odklonia k nepredpokladanému cieľu. Človek vo svojom živote prechádza sledom náhodných udalostí, ktorým často ani nerozumie ani nevie, ako sa s nimi vysporiadať.

Centrom súčasnej pedagogiky je pojem slobody, ide však o odlišné chápanie slobody v porovnaní s Komenským. Pre neho je sloboda prostriedkom, pomocou ktorého sa človek dopracováva k naplneniu vlastnej existencie. Svoju existenciu chápe ako cestu k cieľu, ktorá sa uskutočňuje konaním dobra. Morálne princípy stoja na pozadí každého rozhodnutia, bez morálnych princípov nie je možné postupovať k cieľu. To všetko je možné iba v prípade, že fungujú pravidlá, teda že vychádzame z platných korelácií metafyziky. Človek v takomto systéme dokáže sformulovať cieľ svojej existencie, dokáže vyjadriť, kam smeruje, čo chce dosiahnuť, čo je pre neho hodnotné, čo rešpektuje a zároveň dokáže zdôvodniť, prečo uvažuje práve týmto spôsobom. Postmetafyzický človek, na rozdiel od metafyzického človeka, nevie, kam smeruje, pretože nemá kde nájsť odpoveď na túto otázku. Je to človek, ktorý sa potáca na rozbúrenom mori náhody, rieši problémy, tak ako prichádzajú, a nepokúša sa sledovať horizont, ku ktorému by sa chcel a mal pohybovať.

Záver

V úvode nášho článku sme si kládli otázku, či môže Komenský inšpirovať dnešnú pedagogiku a v čom. Z hľadiska pedagogiky by sme našli mnoho inšpirácií, my sme sa zamerali na jeden základný moment inšpirácie, ktorým je sloboda. Sloboda vytvára základ filozofie výchovy tak pre Komenského, ako aj pre súčasnú pedagogiku. Interpretácia dôsledkov je rozdielna. Základným rozdielom je, že Komenského filozofia výchovy vychádza z predpokladu existencie platného poriadku. Je to kozmický poriadok, ktorý je ustanovený Stvoriteľom a má jasné pravidlá, ktorými sa riadi. Súčasná filozofia výchovy, pokiaľ nestavia na religióznych základoch, vychádza z predpokladu nepoznatelnosti poriadku alebo z predpokladu jeho neexistencie. Buď nevieme vysvetliť, prečo sa veci dejú, alebo rezignujeme na možnosť vysvetlenia, pretože dôvod neexistuje.

Komenský vychádza z predpokladu, že metafyzika nám odhaľuje pravidlá kauzality, ktorá nám jasne hovorí, že konanie zla prináša neporiadok a konanie dobra prináša poriadok a harmóniu. Metafyzický systém nám odhaľuje, že svet poriadku prináša človeku nielen šťastný život, ale aj prosperitu pre všetkých. A k tomu Komenský ponúka výchovu, pomocou ktorej človek poznáva a osvojuje si jednotlivé kroky, ktorými človek smeruje k spolupráci na všeobecnom poriadku a k všeobecnej náprave. Palouš to interpretuje takto: „Jestliže je dnes výchova pojímaná jako prostředek k nabytí příslušného vybavení osobnosti pro život v přírodě a ve společnosti, v pampedii jde o to, aby se člověk stal tím, čím má být. Člověk v tomto pojetí nikdy není objektem manipulace, látkou k formování a informování, mechanismem k naprogramování. Jde o jeho osud, o celek, jemuž jeho životní počínání přísluší. Při odpovědi na výzvu celkového smyslu překračuje lidskou uzavřenost do částečnosti: a je třeba, aby skutečně žil touto odpovědností.“²⁹

Filozofia človeka bez metafyzického ukotvenia zdôrazňuje jednostrannú slobodu, človek sa môže

rozhodnúť pre akúkoľvek cestu bez toho, aby niesol zodpovednosť a následky za svoje rozhodnutie. Postmetafyzická sloboda robí z človeka obeť v existencialistickom zmysle. Človek volí, ale nevie, aké bude mať jeho voľba dôsledky. Sartre tento údel človeka videl v tom, že človek volí a musí niesť zodpovednosť, hoci nepozná dôsledky. Práve tu môžeme nájsť najväčší zdroj Komenského inšpirácie.

Nie je pravda, že nepoznáme dôsledky, tie sme už popísali vyššie a sú veľmi jednoduché. Konanie dobra prináša individuálny aj spoločenský prospech, konanie zla vedie k opaku. V oblasti morálneho rozhodnutia neplatí metóda pokusu a omylu. Rovnako, ako neplatí karmický systém, teda, že ak niekto koná zlo, hneď sa mu to vráti. Komenského zodpovednosť vo výchove vychádza z predpokladu existencie kozmického systému vytvoreného Stvoriteľom. Individuálne rozhodnutia jednotlivca nezvrátia celý systém, ale ho pomaly narúšajú. Jeden vyhodенý plastový obal nerozvráti ekosystém, ale naše dlhodobé nezodpovedné správanie áno. Človek síce vyzerá ako bezvýznamný tvor v globálnom meradle, no z hľadiska individuálnej existencie je veľmi významný a dôležitý.

Nové chápanie slobody bez metafyziky vedie aj k tomu, že ľudská spoločnosť prestáva byť bytím a zostáva iba existenciou.³⁰ Znamená to, že človek sa koncentruje na vlastnú slobodu bez toho, aby sa zaujímal o druhého človeka. Druhý sa stáva prostriedkom. Patočka pripomína, že: „Člověk tedy nikoliv jako prostředek – nikoliv jako věc, a věc je vždy prostředek – musí být tedy jednak zachycen ve své lidskosti, musí být určena povaha, základ jeho panství, vytčeny jeho meze, jeho podmínky, – jednak musí být zjedнан přístup k tomu, aby se mohl vždy z vlastních sil tímto pá-nem vskutku stát.“³¹

Ak by sme mali zhrnúť princíp, ku ktorému by sme sa mali a mohli v pedagogike vrátiť, tak je to celosťnosť. Celosťnosť univerza, celosťnosť ľudskej spoločnosti a celosťnosť ľudskej osoby. Vychovávať človeka znamená pomáhať mu stať sa súčasťou týchto celkov tak, že chápe svoje miesto a postavenie vo svete a v ľudskej spoločnosti a vie, čo a prečo chce robiť vrátane prijatia zodpovednosti za svoje rozhodnutia a skutky.

Kontakt

doc. PaedDr. PhDr. Peter Kondrla, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta

Katedra náboženských štúdií

Hodžova 1, 949 74 Nitra

pkondrla@ukf.sk

30 Jean – Luc NANCY, *Nečinné společenství*, Praha: Karolinum, 2019, s. 11.

31 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, s. 354.

Freedom as a Means and a Goal in Comenius's Philosophy of Education

Peter Kondrla

DOI: 10.32725/cetv.2021.032

Abstract:

The article examines the philosophical principles of the Comenius's educational system and compares them with the postulates of contemporary pedagogy. It analyses the goals and methods of the educational process. With regard to educational goals, attention is paid on the one hand to the development of personality and, on the other hand, to social needs and interests. Educational methods are analysed and interpreted in terms of their focus on repetition of actions or on the development of competencies leading to a creative process of authentic self-realisation. Analyses and interpretations of goals and processes are synthesised into the philosophical concept of the human person. In the philosophical explanation, attention is paid to the person and his being. These are to be developed in the process of education and achieved by this process as goals. In the context of the philosophy of education, the question arises whether the goal of education is to create an individual whose actions are a repetition of learned patterns or a person who makes decisions based on moral principles. Emphasis is placed on human freedom, which is a basic precondition for decision-making and action, and which is a necessary condition for accepting responsibility. The different ways of understanding freedom in Comenius's philosophy of education and in today's pedagogy are not only a source of criticism of pedagogy, which rejects responsibility and rational reasoning for decisions, but represent also motivation for alternative philosophical interpretation of education in the postmodern environment.

Keywords: goals and methods of education, philosophy of man, freedom, Comenius, post-metaphysical pedagogy

Introduction

The general focus of the research in our article is to find an answer to the question of whether Comenius can inspire us today. Instructed by Hegel's interpretation of history, we know that past epochs and the thinking in them should not be examined through today's lens. In other words, we should not apply the rationality we consider valid today to Comenius's thinking, because his historical and especially epistemic environment and conditions were different. Despite this warning, we will not resist temptation and will interpret Comenius's ideas through the categories of rationality of the early 21st century.

The reason why we dare to take this step, that is, why we interpret Comenius through our thinking, is simple and obvious. Many of today's educational institutions, from the lowest to the highest, which prepare future teachers for their profession, invoke Comenius's legacy and continuity with his teachings. Comenius is described as the founder of pedagogy. There is a comeniology that examines his contribution and significance for today. There are journals that map his contribution and update his ideas in accordance with current conditions. This continuing interest is a sufficient reason for us to be able to postulate the way of saying that Comenius is an inspiration for today's pedagogy and philosophy of education.

Our intention is to compare the goals and methods of education given by Comenius with current concepts of education, which are defined in official documents and determine the direction of the entire education system in the Slovak Republic. We assume that both goals and methods will be different. Confirmation of this assumption will be analysed in terms of the philosophy of education and we will determine what is the fundamental difference in the setting of goals and processes of education.

Defining the fundamental difference between Comenius's philosophy of education and the state concept of education will allow us not only to answer the question of whether Comenius can be an inspiration for us, but also to answer the question of how he can be an inspiration for us. We will pay special attention to freedom in the process of education, because it is a key concept in the philosophy of education and at the same time it is a cardinal concept in defining the goals and methods of education.

Different Goals of Education

The goal is a key milestone in any educational process.

The goals of education and its content are understood differently in the literature, from a strict definition of requirements concerning the rational side, through emphasising the all-round development of the individual, to precise listing of the individual components that make up the goals and content of education. If we perceive the goal and content of education through individual components, education acquires the character of a multilateral didactic category.¹

We will focus on the general goal, which, in terms of the philosophy of education, pursues the importance of pedagogy for the holistic development of the individual, that is, what education brings to man as a person.

In general, the goal also means the end, reaching the place to which the path was directed. In some cases, for example in education, we assume that the goal is the ideal, the goal is unattainable, the goal is a lighthouse that leads us along the path. In other words, education is a process that does not end, and a person is in the process of permanent personality formation during his life. He constantly verifies the skills and knowledge he has acquired and, at the same time, redefines his attitude to the world, his understanding and meaning of the world. Education, like philosophy, is a never-ending stream of raising and asking new questions.² Education is closely and directly connected with a person's self-realisation. As long as a person thinks and implements his decisions, he is still in the process of education, because he still comes to know,

1 Erich PETLÁK, *Všeobecná didaktika*, Bratislava: Iris, 1997, pp. 35–36.

2 Cf. Miroslav PETŘÍČEK, *Myšlení obrazem. Průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé*, Praha: Hermann & synové, 2009, pp. 45–46.

understands, and adjusts his attitude to and understanding of the world.

The goals of education integrate two basic elements – the interest of society and the interest of the individual who is being brought up. It is therefore either the needs of the society that shapes and educates man according to its requirements and ideas, or it is the needs of the individual, where education takes into account the needs and dispositions of the individual as much as possible. Ideally, it is possible to integrate both to the same or adequate extent in the goal of education. This means to develop an individual's abilities and personality in a way that benefits others, society as a whole.³ In the goals of education, Comenius sees man above all. He considers the school to be a workshop of humanity. Its aim is that 'people will be educated in being true people and true Christians, and the school must enable them to acquire a wise mind, the ability to work, and the refinement of morals.'⁴ Education of the individual is also reflected in the broader social context, which we can call, using Comenius's term, the general reform.⁵ The general reform can be interpreted as a complex reconstruction of society, the effect of which should be general harmony – panharmony.⁶ The panharmonic conceptually overlaps with today's globalised or global society, so Comenius's ideas can be considered extremely topical in this sense as well. Nations and nation-states represent specific historical values, but these values are based on defining oneself against another, against the otherness of others, defining oneself through differences from others. Panharmony is, expressed in terminology given by Nicholas of Cusa, a fusion of these national opposites and specifics into the unity of the universal values that are bound to the nature of man. Comenius's goal, then, is a universal order, a kingdom of God here on earth that can be achieved through education. Man, in essence, is not evil. This starting point is given in the theological notion of sin and the possibilities of human correction through good deeds. A brief philosophical outline of Comenius pedagogy could be expressed in the assumption that man is good and through education we help him overcome obstacles on the path to perfection. His perfection contributes to the improvement of the whole human society and its directing to the Kingdom of Heaven, which is the culmination of the history of an individual and society as well. The necessity of education is justified by the fact that one does not have sufficient means in himself to develop into perfection. The interruption of the vital relationship with God causes one not to pursue the goal set by God. Therefore, a permanent remedy in the form of education is necessary.⁷

Together with Patočka, we can state that if we consider Comenius's didactic approaches to be outdated and unusable in our conditions, we can still be inspired by the phenomenon of humanity. This is as important to us as it was to Comenius, and we consider it a means of achieving the general reform.⁸ One of the basic elements of the phenomenon of humanity is freedom. According to Comenius, the remedy does not lie in the restriction or even in taking away one's freedom, but in its development. The educated disciple is not a prisoner who must obey. He is a free being who develops his essence. Developing freedom does not mean gaining space for arbitrariness. Man's goal is not primarily to fulfill his will. He should fulfill the will of God. Education helps to

3 Cf. Jaroslav OBERUČ et al. *Teória výchovy v procese výchovy a vzdelávania*, Dubnica nad Váhom: DTI, 2019, pp. 66–67.

4 Jan Amos KOMENSKÝ, *Zákony školy dobře uspořádané*, in *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, Praha: SPN, 1960, p. 270.

5 Jan Amos KOMENSKÝ, *Všennáprava*, Brno: Soliton, 2008; cf. Jiřina POPELOVÁ, *Jana Amose Komenského cesta k všennápravě*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958; Dagmar ČAPKOVÁ, *Myslitelsko vychovatelský odkaz J. A. Komenského*, Praha: Academia, 1987.

6 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Svoboda, 1992; Jan PATOČKA, Bacon Verulamský a Komenského Didaktika, *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském. 1. díl, Texty publikované v letech 1941–1958*, SCHIFFEROVÁ, V. eds., Praha: OIKOYMENH, 1997, pp. 265–266; cf. also Jan KUMPERA, *Jan Amos Komenský, poutník na rozhraní věků*, Praha: Svoboda, 1992.

7 Význam celoživotnej výchovy a vzdelávania predstavuje predovšetkým dielo Pampedia. Jan Amos KOMENSKÝ, *Pampedia*, Bratislava: Obzor, 1992.

8 Cf. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II. Sebrané spisy*, sv. 10, Praha: OIKOYMENH, 1998, pp. 359.

restore the broken bond, the essential attachment of man to God. Man is also hindered in this renewal by his self-loyalty, which takes him away from God to earthly good. Only by breaking through this shell of self-loyalty can the human soul find itself in an area of openness to God and overcome its focus on the inner-secular being.⁹

A well-organised society is also a social aspect, which is incorporated into the goal of Comenius's education. A well-organised society is a very broad concept. We can imagine it as a society in which people do not deceive and steal, because they know that it is bad and that it does not benefit anyone in the end. It is a society in which the authorities respect their subordinates, because they are human beings with their own dignity. It is a society where one can and wants to take care of oneself and at the same time cooperate with others for the common good. The basis for correction is an active person. 'In Comenius's pansophical and reform writings, in contrast to the comforting writings, we can trace an obvious emphasis on the aspect of human understanding that is related to production and activity. However, this has its meaningful fulfillment only in the supra-individual context of the general reform and universal unity.'¹⁰

Achieving the reform is not possible through restrictions on freedom and the direct management of individuals. Such management of society produces social tension, dissatisfaction. Comenius's path towards the reform has its foundations in upbringing and education, that is, in understanding what one should do, and subsequent acceptance by the will. The final effect of education is a person who knows what is good and at the same time wants to do this known good. The basic premise of the general reform is the belief that the world can be fixed by education. This means that we will teach man not only to cultivate the land more efficiently, but also to teach him how to understand the environment, how to understand the people around him. Man understands himself as part of the system. He does not interpret himself as a ruler, but as a steward.¹¹ Education is the process which gradually brings knowledge into one's mind. This knowledge changes the way of seeing and understanding the world. It is not about passive knowledge needed to produce goods. It includes active knowledge, vision, and understanding of the world. Upbringing and education internally construct a person's attitude to the world, shape his worldview, and thus determine the ways of self-realisation, that is, how he decides and what he will do. The goal of upbringing and education is a virtuous person – a person who knows good and acts well. This Socratic ideal is also the key to the correction of our society.

Just because man is good in his nature does not mean that he does good automatically. The premise of automatic doing of good would deny the possibility of freedom and free choice that is at the heart of the human person. The essence of man is good. In order to realise this good on the outside in the form of good behavior, it requires education. The correction of man does not lie in the transformation of his essence, but it is based on the fact that by education one learns to know good in oneself, one learns to distinguish good from evil, one learns to do good. He cannot be left to his own destiny, to a kind of natural process of self-education and self-upbringing. Although man is good in nature, he cannot develop this essence on his own. According to Comenius, man is created according to the image of God. This fact determines man's responsibility for the world, nature, and other people, but also for himself towards God. Due to the fact that he is created according to the image of God, there is a reflection of perfection in him. However, this bud needs

9 Eva DĚDĚČKOVÁ, Komenský a Fink – svet sub specie educationis, *Paideia* 3, XIV, 2017, p. 2.

10 Vladimír LEŠKO et al., *Patočka, fenomenológia, dejiny filozofie*, Košice: UPJŠ, 2013, p. 76. Cf. also Vladimír URBÁNEK, Lenka ŘEZNÍKOVÁ, *Ex definitione (Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty)*. Praha: Filosofia, 2018.

11 Jan Amos KOMENSKÝ, *Velká didaktika, Didactica magna*, Bratislava: SPN 1991. Cf. tiež Jan PATOČKA, Bacon Verulamský ..., pp. 151–153.

to be developed and cared for through education. Education is the correction of a broken relationship with God and the guidance to perfection as well.

From the point of view of the current goals of upbringing and education, Comenius's general reform seems to be a utopian ideal. Our ideas and goals of current education and upbringing are defined in the priorities of the government, which determines the direction of the school system. The state and society manage the area of education in the same way as the area of investments. Although they declare that education should serve the development of pupils' personality, they also show the need to connect schools with the labour market. In other words, the labour market decides in which direction education and upbringing will develop. The government's programme statement even says that universities should be able to respond to changes in the labour market in a sufficient and flexible manner.¹² This means that the wisdom of universities should be subordinated to the needs of companies with the need of manpower. The aim of education and upbringing is to prepare students for better employment. In other words, effective education is one that makes it as easy as possible for a student to find a job that is well paid.

Although it is explicitly stated in the individual lessons of specific pedagogical and didactic textbooks that in the process of education it is necessary to comprehensively develop a pupil's personality in all directions, the practice is different. Project challenges aimed at education are focused on the labour market, and the state does not support the development of personal competencies. Mainly, it prefers the development of work skills that will allow students to find employment. The state, while financing schools, sees them as an investment which should pay off (not in the form of a well-organised society, but in the form of higher gross domestic product). The state thus perceives its future citizens as potential producers of tax payments and constantly emphasises this fact. The importance of the humanities is questioned – they have been underestimated for a long time, and education in economically-interesting sectors is supported. The reform of public affairs is therefore a matter of public finances. Man is primarily perceived as the one who generates financial inputs and ensures the running of the economy.

In addition to labour market orientation, pedagogy also confronts another problem. Petlák describes the problem as follows: 'Unfortunately, despite the excellent elaboration of individual educational areas, real educational practice accepts only a few, even very few of them.'¹³ In practice, this also means that there is a discrepancy between declared and real goals and ambitions within the pedagogical process. Therefore, we will continue to treat this statement as a fact.

In our school system, there are defined goals that primarily pursue the interest of society. We know what we expect from a person, and we lead him to it. In Comenius's case, the goal is to create an existential basis, a kind of basic essential equipment, on which one can build one's subsequent existence. The current school system, at least the Slovak one, prepares students for specific situations, and it has ready-made solutions that will be followed. Our education system prepares for problems that may arise within the system only. These solutions are often unusable in another system or culture. Comenius's pedagogy prepares a person to be able to navigate himself in any new situation. The goals of his pedagogy are universal, we would say global.

Patočka sees it similarly:

Every effort to help a person which ignores the fact that he has to help himself, that he can and wants to help himself, that he needs to be given a good opportunity to do so, that people must be guided, help each other, provide themselves with everything necessary to freely become

12 © Programové vyhlásenie vlády SR, 2020 (online), available at: <https://www.mpsr.sk/download.php?fID=18769>, cited 26th July 2021, p. 71.

13 Erich PETLÁK, *Inovácie v edukačnom procese*, Dubnica nad Váhom: DTI, 2012, p. 7.

participants in humanity – every effort of this kind must fail. It can provide man with every skills he or she needs in an economical and reliable way. It can help create a skilled person, an expert, or a virtuoso, but it cannot bring a person to oneself or raise a person. It cannot see the core of this act or a problem if there is one.¹⁴

The difference between the goals of Comenius's education and the goals of our educational system, as Patočka's quote suggests, lie in the very basis of understanding the nature of man and his being. The goals of education in our educational system are not set to bring man to introspection. To understand oneself is a necessary condition for understanding one's place in human society and in the cosmos, as Scheler would put it.

Different Ways of Education

Ways of education are the means through which we achieve set goals. It is clear that the choice of means also depends on the objectives and their definition. If the goal of education is to teach a child to repeat an activity without meaning, then it will not be necessary to develop creativity in him. Rather, it will be efficient to develop subconscious reactions to a certain stimulus. The choice of means of education depends, similarly to the goals, on the basic setting of the philosophy of education, specifically on how the person – the student – is defined, what skills he has, what his purpose is, etc. All of this determines the way in which the education will take place.

Comenius defines the basic way of education simply as a comprehensive education for all, that is, as an education which is for all, universal, and versatile. In his General Consultation on the Improvement of Human Affairs, he expands this simple requirement into a broader content:

One should understand the incorporation of things, thoughts, and speeches. One should understand the goals, means, and implementation methods of all actions (one's own and someone else's). One should be able to distinguish the essential from the accidental, the indifferent from the harmful in all actions (as well as in thoughts and deeds), among things which cause distraction or confusion. One should be able to recognise the twists and turns of his thoughts, words, and deeds (someone else's and one's own), and to learn to return to the journey anytime, anywhere.¹⁵

This demand of Comenius reflects the basic idea of Christian philosophy about man and his actions. Man is created as rational, that is, one who can know good and distinguish it from evil using his reason. The distinction between good and evil does not happen intuitively; it comes consciously, rationally. The ability to distinguish between good and evil develops in a person by educating his conscience.

There is a presumption that a person is reasonable and that his reasonableness can be developed and practised through education. Developing rational judgment enables one to do good. Knowledge alone is not enough to do good. It is also necessary to influence willed aspects of action, so that doing good becomes easy, i.e., virtues need to be developed. Through the process of developing, an individual a person is formed. He is then a full part of society. If someone has harmonic thinking and actions, then he applies it in his external actions. A society of educated individuals does not need government because it is governed by its own reason and does not need to be managed. A virtuous person is not lazy; he does not wait until someone challenges him or forces him to do good. On the contrary, he does good on his own, because he understands doing

14 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, p. 355.

15 Cf. Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova – Pampaedia*, Bratislava: Obzor, 1992, pp. 22–25.

good as part of the self-realisation of his own existence.

Achieving the common good is spontaneous and does not have to be controlled. Jan Patočka reminds us that ‘The reform of human affairs, specifically those which come natural to man, uses education as its norm, criterion, and goal. Reform action occurs and happens when every individual and all societies become the bearers of the process of education, namely the bearers of the path of man to humanity.’¹⁶ The general reform that we have identified as the goal of education is achievable by transforming the educational effect into practice, so that wise good-doing becomes practice. It follows from the above that the method or methods of education that Comenius deals with are of a complex nature. Know, understand, want, act. This could easily sum up his understanding of the path that the pupil should follow. Knowledge is a necessary condition for understanding the world, for understanding the principles and determination. One could say that knowledge is important for understanding the essence of why the world is the world and man is man. These ideological starting points are a condition for one to be able to find one’s place in the world and to be able to find one’s place among people.

Compared to Comenius’s conception of educational methods, current pedagogy is richer, but, at the same time, it is more limited in content. As for the methods of education, we will not pay specific attention to the individual procedures. We will focus on one common denominator – socialisation. Socialisation implicitly appears in many methods of upbringing and education. However, specifically, it appears in educational subjects. In the theory of education, the connection between the educational process and socialisation is defined as follows: ‘By education in the narrower sense, we mean the gradual formation, consolidation, and development of an individual’s attitudes to reality. Gaining experience creates a habit of behaving and managing one’s needs, interests, and activities in accordance with societal norms and rules.’¹⁷ The goal of education is to make the student want what society wants from him. Ultimately, we could say that a socialised student is a student whose needs and value orientations are aligned with the needs of society. This is certainly not the development of an authentic personality who decides freely and takes responsibility for his decisions and actions.

In educational subjects, the tools of group work are used, which should lead students to cooperation, to the understanding of importance of cooperation, to the acceptance of the other and his opinions, but also to the expression of their opinions. These social skills or competences could be considered virtues at first sight. In this educational model, there is a contradiction between theory and practice. Theoretical education leads to the acceptance of the other, but the practice is different. The educational reality is not complex, it does not have the nature of ‘pan or all-wise’. It seems to be at two different levels. One level talks about what it should be and the other about what it really is. On the one hand, there is empathy and social cooperation, and on the other, there is the struggle, competition, and understanding of the other as an enemy. This contradictory effect of the educational process is ultimately at odds with the rationality and principle we have spoken of in Comenius. Education cannot be based on rational principles, and therefore it is based on ‘it should be this way’ or ‘it is usually done this way’. Modern education aims at social uniformity and at the same time is unable to answer the question ‘why?’.

Current pedagogy works with the concept of socialisation, seeing it as a tool that is used not only in the education of children, but also in working with maladapted people, with people who have been serving sentences for a long time, or with people with behavioral disorders. The plethora of

16 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, 1998.

17 Jaroslav OBERUČ et al., *Teória výchovy ...*, p. 63.

people to whom socialisation is applied is very wide. Ultimately, we can say that socialisation is also used in the management of the whole society within the state, not only during the process of education or re-education. Every law passed has its own sanctions that force a person to comply with the applicable standards, and non-compliance with the standard is punishable. In the process of education, socialisation is understood as the integration of a child or adult into society. It is the way through which we make pupils respect social norms. We socialise them, and they become a part of society.¹⁸ We make him the same, similar to others. Similarities with others may or may not be an issue. If similarity is based on uniformity, then socialisation is a process of denying the authentic existence of an individual. If socialisation leads to similarity in a sense of a similar path on which people strive to do good, then it is an education that develops a personality and his personal identity. The opposite of successful socialisation is the state of anomy, in a sense which is stated by sociologists. It is a state where social norms do not apply and individuals are disoriented. Individual social groups create their own normative systems which should suit the specifics of their value orientations. Sociologists understand this process negatively. At the same time, it is a process of expressing one's own identity that points to dissatisfaction with cultural totalitarianism. In an effort to avert the state of anomy, teachers and educators use fear as a means of education. Fear of bad evaluation, fear of exclusion from society, fear of public opinion, fear of anger of others, fear of dissatisfaction of others with one's behavior, etc.¹⁹

It follows from the above that we must use different procedures to achieve different goals. The first procedure we have already mentioned is punishment or sanction. Inadaptable behavior that goes beyond the norm is sanctioned or punished. However, sanction and fear are used not only in the case of legal sanctions, but also in the school education system. Assessment in the form of a mark is officially considered feedback to the student. Marks should show a student how well he has mastered the subject matter. However, teachers also use these marks as a form of punishment in case of non-fulfillment of obligations, and parents punish bad marks using various prohibitions. Trips and material rewards are conditioned upon a 'good report card'. In connection with the distribution of report cards, problematic mental states in children, which are associated with fear and stress, are documented. Officially, no one agrees on the fact that education and socialisation are intertwined with fear, but the reality is different. The product of such socialisation is a person who does not need freedom because he repeats the behavior to which he was forced or motivated (advertising, promised reward, punishment, etc.). This form of socialisation is also used in animal training. In this context, and in connection with Maritain, Svobodová points out that human education is an art and not animal training.²⁰

The second way is accompanying on the path of understanding. The aim of this accompanying is to make the educated subject aware of the fact that a certain type of behavior is good for him and for society, and another type of behavior harms either him, other people, or both parties at the same time. Comenius's methods in education lead to practicality, or competencies (in today's vocabulary). Whether we take into account his principle of illustration, which was an essential part of didactic and pansophical study, or the interconnection of the senses, it is always a matter of practical knowledge. Education should be appropriate to the student's abilities and should be linked to practice. Comeni-

18 Cf. Hedviga TKÁČOVÁ, Martina PAVLÍKOVÁ, Zita JENISOVÁ, Patrik MATURKANIČ and Roman KRÁLIK, Social media and students' wellbeing: An empirical analysis during the covid-19 pandemic. *Sustainability* (Switzerland), 13 (18), 10442.

19 Cf. Andrea LESKOVÁ and Michal VALČO, Identity of adolescents and its dimensions in the relation to Mass media: Philosophical-ethical reflections, *Communications - Scientific Letters of the University of Zilina*, 2A/2018, pp. 16–21.

20 Zuzana SVOBODOVÁ, Natural law and integral humanism by J. Maritain: Teaching challenges, *Caritas et Veritas* 2/2018, p. 21.

us literally recommends teaching nothing which cannot be used immediately.²¹ Likewise, his other principles, such as ease and reasonableness, student activity, consistency, but also the inculcation of piety, can be considered principles that lead students to an internally interconnected complex of life skills that lead man to knowledge and thus to God and good.

This method of education is currently referred to as competency-based education.²² The problem with this concept of accompaniment is, in our view, that it does not happen on a single platform and does not pursue a single common goal. In addition to the different approaches of teachers, there is mainly family education, which can stand in opposition to institutional education. It is meant in both positive and negative ways. A student led to an authentic attitude towards the world, himself, and others can have the opposite experience in the family. A child led by his family to autonomy and responsibility may have the opposite experience in institutional care and may be required to have attitudes that he does not understand. Despite these obstacles, we can state that competency-based education resembles the Comenius educational method, and we assume that both will be based on a similar principle of the philosophy of education. In both cases, it is an accompaniment on the path to understanding or rather permanent discovery of meanings and understanding of the world in its context. It is an understanding of the world as a whole. In such a world, things are interrelated and man is part of that whole. One understands and the same time knows what to do, how to act, and how to make decisions. He distinguishes between good and evil, and he also applies this distinction in his actions.

Comenius's pedagogical model and today's competency-based education have much in common. It is an education that aims to gain personal traits that make a person a moral personality. The necessary trait is freedom, without which one could not even decide whether or not he wants to be free. Freedom is the effect of primary choice, *optio fundamentalis*, which affects every further action. It is a big problem if a person is denied freedom, if he cannot be free, if education is training in repetitive activities. But the problem is also that one does not want to be free. This is the problem of our time. We deny freedom so that we do not have to take responsibility. The key decisions in life are in the hands of politicians, leaders, scientists, fortune tellers, and other external actors. These decide about the fate of man and he is only carried on the waves of what is necessary. Behaviour is attributed to genes, environment, education, but not to man himself. Therefore, he is not responsible. He prefers repetition to an authentic decision that involves risk and responsibility.

We stated at the beginning that we cannot interpret past epochs using our rationality. It turned out that Comenius and our intentions concerning education are similar at certain aspects and differ in others. The similarity entitles us to look for an interpretation which allows us to find inspiration in Comenius even today, or allow us to show common and different principles implemented in pedagogical practice.

Philosophical Foundations of Education

In our research, we want to follow the basics of education, that is, the foundations on which Comenius's pedagogical system is built, and compare it with our system. We will look for these foundations in the philosophy of education. It became clear that it is important to understand the basic purpose of man. It is the philosophy of education that can answer the questions like who

21 Cf. Jan Amos KOMENSKÝ, *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*, Praha: Academia, 2010.

22 Cf. Rastislav NEMEC and Andrea BLAŠČÍKOVÁ, Two perspectives on the issue of prudence (*prudencia*): Thomas Aquinas and William of Ockham, In: *Constantine's Letters*, 14/2 (2021), pp. 51–60.

a person is, what makes a person human, and what the purpose of education is in terms of the focus of the human person.

The philosophical concept on which Comenius built his pedagogical system reflects the possibilities of his time and, in a sense, transcends them. The authors who interpret Comenius's philosophical thinking emphasise the question of methodology and the inspiration given by Bacon or Nicholas of Cusa.²³ The key concept that appears in Comenius's thinking is, in our view, freedom. It is contextually linked to the concept of the person of man. The problem of freedom creates a basic starting point for understanding to the questions like who a person is, who a student is, and what we expect from education (including the procedures we will use for this purpose). Although freedom is not always explicitly treated as a problem, whenever there is talk of knowledge and action in the process of education, there must also be freedom. The humanistic interpretation of man and freedom is based on an unquestionable foundation in which reason and freedom are essentially interconnected in the essence of man.

His [Comenius's] problem was not, as in Bacon and Descartes, the realm of man, but it was man himself. And the solution to this problem was, like in case of classical thinkers living two thousand years ago, education. This education, in contrast with the education of the chosen in Plato and Aristotle, focuses on man in general (on each man separately and all together). It does not prepare one for his own life only. Education is seen as the main component and backbone of life itself, as what makes life the human life. (...) Humanity is an opportunity that needs to be realized, to approach it as a mission. It is possible to miss it, or to make it wrong. Indeed, most people miss it. In the *Labyrinth of the World*, Comenius described this fact of lost, false humanity.²⁴

Comenius's scheme of education is created within the philosophy of that time and its intentions. We could say that the ideological background of the 17th century was very diverse and even contradictory. Comenius did not allow himself to be drawn into Cartesian dualism, which offers two options and one choice. He does not see man as a thinker, as pure consciousness, but he sees man as an integral connection of body and soul in which self-realisation takes place.²⁵ A synchronised understanding of the relationship between body and soul is important for Comenius's education. This ensures that the process of education leads to the active use of the skills developed by education. One should not engage in meditation like Descartes would wish for. One should engage in active correction of the world, making the world a better place, and this is possible only through active action.

Comenius is also confronted with religious or theological exclusivism, in which only one religion is true and it is necessary to fight wars victoriously to achieve the truth. The resolution of conflicts was not understood in a dialectical way (not even in their interpretation as opposites which ultimately form a complex of absolute unity). On the contrary, everything else must be defeated and rebuilt into the same. The other that is perceived as evil must be defeated. For Comenius, the path to truth is at the same time the path to general reform. This path does not lead through the defeat of untruth, but through the understanding of contradictions, through the understanding of the unity that is formed by opposites. In addition, Nicholas of Cusa points out that 'the intellect is not the truth, it will never understand the truth so precisely that it could not be understood more accurately (and this process can run indefinitely)'.²⁶ The human intellect does not have the definitive

23 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie I*. Sebrané spisy, sv. 9, Praha: OIKOYMENH, 1997, pp. 152–155.

24 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, p. 354.

25 John R. SEARL, *Myseľ, jazyk, spoločnosť*, Bratislava: Kalligram, 2007, p. 40.

26 Mikuláš KUZÁNSKY, *O učenej nevedomosti*, Bratislava: Pravda, 1979, p. 37.

truth which one could use to judge untruth. On the contrary, the intellect is always on the way and everything it confronts is part of the path of cognition. The holistic view, the world as a whole, the whole of humanity, and the wholeness of the person is the philosophical key to understanding the path of pedagogy. Comenius's pedagogy does not aim to break, humiliate, defeat in battle or scholastic dispute, polarise or condemn. His aim is to understand in the context of the whole and to contribute to the development of oneself and society as a whole through one's own activity.

In many places, Palouš draws attention to the connection between Comenius' metaphysical views and his pedagogical views, which is often pushed aside in the positivist interpretations of Comenius' pedagogy. Comenius' successes in the pedagogical (didactic) field tend to be explained the way as we usually build science today – as a set of rules and lessons derived from the experience that Comenius experimentally gained and then verified during his rich pedagogical practice. According to Palouš, however, it is different. Comenius' pedagogy is not induced from the 'lower'. On the contrary, it is derived from his insight into the nature of the world and the role of man in it. Comenius' pedagogy is thus an inevitable consequence of his natural philosophy – and not the other way around!²⁷

Comenius's philosophical foundations reflect Comenius's experience. The philosophical reflection of the world is not adapted to the innate ideas that should determine how we will see the world. On the contrary, the worldview, its image, and contexts determine the educational goals as well as the methods. Freedom is always implicit in the formulation of pedagogical practices. As we have already said, freedom is an important part of Comenius's education. It is a necessary precondition for developing a person through education (not for constructing man according to one's ideas, but to assure that education is a process of developing an authentic person on the basis of his nature, on the basis of what is essentially human). In today's pedagogy, freedom and respect for it is a basic and unquestionable starting point for the pedagogical process. Today, we perceive education as help in developing students' personality. The basic premise is that we help a person to develop himself. We do not want to develop our own ideas about him and his future development. In a sense, a person is a secret that is veiled to us, and we help to uncover him. We do not determine what happens. We help him in his own decision and self-creation.

Comenius's acceptance of human freedom as the primary starting point in education was not present from the beginning. Given the medieval conception of absolute truth, Comenius also proceeded from the idea that truth is something complete, something which we pass on in the process of education as a finished set of valid statements and knowledge. Truth was not understood as the object of search and revelation, but as content that one passively accepts into one's intellect. The absolute nature of truth implies its immutability. One can only decide whether to accept the truth or not. When he accepts it, he will be saved; when he rejects it, he will be damned. This absolute concept does not make it possible to accept part of the truth (and reject part of it). It is also unacceptable for man to reveal the truth himself, to gradually work towards gaining knowledge. This is dangerous because the seeker can become lost, make a mistake, and a mistake is not allowed. In this sense, freedom of education is a problem, especially when it comes to religious education. In the process of education, one can develop one's own knowledge. This then can contradict what is in the textbooks, what is to be taught.

In this sense, Comenius transcends the boundary that separates education as shaping from

27 Dalibor VIK, Konzultace s Komenským na prahu světověku. Nástin hlavních rysů Paloušovy komeniologie (II.), *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* 1/2020, p. 4.

education as accompaniment. Education as a transfer of information does not need freedom. It defines what the student has to do. This is then required of him. It is not the catechism-like offering of ready-made answers. It is the search for answers that make sense and bring understanding to a concrete person. Comenius understands rational knowledge, like Bacon, as a tool to control nature, but not to control man. As Patočka points out, Comenius's man should understand the cosmic plan of which he is a part, and he should actively cooperate in this plan. He cooperates with God to fulfill God's plan, and he needs reason to do so. Thanks to this, he also gains space for free self-realisation.²⁸

However, current pedagogy is moving in the opposite direction. At the beginning, it declares freedom as the basic starting point for the development of personality, but it is no longer able to actively cooperate with freedom in individual methods. If we wanted to characterise the starting point of contemporary pedagogy in terms of the philosophy of education, we could say that it is a pedagogy that develops in philosophy beyond metaphysics. Generally and popularly, we could express it in terms of postmodern philosophy. According to Petříček, this period begins with Nietzsche and his announcement of the death of God. It is the death of a man-made god, so he is a god who can die. The god represents metaphysics and the system. Postmodern philosophy, as described by Lyotard, is characterised by the destruction of the system, the emphasis on marginality, the rejection of repetition, the emphasis on chance, and also by a certain dose of scepticism and reticence in relation to the possibilities of cognition. In such conditions, and this is crucial for pedagogy, man turns out to be a great unknown, man's knowledge is limited, man creates his own image of the world. This world makes sense to him, but this world is alien to other people. One lives in one's own sense and in one's own world of meanings. One cannot tell others about this, and if so, it is an approximate picture only. Such a presentation of one's personal experience of the world is created through metaphor or art.

From the point of view of the philosophy of education, in such an environment, we cannot define the goal of education. There is no authority to determine what is good for all. There is no plan according to which the universe works (not in the sense which was applied by Comenius when working with it). There is only one individual who decides for himself what is good for him; he decides for himself how he should be brought up and what he should be led to. The general rules for pedagogy are then theoretical; they do not give the possibility of a concrete expression of the values to which education is directed. The overexposed emphasis on freedom is not balanced by the emphasis on responsibility or rational decision-making. Metaphysical thinking has rejected the system, rejected repetition, and prioritises chance. The pedagogical ambitions of the educator are thus frustrated, because even goal setting cannot be achieved through logical steps and procedures. We must take into account the presence of chance and the fact that a number of unexpected variables enter the educational process. These divert our path to an unforeseen goal. One goes through a series of random events in one's life. It is often difficult to understand them or to deal with them.

The centre of contemporary pedagogy is the concept of freedom. However, it is a different understanding of freedom compared to Comenius. For him, freedom is the way which helps man fulfill his own existence. He understands his existence as a path to a goal, which is realised by doing good. Moral principles underlie every decision, and without moral principles it is not possible to proceed to the goal. All this is possible only if the rules work, that is, if it is based on valid corre-

28 Jan PATOČKA, *Základní filosofické myšlenky Jana Amose Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství, Komeniologické studie I...*, pp. 258–260.

lations of metaphysics. In such a system, a person is able to formulate the goal of his existence, express his path, possible future achievements, values, respected elements. At the same time, he can justify why he thinks in this way. The post-metaphysical man, unlike the metaphysical man, does not know where he is going. He has nowhere to find the answer to this question. He is a man who stumbles on a stormy sea of chance, solves problems as they come, and does not try to follow the horizon to which he would like and should move towards.

Conclusion

At the beginning of our article, we asked ourselves whether Comenius can inspire today's pedagogy and in what aspect. From the point of view of pedagogy, we found a lot of inspiration. We focused on one basic moment of inspiration, which is freedom. Freedom forms the basis of the philosophy of education for both Comenius and contemporary pedagogy. The interpretation of the consequences is different. The basic difference is that Comenius's philosophy of education is based on the assumption of the existence of a valid order. It is a cosmic order that is established by the Creator, and it follows clear rules that govern it. The current philosophy of education, unless it is built on religious foundations, is based on the assumption that the order is unknowable or non-existent. Either we cannot explain why things are happening, or we give up the possibility of an explanation because there is no reason for such a thing.

Comenius assumes that metaphysics reveals to us the rules of causality. These clearly tell us that doing evil brings disorder and doing good brings order and harmony. The metaphysical system shows us that the world of order brings man not only a happy life, but also prosperity for all. In order to manage all this, Comenius offers an education through which a person learns the individual steps leading to cooperation on a general order and to a general reform. Palouš interprets this as follows:

Considering Pampaedia, if education today is conceived as a means of acquiring the appropriate personality equipment for life in nature and in society, it is a matter of making a person what one should be. In this sense, man is never an object of manipulation, a substance which should be formed and informed, a mechanism which should be programmed. It is his destiny, the whole to which his life belongs. In responding to the challenge of general meaning, he goes beyond human closedness into partial matters: and he needs to truly live that responsibility.²⁹

The philosophy of man without metaphysical anchoring emphasises one-sided freedom. One can choose any path without taking the responsibility and dealing with the consequences of one's decision. Post-metaphysical freedom makes man a victim in the existentialist sense. One chooses something, but he does not know what the consequences of his choice will be. Sartre saw man's fate in the fact that he chooses and must take responsibility, even though he does not know the consequences. This is where we can find Comenius's greatest source of inspiration.

It is not true that we do not know the consequences. We have already described them above, and they are very simple. Doing good brings both individual and social benefit, doing evil leads to the opposite. The method of trial and error does not apply in the area of moral decision. Just as the karmic system does not apply, that is, if someone does evil, it will go back to him immediately. Comenius's responsibility in education is based on the assumption of the existence of a cosmic system made by the Creator. Solitary decisions of an individual do not reverse the whole system,

29 Radim PALOÚŠ, *Čas výchovy*, Praha: SPN, 1991, p. 69.

but slowly disrupt it. One discarded plastic container will not disrupt the ecosystem, but our long-term irresponsible behaviour will. Although man looks like an insignificant creature on a global scale, he is very important in terms of individual existence.

A new understanding of freedom without metaphysics also leads to the fact that human society ceases to be a being and remains only an existence.³⁰ This means that one concentrates on one's own freedom without caring about another person. Other people become the means. Patočka recalls that 'Man who is not seen as a means or a thing (a thing is always a means) must be captured in his humanity. Certain aspects like one's nature, the basis of one's dominion, one's limits and conditions must be set. An approach must be created so that man can always truly become that master.'³¹

If we are to determine the principle to which we should and could return in pedagogy, then it is wholeness. It is the wholeness of the universe, the wholeness of human society, and the wholeness of the human person. Educating a person means helping him to become a part of these units. This is done through understanding his place and position in the world and in human society and through awareness of his activity (what and why), including taking responsibility for his decisions and actions.

Contact

Assoc. Prof. PaedDr. PhDr. Peter Kondrla, PhD.

Constantine the Philosopher University in Nitra

Faculty of Arts

Department of Religious Studies

Hodžova 1, 949 74 Nitra

pkondrla@ukf.sk

³⁰ Jean-Luc NANCY, *Nečinné společenství*, Praha: Karolinum, 2019, p. 11.

³¹ Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, p. 354.

Harmonia, Scientia, Economia – tři motivy západní filosofie výchovy

Jan Hábl

DOI: 10.32725/cetv.2021.033

Abstrakt:

Edukace je dynamická záležitost. Její pohyb souvisí s pohybem lidského myšlení. Jak člověk myslí, tak také jedná, a to i edukačně. V tomto eseji budeme didaktiku chápat jako disciplínu, která se táže „jak“, a filozofii výchovy jako disciplínu, která se táže „proč“. Didaktika a její příbuzné disciplíny mají za úkol promýšlet metodologii utváření člověka. Filozofie výchovy nutí pedagogiku přemýšlet, proč dělá to, co dělá. Co je cílem. Co je smyslem. Zaměříme se na tři historické ideové pohyby, resp. metanarativní posuny, které určovaly (a určují) podobu současného filozofování o výchově. Smyslem tohoto exkurzu je nastínit historické a filozofické souvislosti za účelem porozumění naší současné pedagogické realitě tzv. západního světa. Budeme srovnávat ideová východiska doby pre-moderní, moderní a post-moderní a sledovat jejich edukační implikace. Cílem příspěvku je předložit argument ve prospěch celostního pojetí „educatio“, jak jej formuloval J. A. Komenský.

Klíčová slova: edukace, metanarace, filozofie výchovy

Úvod: Otázky „proč“ ve výchově

Edukace se podobá živé bytosti. V čase se mění, roste, hýbe, rozvíjí i chřadne. Jako u všech specificky lidských fenoménů je její dynamika závislá na pohybu lidského myšlení. Jak člověk myslí, tak také jedná, a to i edukačně. Chceme-li filozofovat o výchově, znamená to, že stojíme o lásku. Záleží nám na milování moudrosti (filo-sofia), v našem případě edukační – tedy nejen „jak“, ale též „proč“. V tomto eseji budeme didaktiku chápat jako disciplínu, která se táže „jak“, a filozofii výchovy jako disciplínu, která se táže „proč“. Didaktika a její přílehlé disciplíny mají za úkol promýšlet metodologii utváření člověka. Filozofie výchovy nutí pedagogiku přemýšlet, proč dělá to, co dělá. Co je cílem. Co je smyslem. Zaměříme se na tři historické ideové pohyby, resp. metanarativní posuny, které určovaly (a určují) podobu současného filozofování o výchově. Smyslem tohoto exkurzu je nastínit historické a filozofické souvislosti za účelem porozumění naší současné edukační situaci. Budeme srovnávat ideová východiska doby pre-moderní, moderní a post-moderní a sledovat jejich edukační implikace. Tj. budeme sledovat, jak se jednotlivé metanarativy promítaly do konkrétních edukačních filozofií. Záměrem tohoto eseje je předložit kombinaci antropologicko-ontologického a sociologického argumentu ve prospěch celostního pojetí „educatio“, jak jej formuloval J. A. Komenský. Na takto malém prostoru není možné vyhnout se

zjednodušením, proto předem ohlašujeme záměr pouze črtat kontury, nikoli vykreslovat detaily.¹ Hned v úvodu je třeba též předeslat, že se budeme zabývat souvislostmi pouze té části světa, kterou jsme si přivykli nazývat „západní“.

1. Před dobou moderní: *Harmonia* – výchova jakožto umění

Tušení před-zjednané harmonie mezi povahou přírody a povahou člověka (naturou a náturou) provází lidstvo odnepaměti. Ať už se jedná o písemnosti antické, nebo i starší mytopoetické zdroje, setkáváme se znovu a znovu s myšlenkou, že posláním člověka je úsilí o harmonii s veškerenstvím – fyzickým i metafyzickým. Nedostatek nebo porušení harmonie je univerzální zkušeností člověka. Lidé často jednají proti své vlastní přirozenosti i proti přirozenosti přírody – ubližují sami sobě, ubližují druhým, ubližují přírodě. Různé kultury disponují různými etiologickými vysvětleními tohoto disharmonického stavu, ale shodují se v tom, že je třeba ztracenou (rajskou) harmonii jednak hledat a jednak o ni usilovat.² Toto úsilí bývá ve výchovném pojmosloví nazýváno uměním. V čem toto umění spočívalo? Pro explikaci této otázky nám poslouží filozoficko-výchovný systém Jana Amose Komenského. Komenský patří k posledním velkým architektům edukační harmonizace před nástupem moderního paradigmatu. Jeho projekt „nápravy věcí lidských“ je pro účel tohoto exkurzu více než příhodný, poněvadž svým metafyzickým zakotvením perfektně demonstruje kontrast mezi pre-moderním a moderním pojetím filozofie výchovy.³ Vynikající ukázkou, jak blízko i daleko měl Komenský k světu modernímu, je výsledek jeho proslulého setkání s René Descartem, otcem moderního způsobu myšlení. Z Komenského autobiografických zápisků víme, že se s Descartem setkal roku 1642 na své cestě z Anglie. Komenský byl v té době již významnou osobností evropského formátu. Rovněž jeho mladší kolega byl znám mezi učenici především pro své převratné rozpravy o vědecké metodě, která by měla jednou provždy poskytnout badatelům neochvějnou jistotu poznání. Když se po čtyřhodinovém rozhovoru rozešli, bylo to sice v přátelském duchu, ale v zásadním nesouhlasu. Jejich spor symbolizuje i vystihuje podstatu rozdílu mezi pre-moderním a moderním myšlením. „U mne jen část, čeho u tebe celek“, vzpomíná Komenský na Descartova slova, kterými prý uzavřel epistemologickou rozpravu o věrohodných zdrojích poznání.⁴ Descartova metodická pochybnost byla pro Komenského nemyslitelná. Distancovala člověka od světa jako nedělitelného celku a redukovala lidské poznání pouze na rozum. Proč takový redukcionismus, když jsou člověku dány i další zdroje poznání, polemizuje Komenský. Konkrétně jmenuje tři „knihy“, v kterých člověk smí číst, aby se dozvěděl *vše potřebné k dobrému životu*: kosmos (svět), mikrokosmos (člověk) a zjevení (Písmo). Každá kniha vypráví o tomtéž po svém, vzájemně se doplňují. Zásadní je zde idea celistvé harmonie, kterou Komenský nechápe jako nahodilý přídavek k povaze jsoucna, ale jako „transcendentální atribut, bez něhož nic jsoucího nemůže být“.⁵ Za předpokladu, že celý vesmír je harmonickým celkem spočívajícím na jednotných principech, pak věci, které nelze poznat přímo (rozumem či indukcí), mohou být odvozeny z jiných zdrojů. Což

1 Pro hlubší studie této oblasti doporučuji např. Martin STROUHAL, *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, Praha: Grada, 2013; Jitka LORENZOVÁ, *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*, Praha: Humanitas, 2016; Jan HÁBL, *Ultimate human goals in Comenius and modern Czech pedagogy*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2011; Jan HÁBL, *On being human(e). Comenius Pedagogical Humanization as Anthropological Problem*, Eugene, Oregon (USA): Pickwick Publications (Wipf & Stock), 2017; Jiří POSPÍŠIL, *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*, Olomouc: Hanex, 2009.

2 Srov. Francis August SCHAEFFER, *How Should We Then Live? The Rise and Decline of Western Thought and Culture*, London: Marshall Morgan & Scott, 1980.

3 Daniel MURPHY, *Comenius: A Critical Reassessment of His Life and Work*, Dublin: Irish Academic Press, 1995.

4 Na rozhovor s Descartem vzpomíná Komenský ve své apologetické autobiografii, kterou napsal na sklonku života. Pro více detailů viz Amadeo MOLNÁR – Noemi REJCHRTOVÁ, J. A. Komenský o sobě, Praha: Odeon, 1987, s. 155–156.

5 Radim PALOÚŠ, *Komenského Boží Svět*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 24.

je přesně to, co Komenský činí jak ve své vševýchově (pampaedii), tak ve své všemoudrosti (pansofii). Uvádí paralelní zdroje do vzájemné souvislosti, harmonizuje svět(y). Nalezne-li v jednom světě (přírodě) edukativní či emendační (napravitelský) potenciál, *modo analogico* (cestou analogie) z něj vytěží maximum pro svět lidský. Neboť „co je v přírodě napsáno velkými písmeny, je zapsáno v člověku malými“, parafrázují Komenského Darling a Nordembo.⁶

Jak se tyto kosmologické předpoklady promítají do pojetí výchovy? Již v úvodní části *Velké didaktiky*⁷ vyslovuje zásadní tezi, že „vše, co jest, jest k něčemu“.⁸ Coby filozof nahlíží Komenský přirozené jsoucno „sub specie educationis“⁹, aby v jeho povaze objevil výchovný potenciál. Jinými slovy – přirozený svět není náhodný výskyt věcí či sled událostí, které se bezesmyslně odehrávají a uplývají odnikud nikam, nýbrž účelným pobytem existencí povolanych ke smyslu. Vše, co jest, je „aby“, jak vykládá R. Palouš.¹⁰ Vše je za nějakým účelem, pro něco, k něčemu. Každá věc, každé jsoucno je charakteristické svou teleologickou povahou. Má cíl ležící mimo sebe, překračuje samo sebe, existuje, tedy vy-stupuje ze sebe, neboť tak bylo zamýšleno a stvořeno. Řečeno Komenského pojmoslovím, nic není „samosvojně“, tedy existující samo pro sebe.¹¹ A právě v tomto božském vkladu spočívá edukační nadání přirozeného světa. Zrozením člověk vstupuje do školy světa, která ze své přirozené podstaty vychovává člověka k pravé podstatě lidskosti. Příroda sama skýtá didaktický materiál, jen je potřeba přirozený svět pozorně sledovat.

Tak například si Komenský v jednom ze svých fundamentů¹² všímá, že příroda „nečiní skoků, ale kráčí ku předu postupně“, což demonstruje na příkladu růstu ptácat. Když se ptáče narodí, „neporučí mu starý pták hned létati a hledati pastvy“, říká Komenský a pokračuje: „A když se opeří, nežene ho hned zase z hnízda, aby létalo, nýbrž cvičí je znenáhla, nejprve v samém hnízdě roztahovati křídla, potom nad hnízdem pozdvihovati a jimi pohybovati, pak mimo hnízdo, avšak přece na blízku zkoušeti let, pak s větve na větev, potom se stromu na strom, s hory na horu přeletovati; a tak se stává, že konečně je bezpečně svěří širému vzduchu.“ Z čehož Komenský analogicky vyvozuje následující didaktické zákonitosti:

1. Souhrn všeho učení budiž rozdělen přesně na třídy, aby to, co je napřed, všude razilo cestu a rozžehalo pochodně tomu, co jest za tím.
2. Čas budiž rozdělen pečlivě, aby každému roku, měsíci, dni a hodině připadl jeho vlastní úkol.
3. Toto rozměření času i práce budiž zachovááno přesně, a nic nebudiž vynecháváno, nic převráceno.

Podobně dedukuje Komenský množství dalších principů, přičemž společným motivem je vždy

6 John DARLING – Sven Erik NORDEMBO, Progressivism, in: *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*, Blackwell, 2003, s. 291.

7 Je třeba vyslovit, že Komenského užití pojmu „didaktika“ je jiné než to současné. Komenský nechápe didaktiku jako metodologický návod, jak učit konkrétním předmětům. Jeho didaktika je filozofií výchovy v pravém slova smyslu – pojednává ontologické i teleologické určení člověka a vyvozuje principy lidské vzdělatelnosti.

8 Celé znění dotčeného citátu zní takto: „Rozumíme také slovem přirozenosti všeobecnou prozřetelnost Boží čili proud božské dobroty, která neustává konati při všech všeco; totiž při jednom každém stvoření to, k čemu je určila. Neboť známkou božské moudrosti bylo, že nic nečinila nadarmo, tj., ani bez nějakého cíle, ani bez prostředků, určených k dosažení onoho cíle. Cokoliv tedy jest, jest k něčemu; a aby to tam mohlo dospěti, opatřeno jest jistými potřebnými ústroji a pomůckami, by dokonce i jakýmsi pudem, aby nic nebylo vedeno k svému cíli proti své vůli a s odporem, nýbrž spíše lehce a příjemně s popudem samé přirozenosti.“ Jan Amos KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, Praha, 1905, s. 51–52.

9 Srov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 133.

10 Srov. Radim PALOÚŠ, *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

11 O samosvojnosti Komenský mluví často. Viz např. Komenského raný spis *Centrum securitatis (Hlubina bezpečnosti)* nebo pozdní *Unum necessarium (Jedno potřebné)*.

12 Jedná se o fundament č. VII v *Didaktice velké*, ze kterého cituji veškeré následující úryvky. Viz KOMENSKÝ, *Didaktika velká*..., s. 155n.

harmonický soulad didaktické metody s apriorní povahou přirozenosti světa. Zde dle Komenského spočívá hlavní neřest tehdejších škol: nedávají se vést přirozeností světa a věcí samých, namísto toho jsou nepřirozenou „mučírnu hochů“.¹³

Člověk však nutně potřebuje vzdělání, které by harmonizovalo jeho přirozenost s přirozeností světa. Z celého tvorstva je totiž člověk jedinou bytostí, která je schopna sama ze sebe udělat konečný cíl své existence, učinit se „homo mensura“ čili „samosvojným“, což na rozdíl od antiky či moderny není vnímáno jako pozitivum, ale jako jádro lidské tragédie, ve kterém Komenský spatřuje příčinu všech lidských „změteností“, „motanin“ a „jinudostí“¹⁴. Coby samosvojný člověk rušivě vyčnívá z řádu stvoření či panharmonie veškerenstva (jak by řekl „pozdní“ Komenský), neboť samosvojnost je pro celé tvorstvo nepřirozená, nepůvodní a neřádná. Nejenže odtrhuje člověka od Boha, z něhož plyne veškeré „dýchání i život sám“, ale též odděluje lidi od lidí, poněvadž „působí, aby člověk samého sebe za cíl stavěl, to jest samého sebe miloval, samému sobě přál, o samého sebe se staral“.¹⁵

Jak si Komenský tuto specificky lidskou tendenci vysvětluje? Hned v *Provolání*, tj. v úvodu své *Velké didaktiky*, poměrně obsírně vykládá stav i příčiny lidského problému, na který hodlá následně svou didaktikou odpovědět. Vychází z tradiční biblické narace, kde je člověk představen jako „Imago Dei“, tedy jako bytost stvořená pro bytostný vztah s Bohem. „Hle, člověk tedy není v sobě samém v pravdě ničím jiným než harmonií!“¹⁶, konstatuje Komenský. Avšak důsledkem archetypálního pádu lidství, způsobeným lidskou touhou po bohorovnosti, člověk ztratil tzv. „nexus hypostaticus“, tedy hluboký osobní vztah se svým Stvořitelem. Coby bohorovný se člověk uzavřel či „zakřivil“ do sebe, čímž se odcizil své přirozené pre-ordinované instanci umožňující tolik důležitou transcendenci. Důsledkem tohoto pokřivení není schopen naplnit své bytostné lidské poslání. Ale lidství není nadobro ztraceno, pokračuje Komenský: „Proto jako o hodinách nebo hudebním nástroji, jež vytvořily ruce zkušeného umělce, jsou-li pokaženy a rozladěny, neříkáme hned, že již nejsou k potřebě [...] tak i o člověku, třeba je pokažen pádem hříchu, je stanoviti, že božskou mocí může jistými prostředky býti uveden znovu v souzvuk“.¹⁷

Za povšimnutí stojí, jak realisticky a komplexně je zde vystižena dis-harmonická povaha lidství: Komenský ví, že člověk je nadán jak pozitivním, tak negativním potenciálem. Lidskost lidí není v pořádku, ale není ani docela ztracena. Lidská podstata není předem dána tak, jako je např. dána dýni její dýňovitost nebo trojúhelníku jeho trojúhelníkovitost. Trojúhelník se svou trojúhelníkovitostí nemůže nic udělat, nemůže se stát trojúhelníkovitějším, nebo se naopak zvrhnout v cosi netrojúhelníkovitého. Avšak člověk ano. Člověk je schopen lidskosti i nelidskosti. Každý lidský potenciál, každý poznatek či dovednost (třeba i školsky nabyté) mohou mít jak pozitivní, tak negativní aktualizaci. Mohou být použity k dobrému, ale i ke zlému. Dokonce čím větší potenciál, tím větší nebezpečí, neboť „corruptio optimi pessima“¹⁸. Proto je dle Komenského třeba „dílny lidskosti“, školy či výchovy, jejímž prvořadým úkolem bude kultivace negativních sklonů lidského potenciálu. Slovy Komenského spočívá veškerá výchova v překonávání „samosvojné“ tendence, tj. ve vy-vádění (e-ducatio) z hříšné soběstřednosti či uzavřenosti. Komenský objasňuje smysl svého pedagogického projektu v pozdním všenápravném díle, kde říká, že vzdělání je žádoucí proto, „aby žádný člověk neupadal v nečlověka“¹⁹.

13 Jan A. KOMENSKÝ, *Didaktika velká*: X, 7.

14 Pojmosloví, které Komenský ve svých dílech nejednou opakuje. Pro nejranější zmínky viz např. Jan Amos KOMENSKÝ, *Hlubina bezpečnosti*, Praha, 1927.

15 Srov. Zdeněk KOŽMÍN – Drahomíra KOŽMÍNOVÁ, *Zvětšeniny z Komenského*, Brno: Host, 2007.

16 Jan A. KOMENSKÝ, *Didaktika velká*: V, 17.

17 Tamtéž.

18 „Nejhorší jest, když se pokazí nejlepší.“

19 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Academia, 1992, s. 788.

Takto pojatá edukace již ze své podstaty implikuje ascendenci lidskosti čili vzestupný pohyb, což je pohyb velmi žádoucí, neboť uvádí člověka do kýženého transcendentního, tj. sebe-překračujícího procesu. V praxi to znamená, že se člověk učí jednat, rozhodovat a zodpovídat nejen s ohledem na sebe samotného. Je veden k rozpoznání, že v řádu bytí je podřízen instanci, která ho bytostně přesahuje. Zde lze též spatřovat základ Komenského tolik ceněného univerzalizmu či holismu s velmi významnými sociálně-etickými důsledky.²⁰ Kultivaci či nápravu lidskosti Komenský totiž nezamýšlí pouze ve smyslu individuálním, ale celostním, globálním, jak naznačuje předpona *pan*, kterou ve vrcholném stadiu svého díla předřazuje každému lidskému úsilí. Harmonické vztahování (smíření, *eiréné*) k instanci poslední implikuje harmonické vztahy k druhým lidem a tím i k celému tvorstvu.²¹ Komenskému neleží na srdci pouhá dílčí jsoucna, ale celé bytí. V jeho škole tedy nepůjde jen o zlidštění individua, ale o „nápravu věcí lidských“, poněvadž Komenský ví, že blaho jedince nemůže být dosaženo bez blaha celku, jak naznačuje jeho slavný výrok: „Všichni na jednom jevišti velkého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče“²².

Je evidentní, že Komenského výchovně-vzdělávací systém v žádném případě nesnese přívlastek „vědecký“. Přestože se v Komenského době již hovořilo o „vědách“, Komenský sám nazývá svou pedagogiku tradičním *ars*, tj. uměním, nikoli však v estetickém slova smyslu. Jde o umění, jehož podstatu Komenský vyjádřil svým slavným mottem na titulní straně souboru *Opera didactica omnia: Omnia sponte fluent, absit violentia rebus*.²³

2. Modernita: *Scientia* – edukace jakožto věda

Modernímu uchu zní Komenského syntéza kosmologických premis, antropologických maxim a didaktických dedukcí jako čirá alchymie. Když se rodil moderní příběh, sloganem osvícenců bylo *sapere aude*, tedy člověče, „důvěřuj svému rozumu!“ Šlo o reakci na středověkou tradici spoléhání se na vnější autority – viz Komenského Písmo, Stvořitel apod. Osvícenství chápalo samo sebe jako věk dospívání humanity, jako velký dějinný okamžik, kdy lidstvo konečně sebralo odvahu k osvobození se ze spárů spekulace a nevědomosti, přičemž nástrojem emancipace se stalo nově objevené lidské *ratio*, pomocí kterého člověk doufal „odhalit, popsat a vysvětlit veškerý přirozený řád věcí“²⁴. Z počátku vše vypadalo velmi nadějně. Vybaveni Descartovými a Baconovými metodickými pokyny, odhalují první badatelé nesmírné množství nových faktů, jevů či zákonitostí ohledně našeho přirozeného světa. Poznatky se kumulují a exponenciálně množí, vzniká potřeba je utřídit, zpřehlednit, pojmenovat, zaznamenat, verifikovat, interpretovat, vymezit apod. Objevují se první „logie“²⁵ neboli vědy v moderním slova smyslu – zoologie, geologie, filologie, etnologie, psychologie a nespočet dalších. Každá vědní disciplína disponuje vlastní terminologií a vnitřní strukturou, vlastním specifickým předmětem bádání a vlastním souborem badatelských prostředků (nejen experimentem). Ať už se jednalo o vědy přírodní nebo humanitní, společným jmenovatelem bylo několik základních znaků:

20 Srov. Patočkovu pojednání univerzalizmu u Komenského, Jan PATOČKA, *Komeniologické studie III*, Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 190n.

21 Srov. David Ian SMITH, „It would be good to have a Paradise.“ Comenius on learners past and present, in *Restoration of human affairs. Utopism or realism?*, ed. Jan HÁBL, Oregon: Cascade Books, 2021, s. 29n.

22 Jedná se o parafrázi z *Unum necessarium*: „Všichni sedíme ve velkém divadle světa: cokoli se zde děje, dotýká se všech.“ Český překlad převzat z Amadeo MOLNÁR, J. A. Komenský..., s. 294. Pro více podrobností k otázce Komenského pedagogiky viz Jan HÁBL, *Lekce z lidskosti v životě a díle J. A. Komenského*, Praha: Návrat, 2011.

23 „Nechť vše plyne přirozeně a bez násilného působení.“ Viz také Jan A. KOMENSKÝ, *Didaktika analytická*, Praha, 1946, s. 42.

24 Andrew WRIGHT, *Religion, Education and Postmodernity*, London: Routledge Falmer, 2004, s. 1.

25 Řecké *logos* znamená slovo nebo také pojem, smysl, rozumění, vědění.

1. **Důraz na objektivitu.** Právě v důsledku badatelských pokynů prvních metodiků vědy, jako byli R. Descartes nebo F. Bacon, se imperativem vědy stalo úsilí o objektivní poznání. Pravdivost nesmí být určována autoritou, tj. mocí, ať už úřední, církevní nebo jakoukoli jinou. Objektivní poznání skutečnosti pochopitelně vyžaduje distanci od poznávaného. Má-li badatel poznat, jak se věci skutečně mají, tj. *an sich*, jak říkával Immanuel Kant, subjektivní pocity, potřeby či zájmy jednak nemají a jednak nesmí mít vliv na předmět bádání. V raném období modernity byla tato noetická distance vnímána neproblematicky. Badatel karteziánského typu jednoduše předpokládá, že při svém zkoumání dokáže zajistit neutralitu, tj. aby ani on sám (*res cognitas*), ani žádný jiný faktor neovlivňoval poznávanou skutečnost (*res extensa*). Limity tohoto předpokladu byly rozpoznány až v pozdním stadiu modernity.²⁶

Pro úplnost je třeba zmínit, že modernisté si byli vědomi problému ne-spolehlivosti smyslového poznání. Mluvil o tom již zmíněný R. Descartes, ale nejhlasitěji na tento problém upozornil David Hume, představitel skeptického křídla empirické filozofie. Proti Humovi postavili tzv. logičtí pozitivisté princip verifikace, který požaduje, aby každý pravdivostní výrok byl v posledku testován právě smyslovou zkušeností. Tento trend se na nějaký čas ve vědeckých kruzích ujal (a stále ujímá), ovšem má opět své badatelské hranice, poněvadž redukuje veškerý morální, estetický či religiózní diskurz na úroveň emotivně-subjektivních výpovědí, nemajících žádný kognitivní vztah k reálnému světu. A to proto, že na bázi smyslové není nijak možné verifikovat, zda nějaká bytost je „dobrá“, západ slunce „krásný“ nebo pravda „svatá“. Navíc princip smyslové verifikace trpí tzv. auto-referenční inkoherencí, poněvadž jej samotný nelze nijak smyslově ověřit.²⁷

2. **Autonomie.** Jak již napovídá etymologie pojmu *auto-nomos* (vlastní-zákon), chápe moderní myslitel sám sebe, resp. vlastní rozum, vlastní pozorování apod. jako tu instanci, která rozhoduje o pravdivosti či nepravdivosti jakékoli teze či zákonitosti. Již žádný kněz, král či feudál nebude rozhodovat o tom, co je pravda a co nikoliv. Vědec disponující světlem rozumu nepotřebuje tyto vnější autority, umí na to přijít sám s pomocí svých vědeckých nástrojů. Osvícenecká revolta vůči tradičním autoritám je pochopitelná. Scholastická pokladnice moudrosti starých otců byla sice v mnohém krásná, filozoficky hluboká a podnětná, ale také plná omylů, bludů a pochybných spekulací. Čím dogmatictější střežil scholastikus svou sumu milovaných, tradovaných, po otcích zděděných a léty prověřených doktrín, tím více se vyostřoval spor s vědcem, který pomocí empirie a indukce objevoval zcela odlišný svět.²⁸ Dobře to ilustruje epizoda ze 17. století, kterou připomíná František Drtina ve svém *Úvodu do filosofie*: jistý jezuitský provinciál chtěl přesvědčit svého kněze o některých skutečnostech vesmíru, a proto jej vybídl, aby se podíval dalekohledem na sluneční skvrny. Na to kněz odpovídá: „K čemu to, synu můj? Dvakrát jsem Aristotela přečetl a nic takového jsem tam nenašel. Skvrny ty neexistují, nýbrž jsou jen chybou buď tvého zraku, nebo tvých skel.“²⁹

Důraz na autonomii lidského rozumu lze pozorovat i v dalších oblastech společenského života. Ve Francii byl například 22. září roku 1792 zrušen tradiční kalendář a rok 1793 byl prohlášen za rok Jedna. Sedmidenní týden byl prodloužen na deset dní. Důvod je nasnadě. Byly to právě vnější autority, které zavedly dosavadní řád věcí i vnímání času. Letopočet

26 Srov. Stanley James GRENZ, *Primer on postmodernism*, Grand Rapids: Eerdmans, 1996.

27 Srov. Stephen TOULMIN, *Cosmopolis, The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

28 Srov. Arthur VAN DOREN, *History of Knowledge*, New York: Random House Publishing Group, 1991.

29 František DRTINA, *Úvod do filosofie*, sv. I., Praha, 1914, s. 558.

se tradičně počítal od události, která byla považována za historicky nejvýznamnější, tj. od narození Ježíše Krista, spasitele lidstva. Rovněž týdenní uspořádání se odvíjelo od biblického výroku „šest dní budeš pracovat a sedmý den odpočineš“. Osvíceneckému člověku však žádná autorita nebude diktovat, co má nebo nemá dodržovat. Jakožto autonomní si zařídí svůj život po svém.

3. **Optimismus.** Povzbuzen úspěchy na poli vědním, nabývá moderní myslitel přesvědčení jistoty pokroku na poli morálním či obecně lidském. Dobře to vyjádřil Stanley Grenz: „Moderní vědec považuje za axiomatické, že to, co poznání zjistí, je vždy dobré. Tento předpoklad interní dobroty poznání činil osvícenecký pohled na svět optimistickým. Vedl k víře, že pokrok je nevyhnutelný, že věda nás spolu se silou vzdělání nakonec zbaví vši bezbrannosti vůči přírodě a také veškerého společenského otroctví“³⁰. Jinými slovy – ten, kdo „správně“ ví, bude též „správně“ jednat. Otázka spojení mezi *scientia* a *conscientia* nebyla sama o sobě nijak nová, avšak předpoklad, že věda a vzdělání budou automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidskosti, dostal svou doktrinální podobu teprve v rámci moderního příběhu.³¹ Moderní člověk věřil, že pokrok lidstva směrem k lepším zítřkům je jistý a že je jen otázkou času, kdy díky nezadržitelnému rozmachu poznání budeme schopni ovládnout přírodní svět, dokonce „poručit i větru a dešti“, až nakonec dosáhneme kýženého ráje na zemi.

Optimistického ducha doby vynikajícím způsobem vyjadřují vznosná zvolání historika Jana Klecandy v jeho přehledovém kompendiu shrnujícím veškeré události 19. století. Jedná se o závěrečná slova. Přestože je to především hold národním buditelům, nemůžeme neslyšet echo doby:

„Pohlédneme-li na stav národa našeho při počátku století devatenáctého, povážíme-li, že my v mnohém musili jsme teprve pracně vybudovávatí základy, jež jiným šťastnějším národům byly již dány, že bez jakékoli podpory, ano často s překážkami nám v cestu stavěnými musili raziti cesty našemu českému pokroku, seznáme, že čím dnes jsme, stali jsme se vlastní silou, ne z milosti mocnějších činitelů, již by byli nad námi drželi příznivou ruku, nýbrž namnoze jim navzdor, přes jejich nepřátelské úsilí a nepřízeň. A toto úsilí, jež získali jsme pohledem do minulosti, dodává nám nezlomné, v sebedůvěře kotvící síly pro všechny boje příští. Odvracejíce se potěšení od století devatenáctého, jež národu našemu přineslo obrození, pohlížíme jasným zrakem vstříc století dvacátému. Snad nové boje, jistě však nová práce nás očekává. Nelekáme se těch bojů, jsouce si vědomi své síly i toho, že národ, jenž zná svá práva a dovede pro ně a za ně bojovati, trpěti i oběti přinášeti, konečně musí zvítěziti. Těšíme se na tu práci, vědouce, že naše síly, naše schopnosti i naše láska, pojistí nám naše místo mezi národy. Zavíráme knihu dějin věku devatenáctého a pozdravujeme století nové, v němž bohdá i našemu národu kyne šťastná a slavná budoucnost.“³²

V rámci moderního paradigmatu měla škola nezastupitelnou roli. Byla klíčovým prostředkem ke sdílení optimisticko-racionalistického metapříběhu. Veškeré didaktické nástroje, vědomosti, fakta, dovednosti či hodnoty, kterými disponovala, které pěstovala, rozvíjela a předávala, měly svůj význam právě v procesu realizace moderní agendy. A nutno dodat, že v tom byla velmi úspěšná. Díky

30 GRENZ, A *Primer on postmodernism...*, s. 4.

31 Srov. Peter MENCK, The formation of conscience: a lost topic of Didaktik, in: *Curriculum studies*, vol. 33, III, 2001, s. 261–275.

32 Jan KLECANDA, *Devatenácté století*, Praha: Josef Richard Vilímek, 1915, s. 888.

moderním empirickým vědám se vybavila takovým arzenálem, o jakém se starým vzdělavatelům, jako byl W. Ratke, E. Bodin, Komenský nebo J. F. Herbart, ani nesnilo. Jasně se vyprofiloval předmět pedagogiky, do široka se rozvětvil pedagogický výzkum, systematizoval se soubor základních a pomocných pedagogických disciplín a v neposlední řadě (v důsledku vědeckého bádání) se nebyvalým způsobem rozvinula vlastní metodologie vyučování. Moderní pedagog tak disponuje velmi komplexním repertoárem tradičních i alternativních strategií k předávání poznatků i kompetencí, přičemž konečným cílem veškerého pedagogického úsilí je takzvaně „přípravit jedince pro život“, což dekonstruováno pozdější post-moderní hermeneutikou znamená zformovat jej tak, aby byl schopen přijmout a dobře odehrát svou společensky určenou roli v rámci moderního scénáře.³³ Že se často jednalo o více či méně latentní indoktrinaci, vyplývá již ze samotné povahy příběhu. Faktem ale zůstává, že to byla indoktrinace velmi funkční. Po celá staletí účinně produkovala a upevňovala takřka religiózní víru v pokrok.³⁴ Zastřešena takovou metanarací, patřila academia k věcem „posvátným“, neboť byla klíčovým místem, v němž se tvořily a rozvíjely hodnoty sloužící společenské integraci. Důstojnost učitelského taláru pak spočívala v dědictví historické kontinuity, poněvadž škola moderní, jakkoliv vymezena vůči škole pre-moderní, přece jen pokračovala v tradici houževnatého a obezřetného hledání, zachovávání a předávání pravd, které byly ve své mnohosti skládány do velkého jednotícího celku – jak naznačuje již samotný pojem *uni-versity*.

3. Postmodernita: *Economia* – pedagogika jakožto nástroj trhu

V průběhu 20. století se naděje moderně konstruovaného světa začaly pomalu rozpadat. Ukázalo se, že i když vědění přináší lidstvu nebyvalé technické možnosti, samo o sobě nedokáže zajistit lidskost a morální vytríbenost. Je jistě pravda, že ten, kdo ví, má moc, jak postřehl už F. Bacon.³⁵ Rovněž je nesporné, že k vědění je třeba vést, tj. vzdělávat. Historická zkušenost však odhalila, že vědění a vzdělání může být užito k dobrému, stejně jako ke zlému. Pokud si připomeneme zrudnosti 20. století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšně a možná trestuhodně naivní. Dnešní člověk, místo aby se vděčně oddával péči vědců, má spíše sklon pozorně sledovat jejich snažení se stále větším podezřením a obavami. Kdo ví, k čemu by mohl být jejich vědo-technický výdobytek zase zneužit.³⁶ Navíc mimořádný rozvoj technologií a věd, který západní společnosti skýtá nebyvalou moc a blahobyť, produkuje množství problémů, které přerůstají do globálních rozměrů a se kterými si neví rady. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Frommovsky řečeno, navzdory vědo-technické přesycenosti je lidský „podvyživený“. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu antihumánních projevů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci či odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženého ráje na zemi upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti, propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří člověku), hrozeb globální sebedestrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh“³⁷.

33 Srov. Stephen TOULMIN, *Cosmopolis, The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

34 Srov. Elmer John THIESSEN, *Teaching for Commitment, Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*, McGill-Queen's University Press, 1993; Jan HÁBL, *On being human(e). Comenius Pedagogical Humanization as Anthropological problem*, Eugene, Oregon (USA): Pickwick Publications (Wipf & Stock), 2017.

35 Myšlenku *scientia potentia est* Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz např. Francis BACON, *Nové organon*, Svoboda: Praha, 1974, s. 89, 186.

36 Zygmunt BAUMAN, *Individualizovaná společnost*, Praha: Mladá fronta, 2004, s. 159.

37 Jan SOKOL, *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*, Praha: Portál, 2002, s. 15–16.

Dalším problémem moderní metanarace, který přispěl k jejímu rozkladu, byl sklon totalizovat se, tj. činit se exkluzivním výkladem skutečnosti a nástrojem moci. Dobře to popsal M. Foucault, který si povšiml, jak moderní vědecký diskurz bývá užíván jako prostředek všepřonikající nadvlády a dozoru.³⁸ Forma mocnářské totality se může měnit, ale podstata zůstává. Tak byl pod záštitou velkých příběhů legitimizován nejen totalitní zločin – ať už ten kolonialistický na západě, či komunistický na východě. A. Finkelkraut si k tomu všimá, že z hlediska západního tzv. civilizovaní znamenalo „dělat ze svých současných podmínek vzor, ze svých zvláštních zvyklostí universální schopnosti, ze svých hodnot absolutní kritéria posuzování a z Evropana pána a vlastníka přírody, nejzajímavější bytost stvoření. [...] Protože Evropa ztělesňovala vůči jiným lidským společnostem pokrok, zdála se kolonizace prostředkem zároveň nejrychlejším i nejušlechtilejším, jak uvést opozdilce na dráhu civilizace. Rozvinutým národům připadalo poslání: urychlit cestu Neevropanů ke vzdělání a blahobytu. Bylo třeba, právě pro blaho primitivních národů, pohltnout jejich odlišnost – tj. jejich zaostalost – v západní universalitě“³⁹.

Konkrétní důsledky totalitního diskurzu, který ovládl tzv. východní blok, důvěrně znají všichni, kdo žili pod komunistickým režimem. I ten disponoval velkým příběhem o třídním boji, který – připomeňme – měl eschatologicky vyústit v zaslíbený ráj na zemi v podobě beztřídní společnosti. Rozpad těchto metanarativních záštit způsobil, že všechny jednoduché orientační body a vzorce, díky kterým moderní svět působil solidně a které usnadňovaly volby životních strategií, se rozplynuly. Nastupující generace, odkojená postmoderním mlékem, již nevnímá realitu jako soudržný koherentní celek, ve kterém by bylo možné najít nějaký smysluplný systém či logiku, ale spíše jako skrumáž nahodilých a proměnlivých událostí. Pravda je prázdný pojem, se kterým může kdokoli nakládat jakkoli. Objektivní poznání je irelevantní. Právo a spravedlnost bylo vydáno napospas démonu interpretace. A co se vyhlídek do budoucnosti týče, postmoderní generace nevěří, že by jakékoli vědecké, hospodářské, ekonomické, natož pak politické řešení zajistilo lepší existenci, než jaká byla jejich rodičů. Pokrok lidstva je pro postmoderního člověka nadobro ztracená romantická iluze.⁴⁰ Zvláště pak v českém prostředí, kde po celá desetiletí byly velké pravdy ohýbány, napínány a krouceny až do krajnosti a vznosné ideje vulgarizovány nízkými zájmy a kde jeden ideový velkopříběh střídal druhý, aniž by se dostavoval zaslíbený ráj, upevnil si našinec takřka podmíněný reflex apriorní nedůvěry. Než aby se znovu zklamal, bude radši zklamán předem. Jaké důsledky má tato změna myšlenkového klimatu pro školu a pedagogiku?

S koncem důvěry v meta-narativní instanci škola přišla o své nejcennější jmění. Obrazně řečeno, ztratila svou duši. S velkým příběhem ztratila garanta, který by legitimizoval její výchovně-formativní roli ve společnosti. Post-moderní „klient“ již od školy nečeká velké objektivní (světa) názory, definitivní výpovědi či všeobecně platné hodnoty, natož pak nějaké výchovné „obrábění“ ve jménu univerzálních pravd. Vše, co chce a potřebuje, je pragmatická využitelnost školských produktů. Nevychovávejte mě, co je vám do mě, dejte mi fakta, dovednosti, kompetence, naložím si s nimi, jak budu chtít. Potřebuji být konkurence-schopný, uplatnit se na trhu práce.⁴¹ Vzdělání se stalo zbožím. Poslední cíl výchovy a vzdělávání je ekonomický.⁴²

Taková je poptávka neoliberálního paradigmatu, který se velmi ochotně chopil uprázdněného prostoru po ztracené metanaraci a kterému je škola nucena vyhovět. Škola je tak zredukována

38 Michel FOUCAULT, *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, Praha: Dauphin, 2000.

39 Alain FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, Atlantis: Brno, 1993, s. 42.

40 Srov. Zygmunt BAUMAN, *Individualizovaná společnost*, Praha: Mladá fronta, 2004; Millard J. ERICKSON, *Truth or Consequences: the Promise and Perils of Postmodernism*, Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2001.

41 „Klientem“ je v této souvislosti především vysokoškolský student, ale prostřednictvím svých rodičů jím může být i žák základní školy.

42 Radim PALOÚŠ, *Doba postedukační*, in: *Dary J. Peškové, Rozhovory, které pokračují*, ed. Zuzana SVOBODOVÁ – Irena VAŇKOVÁ, Praha: Eurolex Bohemia, 2007.

do servisní či asistenční pozice individuální samosvojnosti – řečeno pojmem Komenského, nebo sebe-prosazení – řečeno pojmem současným. V postmoderním klimatu se škola stává depozitářem či – bez pejorativnosti řečeno – supermarketem, kam konzument dochází, aby si eklekticky vybíral z široké nabídky více či méně klíčových produktů vhodných k jeho bezprostřední potřebě.⁴³

Teoretici i praktici vzdělávání mluví o „frustraci“ a „krizi“.⁴⁴ Přestože bychom se rádi považovali za „společnost vědění“ nebo „vzdělanostní společnost“, ve skutečnosti vzdělanost upadá.⁴⁵ Je jakýmsi appendixem, který se musí přizpůsobovat diktátu trhu, nastaveného dle ekonomické reakce na potřebu inovací v přírodních vědách a technologických oborech. Bohem trhu je „zisk“, jeho knězem „efektivita“ a nástrojem „kvalifikovaný specialista“. Edukační produkty tedy musejí být prodejné. Edukační instituce nechť se buď přizpůsobí, stanou se „podnikavé“, nebo ať zaniknou⁴⁶. Neumíte prodat svou filologii, teologii, filozofii, etiku nebo bohemistiku, nejste tedy k potřebě. Zasáhla nás „postedukační“ epidemie? Táže se filozoficky R. Palouš⁴⁷. Stojí vzdělávací sektor „na křižovatce“ a potřebuje „nově definovat svou identitu“? Vede nás k tázání Z. Bauman.⁴⁸

Závěr: Pokrok nebo krize?

Záměrem tohoto eseje bylo předložit materiál, který má pomoci reflexi současného filozofování o výchově v historicko-filozofických souvislostech. Je zřejmé, že hodnotit edukaci – jakož i jakýkoliv jiný humanitní fenomén – je záležitost veskrze sporná. Která edukační filozofie je dobrá a která špatná, nebo alespoň lepší či horší? Ta pre-moderní, moderní či současná? Zdá se, že záleží na předporozumění a očekávání tazatele. Pokud neočekáváme víc než výbavu ke konkurenceschopnosti, pak bychom mohli být se současným edukačním trendem celkem spokojeni. Aktuální edukační mainstream takový servis zajišťuje relativně dobře. Má schopnost produkovat jedince velmi obstojně kvalifikované pro konkrétní specializovaná odvětví. Pokud bychom ovšem od výchovně-vzdělávacího procesu očekávali vedení k lidskosti, ke ctnosti, ke kultivaci duchovních složek osobnosti, pak budeme zklamáni. Postmodernita nezná instanci, která by legitimizovala takové cíle. Vše, co se ve výchově a vzdělávání dělo během posledních několika století, dávalo smysl buď na pozadí věčnosti, nebo pokroku. Jestliže modernita skoncovala s prvním, postmodernita dala sbohem druhému. Doba premoderní ctíla bohy, moderní rozum, postmodernita necítí nic.⁴⁹ Respektive – ctí modlu jménem Zisk. Edukace, která se vydá do služeb tomuto „bohu“, se stává zbožím.⁵⁰ Někdo to vnímá a vítá jako pokrok, jiný jako krizi.

Nechci předstírat akademickou neutralitu, proto na závěr vyslovím svou filozoficko-výchovnou preferenci, ačkoli jsem si jist, že pozornému čtenáři je již od prvních řádků zřejmá. Přimlouvám

43 Tento fenomén dokázal jedinečným způsobem předvídat N. Postman ve svém sociologicky-analytickém bestselleru Neil POSTMAN, *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, New York City: Penguin Books, 1986.

44 Literatury pojednávající o „krizovosti“ české pedagogiky je značné množství. Viz např. Jiří HAŠKOVEC, *Současná krize české pedagogiky*, in: *Česká pedagogika: proměny a výzvy: Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska*, ed. Eva WALTEROVÁ, Praha: UK – PedF, 2004; Vladimíra SPILKOVÁ, *Pedagogika na Pedagogické fakultě UK – současný stav a perspektivy*, in: *Česká pedagogika: Proměny a výzvy*, ed. Eliška WALTEROVÁ, Praha: Portál, 2004; Jarmila SKALKOVÁ, *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*, Ústí nad Labem: UJEP, 1993; Radim PALOÚŠ, *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*, Praha: OIKOYMENH, 2008.

45 Viz např. mj. Výzvu všem „jejichž hlas je slyšet“. Obsah výzvy i se signatáři je volně přístupný na internetu, viz např. <http://ktv.mff.cuni.cz/IFORUM-4389.html>, citováno 20. 9. 2018.

46 Jitka LORENZOVÁ, *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*, Praha: Humanitas, 2016.

47 Radim PALOÚŠ, *Doba postedukační*, in: *Dary J. Peškové, Rozhovory, které pokračují*, ed. Zuzana SVOBODOVÁ – Irena VAŇKOVÁ, Praha: Eurolex Bohemia, 2007.

48 Zygmunt BAUMAN, *Individuální společnost*, Praha: Mladá fronta, 2004, s. 147.

49 BAUMAN, *Individuální společnost...*, s. 157.

50 Srov. Václav BĚLOHRADSKÝ, *Je vzdělání na cestě stát se zbožím?*, 2003, (on-line), dostupné na: <http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>, citováno 19. 11. 2012.

se za takovou filozofii výchovy, která by rozvíjela slovy Komenského „celého člověka“⁵¹. Říkejme tomu třeba holistické, široké, obecné nebo otevřené pojetí edukace. Důvodem, proč usilovat o takové pojetí, není, aby si „i skladník mohl přečíst Vergilia v originálu“. Předkládám dva fundamentální argumenty pro celostní pojetí: 1) Ontologicko-antropologický – vychází z toho, jak je ustrojena lidská bytost, 2) Sociologický – jak je ustrojena lidská společnost.

Pro výklad prvního argumentu nám ještě jednou poslouží Komenský. Jeho slavná triáda „omnes, omnia, omnino“ (všechny, všemu, všestranně) jedinečně vystihuje celostní přístup k edukaci; odpovídá na tři fundamentální edukační otázky: vzdělávat koho, čemu a jak? Vzdělávat a) všechny lidi, b) ve všem, čeho je třeba k dobrému životu, c) všemi vhodnými prostředky. Tedy popořadě: A) Všechny lidi, protože všichni mají povolání rozvinout potenciál svého lidství, každý člověk – chudý, bohatý, urozený, neurozený, muž i žena – je nadán potenciálem ztělesňovat nejvyšší myslitelné dobro ve smyslu *Imago Dei*. Navíc je lidem dáno pobývat pospolu „na jednom jevišti světa“ a vše, co se tu děje, „všech se týče“, musíme se proto učit brát ohled na druhé i na celek společnosti. Blaho jedince totiž není dlouhodobě udržitelné bez blaha celku. B) Teze, že je třeba vzdělávat ve všem, čeho je třeba k dobrému životu, vychází z antropologického předpokladu, že člověku je dáno být znalým věcí, být mocen věcí, užívat věci náležitě, tj. v souladu s jejich přirozeností. Dobrý život vede ten, kdo ví, co je dobré, chce dobré a koná dobré, a to „i když se nikdo nedívá“. Řečeno současnou terminologií, jde o kultivaci složky kognitivní, volně-morální a duchovní složky výchovy. Komenský ještě k otázce edukačních obsahů říká, že je třeba znát nikoli „mnoho“, ale „mnohé“, tedy mít široký přehled. C) Vhodné prostředky či způsoby opět vychází z Komenského ontologicko-antropologických předpokladů – totiž, že bytí má řád a že tento řád je esenciálně harmonický. „Umělá“ (ve smyslu umná) práce pedagoga spočívá v uvádění člověka (dítěte) do tohoto řádu. To se pochopitelně nemůže a nesmí dít násilnou cestou, a to přesto, že člověk trpí samosvojným sklonem „rušivě vystupovat z řádu bytí“, tj. být neřádem. Jde o specifickou a jemnou dovednost či umění nakládat s věcmi (včetně člověka) v souladu s jejich přirozenou povahou, nekřivit je, nečinít násilí jejich podstatě, neužívat je špatně (*abusus*).

Ve prospěch celostní, široce pojaté filozofie výchovy hovoří dále argument sociologický. Jak již bylo řečeno – logika zisku a prodejnosti vyvolává poptávku po kvalifikaci, resp. po specialistech. Avšak důraz na úzkou specializaci za účelem prodejnosti destabilizuje celek společnosti, a to proto, že kvalifikace činí jedince „použitelným“ jen ve velmi redukovaném spektru lidských situací. Bělohorského výraz převzatý od Konrada Liessmanna⁵² „fachidiot“ (kvalifikovaný idiot) je možná silný, nicméně dobře vystihuje úskalí post-edukační redukce.⁵³ Kvalifikace uschopňuje člověka k vykonávání úzce specializované činnosti, ale nedopřává širší vědomostní rozhled, neučí řešit komplexní problémy, neučí myslet v souvislostech, myslet samostatně, nerozvíjí kritické myšlení, nerozvíjí morální kompetence, tvořivost atd. Navíc vede kvalifikační boom k spirálovitému procesu diferenciaci společnosti do specializovaných a nezávislých odvětví, z nichž se každé řídí jen vlastními hledisky, sleduje jen své vlastní zájmy a klade odpor každé politické kontrole, tedy ome-

51 Komenského celostní cíle často cituje P. Floss, vynikající filozof a komeniolog. Viz např. Pavel FLOSS, *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*, Brno: Soliton, 2005, s. 26.

52 Konrad LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti*, Praha: Academia, 2009.

53 Srov. výzva „všem, jejichž hlas je slyšet“, kde se mj. píše: „Na řadě škol jsme svědky soustavného snižování požadavků na znalosti a dovednosti. Ve sdělovacích prostředcích je často zpochybňována role paměti ve vzdělávání, smysl výchovy ke kázni a společenskému chování, důležitost osobního úsilí a význam zodpovědnosti [...] Nedostatečná vzdělanost a malý všeobecný rozhled vede k degradaci populace na nemyslicí dav spotřebitelů všeho možného i nemožného, vytváří živnou půdu pro nejrůznější podvodníky, extremisty, je zdrojem ignorance a agresivity vůči lidem i přírodě.“ (© UNIVERZITA KARLOVA, MATEMATICKO-FYZIKÁLNÍ FAKULTA, KATEDRA DIDAKTIKY MATEMATIKY, *Všem, jejichž hlas je slyšet*, 2007, (on-line), dostupné na: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/akce2/vyzva/vsem.htm>, citováno dne 19. 09. 2018).

zením v zájmu celku. „Neučiní nakonec stále větší moc efektivně jednat, ale ze stále užšího hlediska náš společný svět neobyvatelným – biologicky, psychologicky, sociálně?“, táže se Bělohradský.⁵⁴ V podmínkách relativní společenské stability je specializace bezesporu účinná a výhodná, ale v situaci nestability, nejistoty a proměnlivosti, kterou globální kapitalismus stále intenzivněji generuje, se naopak ukazuje potřebné disponovat množstvím „povšechných“, ne úzce zaměřených znalostí, schopností a dovedností, jakkoli se pro trh jeví jako nadbytečné, neužitečné a především neprodejné. „Zajišťování redundantních kapacit je nákladné, leží dlouho ladem, a proto je tu vždy riziko, že pod tlakem tržního účtování zisků a ztrát budou zrušeny. Taková účetnická racionalizace ničí ale schopnosti, bez kterých pozdní průmyslová společnost nepřežije,“⁵⁵ uzavírám s Bělohradským svou přímluvu za edukační filozofii, která by se skvěla přívlastky jako *otevřená, obecná, celostní* či *holistická*.

Kontakt

Doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

jan.habl@uhk.cz

54 Václav BĚLOHRADSKÝ, Je vzdělání na cestě stát se zbožím? (on-line). Dostupné na: <http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>, citováno dne 19. 11. 2018.

55 Tamtéž.

Harmonia, Scientia, Economia – Three Motifs in the Western Philosophy of Education

Jan Hábl

DOI: 10.32725/cetv.2021.034

Abstract:

Education is a dynamic matter. Its movement is related to the movement of human thinking. As one thinks, one also acts, even educationally. In this paper we will understand didactics as a discipline that asks 'how' and the philosophy of education as a discipline that asks 'why'. The task of didactics and its related disciplines is to reflect the methodology of human formation. The philosophy of education forces pedagogy to think about why it does what it does. What is the goal? What is the point? We will focus on three historical ideological movements, respectively meta-narrative shifts that determined (and still determine) the form of contemporary philosophy of education. The purpose of this brief study is to outline the historical and philosophical contexts in order to understand our present pedagogical reality of the Western world. We will compare the ideological starting points of pre-modern, modern, and post-modern times and follow their educational implications. The goal of the paper is to argue for the holistic 'educatio' formulated by J. A. Comenius.

Key words: education, meta-narrative, philosophy of education

Introduction: Questions 'why' in education

Education is like a living being. It changes over time, grows, moves, develops, and withers. As with all specifically human phenomena, its dynamics depend on the movement of human thought. One acts as he thinks even educationally. If we want to philosophise about upbringing, it means that we want love. We care about loving wisdom (philo-sophia). In our case, it is an educational wisdom – so it is not only about 'how' but also 'why'. In this paper, we will understand didactics as a discipline that asks 'how' and the philosophy of education as a discipline that asks 'why'. The task of didactics and its adjacent disciplines is to think about the methodology of human formation. The philosophy of education forces pedagogy to think about why it does what it does. What is the goal? What is the point? We will focus on three historical ideological movements, resp. meta-narrative shifts that have determined the form of contemporary philosophy of education. The purpose of this brief study is to outline the historical and philosophical context in order to understand our current educational situation. We will compare the ideological basis of the pre-modern, modern, and post-modern times and follow their educational implications. In other words, we will observe how individual meta-narratives have been reflected in specific educational philosophies. The aim of this paper is

to present a combination of anthropological-ontological and sociological arguments in favour of a holistic concept of 'educatio', as formulated by J. A. Comenius. Simplification cannot be avoided in such a small space, so we announce, in advance, the intention only to draw contours, not details.¹ Also, it should be pointed out at the outset that we will only deal with the context of the part of the world that we have become used to calling 'Western'.

1. Before Modern Times: *Harmonia* – Education as an Art

The sense of pre-arranged harmony between the character of nature and the nature of man (nature and temper) has accompanied mankind since time immemorial. Whether it is a document of ancient or older mythopoietic sources, we encounter again and again the idea that the mission of man is to strive for harmony with the universe – physical and metaphysical. Lack or violation of harmony is a universal human experience. People often act against their own nature and against the character of nature – they hurt themselves, they hurt others, they hurt nature. Different cultures have different aetiological explanations for this disharmonious state, but they agree that it is necessary to seek and strive for lost (paradise) harmony.² This effort is often called art in educational terminology. What was this art? The philosophical and educational system of Jan Amos Comenius will help us to explain this question. Comenius is one of the last great architects of educational harmonisation before the advent of the modern paradigm. His project of 'the reform of human affairs' is more than appropriate for the purpose of this brief study, because its metaphysical grounding perfectly demonstrates the contrast between the pre-modern and modern conception of the philosophy of education.³

An excellent example of how close Comenius was to the modern world is the result of his famous meeting with René Descartes, the father of the modern way of thinking. We know from Comenius' autobiographical notes that he met Descartes in 1642 on his way from England. Comenius was already an important figure in Europe at that time. His younger colleague was also known among scholars mainly for his revolutionary debates about the scientific method, which was once and for all to provide researchers with unwavering certainty of knowledge. When they said their farewells after a four-hour conversation, it was in a friendly spirit, but there was a fundamental disagreement between them. Their dispute symbolises and captures the essence of the difference between pre-modern and modern thinking. Comenius recalls Descartes' words: 'For me, only a part, for you, it is the whole.' In this way, Descartes allegedly concluded their epistemological debate about credible sources of knowledge.⁴ Descartes' methodological doubt was unthinkable for Comenius. It distanced man from the world as an indivisible whole and reduced human knowledge to reason alone. Comenius polemicises against such reductionism. Man is given other sources of knowledge. Specifically, he names three 'books' in which one can read to learn *everything necessary for a good life*: the cosmos (world), the microcosm (man), and revelation (Scripture). Each book tells the same thing in its own way. They complement each other. Crucial here is the idea of holistic

1 For deeper studies in this area, I recommend, for example: Martin STROUHAL, *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, Praha: Grada, 2013; Jitka LORENZOVÁ, *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*, Praha: Humanitas, 2016; Jan HÁBL, *Ultimate human goals in Comenius and modern Czech pedagogy*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2011; Jan HÁBL, *On being human(e). Comenius Pedagogical Humanization as Anthropological Problem*, Eugene, Oregon (USA): Pickwick Publications (Wipf & Stock), 2017; Jiří POSPÍŠIL, *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*, Olomouc: Hanex, 2009.

2 Cf. Francis August SCHAEFFER, *How Should We Then Live? The Rise and Decline of Western Thought and Culture*, London: Marshall Morgan & Scott, 1980.

3 Daniel MURPHY, *Comenius: A Critical Reassessment of His Life and Work*, Dublin: Irish Academic Press, 1995.

4 Comenius recalls the interview with Descartes in his apologetic autobiography, which he wrote at the end of his life. For more details see Amadeo MOLNÁR and Noemi REJCHRTOVÁ, *J. A. Komenský o sobě*, Praha: Odeon, 1987, pp. 155–156.

harmony, which Comenius does not see as a random addition to the nature of being, but as a 'transcendental attribute without which no being can exist'.⁵ Assuming that the whole universe is a harmonious unity based on uniform principles, then things that cannot be known directly (by reason or induction) can be derived from other sources. This is exactly what Comenius does both in his all-education (pampaedia) and in his omniscience (pansophia). He contextualises parallel resources, harmonises world(s). If he finds an educational or emendatory potential in one world (nature), he will get the most out of it for the human world using the way of analogy (*modo analogico*). For 'what is written in capital letters inside nature is written in lowercase inside humans' (Darling and Nordembo paraphrase Comenius in this way).⁶

How are these cosmological assumptions reflected in the concept of education? Even in the introductory part of the *Didaktika velká* (*Great Didactics*),⁷ he states the fundamental thesis that 'every existence has its purpose'.⁸ As a philosopher, Comenius views natural existence 'sub specie educationis'⁹ to discover the educational potential in its nature. In other words, the natural world is not an accidental occurrence of things or a sequence of events that take place pointlessly and flow from nowhere. It is a purposeful stay of existences which are called to meaning. All existence is 'in order to', as R. Palouš explains.¹⁰ Everything has its purpose. Every thing, every being is characterised by its teleological nature. It has a goal lying outside itself, it transcends itself, it exists, that is, it emerges from itself. That is how it was created and intended to be. In Comenius's terminology, nothing is 'self-sufficient', that is, nothing exists just for itself.¹¹ The educational talent of the natural world lies in this divine contribution. By birth, man enters the school of the world, which, by its very nature, educates man to understand the true essence of humanity. Nature itself provides didactic material; you just need to watch the natural world closely.

For example, in one of his chapters,¹² Comenius notes that nature 'does not make leaps, but steps forward gradually', as demonstrated by the growth of birds. When a bird is born, 'the old bird does not tell it to fly and look for grazing right away' says Comenius, and continues:

And when it gains feathers, its parents do not drive it out of the nest to fly, but trains it gradually. First, they teach it how to stretch its wings in the nest itself, then how to raise them and move them over the nest. Then they teach it in a place out of the nest, but still close to it. Then they teach it to fly from one branch to the other, then from tree to tree, and from one mountain to the other. And then it happens that they finally let it fly in the open wide air.

From this, Comenius deduces the following didactic laws:

5 Radim PALOUŠ, *Komenského Boží Svět*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, p. 24.

6 John DARLING and Sven Erik NORDEMBO, Progressivism, in: *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*, Blackwell, 2003, p. 291.

7 It must be said that Comenius's use of the term 'didactics' is different from the present time usage. Comenius does not understand didactics as a methodological guide on how to teach specific subjects. His didactics is a philosophy of education in every sense of the word – it deals with the ontological and teleological determination of man and derives the principles of human education.

8 The whole text of the quote in question reads as follows: 'We also understand, by the word of nature, the general providence of God, or the stream of divine goodness, which does not stop doing everything in all; for and in each creature it does what it intended them to be. For the sign of divine wisdom was that it did nothing in vain, that is, without any goal, or without the means to achieve that goal. So, whatever is, is for something; and in order for it to arrive there, it is provided with certain necessary devices and aids, even with a kind of instinct, so that nothing is led to its goal against its will and with resistance, but rather lightly and pleasantly with the impulse of nature itself.' Jan Amos KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, Praha, 1905, pp. 51–52.

9 Cf. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II*, Praha: OIKOYMENH, 1998, p. 133.

10 Cf. Radim PALOUŠ, *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

11 Comenius often talks about self-loyalty. See, for example, *Centrum securitatis* (*Hlubina bezpečnosti*) or *Unum necessarium* (*Jedno potřebné*).

12 It is Chapter No. VII in *Didaktika velká*, from which I quote all the following passages. See KOMENSKÝ, *Didaktika velká*..., p. 155f.

1. Let the sum of all the teachings be divided precisely into classes, so that what is ahead will pave the way everywhere and ignite the torches for what is behind it.
2. Let time be divided precisely, so that each year, month, day, and hour has its own task.
3. Let this measure of time and work be kept exactly. So that nothing is left out, nothing overturned.

Similarly, Comenius deduces a number of other principles, while the common motif is always the harmonious synergy of the didactic method with the a priori nature of the natural world. Here, according to Comenius, lies the main vice of the schools of that time: they are not guided by the nature of the world and things themselves; instead they are an unnatural ‘torture of boys.’¹³

However, man urgently needs an education that harmonises his nature with the nature of the world. Of all creation, man is the only being who is able to make himself the ultimate goal of his existence, to become ‘homo mensura’ or ‘self-loyal’. This is, unlike in antiquity or modern times, not perceived as a positive trait, but as the core of human tragedy. Comenius sees the cause of all human ‘darkness’, ‘confusions’, and ‘choosing the wrong paths’ in it.¹⁴ As a self-loyal man, one disrupts from the order of creation or the panharmony of the universe (as ‘late’ Comenius would say). Self-loyalty is unnatural, unoriginal, and improper for the whole of creation. Not only does it separate man from God, from whom all ‘breathing and life itself flow’, but it also separates people from people. ‘It causes man to set himself as a goal, i.e., to love oneself, to wish things for oneself, to care for oneself.’¹⁵

How does Comenius explain this specifically human tendency? It is in *Provolání*, that is, in the introduction to his *Velká Didaktika* (*Great Didactics*), that he explains, quite extensively, the state and causes of the human problem, to which he intends to respond with his didactics. It is based on the traditional biblical narration, where man is presented as ‘Imago Dei’, that is, as a being created for an essential relationship with God. Comenius states: ‘Behold, then, in oneself, man is truly nothing but harmony!’¹⁶ However, as a result of the archetypal fall of humanity, caused by the human desire for godliness, man has lost the ‘nexus hypostaticus’, i.e., a deep personal relationship with his Creator. Having attempted to become equal to God, man has closed himself off or ‘closed in’ on himself. Thus, he alienates himself from his natural pre-ordained instance, which allows him to experience such an important transcendence. As a result of this distortion, man is unable to fulfil his essential human mission. But humanity is not lost forever, Comenius continues: ‘Therefore, it is like in case of a clock or a musical instrument created by the hands of an experienced artist, which are corrupted and out of tune. We do not immediately say that they are no longer useful [...]. It is the same with man. Even if one is corrupted by the sinful fall, it is given that he can be made harmonious again by God’s power with the usage of certain means.’¹⁷ It is worth noting how realistically and comprehensively the dis-harmonic nature of humanity is captured here: Comenius knows that man is endowed with both positive and negative potential. The humanity of man is not right, but it is not quite lost either. Human essence is not predetermined, as, for example, in case of pumpkins or triangles. Pumpkins have their pumpkin nature, and triangles obtain their triangularity as a fact. A triangle can do nothing with its triangularness;

13 Jan A. KOMENSKÝ, *Didaktika velká*: X, 7.

14 A terminology that Comenius repeats in his works many times. For the earliest mentions, cf., for example, Jan Amos KOMENSKÝ, *Hlubina bezpečnosti*, Praha, 1927.

15 Cf. Zdeněk KOŽMÍN and Drahomíra KOŽMÍNOVÁ, *Zvětšeniny z Komenského*, Brno: Host, 2007.

16 Jan A. KOMENSKÝ, *Didaktika velká*: V, 17.

17 Ibid.

it cannot become more triangular, or, on the contrary, it cannot change into something different from a triangle. But man can. Man is capable of humanity and inhumanity. Every human potential, every knowledge or skill (even those acquired at school) can have both positive and negative updates. They can be used for good or bad. The greater the potential, the greater the danger, as ‘*corruptio optimi pessima*’.¹⁸ Therefore, according to Comenius, there is a need for a ‘workshop of humanity’, a school or education of which the primary task will be to cultivate negative tendencies of human potential. In Comenius’s words, all education lies in overcoming the ‘self-loyal’ tendency, that is, in leading (e-ducatio) out of sinful self-centeredness or closedness. Comenius explains the meaning of his pedagogical project in his late general reformatory work, where he says that education is desirable ‘so that no man would fall into a nonhuman’.¹⁹

Education conceived in this way, by its very nature, implies the ascendancy of humanity. This is a very desirable movement, because it introduces man into the desired transcendent, that is, a self-transcendent process. In practice, this means that one learns to act, make decisions, and to be responsible not only with regard to oneself. He is led to a recognition which shows him that, in the order of being, he is subject to an instance that essentially transcends him. The basis of Comenius’s much prized universalism or wholism with very significant socio-ethical consequences can also be seen here.²⁰ Comenius does not intend to cultivate or correct humanity only in the individual sense, but in a comprehensive, global way as well. This is suggested by the prefix *pan*, which precedes every human endeavour in the peak stage of his work. A harmonious relation (reconciliation, *eiréné*) to the last instance implies harmonious relations to other people, and thus to the whole creation.²¹ Comenius does not think about a partial being only. He includes the whole being. In his school, then, it is not just about the matter of humanising the individual, but about ‘the reform of human affairs’. Comenius knows that the well-being of the individual cannot be achieved without the well-being of the whole. His famous statement suggests that: ‘We all stand on one stage of the great world, and whatever happens here concerns everyone’.²²

It is evident that Comenius’s educational system will in no way bear the adjective ‘scientific’. Although it was spoken of ‘sciences’ in Comenius’s times, Comenius himself calls his pedagogy using the traditional term *ars*, i.e., art. He does not mean that in the aesthetic sense. It is an art where the essence is expressed by Comenius’s famous motto on the front page of the file *Opera didactica omnia: Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*.²³

2. Modernity: *Scientia* – Education as a Science

To the modern ear, Comenius’s synthesis of cosmological premises, anthropological maxims, and didactic deductions sounds like pure alchemy. When the modern story was born, the enlightenment’s slogan was *sapere aude*, i.e., man, ‘trust your mind!’ It was a reaction to the medieval tradition of relying on external authorities – see Comenius’s Scripture, Creator, etc. The Enlightenment saw itself as the age of maturing of humanity, as a great historical moment in

18 ‘The worst is when the best goes wrong.’

19 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Academia, 1992, p. 788.

20 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie III*, Praha: OIKOYMENH, 2003, p. 190f.

21 Cf. David Ian SMITH, ‘It would be good to have a Paradise.’ Comenius on learners past and present, in *Restoration of human affairs. Utopism or realism?*, ed. Jan HÁBL, Oregon: Cascade Books, 2021, p. 29f.

22 This is a paraphrase from the *Unum necessarium*: ‘We all sit in the great theatre of the world: whatever happens here affects everyone.’ Czech translation taken from Amadeo MOLNÁR, *J. A. Komenský ...*, p. 294. For more details on the issue of Comenius’s pedagogy, see Jan HÁBL, *Lekce z lidskosti v životě a díle J. A. Komenského*, Praha: Návrat, 2011.

23 ‘Let everything flow naturally and without violence.’ See also Jan A. KOMENSKÝ, *Didaktika analytická*, Praha, 1946, p. 42.

which humanity finally gathered the courage to free itself from the clutches of speculation and ignorance. The instrument of emancipation became the newly discovered human ratio. Using it, man hoped to ‘reveal, describe, and explain the entire natural order of things.’²⁴ At first, everything looked very promising. Equipped with Descartes’ and Bacon’s methodological guidelines, the first researchers reveal an immense number of new facts, phenomena, or laws concerning our natural world. Knowledge accumulates and expands exponentially: there is a need to classify, clarify, name, record, verify, interpret, define, etc. The first ‘logies’²⁵ or sciences in the modern sense of the word appear – zoology, geology, philology, ethnology, psychology, and the countless number of others. Each scientific discipline has its own terminology and internal structure, its own specific research subject and its own set of research tools (not just experiments). Whether natural sciences or humanities, they shared several basic features:

1. **Emphasis on objectivity** Due to the research guidelines of the first methodologists of science, such as R. Descartes or F. Bacon, the pursuit of objective knowledge became an imperative of science. Truthfulness must not be determined by authority, i.e., power, whether official, ecclesiastical, or by any other. Of course, the objective knowledge of reality requires distance from the observed object. If the researcher is to know how things really are, that is, *an sich* as Immanuel Kant said, subjective feelings, needs, or interests do not have and must not have any effect on the subject of research. In the early period of modernity, this noetic distance was perceived as unproblematic. The Cartesian-type researcher simply assumes that in his research he can ensure neutrality, that is, that neither himself (*res cognita*) nor any other factor will affect the observed fact (*res extensa*). The limits of this assumption were not recognised until the late stage of modernity.²⁶ For the sake of completeness, it should be mentioned that the modernists were aware of the problem of the unreliability which concerned sensory knowledge. R. Descartes spoke about this, but David Hume, a representative of the sceptical wing of empirical philosophy, pointed this out loudly. The logical positivists opposed Hume using the principle of verification. This concept requires the sensory experience test of every truth statement. This trend has taken over for some time in scientific circles. However, it has its research limits again, as it reduces all moral, aesthetic, or religious discourse to the level of emotional-subjective statements, which have no cognitive relationship to the real world. This is because it is not possible to verify, on the basis of the senses, whether a being is ‘good’, the sunset is ‘beautiful’, or the truth is ‘holy’. In addition, the principle of sensory verification suffers from auto-reference incoherence, because it cannot be verified in any sense.²⁷
2. **Autonomy** As the etymology of the term *auto-nomos* (self-law) suggests, the modern thinker understands himself, respectively own reason, own observation, etc., as the instance that decides about the truth or falsity of any thesis or regularity. No priest, king, or feudal lord will decide about what is true and what is not. A scientist with the light of reason does not need these external authorities; he can figure it out on his own with the help of his scientific tools. The Enlightenment revolt against traditional authorities is understandable. The scholastic treasury of the wisdom of the Fathers was in many ways beautiful, philosophically deep and inspiring, but also full of errors, delusions, and dubious

24 Andrew WRIGHT, *Religion, Education and Postmodernity*, London: Routledge Falmer, 2004, p. 1.

25 The Greek term *logos* means word or also concept, meaning, understanding, knowledge.

26 Cf. Stanley James GRENZ, *A Primer on Postmodernism*, Grand Rapids: Eerdmans, 1996.

27 Cf. Stephen TOULMIN, *Cosmopolis, The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

speculations. The more dogmatically the scholastic guarded his sum of beloved, traditional, inherited from the Fathers, and time-tested doctrines, the sharper was the dispute with the scientist, who used empiricism and induction to discover a completely different world.²⁸ This is well illustrated by an episode from the 17th century, which is recalled by František Drtina in his *Úvod do filosofie (Introduction to Philosophy)*: a Jesuit provincial wanted to convince his priest of some of the facts of the universe, so he urged him to look through a telescope at the sunspots. The priest replies, 'Why is it, my son? I read Aristotle twice and found nothing like that. These spots do not exist, but are the fault of either your eyes or your glasses.'²⁹

The emphasis on the autonomy of human reason can be observed in other areas of social life. In France, for example, the traditional calendar was abolished on 22nd September 1792, and 1793 was declared as year One. The seven-day week was extended to ten days. The reason is obvious. It was the external authorities that introduced the existing order of things and the perception of time. The year was traditionally calculated in accordance with the event that was considered the most significant from the historical point of view, that is, the birth of Jesus Christ, the saviour of mankind. The weekly arrangement was also based on the biblical statement 'Six days you shall do your work, but on the seventh day you shall rest'. However, no authority will dictate to Enlightenment man what he should or should not observe. As an autonomous person, one can arrange one's life in one's own way.

3. **Optimism** Encouraged by success in the field of science, the modern thinker acquires the conviction of certainty of progress in the field of moral or human in general. Stanley Grenz put it well:

The modern scientist, for example, considers it axiomatic that the discovery of knowledge is always good. This assumption of the inherent goodness of knowledge renders the Enlightenment outlook optimistic. It leads to the belief that progress is inevitable, that science, coupled with the power of education, will eventually free us from our vulnerability to nature, as well as from all social bondage.³⁰

In other words, one who knows 'correctly' will also act 'correctly'. The question itself about the connection between *scientia* and *conscientia* was not new, but the assumption that science and education would be an automatic humanising factor in the process of cultivating humanity did not receive its doctrinal form until the appearance of the modern story framework.³¹ Modern man believed that human progress toward a better tomorrow is certain, and that it is only a matter of time before the unstoppable boom in knowledge will allow us to rule the natural world, even to 'command wind and rain', until we finally reach the coveted paradise on earth.

The optimistic spirit of the time is excellently expressed in the sublime appeals of the historian Jan Klecanda in his review compendium. It summarises all the events of the 19th century, and these are the final words. Although it is primarily a tribute to the national awakeners, we cannot fail to hear the echo of the times:

28 Cf. Arthur VAN DOREN, *History of Knowledge*, New York: Random House Publishing Group, 1991.

29 František DRTINA, *Úvod do filosofie*, Sv. I., Praha, 1914, p. 558.

30 GRENZ, *A Primer on Postmodernism*..., p. 4.

31 Cf. Peter MENCK, The formation of conscience: a lost topic of Didaktik, in: *Curriculum studies*, vol. 33, III, 2001, pp. 261–275.

If we look at the state of our nation at the beginning of the nineteenth century, we see that we had to work hard in order to lay the foundations that other happier nations had already received. Without any support, often with obstacles, we had to pave the way for our Czech progress. Considering all of this, we know that what we are today, we have become through our own power, and not by the grace of more powerful entities, who would have held a favorable hand over us. On the contrary, many things were done despite their hostile efforts and adversity. And this effort, which we have gained by looking back into history, gives us unbreakable, self-confident forces for all future struggles. Happily turning away from the nineteenth century that has revived our nation, we are looking into the twentieth century with a clear vision. Perhaps new struggles, but certainly new work awaits us. We are not afraid of those struggles being aware of our power and of the fact that any nation which knows its rights and can fight, suffer, and make sacrifices for them, must finally win. We look forward to this work, knowing that our strengths, our abilities, and our love will secure our place among the nations. We are closing the book of the history of the nineteenth century and we greet the new century. In it, the good and glorious future of our nation is coming.³²

Within the modern paradigm, the school had an irreplaceable role. It was a key means of sharing an optimistic-rationalist meta-story. All the didactic tools, knowledge, facts, skills, or values (which were available and were cultivated, developed, and passed on through school) had their significance in the process of implementing the modern agenda. And it must be added that school was very successful in that. Thanks to modern empirical sciences, it equipped itself with an arsenal that old educators such as W. Ratke, E. Bodin, Comenius, or J. F. Herbart had never dreamed of. The subject of pedagogy was clearly profiled, pedagogical research was branched out widely, a set of basic and auxiliary pedagogical disciplines was systematised, and last but not least (as a result of scientific research) the teaching methodology itself developed in an unprecedented way. The modern pedagogue thus has a very comprehensive repertoire of traditional and alternative strategies for the transfer of knowledge and competencies, while the ultimate goal of all pedagogical efforts is the 'preparation of individuals for life'. This means (when deconstructed by later post-modern hermeneutics) forming individuals in a way to make them able to accept and play their socially determined role within a modern scenario.³³ The fact that it was often a more or less latent indoctrination results from the very nature of the story. The fact remains, however, that the indoctrination was very functional. For centuries, it has effectively produced and consolidated an almost religious belief in progress.³⁴ Covered by such meta-narration, academia was one of the 'sacred' things, as it was a key place in which values serving social integration were formed and developed. The dignity of the teacher's robe then was in the legacy of historical continuity, because the modern school, regardless of how it contrasted with the pre-modern school, continued the tradition of the tenacious and prudent search, observance, and transmission of truths. These truths were assembled in their plurality into a large unity – as the very notion of *uni-versity* suggests.

3. Postmodernity: *Economia* – Pedagogy as a Market Tool

During the 20th century, the hopes of the modern world began to slowly disintegrate. It turns out that while knowledge brings unprecedented technical possibilities to humanity, it, by itself,

32 Jan KLECANDA, *Devatenácté století*, Praha: Josef Richard Vilímek, 1915, p. 888.

33 Cf. Stephen TOULMIN, *Cosmopolis, The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

34 Cf. Elmer John THIESSEN, *Teaching for Commitment, Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*, McGill-Queen's University Press, 1993; Jan HÁBL, *On being human(e). Comenius Pedagogical Humanization as Anthropological problem*, Eugene, Oregon (USA): Pickwick Publications (Wipf & Stock), 2017.

cannot ensure humanity and moral sophistication. As F. Bacon noticed, it is certainly true that knowledge itself is power.³⁵ It is also indisputable that one must be led to knowledge, that is, one must be educated. However, historical experience has revealed that knowledge and education can be used well, as well as badly. If we recall the monstrosities of the 20th century, in which science took an active part, the automatic humanisation assumption of modern times will seem ridiculous and perhaps reprehensibly naive. Today's man, instead of gratefully putting himself in the care of scientists, tends to closely monitor their efforts with growing suspicion and apprehension. Who knows what their scientific and technical gain could be used for again.³⁶ In addition, the extraordinary development of technology and science, which provides Western societies with unprecedented power and prosperity, produces a number of problems that grow into global issues and cannot be coped with. The culture of abundance and prosperity contrasts sharply with the reality of the misery of millions of starving, destitute, illiterate, or marginalised individuals and entire nations, whom the 'civilized' world cannot help because it has enough problems with itself. To put it in a way of Fromm's thinking, our world is humanly 'malnourished', in spite of its scientific and technical supersaturation. Its advanced technocracy generates a number of anti-human manifestations such as the perpetuation of man, alienating individualisation, or the depersonalisation of interpersonal relationships. Instead of the coveted paradise on Earth, sociologists point out the reality of a dramatic decline in moral literacy, the decline of social capital (one does not believe the other), threats of global self-destruction, clashes of civilizations, various forms of extremism, etc. Man as a human person is even considered an 'endangered species'.³⁷

Another problem of modern meta-narration, which contributed to its disintegration, was the tendency to totalise, that is, to make something an exclusive interpretation of reality and an instrument of power. This was well described by M. Foucault, who noted how modern scientific discourse is used as a means of pervasive domination and control.³⁸ The form of power totalitarianism may change, but the essence remains. Thus, under the auspices of great stories, more than one totalitarian crime was legitimised – whether it was the colonialist one in the West or the communist one in the East. A. Finkelkraut notes that from the point of view of Western civilization, it meant

to present current conditions as a model, special habits as universal ability, western values as absolute judging criteria, a European as the lord and owner of nature and the most interesting creature. [...] As Europe embodied progress vis-à-vis other human societies, colonization seemed both the fastest and the noblest way to put the latecomers on the path of civilization. Developed nations had a mission: to accelerate the path of non-Europeans towards education and prosperity. It was necessary, precisely for the good of primitive nations, to absorb their diversity – that is, their backwardness – into Western universality.³⁹

The concrete consequences of the totalitarian discourse that dominated the Eastern bloc are familiar to all those who lived under the communist regime. It also had a great story about the class struggle, which should have – let us recall – eschatologically resulted in the promised paradise on Earth in the form of a classless society.

35 Bacon repeats the idea of *scientia potentia* several times in his revolutionary reflections of the time, which also inspired Comenius in a specific way. Cf., for example, Francis BACON, *Nové organon*, Svoboda: Praha, 1974, p. 89, 186.

36 Zygmunt BAUMAN, *Individualizovaná společnost*, Praha: Mladá fronta, p. 159.

37 Jan SOKOL, *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*, Praha: Portál, 2002, pp. 15–16.

38 Michel FOUCAULT, *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, Praha: Dauphin, 2000.

39 Alain FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, Atlantis: Brno, 1993, p. 42.

The disintegration of these meta-narrative patrons has caused all the simple landmarks and patterns that had made the modern world sound solid and life strategy choices easier to fade. The rising generation, fed with postmodern milk, no longer perceives reality as a coherent whole, in which one could find a meaningful system or logic, but rather as a scrum of random and changing events. Truth is an empty concept that anyone can handle in any way. Objective knowledge is irrelevant. Law and justice have been handed over to the demon of interpretation. And as for the prospects for the future, the postmodern generation does not believe that any scientific, economic, let alone political solution will ensure a better existence than the one which their parents had. The progress of humanity is a romantic illusion lost to postmodern man.⁴⁰ Especially in the Czech environment, where for decades great truths have been bent, strained, and twisted to the extreme and exalted ideas have been vulgarised by low interests, and where one great ideological story alternates with another without the promised paradise, our society has strengthened an almost conditioned reflex of a priori distrust. One would rather be disappointed in advance than to be disappointed again. What are the consequences of this thought change for school and pedagogy? With the end of trust in the meta-narrative instance, the school lost its most valuable assets. Figuratively speaking, it lost its soul. With the disappearance of the big story, it lost a guarantor who would legitimise its educational-formative role in society. The post-modern 'client' no longer expects great objective (world) opinions, definitive statements, or generally valid values from the school, let alone any educational 'influencing' in the name of universal truths. All he wants and needs is the pragmatic usability of school products. Do not educate. Mind your own business. Just give me the facts, skills, competencies, and I will treat them the way I want. I need to be competitive, to enter the job market.⁴¹ Education has become a commodity. The last goal of education is economic.⁴²

This is the demand of the neoliberal paradigm, which has very willingly seized the vacant space after the lost meta-narration, and which the school is forced to comply with. The school is thus reduced to a service or assistance position for any individual self-loyalty (in terms of Comenius), or self-assertion (in terms of contemporary society). In a postmodern climate, the school becomes a depository or – without pejorativity – a supermarket, where the consumer goes in order to choose eclectically from a wide range of more or less key products suitable for his immediate needs.⁴³

Theorists and practitioners of education talk about 'frustration' and 'crisis'.⁴⁴ Although we would like to consider ourselves a 'knowledge society' or an 'educational society', in reality, education is declining.⁴⁵ It is a kind of appendix that must adapt to the dictates of the market, which is set according to the economic response to the need for innovation in the natural sciences and technological fields. The god of the market is 'profit', its priest is 'efficiency' and the tool is represented

40 Cf. Zygmunt BAUMAN, *Individualizovaná společnost*, Praha: Mladá fronta, 2004; Millard J. ERICKSON, *Truth or Consequences: the Promise and Perils of Postmodernism*, Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2001.

41 In this context, the 'client' is primarily a university student, but he or she can be a primary school pupil as well (through his parents).

42 Radim PALOÚŠ, Doba postedukační, in: *Dary J. Peškové, Rozhovory, které pokračují*, ed. Zuzana SVOBODOVÁ and Irena VAŇKOVÁ, Praha: Eurolex Bohemia, 2007.

43 N. Postman was able to predict this phenomenon in a unique way in his sociological-analytical bestseller. Cf. Neil POSTMAN, *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, New York City: Penguin Books, 1986.

44 There is a considerable amount of literature dealing with the 'crisis' of Czech pedagogy. Cf., for example, Jiří HAŠKOVEC, Současná krize české pedagogiky, in: *Česká pedagogika: proměny a výzvy: Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska*, ed. Eva WALTEROVÁ, Praha: UK – PedF, 2004; Vladimíra SPILKOVÁ, Pedagogika na Pedagogické fakultě UK – současný stav a perspektivy, in: *Česká pedagogika: Proměny a výzvy*, ed. Eliška WALTEROVÁ, Praha: Portál, 2004; Jarmila SKALKOVÁ, *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*, Ústí nad Labem: UJEP, 1993; Radim PALOÚŠ, *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*, Praha: OIKOYMENH, 2008.

45 Cf., for example, Výzvu všem „jejichž hlas je slyšet“. The content of the call including the names of signatories is freely accessible on the Internet, cf., for example, <http://ktv.mff.cuni.cz/IFORUM-4389.html>, cited 20th September 2018.

by the 'qualified specialist'. Educational products must therefore be marketable. Let educational institutions either adapt, become 'entrepreneurial', or let them disappear.⁴⁶ You cannot sell your philology, theology, philosophy, ethics, or Czech studies, so you are not useful. Have we been hit by some 'post-education' epidemic? R. Palouš philosophically asks about this.⁴⁷ Is the education sector 'at a crossroads'? Does it need to 'redefine its identity'? Z. Bauman makes us ask these questions.⁴⁸

Conclusion: Progress or Crisis?

The aim of this paper was to present material that is intended to help reflect on contemporary philosophising about education in historical-philosophical contexts. It is clear that the evaluation of education – as well as the evaluation of any other humanities phenomenon – is a matter of great controversy. Which educational philosophy is good and which is bad, or at least better or worse? It is the pre-modern, modern, or the contemporary one? It seems to depend on the interviewer's pre-initial insight and expectations. If we do not expect more than the equipment for competitiveness, then we could be quite satisfied with the current educational trend. The current educational mainstream provides such a service relatively well. It has the ability to produce individuals very well qualified for specific specialised industries. However, if we expect guidance to humanity, to virtue, to the cultivation of the spiritual components of the personality from the educational process, then we will be disappointed. Postmodernity knows no instance that would legitimise such goals. Everything that has happened in education over the last few centuries has made sense either within the frame of eternity or progress. If modernity ended the first, postmodernity said goodbye to the second. The premodern era honoured the gods, the modern one revered reason, and the postmodern one worships nothing.⁴⁹ Respectively, it honours the idol named Profit. Education that serves this 'god' becomes a commodity.⁵⁰ Some people perceive and welcome this as a kind of progress, others see it as a crisis.

I do not want to pretend academic neutrality, so, in the end, I will express my philosophical-educational preference. I am sure, though, that it is obvious to the attentive reader from the first lines. I advocate a philosophy of education that would develop Comenius's 'whole man'.⁵¹ Let's call it a holistic, broad, general, or open conception of education. The reason for striving for such a concept is not to make sure that 'even the storekeeper can read Virgil in the original'. I present two fundamental arguments for a holistic concept: 1) Ontological-anthropological – it is based on how a human being is organised, 2) Sociological – it is based on the organisation of our society. Comenius will once again help us to interpret the first argument. His famous triad 'omnes, omnia, omnino' (all, everything, universally) uniquely captures the holistic approach to education; it answers three fundamental educational questions: who should be educated, what should be taught, and how to teach it? We should educate a) all people, b) in everything that is necessary for a good life, and c) using all appropriate means. We will explain it in this order: A) All people

46 Jitka LORENZOVÁ, *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*, Praha: Humanitas, 2016.

47 Radim PALOÚŠ, Doba postedukační, in: *Dary J. Peškové, Rozhovory, které pokračují*, ed. Zuzana SVOBODOVÁ and Irena VAŇKOVÁ, Praha: Eurolex Bohemia, 2007.

48 Zygmunt BAUMAN, *Individuální společnost*, Praha: Mladá fronta, p. 147.

49 BAUMAN, *Individuální společnost...*, p. 157.

50 Cf. Václav BĚLOHRADSKÝ, Je vzdělání na cestě stát se zbožím?, 2003 (online), available at: <http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>, cited 19th November 2012.

51 Comenius's holistic goals are often quoted by P. Floss, an outstanding philosopher and an expert on Comenius. Cf., for example, Pavel FLOSS, *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*, Brno: Soliton, 2005, p. 26.

should be educated, because everyone has a vocation to develop the potential of his humanity, every person – poor, rich, noble, lowborn, male and female – is endowed with the potential to embody the highest conceivable good in the sense of *Imago Dei*. In addition, people are meant to live together ‘on one stage of the world’ and everything that happens here ‘concerns everyone’. Therefore, we must learn to take into account others and society as a unity. The well-being of an individual is not sustainable in the long run without the well-being of the whole. B) It is essential to educate one in everything which is necessary for a good life. This thesis is based on the anthropological assumption that a person should be knowledgeable, manage things, use things properly, i.e., in accordance with their nature. A good life is led by one who knows what is good, wants good, and does good ‘even when no one is watching’. If one uses current terminology, it is about the cultivation of the cognitive, voluntary-moral, and spiritual components of education. Regarding the issue of educational content, Comenius says that it is necessary to know ‘various fields’, that is, to have a broad overview. It is not just about knowing ‘a lot’. C) Appropriate means or methods are again based on Comenius’s ontological-anthropological assumptions – namely, that being has order and that this order is essentially harmonious. The skilful work of a teacher is introducing a person (child) into this order. Despite the fact that one suffers from a self-loyal tendency to ‘disturb the order of being’, that is, to be a mess, this process cannot and must not happen in a violent way. It is a specific and subtle skill or art of dealing with things (including man) in accordance with their natural character. One should not distort them, be violent to their essence, or use them badly (*abusus*).

The sociological argument also speaks in favour of a holistic, broad-based philosophy of education. As already mentioned – the logic of profit and marketability raises the demand for qualification, respectively the demand for specialists. However, the emphasis on narrow specialisation, which is focused on marketability, destabilises the whole of society, as qualifications make individuals ‘usable’ only in a very reduced range of human situations. Bělohradský’s expression taken from Konrad Liessmann⁵², the ‘fachidiot’ (skilled idiot), may be strong, but it captures the pitfalls of post-educational reduction well.⁵³ A qualification enables people to perform a narrowly specialised activity, but it does not provide a broader knowledge perspective, does not teach how to solve complex problems, does not teach how to think in context and independently, does not develop critical thinking, does not develop moral competencies and creativity, etc. In addition, the skills boom is leading to a spiralling process which differentiates society into specialised and independent sectors. Each of these areas is pursuing its own perspectives and interests, and it is resisting any political control, that is, constraints created in the interest of the whole. Belohradský asks: ‘In the end, will not the growing power to act effectively (but from the more and more narrow point of view) make our common world uninhabitable – biologically, psychologically, socially?’⁵⁴ In conditions of relative social stability, specialisation is undoubtedly effective and advantageous. On the other hand, in situations of instability, uncertainty, and variability, which are increasingly

52 Konrad LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti*, Praha: Academia, 2009.

53 Cf. ‘všem, jejichž hlas je slyšet’ (a challenge to all whose voices can be heard) from 2007. It states, among other things: ‘In many schools, we are witnessing a steady reduction in knowledge and skills requirements. The role of memory in education, the meaning of education for discipline and social behavior, the importance of personal effort and the importance of responsibility are often questioned in the media [...] Insufficient education and little general outlook leads to the degradation of the population to an unthinking crowd of consumers of all possible and impossible, creates a breeding ground for various fraudsters and extremists, is a source of ignorance and aggression towards people and nature.’ (© UNIVERZITA KARLOVA, MATEMATICKO-FYZIKÁLNÍ FAKULTA, KATEDRA DIDAKTIKY MATEMATIKY, Všem, jejichž hlas je slyšet, 2007 (online), available at: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/akce2/vyzva/vsem.htm>, cited 19th September 2018).

54 Václav BĚLOHRADSKÝ, Je vzdělání na cestě stát se zbožím? (online), available at: <http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>, cited 19th November 2018.

generated by global capitalism, it seems necessary to have an amount of 'general' rather than narrow knowledge, abilities, and skills, even if they appear to be redundant, useless and, above all, unsaleable for the market. I conclude my plead for an educational philosophy, which would have great attributes such as *open*, *general*, or *holistic*, with Bělohradský's words: 'Securing redundant capacity is costly. It is unused for a long time, so there is always a risk that it will be abolished under the pressure of market profit and loss accounting. However, such accounting rationalization destroys the abilities without which the late industrial society cannot survive.'⁵⁵

Contact**Assoc. Prof. Jan Hábl, Ph.D.**

University of Hradec Kralove

Faculty of Education

Department of Pedagogy and Psychology

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

jan.habl@uhk.cz

55 Ibid.

Radost v pojetí J. A. Komenského

Miriam Prokešová

DOI: 10.32725/cetv.2021.035

Abstrakt:

Hovoříme-li o životě Jana Amose Komenského, jen málokdy jej spojujeme s radostí. Známe jej naopak jako člověka, který se ve svém životě potýkal s mnoha vpravdě neradostnými situacemi. Komenský však ve svých dílech často radost v různých podobách (*laetitia, gaudium, voluptas, hilaritas*) zmiňuje. Je patrné, že ji vnímá jako životní postoj, ze kterého můžeme a máme ve svých životech čerpat. Je to nejen radost ze vzdělání, ale především radost z Boha, která dodává člověku v jeho strastech a bolestech tolik potřebnou naději. V následující stati se doslova „ponoříme“ do Komenského myšlenek a slov, které tento jeho životní postoj vystihují. Půjdeme po stopách Komenského díla, pátrající po jeho pojetí radosti, která je i v současné době a pro náš život tolik potřebná. Stať je zpracována na základě připravovaného hesla *Radost* pro dílo *Encyclopaedia Comeniana*, které si vyžadovalo důkladné prostudování Komenského díla převážně v edici DJAK (*Dílo Jana Amose Komenského*, Praha: Academia, 1969–) a vyhledávání tohoto pojmu v Komenského spisech převážně v českém a latinském jazyce. Ne vždy – vzhledem k dostupnosti textů v českém jazyce – je citováno z tohoto díla; čerpáno je rovněž z dalších vydání Komenského díla, což je uvedeno v poznámkách pod čarou.

Klíčová slova: radost, veselost, utěšení; trojí rozkoš duše, radost ze vzdělání, radost z Boha

„... Měj hlásné srdce, tichý jazyk...
Odejdiž již, milý můj,
a stůj v losu svém až do skonání svého:
užívaje potěšení, k němuž jsem tě přivedl,
s radostí.“¹

O životě Jana Amose Komenského hovoříme jako o životě plném bolesti a životních ztrát. Jako kdyby radost téměř nepoznal. Velice brzy osiřel, byl vyrván z rodinného prostředí svých čtyř sester, později po studiích jeho šťastné fulnecké období s první ženou Magdalenou a dvěma dětmi končí nutností jeho skrývání se a posléze smrtí ženy i dětí.² Komenský to ve svém díle

1 Jan Amos KOMENSKÝ, *Labyrint světa a ráj srdce*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 3 (dále jen DJAK 3), 1978, (s. 265–412), zde s. 395, kapitola LIII. K vydání připravil Jaroslav Kolár.

2 Předpokládá se, že tzv. fulnecké období v životě J. A. Komenského patřilo k jeho nejšťastnějším v životě. Víme, že z Fulneku odchází v druhé polovině prosince roku 1621, do podzimu 1622 se ukrývá na Moravě, možná i v Přerově. Na jaře 1622 zemřela jeho žena i děti, avšak neví se, zda se se svým druhým dítětem, které patrně zemřelo krátce po narození, vůbec kdy setkal. Taktéž není historicky

O *sirobě* (1622, 1624) komentuje slovy, že „... člověk mrtvou téměř v živém těle duši nosí...“³ V témže roce 1623, rok po smrti ženy a dětí, začíná psát proslulý *Labyrint světa a lufthaus/ráj srdce*. A slova v závěru tohoto díla jsou vzhledem k jeho vlastním životním osudům (nehledě na to, co jej v životě ještě potká) takřka ohromující. Píše tam, zde již v mottu tohoto článku uváděná slova, odkazující na to, že máme stát v losu svém, tedy v čemkoliv, co nás v životě potká, v potěšení, s radostí, a to nejen po určitou chvíli, ale až do skonání svého.⁴ Stůjme tedy ve svém životním losu a vše přijímejme, a nejen přijímejme, užívejme si to, žijme s radostí! Pojďme tímto světem, na své životní pouti a přes všechna neštěstí, bolesti, ztráty, slzy s radostí přijímejme nejen to krásné, šťastné, veselé, ale i všechno z té druhé stránky životního spektra. Ať nás potká cokoli, radujme se.

Toto hovoří člověk, který ve svém životě zažil plno neštěstí, bolesti, útrap, a to jak v soukromém, tak i ve svém profesním životě. Prožil nejen bolest ze ztráty rodičů ve věku, kdy již tuto ztrátu mohl vnímat, bolest ze ztráty ženy a dětí, bolest z pronásledování a bolest ze ztráty rodné vlasti. Věděl také o pálení svých knih ve Fulneku před svým odchodem do exilu, o nějakých přibližně třicet let později byl v Lešně svědkem ohně, který ničil a zničil jeho dílo. Umírá mu i druhá žena a zůstává na své malé děti sám, možná i proto se opět žení se ženou o třicet let mladší. Na své životní pouti je na mnoha místech vítán s otevřenou náručí, ale kolikrát odchází provázen nepochopením a nedorozuměním. Jeho život je neustále jako na houpačce (kolotoči), kde však starosti a bolest, zdá se, převládají. Sám k tomu o sobě v závěru úvodního věnování svého díla *Via lucis* (1641–1642, 1668) patrně s jistým povzdechem píše: „Comenius senex, cujus vita deficit in doloribus et anni in gemitibus.“⁵

Čím tedy byla pro samotného Komenského radost, o které se zmiňuje i v době, kdy v sobě jeho vlastními slovy mrtvou téměř v živém těle duši nosil? Jak ji vnímal ve svých dílech, jak se o ní vyjadřoval v průběhu let ve svých spisech? Pojem radost se vlně Komenského spisy téměř jako červená nit. Nacházíme jej pod různými termíny, nejčastěji v latinském *laetitia*, *gaudium*, *voluptas*, *hilaritas* a mnohými dalšími.

Zamysleme se nejprve, jak bychom mohli radost všeobecně charakterizovat.

1. Pojetí radosti

Radost je psychický stav člověka, ve kterém prožíváme pocit potěšení a prociťujeme štěstí. Jinými slovy, radost je něčím více, než vyjadřuje momentálně často používaný termín well-being, což je subjektivní pocit pohody. Radost není statický pojem, ale má řadu stupňů. Může být prožívána buď jen na úrovni smyslového uspokojení (např. radost z tělesného zdraví, radost z krásných scénérií přírody či uměleckého, architektonického díla, při poslechu hudby atp.). Radost má však i rovinu duševní a duchovní. Na těchto dvou úrovních může být chápána jako hybná síla života, spojená s láskou jako životním principem a jako jedním ze základních předpokladů života.

Radost (v pojetí autora tohoto článku) není chápána pouze jako pomíjivý okamžik, momentální záblesk, ztrácející se v minulosti. Není to ani krátkodobá pomíjivá emoce, která plyne z uspokojení

doloženo pohlaví obou Komenského dětí z tohoto prvního manželství.

3 Jan Amos KOMENSKÝ, *O sirobě*, Opera omnia, (DJAK 3), Praha: Academia, sv. 3, 1978, (s. 427–472), zde s. 434. K vydání připravil Milan Kopecký. Dílo vzniká v průběhu let 1622, vydáno poprvé v roce 1624. „A vpravdě, když člověk dobrého přítele ztratí, teprve mu to obyčejně, co na něm měl a co s ním ztratil, na mysl jde: odkudž toužení, tesknost, svírání, pláč a naříkání, zalévání očí slzami a srdce krví, prahnutí a svaďnutí kostí pochází, že člověk mrtvou téměř v živém těle duši nosí.“

4 Jan Amos KOMENSKÝ, *Labyrint světa a ráj srdce*, Opera omnia, DJAK 3, Praha: Academia, sv. 3, 1978, (s. 265–412), zde s. 395, kapitola LIII. K vydání připravil Jaroslav Kolár.

5 Jan Amos KOMENSKÝ, *Via lucis*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 14 (dále jen DJAK 14), 1974, (s. 279–385), zde s. 292. Editor Jarmila Borská, Julie Nováková. Český překlad dle J. KOPECKÝ a kol., *Via lucis*, Praha: SPN, 1961: „Jeden z pokorných mužů tužeb, Stařec Komenský, jehož život uplynul v bolesti a lůžku v žalu.“

potřeb. Radost není jen letmý okamžik štěstí bez delšího trvání. Radost je naopak trvalý životní pocit, který se ukládá do hloubky našeho nitra a stává se životním postojem; nahlédem nad životními strádáními a útrapami. Stává se štítem, který chrání rozbolavělou duši a srdce před zoufalstvím a nicotou. Radost je štítem proti úzkosti a jako taková nás nese životem.

1.1 Pojetí radosti u Komenského

Hledáme-li odpověď na otázku, čím byla radost pro samotného Komenského, nahlédněme do jeho díla.

Ve spisku *O sirobě* (1624) si uvědomuje, že na světě nic věčného není, a tam, kde je radost, přichází často i žal. Žádné potěšení zde na světě není stálé. Ve smrti svých rodičů nakonec vidí i to dobré pro něj samotného, když v 10. kapitole nazvané *O dítkách osiřalých* píše, že „... více a častěji dítkám smrt rodičů k dobrému než ke zlému bývá...“⁶ V první kapitole tohoto dílka sděluje, že „všecko to, na čemž sobě jakýmkoli způsobem lidé v světě potěšení zakládají, tu má povahu, že i radost s sebou, i žalost přináší. Radost, dokud se užívati dává: žalost, když odchází. Nebo poněvadž na zemi nic věčného není, než všecko jedno za druhým jde a míjí, nemůže také žádné zdejší potěšení stálé býti, byť i dlouhé bylo.“⁷

Jan Amos Komenský spojoval radost s různými stavy člověka. Opakem radosti pak byla obava, strach, hrůza, děs. Radost však spojoval také se zármutkem a bolestí, jak vidíme ve výše citovaném spisku *O sirobě*. Žádné potěšení na světě není stálé. Tak, jak píše v úvodu *Centrum securitatis* (1633):

„Svět jest kolo, jenž se točí,
prudce chvěje, hlučí, zvučí.
Kdo mu v centrum neusedne,
zamotá se a vypadne.“⁸

U Komenského je radost stavem, který působí nejen smyslové veselí a potěšení. Radost je u něj spojena i s vůlí. Souznívá tak u Komenského s pojetím člověka jako celku, s jeho tělesným, duševním i duchovním vývojem. Radost není vnímána staticky, ale stupňovitě a vrcholí v rovině duchovní, ve spojení s Bohem a s jeho dílem, moudrostí a láskou. Stupňovitost pojetí radosti se v díle Komenského projevila i způsobem vyjádření, užitím určitých výrazů latinských nebo českých, které jsou variantami, popřípadě stupni radosti.

Přibližme si nejprve stěžejní termíny, které Komenský pro výraz radost používal či definoval. Tak lze nejprve srovnat základní učebnici Komenského *Janua linguarum reserata* (1631)⁹ a její českou variantu *Dvěře jazyků otevřené* (1633)¹⁰, obojí kap. XXIX, § 366. V latině užil Komenský tato slova: *hilaritas, laetitia, gaudium, voluptas (juncta tamen metui)*; a slovesně: *laetari, gaudere, oblectare*. Ve *Dvěřích jazyků...*, kap. XXIX, *O vůli a náruživostech*, píše tato slova: „... Jest tu? Jásá

6 Jan Amos KOMENSKÝ, *O sirobě*, Opera omnia (DJAK 3), Praha: Academia, sv. 3, 1978, (s. 427–468), zde s. 449. Kapitola X. *O dítkách osiřalých*: „... že více a častěji dítkám smrt rodičů k dobrému nežli ke zlému bývá; život naproti tomu ke škodě víc než k užitku.“

7 Jan Amos KOMENSKÝ, *O sirobě*, kap. I., *Co a jak těžká věc jest siroba?*, Opera omnia (DJAK 3), 1978, s. 433.

8 Jan Amos KOMENSKÝ, *Centrum securitatis, to jest Hlubina bezpečnosti*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 3, (dále jen DJAK 3), 1978, (s. 473–564), zde s. 477. Překlad z poznámky pod čarou. K vydání připravili Květa Neradová a Martin Steiner.

9 Jan Amos KOMENSKÝ, *Janua linguarum reserata*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, 1986, (dále jen DJAK 15/I), (s. 269–301). Editoři: Marie Kyrálová, Martin Steiner.

10 Jan Amos KOMENSKÝ, *Dvěře jazyků otevřené*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 11, (dále jen DJAK 11), 1973, (s. 359–435), zde s. 387. K vydání připravil Karel Hádek.

chtivostí, těší se, raduje se, obveseluje se (kochá se), používáním jeho, ztratiti se boje; odkudž veselost, utěšení, radost, rozkoš, spojená však s bázní.¹¹ V českém jazyce používá výrazy: *veselost, utěšení (potěšení), radost, větší radost, rozkoš (spojená však s bázní)*; a slovesně: *jásat chtivostí, těšit se, radovat se, obveselovat se (kochat se)*.

V *Pansofickém slovníku (Lexicon reale pansophicum)*¹² najdeme pojmy *laetitia, laetari, oblectare; gaudium, gaudere; hilaritas, jucunditas, voluptas; deliciae*.¹³

Zaměřme se na bližší vymezení těchto pojmů tak, jak je chápal sám Komenský.

- Výraz *laetitia* je nejobecnější termín pro radost, radostné reagování na vítané, vytoužené věci, které jsou dobré; *laetari* zahrnovalo projev radosti, užívání dobré věci s radostí. Příbuzné slovo *oblectare* znamená působit radost připomenutím vítané, vytoužené věci ve smyslu být potěšen, potěšit.
- Výraz *gaudium* je vyjádřením větší, hlubší radosti (*laetitia profundior*), kdy někdo kypí radostí, radostí se mu chvěje srdce, obrazně poskočí si, jásá radostí, je naplněn radostí.
- Vnějšíkově projevovanou radost pomocí smyslů pojmenovává Komenský jako *hilaritas*. Jinými slovy jde o vyjádření veselí, veselosti (definice je jen u *hilaris* jako radost projevovaná smyslem, pohybem rukou, tělem). Podobně *jucunditas* je smyslově projevovaná radost.
- Výraz *voluptas* pak označuje reakci na příjemné věci; znamená rozkoš z toho „být dobrým“ a těšit se z nejvyššího dobra.
- Výraz *deliciae* pak značí rozkoš, vrcholné potěšení.

Z tohoto malého výčtu vidíme, že skutečně v Komenského pojetí (a v latinském i českém jazyce) není radost jako radost, že toto slovo má různé konotace a tím i ne zcela totožný význam.

1.2 Radost jako trojí rozkoš duše (*voluptas animae*) dle Komenského

Na radost můžeme dle J. A. Komenského pohlížet také jako na radost, vyvěrající z trojí rozkoše duše. Jak si toto pojetí přiblížit? Pokusíme se o to v následujících řádcích, opírajících se o texty v Komenského *Didaktice* a *Velké didaktice*. Jakým způsobem zde Komenský radost pojímá?

V X. kapitole české *Didaktiky*¹⁴ (1633) a její latinské verze *Didactica magna*¹⁵ rozlišil Komenský tři stupně radosti, tři stupně rozkoše (*voluptas*). Vysvětlil, že rozkoší nemyslí jakoukoli nestřídmost „... kterouž bláznivá hloupost lidská rozkoší nazývá“¹⁶, která kazí zdraví, způsobuje bolest, nemoc i smrt, nýbrž ji chápe jako rozkoš duše (*voluptas animae*), která je trojí, přičemž záleží na jejím původu. „Duše trojí míti může rozkoš, jednu v věcech všelijakých vůkol sebe; druhou v sobě, třetí v Bohu.“¹⁷

Trojí původ radosti vysvětluje Komenský následujícím způsobem: radost pochází za prvé buď

11 Jan Amos KOMENSKÝ, *Dvěře jazyků odevřené*, Opera omnia, DJAK 11, 1973, Praha: Academia, s. 387.

12 Podle Lenky Řezníkové a Vladimíra Urbánka zpracovával Komenský tento Pansofický slovník v letech 1662–1665. In: Lenka ŘEZNÍKOVÁ – Vladimír URBÁNEK, *Ex definitione. Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty*, Praha: Filosofia, 2018.

13 *Lexicon reale pansophicum*. In: Vlasta Tatjana MIŠKOVSKÁ, Archiv pro bádání o životě a díle Jana Amose Komenského, *Acta Comeniana* 1/1959, s. 41–51.

14 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didactica*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 11 (dále jen DJAK 11), 1973, (s. 33–221), zde s. 74–75; 110–112. K vydání připravil Stanislav Králík.

15 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didactica magna*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 15/I (dále jen DJAK 15/I), 1986, (s. 29–209). Editoři: Vojtěch Balík, Marie Kyrálová, Stanislav Sousedík.

16 KOMENSKÝ, *Didactica...*, s. 74.

17 KOMENSKÝ, *Didactica...*, s. 74.

z věcí, z jejich poznávání a zkoumání, což přináší potěšení a radost z bystření rozumu (jak dosvědčuje i biblická *Kniha moudrosti* 8,16). Za druhé radost pochází z nás samých, když pozorujeme, jak chápeme řád světa, řád spravedlnosti, a že jeho plnění přináší člověku „vnitřní spořádanost“, a to v závislosti na tom, jak se rozvíjejí lidské ctnosti a dobré svědomí. A za třetí Komenský rozlišuje nejvyšší stupeň rozkoše, vrcholnou radost. Tato radost pochází z Boha, z pocitu, že člověk získává milost Boží a plesá v jeho otcovské přízni a rozplývá se láskou k Bohu.

1.3 Radost (rozkoš) ze vzdělání v pojetí Komenského

S nejvyšším stupněm voluptas animae (rozkoš duše) souvisí také radost ze vzdělání, ctnosti a zbožnosti, tedy *eruditio, virtus, pietas*, jinak dle Komenského slov v *Didaktice*: „... tři studnice, z nichž všickni nejdokonalejších rozkoší pramenové plně tekou.“¹⁸ Tyto tři studnice – vzdělání, ctnost a zbožnost, které člověku přinášejí vnitřní spořádanost, mají naplňovat jednotlivce i školy, všechny lidi, a to ve všem, co je pro život podstatné. Později, v *Pampaedii*, ve čtvrtém dílu *Obecné porady o nápravě věcí lidských* (*Consultatio de rerum humanarum emendatione catholica*, 1644–1670),¹⁹ tuto rozkoš Komenský nazýval i slovem *deliciae* (potěšení), světlo mysli jako *hortus deliciarum*, obrazně řečeno jako světlo potěšení, „zahradu rozkoší, zahradu radostí“.

Skutečnost, že je radost spjata s výchovou a vzděláváním, a tím také i s různými požadavky a principy, vidíme již v Komenského *Informatoriu školy mateřské* (1632). V tomto díle Komenský spojuje radost s láskou. Doporučuje zde rodičům rozveselovat děti vyprávěním, zpěvem, hudbou: „... poněvadž dobrá mysl půl zdraví jest, nýbrž dle Sirachova vysvědčení veselé srdce sám život člověka jest; ... mají také rodičové obmyslet, aby dítky jejich v veselosti a potěšení nedostatku nesnášely“²⁰, aby si s nimi hráli, zpívali si, ukazovali obrázky a podporovali všemožně jejich vlastní aktivitu, což vše posiluje i zdraví dětí. „Čím víc toho uměti budou, tím se jim to víc líbiti bude.“²¹ Ve *Škole dětství* (*Schola infantiae*)²² v *Pampaedii* používá Komenský výrazů *hilaris, laetitia, oblectatio* a doposud nezmiňovaný výraz *placere* (těšit, potěšit) a opět cituje knihu Sírachovcovu (Sír 30,23). Poznávání, vzdělávání a tím vzrůstající moudrost by měla být nejen příčinou vnitřní spořádanosti, ale rovněž příčinou potěšení a radosti. O tomto píše Komenský už v předmluvě spisu *Theatrum universitatis rerum* (1616–1618, 1627?): „Není trpký byt moudrosti ani bolestné bydlení s ní, ale potěšené a radostné.“²³

Fakt, že radost a potěšení spojuje se vzděláváním a výchovou, je patrný z již jmenované *Didaktiky* (*Didactica*) i *Obecné porady o nápravě věcí lidských*. Vzdělávání by mělo být snadné díky dobrým, odpovídajícím metodám, vedoucím ke kultuře rozumu, vůle, citu, schopností a užívání života, aby se lidé stávali moudrými a blaženými (*Didactica, Velká didaktika*, kap. XVII, Fundamentum II). Radost v souvislosti s dobrým vzděláním můžeme najít i v díle *Gentis felicitas* (*Štěstí národa*) (1654)²⁴, kde vzdělávací aktivita, moudrost, svornost a mír pro celý národ přináší „radostný zdar“

18 KOMENSKÝ, *Didactica*..., s. 74.

19 Problém vzniku, geneze a osudů tohoto Komenského díla, které zůstalo nedokončeno, vizte v pojednání Vojtěch BALÍK – Věra SCHIFFEROVÁ, *Úvod k Obecné poradě*, in: DJAK 19/I, 2014, Praha: Academia, s. 21–34.

20 Jan Amos KOMENSKÝ, *Informatorium školy mateřské*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 11, (dále jen DJAK 11), 1973, (s. 223–275), zde s. 243. K vydání připravila Dagmar Čapková.

21 KOMENSKÝ, *Informatorium*..., s. 249.

22 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova. Pampaedia*, Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 136–186. Kap. IX. *Škola dětství*. Klín mateřský, čili o prozřívavé výchově lidského pokolení od narození až asi k šestému roku věku. Přeložil Josef Hendrich.

23 Jan Amos KOMENSKÝ, *Theatrum universitatis rerum*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 1 (dále jen DJAK 1), 1969, (s. 95–181), zde s. 104. K vydání připravili Jiří Daňhelka, Karel Hádek, Antonín Škarka.

24 Jan Amos KOMENSKÝ, *Gentis Felicitas*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 13 (dále jen DJAK 13), 1972, (s. 35–66), zde s. 41. K vydání připravila Julie Nováková, Martin Steiner. „Šťastný je tedy

(*laetitia*). „Felix ergo gens quae scholis bonis et libris bonis et circa juventutis educationem institutis aut consuetudinibus bonis abundat.“

Jak by se lidská mysl mohla stát onou *zahradou radosti* (rozkoší), bude-li správně vzdělána, přibližuje Komenský ve své *Pampaedii*. V kap. III.²⁵ pojednává o obsahu pansofického vzdělávání vedoucího k dovršování podstaty lidství. Jeden z požadavků je: „... způsobit, aby se lidé radovali nad svými dary, bezpečni jsouce před neštěstím“ (zlem). Jak si Komenský představoval metodu vedoucí k tomuto vzdělání, vyložil např. v VII. kap., § 26: „Lidská přirozenost je uzpůsobena tak, že smysly, rozum, vůle i všechny schopnosti hledají ustavičně přiměřenou stravu. Odpíráš-li ji, rmoutí se, ochabují, vadnou, hynou. Jestliže ji prozíravě dodáváš, radují se, osvěžují se, oživují a stačí na všechno...“²⁶ (V latinské verzi použil Komenský slovesa *gaudere* a *laetari*).

1.4 Radost z Boha v pojetí Komenského

Nejčastěji však dával Jan Amos Komenský radost do souvislosti s dobrem, pravdou, svobodou, jednotou, láskou. Metaforické pojetí světla jako radostného několikerého osvětlení (fyzikálního, duševního i duchovního) uváděl Komenský do souvislosti s nápravnou aktivitou, s pravdou, láskou a nadějí na uskutečnění univerzální nápravy všech-všeho-veskrze. Je to patrné v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*, a to už v prvních dvou dílech, *Panegersii* a *Panaugii*. Např. ve IV. kap., § 10 *Panegersie* je vyjádřena radost z ustavičného tvoření (v lat. znění *voluptas*): „Lidská příčinlivost nepokládá za vhodné pro sebe samu předem skládat ruce v klín. A tak ze všeho hned vytváří zas něco jiného a ničemu nedopřeje konce, protože ji svádí pokušení jakési ustavičné radosti z tvoření...“²⁷

Toto je motivem k sepsání *Obecné nápravy*, jak zdůvodňuje sám Komenský: „Naším záměrem je ukázat s boží milostí lidstvu, v čem je jeho veškeré dobro, upozornit, jak jsme jeho hranice překročili a bloudili nesčetnými způsoby po nicotnostech, a naznačit konečně spolehlivé, pohodlné a radostné cesty k dávné prostotě, klidu a štěstí.“²⁸

Komenský si uchovává naději, jak je zřejmé např. z kap. VIII, § 13, ve které píše, že „všechna přirozenost se vyhybá bolesti a těší se z lásky, a tak je naděje, že až budou objeveny spolehlivé základy pravé jednoty (a tedy pravdy a pokoje), všichni s radostí (*cum gaudio*) přiskočí a vzájemnou nenávist ochotně zamění za vzájemnou lásku.“²⁹

Také v *Panaugii* uvedl Komenský radost (*gaudere*) do souvislosti s touhou po nápravě věcí. V *Pansofii* (*Pansophia*), *Světě možném* (*Mundus possibilis*) je zdůrazněn význam světla mysli (*hortus deliciarum*) pro pochopení věcí, s nimiž se člověk ve světě setká, a člověk se má z toho radovat (*gaudere*). „Viděl jsi v sobě světlo své mysli? Poznal jsi, že nebylo do tebe vloženo z žádných knih mimo tebe, ani že jsem je do tebe nevlil já, nýbrž že do tebe vtéká právě z tvé mysli? Máš z toho radost? Raduj se z toho, neboť budeš mít sám v sobě otevřený pramen, prýstíci uvnitř tebe, tekoucí stále, aniž by ochaboval, který tě bude provázet po celý život...“³⁰

národ, který oplývá dobrými školami, dobrými knihami a ve výchově mládeže dobrými tradicemi a zvyky“ (volný překlad autorky článku). Česky rovněž In: *Vybrané spisy Komenského*, (VSK) VI., Praha: SPN, 1972, s. 261.

25 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova. Pampaedia*, Kap. třetí. „Co znamená, že člověk má být vzděláván ve všem, co dovršuje podstatu lidství, proč je to nutné a jaká je té věci možnost i snadnost“, Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 39–74. Přeložil Josef Hendrich.

26 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova. Pampaedia*, Kap. sedmá. *Všeučitelství. To jest o universálních vzdělavatelích, učitelích vševědných, znalých učit všechny všemu všestranně; jak veliká je jejich nutnost a jaké podmínky*, Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 102–131. Přeložil Josef Hendrich.

27 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, in: *Panegersia*, Praha: Academia, 1992, s. 81. Překlad Jan Kalivoda, Martin Svatoš.

28 KOMENSKÝ, *Obecná porada...*, s. 75.

29 KOMENSKÝ, *Obecná porada...*, s. 104.

30 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada*, In: *Pansofia*, překlad Martin Steiner, Jaromír Červenka, Markéta Klovská, 1992, s. 291.

V *Pansofii*, *Světě materiálním* (*Mundus materialis*), dal Komenský v kap. VII, která pojednává o člověku, uživateli světa kolem nás, do souvislosti vnímání věci krásné či potřebné, milé s dobrem, všeobecnou láskou k oné věci, zahrnující potěšení (*oblectatio*) a touhu, snahu ji získat; pokud jsou prostředky, vzniká naděje a z ní radost (*laetitia*) a podněty pro další horlivost; z dosažení pramení hlubší radost (*gaudium*) z toho, že jsme se jí zmocnili, rozkoš (*voluptas*), rozlévající se libostí ducha (*jucunditas animi*).³¹

V *Panorthosii*,³² v kapitole o nápravě škol (kap. XXIV), spojuje Komenský radost ze vzdělání s radostí z Boha. Zde navrhuje „zahradu utěšené podívané“ („*paradisus deliciarum*“) jako součást nápravy světské správy. V kap. XXV je zmíněna radost (*gaudium perfectum*) z přípravy lidí na nebeské království, která by byla úkolem zvláštní vysoké školy, k níž přispěje nová filosofie, nová politika a nová teologie jako součást všenápravy.

Avšak největší a nejčastěji vyjadřovaná radost byla u Komenského radost z Boha, radost zbožných lidí, radost spojovaná s nadějí na spásu. V *Historii o těžkých protivenstvích* je tato radost líčena v kap. LX o 27 českých mučednících, popravených r. 1621 v Praze z rozkazu císaře Ferdinanda II.: „... Již nám této hodiny pomine žalost vezdejší a nastane radost nová, srdečná a věčná...“³³

Radost spojená s Bohem, dárce radosti se často objevuje v Komenského přebásnění *Žalmů* (1633, např. v IX, XIX, XX, XXI, XXVIII, XXXII, XXXV, XLI, XLIII.). Můžeme uvést např. závěr *Žalmu* XXXII: „Plésejtež tedy v Hospodinu všickni vy pobožní! V komkoli upřímé³⁴ jest srdce, radujte se v Pánu!“³⁵ nebo *Žalm* IX: „Ó soudce můj spravedlivý, vyvedls při mou a soud pravý: radost, radost v samém tobě pokládá srdce mé sobě.“³⁶

Tak již v *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*³⁷ (1622) vyvolená duše zbožně rozjímá a nemůže než radostí slzet, jak by si přála láskou se odvděčit Bohu za jeho dobrodiní, zejména za vnitřní pokoj a radost v duchu. Dokonalost křesťanská obsahuje lásku, snášenlivost, dobrotu, skromnost atp. a veselí i dokonalé utěšení, radost v duchu, v nebi rozkoše. V druhé části *Labyrintu* (tedy v *Ráji srdce*), kde vnitřní světlo zbožných křesťanů, svoboda srdcí oddaných Bohu, láska k Bohu i bližnímu přináší radost, ba rozkoš, radost větší, než je pouze radost světa; život je radostné plesání v Bohu, vrcholící potěšením spasení. Podobně se vyskytuje radost ve *Světě duchovním* (*Mundus spiritualis*) v *Pansofii*³⁸, kde je popsána cesta k dokonalosti pro nápravu všeho–ve všem–veskrze, např. v kap. I život v Bohu jako láska a radost (*amor et gaudium*) nebo v kap. VII je jedním ze sedmi stupňů znovuzrození radost (*gaudium*) z Krista Spasitele. V závěrečné části *Pansofie*, kap. X, *Jubileus jubileorum*,³⁹ je znamením vrcholu lidské moudrosti trvalé světlo mysli, trvalé radostné srdce (*svavitates cordis perpetuae*), vrchol štěstí (*felicitatis culmen*).

Toto – chvála Hospodina, život zasvěcený v radosti z Boha a Bohu, trvalé radostné srdce jako vrchol štěstí, to bylo hybnou silou Komenského veškerého počínání. Píše o tom již na počátku své

31 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., s. 487.

32 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada*, sv. III., 1992, In: *Panorthosia*, s. 384, 413, 425, (s. 253–462).

33 Jan Amos KOMENSKÝ, *Historie o těžkých protivenstvích*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 9 (dále jen DJAK 9), 1989 (s. 49–198), zde s. 123. K vydání připravili Amedeo Molnár, Věra Petráčková, Zuzana Pospíšilová, Noemi Rejchrtová.

34 Jan Amos KOMENSKÝ, *Žalmy*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, sv. 4 (dále jen DJAK 4), 1983, *Žalmy* (s. 215–290), zde s. 246. Upřímé srdce – originál v DJAK. K vydání připravil Milan Kopecký, Antonín Škarka.

35 KOMENSKÝ, *Žalmy*..., s. 246.

36 KOMENSKÝ, *Žalmy*..., s. 223.

37 Jan Amos KOMENSKÝ, *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, 1978, sv. 3 (DJAK 3), zvl. kap. III–XII a závěr, s. 185–233. K vydání připravili Jarmila Koschinová, Stanislav Králík, Květa Neradová, Noemi Rejchrtová.

38 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., s. 272, 336, 347.

39 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., s. 490–491.

profesní i životní dráhy v *Theatrum universitatis rerum* (1616–1618), kde i celý svůj budoucí život předeseílá slovy, ve kterých Boha ještě s mladickým údivem oslovuje poněkud neobvykle a zvláště: „... předivný Pane Bože. V Tvém jménu to začínám i v témž jménu tvém konati a dokonati míním, sebe i všecko toto tobě v ochranu odevzdávaje...“⁴⁰ Tato slova vyjadřují, v čem spočíval největší impuls Komenského života, jeho aktivit i schopnosti znovu povstávat ze svých pádů k vrcholné aktivitě. Na otázku, jak Komenský přemáhal svou bolest a žal, utrpení, onu téměř *mrtvou duši*, kterou po veškerých životních ranách ve svém živém těle nosil, můžeme odpovědět rovněž slovy proroka Nehemiáše ze Starého zákona, kterého Komenský rád citoval: „Radost Hospodino-va budiž síla vaše“ (Neh 8,10).

Jan Amos Komenský o této síle radosti nejen psal, ale on ji skutečně ve svém životě prociťoval a žil. Byla jeho *hortus deliciarum*. „Pobožní mají stálou v srdci radost.“⁴¹ „Nebo kde Bůh jest, tu nebe; kde nebe, tu radost věčná: kde radost věčná, tu člověk neví, čeho víc žádati. Stín jest žert, smích, všeliká světa radost proti radosti této...“⁴² Vždyť již ve vzpomínaném *Labyrintu světa a ráji srdce* hovoří Komenský takto: „V světě zajisté všudy slepotu a mrákotu, tuto jasné světlo jsem spatřil; v světě šalbu, tuto pravdu; v světě neřádů plno, tuto sám ušlechtilý řád; v světě kvaltování, tuto pokoj; v světě starosti a fresuňky, tuto radost; v světě nedostatky, tuto hojnost; v světě otroctví a porobu, tuto svobodu; v světě vše nesnadné a těžké, tuto vše lehké; v světě žalostné odevšad příhody, tuto samu bezpečnost...“⁴³

Závěr

Pojetí Komenského radosti je v dosavadní literatuře vztahující se k jeho dílu i životu oblast doposud, dá se říci, neprobádaná. A přitom je zřejmé, že pro něj tento pojem, a hlavně konkrétní prožívání oné radosti, nebylo zcela cizí. Přes útrapy života a bolesti, které nepochybně zažíval, byl člověkem neutuchající víry, naplněn radostí z Boha, která mu dodávala životní sílu, s níž dokázal překonávat vše těžké a nedobré, s čím se v životě potkával.

Jak je však patrné z tohoto článku, Komenského pojetí radosti se nevztahuje jen k Bohu samotnému, ale sám Komenský ji vnímá z různých možných úhlů pohledů, týkajících se emočních stavů člověka samotného. Vymezuje radost výrazy, jakými jsou např. *laetitia*, *gaudium*, *hilaritas*, *voluptas*, *deliciae*, lišícími se od sebe nejen možným výrazem a projevem, ale také hloubkou prožívání. Ve svém díle (např. ve *Dvěřích jazyků odevřených*, v *Pansofickém slovníku*, ale i jinde) jednotlivé pojetí radosti vymezuje. V *Didactice* a v *Didactice magně* chápe radost jako trojí rozkoš duše – *voluptas animae*. Ta je pak rozlišena na základě svého původu (zdroje) jako radost z věcí (vnější), radost vyvěrající z nás samých (možno nazvat radost vnitřní, radost duše) a vrcholná radost pocházející ze samotného Boha.

V Komenského pojetí najdeme také radost, která se vztahuje ke vzdělání, k poznání jako takovému. Tato radost je spojena se ctností a zbožností (*eruditio*, *virtus*, *pietas*). Toto trojí nám přináší přímo zahradu rozkoší, zahradu radosti, ono Komenského *hortus deliciarum*. Vidíme to nejen v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*, ale také již např. v *Informatoriu školy mateřské*, v *Theatrum univesitatis rerum*, v didaktikách, v *Gentis Felicitas* a jinde.

Vrcholnou radostí je pak pro Komenského radost z Boha samotného. V částech *Obecné porady o nápravě věcí lidských*, v *Panegersii* a *Panaugii*, je tato radost cestou k původní prostotě, klidu

40 KOMENSKÝ, *Theatrum...*, s. 100.

41 KOMENSKÝ, *Labyrint světa...*, s. 390. Jde o název kapitoly XLIX.

42 KOMENSKÝ, *Labyrint světa...*, s. 390.

43 KOMENSKÝ, *Labyrint světa...*, s. 375–376.

a štěstí. Radost z Boha je zde spojena s láskou jako takovou, napomáhá ke světle mysli, k zahradě rozkoší, již zmiňovanému *hortus deliciarum* a k libosti ducha (*jucunditas animi*). Vrcholem lidské moudrosti je trvalé světlo mysli, které je nedílně spojeno s trvale radostným srdcem (*suavitates cordis perpetuae*).

S tímto trvale radostným srdcem máme ve svých životech přijímat všechno, s čím se setkáváme. Slovy Komenského z úvodu tohoto článku: stát v losu svém až do skonání svého. Toto téměř „zapomenuté“, a přitom tolik podstatné a inspirující poselství z díla a myšlení J. A. Komenského jsem chtěla připomenout a přiblížit ve svém článku.

Kontakt

doc. PaedDr. Miriam Prokešová, Ph.D.

Ostravská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Fráni Šrámka 1121/3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory

Miriam.Prokesova@osu.cz

Joy in J. A. Comenius's Conception

Miriam Prokešová

DOI: 10.32725/cetv.2021.036

Abstract:

When we talk about the life of John Amos Comenius, we rarely associate it with joy. On the contrary, we know him as a person who faced many very unhappy situations in his life. However, Comenius in his works often mentions joy in various forms (*laetitia, gaudium, voluptas, hilaritas*). It is obvious that he perceives it as a life attitude from which we can and should draw in our lives. It is not only the joy of education, but, above all, the joy of God that gives man much-needed hope in his sorrows and pains. In the following article, we will 'immerse ourselves' in Comenius's thoughts and words that describe his attitude to life. We will follow the footsteps of Comenius's work and search for his conception of joy, which is still necessary for our lives today. The article is based on the forthcoming headword *Joy* for the work called *Encyclopaedia Comeniana*. It required a thorough study of Comenius's work mainly in the DJAK edition (*Dílo Jana Amose Komenského*, Praha: Academia, 1969–) and searching for this term in Comenius's writings mainly in Czech and Latin. Due to the availability of texts in the Czech language, this work is not always quoted; other editions of Comenius's work are also used as referenced in the footnotes.

Key words: joy, cheerfulness, consolation, the threefold pleasure of the soul, the joy of education, the joy of God

... *Have a proclaiming heart, quiet tongue...*
Leave now, my dear
and stand in your lot until your end:
enjoying the pleasure to which I have brought you,
*with pleasure.*¹

We see the life of John Amos Comenius as a life full of pain and losses, as if he barely knew joy. He was orphaned very early, then taken from the family environment of his four sisters. Later, after studying, his happy Fulnek period with his first wife Magdalena and two children ended with him hiding and eventually the death of his wife and children.² Comenius comments on this in

1 Jan Amos KOMENSKÝ, *Labyrint světa a ráj srdce*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, Vol. 3 (hereinafter referred to as DJAK 3), 1978, (pp. 265–412), here p. 395, Chapter LIII. Prepared for publication by Jaroslav Kolár.

2 It is assumed that the Fulnek period in J. A. Comenius's life was one of the happiest. We know that he left Fulnek in the second half of December 1621. Until the autumn of 1622, he was hiding in Moravia, possibly in Přerov. In the spring of 1622, his wife and children died. It is not known whether he ever met his second child, who probably died shortly after birth. Also, the gender of both Comenius

his work *O sirobě* (1622, 1624), saying that ‘a man carries an almost dead soul in a living body.’³ In the same year of 1623, a year after the death of his wife and children, he began to write the famous *Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*. And the words at the end of this work are almost overwhelming given his own life destiny (not mentioning the difficulties which he later encountered in life). He writes there the words quoted at the beginning of this article, referring to the fact that we are to stand in our lot, that is, in anything that meets us in life, with pleasure, with joy, not only for a while, but until the end of life.⁴ So let’s stand in our lot and let’s accept everything, and not only that, let’s enjoy it, let’s live with joy! Let us go through this world, on our pilgrimage of life. And despite all the misfortunes, pains, losses, tears, let us gladly accept not only the beautiful, happy, merry, but also everything from the other side of the life spectrum. Whatever meets us, let’s rejoice.

This is said by a person who has experienced a lot of misfortune, pain, suffering both in his private and professional life. He experienced the pain of losing his parents at an age when he could already perceive this loss, the pain of losing his wife and children, the pain of persecution and the pain of losing his homeland. He also knew about the burning of his books in Fulnek before his leaving for exile. Thirty years later, he witnessed a fire in Leszno that destroyed his work. His second wife also died and he was left alone with his young children. Perhaps this is why he married again, to a woman thirty years younger. He was welcomed with open arms on his pilgrimage in many places, but many times he also left accompanied by misunderstanding. His life was always as if on a roller coaster, where worries and pain seemed to prevail. At the end of the introductory dedication of his work *Via lucis* (1641–1642, 1668), he probably writes about it with a certain sigh: ‘*Comenius senex, cujus vita defecit in doloribus et anni in gemitibus.*’⁵

What was the joy for Comenius himself? The joy he mentions even at a time when, in his own words, he carried a soul that was almost dead in his living body? How did he perceive it in his works, how did he comment on it over the years in his writings? The notion of joy goes through Comenius’s writings almost like a red thread. We find it under various terms, most often in Latin *laetitia, gaudium, voluptas, hilaritas*, and many more.

Firstly, let us think about how we can characterise joy in general.

1. The Concept of Joy

Joy is a person’s mental state in which one experiences a feeling of pleasure and feels happiness. In other words, joy contains more than the currently used term well-being – a subjective feeling of contentment. Joy is not a static concept, as it has a number of degrees. It can be experienced either at the level of sensory satisfaction only (e.g., the joy of physical health, the joy of beautiful scenery of nature, or the joy of art, architecture, music, etc.). However, joy also has a mental and spiritual

children from this first marriage has not been historically documented.

3 Jan Amos KOMENSKÝ, *O sirobě*, Opera omnia, (DJAK 3), Praha: Academia, vol. 3, 1978, (pp. 427–472), here p. 434. It was prepared for publication by Milan Kopecký. The work was created during the year 1622 and published in 1624 for the first time. ‘Indeed, when a man loses a good friend, it usually comes to his mind what he has had in him and what he has lost with him firstly. Desire, longing, feeling of pressure, weeping and lamenting, the eyes filled with tears and heart with blood, drying and thinning of the bones – that all come from that, and man carries a soul almost dead in his living body.’

4 Jan Amos KOMENSKÝ, *Labyrint světa a ráj srdce*, Opera omnia, DJAK 3, Praha: Academia, vol. 3, 1978, (pp. 265–412), here p. 395, Chapter LIII. Prepared for publication by Jaroslav Kolár.

5 Jan Amos KOMENSKÝ, *Via lucis*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 14 (hereinafter referred to as DJAK 14), 1974, (pp. 279–385), here p. 292. Edited by Jarmila Borská, Julie Nováková. Czech translation by J. KOPECKÝ et al., *Via lucis*, Praha: SPN, 1961: [One of the humble men of desire, Old Comenius, whose life passed in pain and years in sorrow.]

level. At these two levels, it can be understood as the driving force of life, associated with love as a principle of life, and as one of the basic preconditions of life.

Joy (as understood by the author of this article) is not seen only as a fleeting moment, a momentary flash lost in the past. It is not even a short-term fleeting emotion that comes from satisfying needs. Joy is not just a fleeting moment of happiness without long duration. On the contrary, joy is a lasting feeling of life, which is stored in the depths of our inner self and becomes a life attitude: staying on the top of things and of hardships. It becomes a shield that protects the aching soul and heart from despair and nothingness. Joy is a shield against anxiety and as such carries us through life.

The Concept of Joy in Comenius

If we are looking for an answer to the question of what made Comenius happy, let us take a look at his work.

In the book called *O sirobě* (1624), he realises that there is nothing eternal in the world. Where there is joy, grief often comes as well. No pleasure is constant here in the world. Eventually, he sees the good for himself even in his parents' death. In the 10th chapter, entitled *O dítkách osiřalých*, he writes that '...more and more often the death of the parents brings good rather than bad for children...'⁶ In the first chapter of this work he states that:

Everything that brings people in the world pleasure and they value it brings both joy and sorrow. Joy is brought when it is enjoyed, mourning comes when it leaves. As there is nothing eternal on earth. One thing goes after the other, they just pass. There is no lasting pleasure here, even though it lasts for a long time.⁷

John Amos Comenius combined joy with various states of man. The opposite of joy was fear, fear, horror, terror. However, he also associated joy with grief and pain, as we see in the above-cited work *O sirobě*. No pleasure in the world is constant, as he writes in the introduction to *Centrum securitatis* (1633):

The world is a spinning wheel,
It trembles sharply, makes noises and sounds.
He who does not sit in the centre,
Becomes tangled up and falls out.⁸

For Comenius, joy is a state that causes sensual merriment and pleasure, but not only that. Joy is also connected with will. Thus, it resonates with Comenius's concept of man as a whole, with his physical, mental and spiritual development. Joy is not perceived statically, but gradually. It culminates in the area of a spiritual level, in connection with God and with his work, wisdom, and love. The degree of the concept of joy was also reflected in Comenius's work in the way he expressed himself. He used certain Latin or Czech expressions which are variants or degrees of joy.

6 Jan Amos KOMENSKÝ, *O sirobě*, Opera omnia (DJAK 3), Praha: Academia, vol. 3, 1978, (pp. 427–468), here p. 449. Chapter X. *O dítkách osiřalých*: [... that the death of parents is more often for good than for evil to children; life, on the other hand, for harm more than for good.]

7 Jan Amos KOMENSKÝ, *O sirobě, kap. I., Co a jak těžká věc jest siroba?*, Opera omnia (DJAK 3), 1978, p. 433.

8 Jan Amos KOMENSKÝ, *Centrum securitatis, to jest Hlubina bezpečnosti*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 3, (hereinafter referred to as DJAK 3), 1978, (pp. 473–564), here p. 477. Translation of a footnote. Prepared for publication by Květa Neradová and Martin Steiner.

Let us look at the key terms that Comenius defined or used for the term joy first. In this way, one can compare Comenius's basic textbook *Janua linguarum reserata* (1631)⁹ and its Czech variant *Dvěře jazyků otevřené* (1633).¹⁰ In both versions, we speak about chapters XXIX, § 366. In Latin, Comenius used the following words: *hilaritas*, *laetitia*, *gaudium*, *voluptas* (*juncta tamen metui*); and he used in verb form: *laetari*, *gaudere*, *oblectare*. In *Dvěře jazyků...*, chap. XXIX, *O vůli a náruživostech*, he writes these words: '...Is he here? He exults in avidity, pleases himself, rejoices, amuses himself, enjoys himself, though loses his struggle; hence there is merriment, comfort, joy, delight, but it is all connected with fear.'¹¹ In the Czech language, he uses the following expressions: *veselost* – merriment, *utěšení* (*potěšení*) – comfort (pleasure), *radost* – joy, *větší radost* – greater joy, *rozkoš* (*spojená však s bázní*) – delight (but connected with fear); and verbally: *jásat chtivostí* – exults in avidity, *těšit se* – please oneself, *radovat se* – rejoice, *obveselovat se* (*kochat se*) – amuse oneself. In *Pansofický slovník* (*Lexicon reale pansophicum*),¹² one finds these terms: *laetitia*, *laetari*, *oblectare*; *gaudium*, *gaudere*; *hilaritas*, *jucunditas*, *voluptas*; *deliciae*.¹³ Let us focus on a more detailed definition of these terms, as Comenius himself understood them.

- The term *laetitia* is the most general term for joy, joyful response to welcome, desired things that are good; *laetari* involved expressing joy, enjoying a good thing with joy. The related word *oblectare* means to bring joy by reminding one of a welcome, desired thing in the sense of being pleased, to please.
- The term *gaudium* is an expression of greater, deeper joy (*laetitia profundior*), when someone is full of joy, one's heart trembles with joy, one jumps (figuratively speaking), exults in joy, is filled with joy.
- Comenius calls externally manifested joy shown through the senses *hilaritas*. In other words, it is an expression of merriment (the definition is only for *hilaris* – it is joy manifested by the senses, movement of hands, body). Similarly, *jucunditas* is joy manifested by the senses.
- The term *voluptas* then refers to the reaction to pleasant things; it means the delight of 'being good' and being pleased with the highest good.
- The term *deliciae* then means delight, the ultimate delight.

From this small list we see that in Comenius's conception (and in both Latin and Czech) there is no joy as joy, that this word has different connotations and thus not exactly the same meaning in all forms.

1.2 Joy as the Triple Delight of the Soul (*Voluptas Animae*) According to Comenius

According to J. A. Comenius, joy can also be seen as joy emanating from the triple delight of the soul. How to approach this concept? We will try to do this in the following lines, based on the texts in Comenius's *Didaktika* and *Velká didaktika*. How does Comenius consider joy here?

9 Jan Amos KOMENSKÝ, *Janua linguarum reserata*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, 1986, (hereinafter referred to as DJAK 15/I), (pp. 269–301). Editors: Marie Kyrálová, Martin Steiner.

10 Jan Amos KOMENSKÝ, *Dvěře jazyků otevřené*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 11, (hereinafter referred to as DJAK 11), 1973, (pp. 359–435), here p. 387. Prepared for publication by Karel Hádek.

11 Jan Amos KOMENSKÝ, *Dvěře jazyků otevřené*, Opera omnia, DJAK 11, 1973, Praha: Academia, p. 387.

12 According to Lenka Řezníková and Vladimír Urbánek, Comenius worked on this Pansophical Dictionary in the years 1662–1665. In: Lenka ŘEZŇKOVÁ and Vladimír URBÁNEK, *Ex definitione. Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty*, Praha: Filosofie, 2018.

13 *Lexicon reale pansophicum*. In: Vlasta Tatjana MIŠKOVSKÁ, Archiv pro bádání o životě a díle Jana Amose Komenského, *Acta Comeniana*, 1/1959, pp. 41–51.

In chapter X of Czech *Didaktika*¹⁴ (1633) and its Latin version *Didactica magna*¹⁵ Comenius distinguished three degrees of joy, three degrees of delight (*voluptas*). He explained that delight does not mean any intemperance ‘...which foolish human stupidity calls delight.’¹⁶ That spoils health, causes pain, illness and death. He understands it as the delight of the soul (*voluptas animae*), which is threefold, depending on its origin. ‘The soul can have three kinds of delight, one in all things around; the second in oneself, the third in God.’¹⁷

Comenius explains the threefold origin of joy in the following way. Firstly, joy comes from things. One explores them and does some research, which brings pleasure and joy coming from the sharpening of reason (as evidenced by the biblical *Book of Wisdom* 8:16). Secondly, joy comes from ourselves when we observe how we understand the order of the world, the order of justice, when we see that the fulfillment of this order brings ‘inner order’ to us depending on how human virtues and good conscience develop. Thirdly, Comenius distinguishes the highest degree of delight, the ultimate joy. This joy comes from God, from the feeling that man obtains the grace of God and exults in his Father’s favour and melts with love for God.

1.3 The Joy (Delight) of Education in the Conception of Comenius

The highest degree of *voluptas animae* (delight of the soul) is also associated with the joy of education, virtue, and piety, i.e., *eruditio, virtus, pietas*. Using other words, according to Comenius in *Didaktika*, these are: ‘... Three wells, from which all the springs of most perfect delights flow fully.’¹⁸ These three wells – education, virtue, and piety, which bring man inner order, are to fulfill individuals and schools, all people, in everything that is essential for life. Later, in *Pampaedia*, in the fourth part of *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (*Consultatio de rerum humanarum emendatione catholica*, 1644–1670),¹⁹ Comenius also called this delight *deliciae*, the light of the mind was *hortus deliciarum* (figuratively speaking, it was the light of pleasure), ‘the garden of delight, the garden of joy’.

The fact that joy is connected with upbringing and education, and thus also with various requirements and principles, can be seen as early as in Comenius’s *Informatorium školy mateřské* (1632). In this work, Comenius combines joy with love. Here, he advises parents to cheer children up by telling stories, singing, music: ‘... as a good mind is a key to health, and, according to Sirach’s testimony, a happy heart is man’s life; ... Parents should also make sure that their children have their merriment and pleasure.’²⁰ They should play with them, sing, show pictures, and support their own activities in every possible way, as it all strengthens the health of children. ‘The more they know, the more they like it.’²¹ In *Škola dětství* (*Schola infantiae*)²² in *Pampaedia*, Comenius uses the terms *hilaris, laetitia, oblectatio* and the hitherto unmentioned term *placere* (to please) and,

14 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didactica*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 11 (hereinafter referred to as DJAK 11), 1973, (pp. 33–221), here pp. 74–75; 110–112. Prepared for publication by Stanislav Králík.

15 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didactica magna*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 15/I (hereinafter only DJAK 15 / I), 1986, (pp. 29–209). Editors: Vojtěch Balík, Marie Kyrálová, Stanislav Sousedík.

16 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didactica*..., p. 74.

17 KOMENSKÝ, *Didactica*..., p. 74.

18 KOMENSKÝ, *Didactica*..., p. 74.

19 To know more about the issue of the origin, genesis, and fate of this work of Comenius, which remained unfinished, see the treatise Vojtěch BALÍK and Věra SCHIFFEROVÁ, *Úvod k Obečné poradě*, in: DJAK 19/I, 2014, Praha: Academia, pp. 21–34.

20 Jan Amos KOMENSKÝ, *Informatorium školy mateřské*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 11, (hereinafter referred to as DJAK 11), 1973, (pp. 223–275), here p. 243. Prepared for publication by Dagmar Čapková.

21 KOMENSKÝ, *Informatorium*..., p. 249.

22 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova. Pampaedia*, Praha: Státní nakladatelství, 1948, pp. 136–186. Chap. IX. *Škola dětství*. Klín mateřský, čili o prozřívavé výchově lidského pokolení od narození až asi k šestému roku věku. Přeložil Josef Hendrich.

again, he quotes the book of Sirach (Sir 30:23).

Cognition, education and thus growing wisdom should not only be the cause of inner order, but also the cause of pleasure and joy. Comenius writes of this in the preface to *Theatrum universitatis rerum* (1616–1618, 1627?): ‘The dwelling place of wisdom is not bitter, and the living with wisdom is not painful, but pleasing and joyful.’²³

The fact that he combines joy and pleasure with education and upbringing is evident from the already mentioned *Didaktika* (*Didactica*) and *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Education should be easy thanks to good, appropriate methods which leads to a culture of reason, will, emotion, abilities, and use of life. In this way, people become wise and blissful (*Didactica*, *Velká didaktika*, Chapter XVII, Fundamentum II). Joy in connection with a good education can also be found in the work *Gentis felicitas* (*Šťěstí národa*) (1654),²⁴ where educational activity, wisdom, harmony, and peace for the whole nation bring ‘joy’ (*laetitia*). ‘*Felix ergo gens quae scholis bonis et libris bonis et circa juventutis educationem institutis aut consuetudinibus bonis abundat.*’

How could the human mind become that *garden of joy* (delight) if properly educated? Comenius approaches this in his *Pampaedia*. In chapter III²⁵ he discusses the content of pansophical education leading to the completion of the essence of humanity. One of the requirements is: ‘... to make people rejoice over their gifts, being safe from disaster (evil) that way’. How Comenius imagined the method leading to this education, he explained, for example, in chapter VII, § 26:

Human nature is adapted in such a way that the senses, reason, will, and all abilities are constantly looking for an adequate diet. If you deny it, they grieve, weaken, wither, die. If you add nutritions wisely, they will rejoice, be refreshed, come to life, and will cope with everything ...²⁶ (In the Latin version, Comenius used the verbs *gaudere* and *laetari*).

1.4 The Joy of God in Comenius’s Conception

Most often, however, John Amos Comenius connected joy with good, truth, freedom, unity, love. Comenius’s metaphorical conception of light as several types of joyful enlightenment (physical, mental, and spiritual) was related to corrective activity, truth, love, and the hope of a universal correction of everyone-everything-throughout. This is evident in *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, in the first two parts *Panegersia* and *Panaugia*. For example, in *Panegersia*, chapter IV, § 10, there is the expression of delight of constant creation (in the Latin version, *voluptas*): ‘Human activity does not consider it appropriate for itself to give up in advance. And so it immediately creates something else out of everything and does not end anything, because it is tempted by a kind of constant joy of creation ...’²⁷

23 Jan Amos KOMENSKÝ, *Theatrum universitatis rerum*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 1 (hereinafter: DJAK 1), 1969, (pp. 95–181), here p. 104. Prepared for publication by Jiří Daňhelka, Karel Hádek, Antonín Škarka.

24 Jan Amos KOMENSKÝ, *Gentis Felicitas*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 13 (hereinafter DJAK 13), 1972, (pp. 35–66), here p. 41. Prepared for publication by Julie Nováková, Martin Steiner. ‘Happy is the nation that has plenty of good schools, good books, and good traditions and customs in the education of young people.’ A Czech version is also in: *Vybrané spisy Komenského*, (VSK) VI., Praha: SPN, 1972, p. 261.

25 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova. Pampaedia*, Chapter three. ‘What does it mean that a person should be educated IN EVERYTHING, what completes the essence of humanity, why it is necessary and what is the possibility and ease of that thing’, Praha: Státní nakladatelství, 1948, pp. 39–74. Translated by Josef Hendrich.

26 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova. Pampaedia*, Chapter seven. *Všeučitelství. To jest o universálních vzdělavatelích, učitelích vševědných, znalých učit všechny všemu všestranně; jak veliká je jejich nutnost a jaké podmínky*, Praha: Státní nakladatelství, 1948, pp. 102–131. Translated by Josef Hendrich.

27 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, in: *Panegersia*, Praha: Academia, 1992, p. 81. Translated by Jan Kalivoda,

This is the motive for writing the work *Obecná náprava*. Comenius himself explains it:

Our intention is to show humanity, with God's grace, where all its good lies. We want to point out how we have crossed its boundaries and wandered in innumerable ways in vain. Finally, we want to indicate reliable, comfortable, and joyful paths to ancient simplicity, peace, and happiness.²⁸

Comenius retains hope. It is evident, for example, in chapter VIII, § 13. Here he writes that 'all nature avoids pain and is pleased with love. So there is hope that when the reliable foundations of true unity (and therefore truth and peace) are discovered, everyone will jump with joy and willingly exchange mutual hatred for mutual love.'²⁹

Also in *Panaugia*, Comenius connected joy (*gaudere*) with a desire to make things right. In *Pansofia* (*Pansophia*), *Svět možný* (*Mundus possibilis*), the importance of the light of the mind (*hortus deliciarum*) for understanding the things one encounters in the world is emphasised, and one should rejoice in it (*gaudere*).

Did you see the light of your mind in you? Did you know that no books have inserted it nor have I poured it into you? It is flowing into you from your mind. Do you feel joy? Rejoice, for you shall have an open spring within you. It will flow within you constantly without slackening. It will accompany you throughout your life...³⁰

In *Pansofia*, *Svět materiální* (*Mundus materialis*), in chapter VII (which deals with man, the user of the world around us) Comenius connected the perception of a beautiful, nice, necessary thing with good, a general love for that thing which includes pleasure (*oblectatio*) and desire, the effort to obtain it. If there are means, there is hope and joy (*laetitia*) and stimuli for further zeal. The attainment evokes a deeper joy (*gaudium*) coming from the fact that we have grasped it, delight (*voluptas*), spilling delight of the spirit (*jucunditas animi*).³¹

In *Panorthosia*,³² in the chapter on the correction of schools (chapter XXIV), Comenius combines the joy of education with the joy of God. Here he proposes a 'garden of delight' (*'paradisus deliciarum'*) as part of the reform of secular administration. Chapter XXV mentions the joy (*gaudium perfectum*) of preparing people for the kingdom of heaven. This would be the task of a special university, to which a new philosophy, a new politics, and a new theology will contribute as part of the general reform.

However, Comenius's greatest and most frequently expressed joy was the joy of God, the joy of pious people, the joy associated with the hope of salvation. In *Historie o těžkých protivenstvích*, this joy is described in chapter LX. It is about 27 Czech martyrs, executed in 1621 in Prague by order of Emperor Ferdinand II: '... The sorrow of this hour will pass away and new, cordial, and eternal joy will come.'³³

The joy associated with God, the giver of joy, often appears in Comenius's rewording of the Psalms called *Žalmy* (e.g., in IX, XIX, XX, XXI, XXVIII, XXXII, XXXV, XLI, XLIII). We can mention, for example, the conclusion of Psalm XXXII: 'Let all the godly ones rejoice in the LORD. Anyone

Martin Svatoš.

28 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., p. 75.

29 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., p. 104.

30 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada*, In: *Pansofia*, translated by Martin Steiner, Jaromír Červenka, Markéta Klosová, 1992, p. 291.

31 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., p. 487.

32 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada*, vol. III., 1992, in: *Panorthosia*, pp. 384, 413, 425, (pp. 253–462).

33 Jan Amos KOMENSKÝ, *Historie o těžkých protivenstvích*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 9 (hereinafter referred to as DJAK 9), 1989 (pp. 49–198), here p. 123. Prepared for publication by Amedeo Molnár, Věra Petráčková, Zuzana Pospíšilová and Noemi Rejchrtová.

with a sincere³⁴ heart, rejoice in the Lord.’³⁵ Or there is Psalm IX: ‘O my righteous judge, you made the true judgment over me: joy, joy which is in you is brought by my heart to me.’³⁶

As early as in *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské* (1622),³⁷ the chosen soul piously meditates and cannot do anything else than weep with joy, as it would like to repay God with love for his good, especially for inner peace and joy in the spirit. Christian perfection includes love, tolerance, goodness, modesty, etc., and merriment and perfect comfort, joy in spirit, in heaven of delight. In the second part of *Labyrint* (that is, *Ráj srdce*), the inner light of pious Christians, the freedom of hearts devoted to God, love for God and neighbour brings joy, even delight, joy greater than the joy of the world; life is a joyous exulting in God, culminating in the delight of salvation. Similarly, in *Svět duchovní* (*Mundus spiritualis*) in *Pansofia*,³⁸ where the path to perfection needed for the reform of everything – in everything – throughout is described. For example, in chapter I, there is life in God as love and joy (*amor et gaudium*), or in chapter VII, joy (*gaudium*) of Christ the Redeemer is one of the seven stages of rebirth. In the final part of *Pansofia*, in chapter X, *Jubileus jubileorum*,³⁹ the sign of the pinnacle of human wisdom is the lasting light of the mind, the lasting joyful heart (*svavitates cordis perpetuae*), the pinnacle of happiness (*felicitatis culmen*).

This – the praise of the Lord, a life consecrated in the joy of God and devoted to God, a lasting happy heart as the pinnacle of happiness – was the driving force of all of Comenius’s action. He writes about this at the beginning of his professional and life career in the *Theatrum universitatis rerum* (1616–1618). Here, he also foreshadows his whole future life with words in which he addresses God in a somewhat unusual and strange way with youthful astonishment: ‘...wonderful God, my Lord. In your name I will begin with my work, do my work and finish it, and I will give myself and all my work to You, it will be under your protection...’⁴⁰ These words express the greatest impulse of Comenius’s life, his activities, and his ability to rise again from his falls to peak activity. To the question of how Comenius overcame his pain and sorrow, his suffering, the almost dead soul that he carried (after all the wounds of his life) in his living body, we can answer using the words of the Old Testament. These are the words of Prophet Nehemiah, whom Comenius liked to quote: ‘...for the joy of the Lord is your strength’ (Neh 8:10).

John Amos Comenius not only wrote about this power of joy, but he really felt and lived it in his life. It was his *hortus deliciarum*.

Pious people have joy in their hearts.⁴¹

Where there is God, there is heaven; where there is heaven, there is eternal joy: where there is eternal joy, there is one who does not know what more to ask for. The shadow is a joke, a laugh, every joy in the world is nothing against the joy of this...⁴²

34 Jan Amos KOMENSKÝ, *Žalmy*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, vol. 4 (hereinafter referred to as DJAK 4), 1983, *Žalmy* (pp. 215–290), here p. 246. *Upřímé srdce* – the original in DJAK. Prepared for publication by Milan Kopecký and Antonín Škarka.

35 KOMENSKÝ, *Žalmy*..., p. 246.

36 KOMENSKÝ, *Žalmy*..., p. 223.

37 Jan Amos KOMENSKÝ, *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*, Opera omnia, *Dílo Jana Amose Komenského – Johannis Amos Comenii opera omnia*, Praha: Academia, 1978, vol. 3 (DJAK 3), especially Chapter III–XII and conclusion, pp. 185–233. Prepared for publication by Jarmila Koschinová, Stanislav Králík, Květa Neradová and Noemi Rejchrtová.

38 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., pp. 272, 336, 347.

39 KOMENSKÝ, *Obecná porada*..., pp. 490–491.

40 KOMENSKÝ, *Theatrum*..., p. 100.

41 KOMENSKÝ, *Labyrint světa*..., p. 390. This is the title of Chapter XLIX.

42 KOMENSKÝ, *Labyrint světa*..., p. 390.

After all, in the already mentioned *Labyrint světa a ráj srdce*, Comenius speaks as follows:

Surely in the world there I have seen blindness and darkness, but I have seen this bright light as well; I have seen deception, but also truth; I have seen disorder, but also noble order itself; I have seen rush, but also peace; I have seen worries, but also joy; I have seen deficiency, but also abundance; I have seen slavery, but also freedom; I have seen difficulties, but also ease; I have seen tragic incidents, but also safeness...⁴³

Conclusion

The concept of Comenius's joy is an unexplored area in the existing literature related to his work and life. At the same time, it is clear that this concept, and especially the concrete experience of that joy, was not completely foreign to him. Despite the hardships of life and the pain he experienced, he was a man of unrelenting faith, filled with the joy of God. This joy gave him a life force and enabled him to overcome all the hard and bad things which he encountered in life.

However, as can be seen from this article, Comenius's conception of joy does not apply to God himself only. Comenius himself perceives it from various possible angles considering the emotional states of man himself. It defines joy by expressions such as *laetitia*, *gaudium*, *hilaritas*, *voluptas*, *deliciae*, which differ from each other not only in possible expression, but also in the depth of experience. In his work (for example, in *Dvěře jazyků odevřené*, *Pansofický slovník*, but even elsewhere), he defines the individual concept of joy. In *Didaktika* and in *Didactica magna* he understands joy as the triple delight of the soul – *voluptas animae*. It is then distinguished on the basis of its origin (source) as the joy of things (external), joy emanating from ourselves (that can be called inner joy, joy of the soul), and ultimate joy coming from God himself.

In Comenius's conception we also find the joy that relates to education, to knowledge as such. This joy is associated with virtue and piety (*eruditio*, *virtus*, *pietas*). These three bring us directly a garden of delight, a garden of joy, Comenius's *hortus deliciarum*. We see this not only in *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, but also, for example, in *Informatorium školy mateřské*, in *Theatrum univesitatis rerum*, in didactics, in *Gentis Felicitas*, and elsewhere.

The ultimate joy for Comenius is the joy of God himself. In the sections of *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, in *Panegersia* and *Panaugia*, this joy is the path to original simplicity, peace, and happiness. The joy of God is connected here with love as such; it helps to reach the light of the mind, the garden of delight, the already mentioned *hortus deliciarum*, and the delight of the spirit (*jucunditas animi*). The pinnacle of human wisdom is the permanent light of the mind, which is inextricably linked with the permanently happy heart (*svavitates cordis perpetue*).

With this constantly happy heart, we are to accept everything that we encounter in our lives. Using the words of Comenius from the beginning of this article: one should stand in one's lot until the end of one's life. In my article, I wanted to recall and bring this almost 'forgotten' but, at the same time, so important and inspiring message from the work and thinking of J. A. Comenius.

43 KOMENSKÝ, *Labyrint...*, pp. 375–376.

Contact***Assoc. Prof. PaedDr. Miriam Prokešová, Ph.D.***

University of Ostrava

Faculty of Education

Department of Education and Adult Education

Fráni Šrámka 1121/3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory

Miriam.Prokesova@osu.cz

Komenského educatio v perspektivě pedagogiky volného času

Helena Zbudilová

DOI: 10.32725/cetv.2021.037

Abstrakt:

Článek se soustřeďuje na pedagogický odkaz Jana Amose Komenského (1592-1670) z pohledu problematiky pedagogiky volného času. Komenského přínos je hledán v perspektivě zřetelů k celku jako základnímu vzdělávacímu principu a směřování člověka k pravému lidství jako základnímu smyslu výchovy. Výklad vychází z křesťanské holistické koncepce a teologického zakotvení interpretace volného času. Hlavní kořeny Komenského koncepce výchovy jsou nalezeny v psychagogickém rozměru educatio a fenoménu scholé, celkový smysl výchovy v jejím „nedělním“ určení. Text se zabývá analýzou vybraných autorových děl prizmatem specifik pedagogiky volného času a hodnotí přínos Komenského jako filozofa, teologa a pedagoga pro oblast pedagogiky volného času jako výchovy s psychagogickým rozměrem a filozoficko-náboženskou dimenzí.

Klíčová slova: Jan Amos Komenský, filozofie výchovy, pedagogika volného času, náboženská výchova, paideia, educatio, scholé, otevřená duše, schola pansophica (škola pansofická, škola vševědná), holistická výchova, psychagogie

*„Pampaedia, v níž se uvažuje o univerzálním vzdělání ducha
a o zavedení takového řádu v záležitostech celého života,
aby mysl každého člověka
(ve všech svých věkových stupních příjemně zaměstnaná)
se mohla stát zahradou radosti...“
(předmluva z titulního listu 4. části
Obecné porady o nápravě věcí lidských)*

Jan Amos Komenský vytvořil svým dílem ucelenou filozofii výchovy postavenou na teologickém základu. Celý svět chápal „sub specie educationis“ a lidské bytí „sub specie Dei, sub specie celkového smyslu“. Prostřednictvím teologie a tradiční filozofie dospívá ve své době ke zcela novátorskému záměru – „budování lidstva jako jednotné síly povoláné k dokončení světa“.¹ Výchovu chápe jako směřování člověka k pravému lidství, které mu určil Bůh. Rozhodujícím vzdělávacím principem je pro něho „omnino“ (zřetel k celku). Pojmy lidství a celek, tolik potřebné člověku dnešní

1 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie III*, Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 540.

doby postmoderní, se stávají hlavními úběžníky našeho hledání Komenského z perspektivy podnětů pro pedagogiku volného času. Vycházíme z teologického zakotvení interpretace volného času, z křesťanské holistické koncepce. Komenského pojetí volného času zasazujeme primárně do myšlenkového rámce Josefa Piepera. Dochází tak k propojení filozofického a teologického základu prvního inspirátora vzniku volného času z přelomu středověku a novověku s jedním z prvních myslitelů zabývajících se volným časem (tzv. první generace) z 20. století. Pieperova definice volného času z jeho průkopnického díla *Muße und Kult* (1948) přináší akcentaci výše uvedených pojmů: „Smyslem volného času je zůstat člověkem, rozumět si a realizovat se jako bytost, která je zaměřena na celek skutečnosti.“² Jak Pieperův křesťanský klasický náhled na volný čas z pera katolíka rezonuje v díle Komenského-protestanta, ozřejmí porovnání fenoménu scholé jako filozofického základu výchovy ve volném čase a dále chápání vztahu mezi prací a volným časem. Nejprve je však potřeba se konkrétně zaměřit na Komenského pojetí výchovy a hlavní archetypy výchovy, ze kterých vycházel. Jedná se o dva archetypální výrazy psychagogie (filozofické a biblické): o platónskou paideia a křesťanskou educatio jako formy péče o duši. U pojmu duše setrváváme i s ohledem na Pieperovu definici volného času jako „stavu duše“³ a analogickému užití pojmu „otevřená duše“ u Komenského i Piepera.

Platónská paideia a Komenský

Na tradici antické filozofie navazuje Komenský prostřednictvím augustinismu. I když Komenský Platóna z přímé četby patrně nepoznal, stává se jeho základním filozoficko-pedagogickým výchozím bodem. Platónský rámec se v díle *Pampaedia* vynořuje zcela zřetelně jako určující bod Komenského filozofie výchovy.⁴ Jestliže platónská paideia implikuje chápání výchovy jako vynoření člověka ze hry stínů a zdání ke Světlu, Komenský zde nachází společnou ústřední myšlenku duše jako principu celistvosti života, která se vztahuje k celku. Lze učinit srovnání mezi platónskou paideia a Komenského ideou pampaedia. Kořeny Komenského všenápravného výchovného úsilí spojuje stejný motiv, který ztotožňuje proces výchovy s cestou od zdání k bytí, od nepravdy k pravdě. I on vykládá pravdu jako řád a lidský život v pravdě jako život v řádu.⁵ Zároveň je spojuje společný cíl. Platónova filozofie jako paideia stejně jako Komenského pampaedia vznikly v reakci na hodnotovou krizi společnosti s cílem napravit tento stav. Platón přenesl význam paideia na terén řeckého státu – polis, Komenský svoji pampaedii na terén světa. Je-li platónská paideia „péčí o duši“, systematickým vedením nadaných individuí k nahlédnutí pravdy, tj. světa idejí, Komenského pampaedia se stává „péčí o duše“. V požadavku výchovy všech a všemu z hlediska celkového smyslu veškerého jsoucna (omnes, omnia, omnino) v díle *Pampaedia* Komenský demokratizuje platónský ideál filozofie jako výchovy.⁶ V Komenského založení výchovy vyjádřené intencí omnes omnia omnino (učit všechny všemu) klade Klaus Schaller důraz na omnino, zřetel k celku (s ohledem na celek, z perspektivy celku). Tímto důrazem se dle něho otevírají nové horizonty výchovy a nové počátky v komeniologii.⁷ U Platóna se dovršení cíle výchovy týkalo jen malého počtu filozofů, podle Komenského se však výchova k nahlédnutí idejí musí týkat všech.

2 Josef PIEPER, *Volný čas, vzdělání, moudrost*, Praha: Křesťanská akademie Praha, 1992, s. 15; Josef PIEPER, *Leisure: The Basis of Culture*, San Francisco: Ignatius Press, 2009, s. 46.

3 Tamtéž, 1992, s. 14; tamtéž, 2009, s. 46.

4 Srov. Miloslav BEDNÁŘ, *České myšlení*, Praha: Filosofia, 1996, s. 60.

5 Srov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie III...*, s. 373.

6 Srov. BEDNÁŘ, *České myšlení...*, s. 63.

7 Srov. Klaus SCHALLER, Shrnutí a závěrečné slovo, in: *Jan Amos Komenský – odkaz kultuře vzdělávání. Příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání* (Praha, 15.–17. listopadu 2007), Praha: Academia, 2009, s. 766.

Platónismus Komenský dále překonává rozvrhem aktivity, všenápravy, která se týká celé lidské společnosti. Jde o péči o stvoření v nejširším slova smyslu.⁸ Zásadní rozdíl představuje odlišné ontologické východisko. Komenského koncepce vyrůstá z druhého základního kamene evropské kultury, z křesťanství. Nejaktuálnější porovnání obou filozoficko-výchovných koncepcí přináší kniha *Mezi filosofií a teologií výchovy* autorek Zuzany Svobodové a Andrey Blaščíkové⁹. Zatímco u paideia byla nerovnost mezi Bohem a člověkem vnímána jako nepřekonatelná hranice, tato instance byla neosobní a anonymní, v Komenského křesťanské výchově jde o zjevení Boha v Kristu. Příčinou a normou obratu bylo u Platóna pravé bytí, u Komenského je to svět, zejména příroda ve svém teleologickém ustrojení. V řeckém světě šlo o soupeření principů chaosu a pořádku, světla a temnoty, života a smrti. V Komenského křesťanském světě je tento souboj překonán. Dějiny se stávají dějinami spásy.¹⁰ Pavel Floss označuje filozofické myšlení Komenského za jeden z vrcholů christianizace novoplatonismu. Z hlediska cíle tohoto článku se zastavme u pojmu epistrofé, jež Komenský vtiskl nový význam, který rámec novoplatonismu proráží. U novoplatoniků jde u epistrofé k návratu k absolutnímu, člověk nic nevytváří. Komenský však epistrofé chápe kreativně jako tvořivou sílu, která je člověku vlastní. Nejde jen o rozpomínání, ale o vytváření nových věcí, plodné přemýšlení, které je vlastní pouze člověku. Epistrofé je pro Komenského tím, co je vlastní tvůrčí doménou člověka, oborem jeho práce, tvořivosti, vzdělání, co tedy vlastně vytváří další „světy“, totiž světy lidské činnosti technické, organizační, mravní, historické; má pozitivní význam.¹¹

Křesťanská educatio a Komenský

Komenského educatio vyrůstá z křesťanství, navazuje na tradice české reformace (zejména Jednoty bratrské), jejímž projevem je důsledný demokratismus jeho výchovné koncepce. Odkaz Jednoty bratrské spočívá v Komenského optimistickém pohledu na lidskou přirozenost (v kontrastu s ortodoxně protestantskou koncepcí radikálně pokažené lidské přirozenosti).¹² Smyslem křesťanské educatio (vyvedení) je vyvádět člověka na cestu počinání skutečně lidského, na cestu následování Krista, která odpovídá jeho bytostnému určení obstát sub specie Dei.¹³ Jde o nápravu člověka obnovením, o jeho osvobození v Pravdě, kterou je Kristus. Komenského myšlenka pansofie přináší nové pojetí výchovy. Jeho edukačně-emandační úsilí představuje educatio v pravém slova smyslu, tj. vyvádění člověka ze všeho ne-řádného. Komenský implikuje ascendenci lidskosti a její kultivaci či nápravu nezamýšlí jen ve smyslu individuálním a celostním, ale i globálním. Naznačuje to samotná předpona pan, kterou v díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských* předřazuje každému lidskému úsilí v rámci jeho zakotvenosti ve vztahu k druhým lidem a k celému lidstvu.¹⁴ Smyslem výchovy je spása. Komenského teologie je vystavěna na triadismu Bůh Otec – Syn Boží – Duch svatý. Religio pro Komenského znamená navazování zpřetrhaného svazku, nápravu pokaženého vztahu k Bohu.¹⁵ Důraz je kladen na prostý život inspirovaný Evangeliiem.

8 Srov. Dalibor VIK, Konzultace s Komenským na prahu světověku. Nástin hlavních rysů Paloušovy komeniologie (II.), *Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University* 1/2020, s. 9. Dostupné na: <https://ojs.cuni.cz/paideia/article/view/1737>, citováno dne 2. 8. 2021.

9 Zuzana SVOBODOVÁ – Andrea BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy. Dialog k odkazu Radima Palouše*, Praha: Karolinum, 2021.

10 Srov. SVOBODOVÁ – BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy...*, s. 17–25.

11 Srov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie I*, Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 182.

12 Srov. tamtéž, s. 222.

13 Srov. Radim PALOÚŠ, *K filosofii výchovy (východiska fundamentální agogiky)*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 16.

14 Srov. Jan HÁBL, *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 112.

15 Srov. Radim PALOÚŠ, Komenský – náboženský myslitel, *Studia Comeniana et Historica* 51/1994, s. 7–8.

Víra není pro Komenského únikem do privátní lidského nitra, ale společným sdílením události vtělení Logu, Krista, Smyslu do dějin světa. Komenský se zasazoval o univerzální a nadkonfesijní podobu křesťanství. Josef Válka nazývá jeho koncepci „bezkonfesijním“ či „nadkonfesijním“ náboženstvím.¹⁶ Tento apel na sjednocení křesťanů pod společnou korouhev zaznívá nejhlasitěji z Komenského díla *Pannuthesie*.

Scholé

Prostorem a příležitostmi pro platónskou paideia a křesťanskou educatio je řecké scholé (volno, prázdení). Jde o volný čas, mající ontologické poslání, jež dává možnost spatřit svět jako celek a potkat se s doposud skrytou pravdou o světě. Úkolem scholé je překročení hranice všednosti, tedy transcendence. Ve smyslu výchovy jde o nedělní poslání školy, jež spočívá v tom, aby byl člověk probuzen k vědomí toho, kým je a jak žít skutečně lidsky.¹⁷ Bytostným úkolem výchovy je tedy uvolňování ze zaneprázdněnosti do posvátného prostoru scholé, v němž se odehrává skutečná výchova a pramení opravdová svoboda člověka. Posláním člověka je tedy „být nedělní“, přebývat u podstat, být otevřen pro poselství shora.¹⁸

Scholé a Pieper

Pieper, velký znalec díla Tomáše Akvinského, vyzývá v souladu s ním k tomu, aby se řecká paideia a křesťanská educatio nestavěly do nesmířitelného rozporu. Obě jsou záležitostmi nedělní, stojící mimo každodenní obstarávání základních lidských potřeb. V centru platónské paideia je idea Dobra (nejvyšší dobro – Agathon), v křesťanské educatio je duše orientována ke Smyslu, kterým je Bůh, nejvyšší Dobro. Pieper je zastáncem a obhájcem klasického konceptu volného času, který navazuje na antickou tradici scholé. Zároveň se ve své teorii volného času nechává inspirovat středověkou filozofií. Základnu jeho pojetí volného času tvoří Platónova scholé, vyvádějící člověka k transcendenci, a dále akcentace křesťanské kontemplanace přejaté od Tomáše Akvinského. Volný čas považuje za základní prvek konstituující kulturu.¹⁹ Pieper vnímá cestu k volnému času prostřednictvím hledání Boha a naplňování člověčenství. Volný čas je podle něho stav duše, díky kterému můžeme hledat Boha. Volný čas stojí mimo ratio (logické uvažování), jeho intellectus (nazírání) nemá časové hranice, probíhá neustále.²⁰ Objevuje se tak v lidském životě jako celku. Pramenem volného času je pro Piepera uctívání, kult. Vrcholem prožívání je dle něho svátek ve smyslu vybočení ze všedního dne a naplnění radostné oslavy života (liturgií).²¹ Pieper chápal volný čas jako „formu mlčení, které je předpokladem pro vnímání skutečnosti“ a za „postoj přijímacího vnímání, nazírajícího kontemplativního ponoření do jsoucna.“²² V rámci klasického křesťanského pojetí volného času se u Piepera jedná o rytmický typ jeho vymezení. Základem tohoto přístupu je respektování přirozeného střídání aktivity a odpočinku.²³

16 Srov. Josef VÁLKA, Komenský a nadkonfesijní křesťanství, *Studia Comeniana et Historica* 51/1994, s. 124–126.

17 Srov. SVOBODOVÁ – BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy...*, s. 26–36.

18 Srov. Radim PALOÚŠ, *Heretická škola*, Praha: Karolinum, 2009, s. 11.

19 Srov. Paul HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality (biblical, historical and contemporary perspectives)*, Grand Rapids, Michigan: Baker Academic, 2015, s. 200.

20 Srov. PIEPER, *Leisure: The Basis...*, s. 28.

21 Srov. Michal KAPLÁNEK, *Čas volnosti – čas výchovy (Pedagogické úvahy o volném čase)*, Praha: Portál, 2012, s. 115.

22 Srov. Michal KAPLÁNEK, Volný čas jako výzva pro teologii, *Studia Theologica* 2/2021, s. 113.

23 Srov. Dana KNOTOVÁ, *Pedagogická dimenze volného času*, Brno: Paido, 2011, s. 31.

Scholé a Komenský

Hlavní kořeny a celkový smysl Komenského konceptu myšlení o výchově tkví v nedělním určení paideia či educatio.²⁴ Komenský trvá na „nedělním“ předurčení výchovy a její instituce – školy. Jeho univerzální školský systém, ve kterém se měl každý naučit všemu, zůstává v tomto „nedělním“ znamení.²⁵ Stejně tak i jeho výchova rozvržená jako událost celého života je bytostně „nedělní“.²⁵ Nedělní poslání školy dle Komenského probouzí člověka k sebeuvědomění a vědomí svého poslání jako člověka, instrumentu geneze stvoření.²⁶ Z pohledu pedagogiky volného času je fenomén scholé u Komenského úzce propojen s religio. Jeho schola – instituce je prostorem, ve kterém je žák vedle přípravy ke každodennosti vychováván především k přijetí posvátného. Nejpodstatnější výchovné události se odehrávají v intervalu scholé. Komenský ve svém díle přináší poprvé v dějinách teorie výchovy myšlenku polarizace doby vyučování a doby volného času, oddělení pracovní doby a doby volna.

Volný čas versus práce: Pieper, Komenský

Pieper neztotožňuje volný čas s mimopracovní dobou, víkendy, prázdninami. V jeho pojetí se ztrácí dualistické pojetí: práce versus volný čas. Snaží se uchránit svět před totální absolutizací práce.²⁷ Moudrost staví v duchu paideia a educatio nad dílčí zájmy praktického života, důraz klade na kvalitativní dimenzi volného času. Protestantský názor na volný čas z pera autorů druhé tradice posthelénského křesťanství včetně protestantské etiky (např. L. Ryken, G. Neville, J. E. Sherrow) zdůrazňuje práci a volný čas vnímá jako čas odpočinku, terapie.²⁸ Tento názor vychází z protestantské etiky služby Bohu skrze práci a jsa ovlivněn zejména Kalvínovou teologií přispěl k oddělení práce a volného času. Volný čas má ve srovnání s prací vedlejší význam.

U Komenského představuje praktický život integraci všedního dne do celkového smyslu. Člověka vidí zejména v lidské aktivitě, která jedná v souladu s Božím řádem a včleňuje člověka do toku Boží harmonie. Komenský svojí koncepcí člověka a jeho funkcí v celku světa přesáhl svoji epochu (antropologická východiska a definici člověka podává Komenský ve *Velké didaktice*). Jeho pojetí člověka je veskrze optimistické. Komenského člověk je bytostí aktivní a tvůrčí; člověkem práce, pohybu a činnosti – činnosti ukázněné, metodické, plánované, organizované a ekonomické, která má vždy na mysli celkový obraz.²⁹ Výsledkem konverze v díle *Pampaedia* není kontemplativní nečinnost, ale naopak aktivní účast člověka ve světě skrze jeho vlastní činnost, chování k lidem, nakládání s věcmi a prostřednictvím jeho práce.³⁰ Člověka Komenský nevnímá a priori jako hříšníka, ale spíše jako tvůrce, který má praktický zájem na světě, je ale přesto vztažen k Bohu. Lidská práce (ars) „proměňuje svět“, avšak nikoli libovolně, nýbrž v „souladu s přirozenou podstatou věci.“ Je potřeba součinnosti aktivity člověka a Boží milosti.³¹ Komenského výchova zůstává především výchovou k lidství, neznamená jen přípravu na praktický život. Komenský si uvědomoval nebezpečí spojené s orientací výchovy směrem k profesi přicházejícím s nástupem novověku

24 Srov. Radim PALOÚŠ, *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 45.

25 Sabina GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, *Problém výchovy na prahu 21. storočia*, Bratislava: Iris, 2007, s. 60.

26 Srov. Klaus SCHALLER, *Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962, s. 68.

27 Srov. PIEPER, *Leisure: The Basis...*, s. 39.

28 Srov. HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality...*, s. 203.

29 Srov. Jaromír KOPECKÝ – Jan PATOČKA – Jiří KYRÁŠEK, *Jan Amos Komenský. Nástin života a díla*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, s. 251–252.

30 Srov. Blanka KUDLÁČOVÁ, *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*, Trnava: PF TU, 2003, s. 88.

31 Radim PALOÚŠ, *Komenského Boží svět*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 70.

a důrazně před ním varoval. Jak uvádí Svobodová: „Komenský zdůrazňoval jiné vědění, které není mocí, ale vnímavostí celku, smyslu, který se nezískává a nevyužívá, ale kterému člověk svobodně odpovídá“.³²

Volný čas a Komenský

V Komenského výchově se klasický a protestantský názor na volný čas vzájemně nevylučují, naopak společně utvářejí ucelený, holistický názor na volný čas. V Komenského díle je patrná oscilace mezi dvěma základními nároky – bytím a konáním, mezi dvěma imperativy, před nimiž stojí lidstvo odedávna – „Poznej sebe sama“ (*Velká didaktika*) a „Pečuj o celek“ (*Obecná porada o nápravě věcí lidských*).³³ Komenského koncept vševýchovy spojuje vědění a konání. U Komenského je kladen důraz na bytí (kvalitativní dimenze volného času) prostřednictvím „dělání“ (kvantitativní dimenze) v rytmu života práce a odpočinku. Práce je mu prostředkem k dosažení transcendentálního cíle. Komenského pojetí integruje klasické římsko-katolické chápání volného času jako duchovního přístupu (viz Pieper) a protestantský názor na volný čas jako na aktivitu. Život člověka není dle Komenského fragmentován do řady oblastí (včetně práce a volného času), ale všechny představují části celku. Komenského pojetí volného času tedy chápeme primárně jako stav duše, tj. v duchu spirituálního rozměru volného času. Kvalitativní dimenzi volného času lze tak zažívat i během práce. Piepera a Komenského propojuje společný duchovní přístup k volnému času, představující rytmus času práce a volného času. Vede k vnitřní integritě konajícího člověka, který je povolán, aby skrze sebe a svoji práci sloužil spáse veškerenstva – homo religiosus.³⁴ Jeho identita nespočívá v jeho pracovních rolích, ale nachází se pouze v Ježíši Kristu. Komenského pojetí tedy odpovídá teologicky zakotvené interpretaci volného času, která má dva základní znaky – celistvost a rytmus. V úvodu k tomuto článku jsme citovali Pieperovu definici volného času jako stavu duše. Dle Schallera dnes humanita přestává být jen „stavem duše“. Získává nový rozměr, stává se totiž v duchu Komenského nutnou výzbrojí těch, jejichž lidským posláním je radit se o nápravě lidských záležitostí a o tuto nápravu se činně zasazovat.³⁵

Celek, lidství a Komenský

Komenský byl sice vynikající didaktik, ale přesto z hlediska pedagogiky volného času (a výchovy jako takové) klademe na první místo jeho teleologii transcendence. Pojmy lidství a celek, prosvítající tímto textem, ztělesňují hlavní záměry Komenského edukace – konverzi k celku a lidství. Být člověkem dle Božího určení znamená dostát svému lidství. Být celkem – člověkem – znamená obracet se k celkům. Komenský chápal výchovu jako směřování k pravému lidství, které mu určil Bůh. Chápal vzdělávání jako proces humanizace. Celé Komenského dílo vypovídá o celku bez marga a o člověku jako služebníkovi celku.³⁶ Vychází z trojího výměru člověka: jako tvora rozumného, pána tvorstva a obrazu Božího.³⁷ Učením se člověk může zlepšovat a dostát svému lidství. Kultivaci lidskosti však nezamýšlí jen ve smyslu individuálním. Výchova

32 SVOBODOVÁ – BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy...*, s. 47.

33 Srov. Naděžda PELCOVÁ, Odkaz Komenského dnešku, in: *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, ed. Tomáš KASPER– Naděžda PELCOVÁ – Sławomir SZTOBRYN, Praha: Karolinum, 2013, s. 18.

34 Srov. HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality...*, s. 210.

35 Srov. Jana PŘÍVRATSKÁ – Vladimír PŘÍVRATSKÝ, Pojetí humanity v edukační koncepci J. A. Komenského jako příspěvek lidské budoucnosti, *Historia scholastica* 2/2017, s. 20.

36 Srov. Anna HOGENOVÁ, Role celku ve filozofii J. A. Komenského a J. Patočky, in: *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, ed. Tomáš KASPER– Naděžda PELCOVÁ – Sławomir SZTOBRYN, Praha: Karolinum, 2013, s. 266.

37 Srov. PELCOVÁ, Odkaz Komenského..., s. 19.

a vzdělání se týká celého člověka, protože člověk je *capax universum*, je schopen uchopit celek jsoucna.³⁸ Syntézu Komenského důrazu na celek přináší dílo *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, která ukazuje provázanost světa a člověka a nutnost nazírat věci lidské v nejširších souvislostech. Význam *Pampaedie*, tj. Vševýchovy, nauky, jak učinit člověka skutečně lidským, vyzdvihl vedle Jana Patočky i Schaller. Byl to Schaller, který poprvé poukázal na *Pampaedii* jako na první skutečný výchovatelský systém překračující rámec didaktiky.³⁹ Komenského idea celoživotního vzdělávání vnímá výchovu jako celoživotní proces péče o člověka a celek světa. Podle Patočky je Komenský reprezentantem otevřenosti duše. Otevřená duše vidí a ctí arché, věří v telos celku. Vždyť Bůh je přece arché a telos veškerenstva.⁴⁰ Otevřenost se rodí ve chvílích scholé. Komenského výchova je tedy vedením k otevřenosti duše pro nápravu věcí lidských, k záchraně světa. Jde o Komenského založení výchovy vyjádřené intencí „učit všechny všemu“. Teprve když člověk nahlédne (v pravdě) celek světa, který pro něj, jako jedinou bytost, má význam, je vpravdě lidským.⁴¹ Sjednocujícím leitmotivem Komenského děl je idea harmonie při utváření lidskosti člověka a celého světa. Podle Schallera je Komenského „panharmonie“ jedním z jeho nejdůležitějších vynálezů a klíčem k poznávání světa.⁴² Pro oblast pedagogiky volného času je tedy Komenský jako myslitel celku a harmonické lidskosti nepominutelnou a stále aktuální inspirací.

Polarizace doby vyučování a volného času

V době Komenského nebyl volný čas zdaleka tématem doby. Rozdělení času na dobu práce, výuky a rekreace lze nalézt již ve středověku (např. v kláštorech a klášterních školách).⁴³ Teprve Komenský však otevírá novodobý koncept myšlení o výchově, který v teorii výchovy počítá s polarizací doby vyučování a doby volného času, oddělení pracovní doby a doby volna. Této problematice věnoval Komenský prostor ve *Velké didaktice*. Uvádí zde, že pro žáky je nejen vhodné, ale dokonce nezbytné zařazovat vedle každodenní práce v rámci výuky i přestávky na odpočinek. Tyto přestávky by měly být naplněny veselou zábavou, hrou, hudbou a dalšími činnostmi. Rytmus práce a odpočinku, činnosti a volného času (včetně prázdnin) je zákonitou nutností při řádném zřizování dobrých škol. Ve fundamentu č. VII ve *Velké didaktice* Komenský uvádí: „Čas budiž rozdělen pečlivě, aby každému roku, měsíci, dni a hodině připadl jeho vlastní úkol. Toto rozměření času i práce budiž zachováno přesně a nic nebudiž vynecháváno, nic převraceno.“⁴⁴ Z pohledu pedagogiky volného času se myšlenka povinné školy jako místa zrodu dualismu práce a volného času objevuje poprvé u Komenského.⁴⁵ Celkový smysl výchovy (ve škole i volném čase) spatřuje Komenský v jejím nedělním určení.

38 Srov. PIEPER, *Volný čas...*, s. 26.

39 Srov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 214.

40 Srov. PALOUŠ, *Komenského Boží svět...*, s. 127.

41 Srov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, s. 355.

42 Srov. Dietmar WATERKAMP, Realism, Pansophy and Mentality in the Work of the Czech and World Pedagogue J. A. Comenius. An Analysis of Three Fundamental German Works and Their Significance for International Comeniology, *International Dialogues on Education* 1/2020, s. 40. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254994.pdf>, citováno dne 2. 8. 2021.

43 Srov. Michal KAPLÁNEK, *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, 2017, s. 46.

44 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, fundament č. VII, Praha: Knihovna pedagogických klasiků, 1905, s. 156.

45 Srov. Michal KAPLÁNEK, *Čas volnosti – čas výchovy*, Praha: Portál, 2012, s. 33.

Komenského dílo prizmatem specifik pedagogiky volného času

Hledání Komenského odkazu pro oblast pedagogiky volného času nelze oddělit od jeho názorů na obsah, formy a metody výchovy a vzdělávání ve vyučování. Jsou harmonickou součástí výchovy mimo vyučování a ve volném čase. V tomto smyslu lze zdůraznit jeho požadavek dobrovolnosti, motivace a aktivity žáků v rámci pestré nabídky činností. Uplatňováním humanistických pedagogických zásad (zejména humanismu a respektu ke svobodě) a hygieny výchovně-vzdělávacího procesu předběhl svoji dobu. Jeho koncepce univerzální výchovy a vzdělání se přímo dotýká otázek volného času a výchovy. Poprvé předkládá obraz celoživotní výchovy člověka ve škole i mimo školu.⁴⁶ Komenský ve svém díle neopomíná ani péči o fyzické tělo a zdraví. Člověk má žít harmonicky vyvážený život v intervalu práce a odpočinku. Komenského výchovné a vzdělávací snahy byly zacíleny především na vedení žáků k lidskosti. Každá doba vytváří vlastní obraz volného času. V terminologii současné pedagogiky volného času lze u Komenského identifikovat psycho-hygienickou, seberealizační, formativně-výchovnou a socializační funkci. Na jeho pojetí lze vztahovat dnes již normativní klasifikaci volnočasových potřeb stanovenou Horstem W. Opaschowskim: rekreace, kompenzace, edukace, kontemplace, komunikace, integrace, participace a enkulturace.⁴⁷

Česká didaktika, Informatorium školy mateřské

Z děl psaných česky stojí za zmínku *Česká didaktika* (napsána 1627–1632) a *Informatorium školy mateřské* (napsáno 1630–1632). *Česká didaktika* představuje první soustavné vychovatelské dílo v Evropě. Škola je zde pojímána jako „dílňa lidskosti“, školní výchova je rozdělena na čtyři šestileté fáze ukončené ve 24 letech studiem akademie s tím, že výchova pokračuje ve škole života. K potřebě odpočinku (rekreace) zde Komenský uvádí: „Lidskému tělu občerstvování potřebí, a to procházením, probíháním, pracemi, hrami a jakýmkoli těla pohybováním a cvičením... Odpočinutí a vydechnutí se děje zabývkami nějakými. A to již něco veselého býti musí, jako rozprávky, žerty, hry, muzika, malování, a cokoli smyslu těla libé a pohodlné jest, však bez hříchu.“⁴⁸ V tomto díle Komenský navrhuje rozčlenění dne na tři části: osm hodin věnovaných spánku, osm hodin určených ke stravování, procházkám, rozprávění, hrám a dalším způsobům odpočinku, osm hodin zaměřených na práci. Lidské tělo přirovnává ke stromu, který „má-li býti v živosti, čerstvosti své zachován na dlouhé časy, musí míti stále vláhu, často provívání a často odpočinutí.“⁴⁹ *Informatorium školy mateřské* je prvním systematickým pojednáním o vzdělání dětí v předškolním věku (do šesti let) v podobě příručky pro rodiče a vychovatele. Pojednává o možnostech trávení volného času dětí. Důraz je kladen na smyslové poznání, činnost a přirozenou dětskou hravost a zvědavost. V tomto díle se Komenský ostře vymezuje vůči lenosti a zahálce („zahálka jest polštář satanův“) ve smyslu nutnosti zapojení dětí do hry, neboť „ve hře se vždy mysl něčím zanášá a často i brousí.“⁵⁰ Komenský apeluje na rodiče, aby trávení volného času svých dětí organizovali a měli jej pod kontrolou.

46 Srov. Emília KRATOCHVÍLOVÁ, *Pedagogika volného času*, Trnava: Trnavská univerzita, 2010, s. 33.

47 Srov. OPASCHOWSKI, *Pädagogik...*, s. 90–92.

48 Jan Amos KOMENSKÝ, *Česká didaktika* (kap. XV), in: *Dílo Jana Amose Komenského II*, Praha: Academia, 1973, s. 97.

49 Tamtéž, kap. XV, s. 98.

50 Jan Amos KOMENSKÝ, *Informatorium školy mateřské* (kap. IX), in: *Dílo Jana Amose Komenského II*, Praha: Academia, 1973, s. 255.

Didactica magna, Didactica analytica, De rerum humanarum emendatione consultatio catholica – Pampaedia, Opera didactica omnia

Z latinsky psaných děl se zaměříme na dílo *Didactica magna* (*Velká didaktika*, 1633–1638, vydáno 1657), *Methodus linguarum novissima* (*Metoda jazyků nejnovější* – X. kapitola s názvem *Didactica analytica*, *Analytická didaktika*, 1644–1648, vydáno 1648) a *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (*Obecná porada o nápravě věcí lidských*, 1645–1670). *Didactica magna* vydaná v roce 1657 v rámci Komenského vrcholného díla *Opera didactica omnia* (Veškeré spisy didaktické) je na titulní straně tohoto souborného díla uvedena známým mottem: „Vše nechť plyne přirozeně, násilí budiž vzdáleno“, odkazujícím ke snaze o harmonii a toleranci. U všech principů Komenského didaktiky je společným motivem synkritický (analogický) soulad didaktické metody s apriorní povahou světa. *Didactica magna* je přepracovanou latinskou verzí *České didaktiky*. Starší encyklopedické myšlenky jsou tu ještě výrazněji posunuty směrem k nápravnému úsilí. V díle označovaném jako *Didactica analytica*, zaměřeném na jazykové vzdělání, Komenský akcentuje princip dobrovolnosti s ohledem na lidskou přirozenost a svobodnou vůli člověka. Sedmidílný soubor *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* zůstává nedokončeným vrcholně pansofickým (vševědným) dílem nesoucím Komenského myslitelsko-výchovný odkaz. Čtvrtá část nazvaná *Pampaedia* (*Vševýchova*) se stává nástrojem ke zprostředkování cesty k dokonalosti. Obrací se ke všem lidem, kteří mají být vzděláváni ve všech věcech všestranně (omnes omnia omnino). Všem národům má být poskytnuto všeobecné vzdělání. K původním čtyřem fázím školní výchovy přidává Komenský koncepci „školy stáří“ a „školy smrti“. Stárnoucímu člověku vytváří jedinečnou příležitost k usebrání.

Celý lidský život se stává školou: „Jako je celému lidskému pokolení celý svět školou, od počátku věků až do konce, tak i každému člověku je jeho věk školou, od kolébky až do hrobu.“⁵¹ Komenský zde zároveň zdůrazňuje potřebnost her pro žáky ve smyslu zasvěcování do všech oblastí života jejich prostřednictvím. Jedná se o způsob, jak vzbudit u žáků zájem a vyvolat radost z poznávání. V *Pampaedii* se Komenský opět vrací ke kritice lenosti a zahálky, jež nazývá „hrobem zaživa“, lenocha a „zahálčivce“ připodobňuje k mrtvému. Komenský pochopil ve své době nutnost celostního rozvoje osobnosti a tvrdil, že nejvýznamnější zkušenosti získává člověk prostřednictvím smyslů. Jeho koncepce vyučování počítá s individuálními prožitky a zkušenostmi. V jeho výchovné koncepci lze identifikovat kořeny dnešní zážitkové pedagogiky. Jeho koncepce univerzální výchovy a vzdělávání, pansofické školy se tedy významně dotýká i otázek volného času a výchovy dětí a mládeže mimo vyučování.⁵²

Komenského pobyt v Sárospataku

Samostatnou kapitolu v životě a díle Komenského představuje tzv. potocký pobyt. V roce 1650 přijel Komenský se svojí rodinou do Sárospataku (Blatného Potoka) v Uhrách na pozvání sedmihradského rodu Rákocziů. Jeho úkolem bylo reformovat tamní školu v duchu svých pansofických zásad, aplikovat svoji pedagogickou koncepci na uherské poměry. Jeho ideálem byla sedmitřídní škola v duchu pansofického a vytvoření učebnic pro její potřeby. Během zdejšího pobytu (1650–1654) byl Komenský v nejtěsnějším spojení s praxí. Toto čtyřleté období sehrálo rozhodující význam pro následné završení jeho tvorby vrcholným dílem *Všeobecná porada o nápravě věcí*

51 Jan Amos Komenský, *Pampaedia*, in: *Obecná porada o nápravě věcí lidských III. svazek*, Praha: Svoboda, 1992, s. 43.

52 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, *Pedagogika...*, s. 27.

lidských.⁵³ Ve výboru z jeho potockých spisů a řečí lze nalézt řadu podnětných myšlenek i o výchově mimo vyučování, o obsahu výchovy a vzdělávání v rámci oddechu žáků, o metodice práce vychovatele. Všemi texty se prolíná Komenského požadavek na pořádek – pořádek věcí, osob, nástrojů vzdělávání (např. knih), místa, práce včetně pořádku časového (rozdělení času určeného škole, školním přestávkám a prázdninám).⁵⁴ Správné rozdělení času považoval Komenský za základ veškerého konání. Pro pedagogiku volného času jsou inspirativní i Komenského myšlenky o svobodě, disciplíně a lidské přirozenosti ve vyučování a výchově. Celá výchovná práce byla v jeho pojetí založena na dobrovolnosti. Jedná se o základní princip dnešní výchovy ve volném čase.⁵⁵

Pobyt Komenského v Blatném Potoce tvoří slavnou kapitolu jeho života. Bylo to neobyčejně plodné období. Pro plánovanou sedmitřídní pansofickou školu vytvořil teoretický program ve spisu *Schola pansophica* (*Škola pansofická, Škola vševedná*, 1650–1651, první vydání 1651 v Blatném Potoce, 1657 vydáno jako součást *Obecné porady o nápravě věcí lidských*). Stávající školu chtěl transformovat do podoby školy pansofické. Stručný koncept svého reformního programu pod názvem „Idea světlé školy potocké“ odevzdal Komenský hned po svém příjezdu do Sedmihradska kněžně Lórantfyové a knížeti Rákóczimu. V textu Komenský uvádí, že jeho škola má být školou světla, školou osvětlenou, dílnou lidskosti. Učební látku rozvrhuje do sedmi tříd tak, aby byla stmelená v jednolitý celek. Tato myšlenka koncentrace učiva se objevuje v dějinách pedagogiky poprvé. Ve skutečnosti došlo jen k reformě studia latiny, otevřely se pouze tři jazykové ročníky, které odpovídaly třem novým základním latinským učebnicím.⁵⁶ Během svého učitelského působení v Blatném Potoce napsal Komenský i svoji proslulou obrázkovou učebnici *Orbis sensualium pictus* (*Svět v obrazech*, 1652–1654, vydáno 1658).

Schola pansophica

Schola pansophica představuje v dějinách pedagogiky první ucelený a dokonale promyšlený plán školské organizace. Ve všeobecné části se zabývá posláním školy a v sedmi dílech pojednává o učební látce, obsahu a organizaci vyučování, časovém harmonogramu, učebních cílech a režimu žáků. Zvláštní (speciální) část je věnována vybavení tříd, učebnicím, učebním osnovám a metodickým pokynům. V dodatcích se Komenský vyjadřuje k dalším praktickým věcem, např. k zajištění hmotných prostředků k fungování školy. Při zřizování pansofické školy vymezil Komenský za nejpodstatnější požadavek, „aby zde bylo všechno co nejspořádanější, přihlížejíc k věcem i osobám, místu i času, knihám i pracím, a posléze i k odpočinku.“⁵⁷ V pansofické škole Komenský rozdělil studijní čas po osmi hodinách dne (stejně jako ve *Velké didaktice*). Osm hodin má být věnováno práci, osm hodin nočnímu odpočinku a stejný počet hodin „zaměstnáním životním a oddychu“. K otázce oddychu Komenský dodává: „To, co se nestřídá s odpočinkem, nemůže trvat, my však chceme cvičit ducha natrvalo, proto je potřebí mezi práce vkládat oddechy a doby přestávek.“⁵⁸ Studium zde Komenský rozděluje na studium prvního řádu (hlavní), druhého

53 Srov. Josef BRAMBORA, Význam potockého pobytu pro vývoj pedagogiky a pansofie Komenského, in: Jan Amos Komenský a Slovensko, zborník prvej slovenskej komeniologickej konferencie v Prešove 1971, ed. František KARŠAI, Košice: Východoslovenské vydavateľstvo Košice, 1971, s. 67–72.

54 Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, *Pedagogika...*, s. 29.

55 Srov. tamtéž, s. 33.

56 Srov. Jozef PŠENÁK, Význam potockého pobytu pre vývoj pedagogiky Komenského, *Pedagogika, časopis pro pedagogické vědy* 5–6/1991, s. 593–600.

57 Jan Amos KOMENSKÝ, Škola vševedná, in: *Výbrané spisy Jana Amose Komenského, svazek II – výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, s. 35.

58 KOMENSKÝ, Škola vševedná..., s. 55.

řádu (vedlejší) a třetího řádu (doplňující). V obsahu vedlejšího a doplňujícího studia jsou řešeny otázky výchovy mimo vyučování a výchovy ve volném čase. Studium druhého řádu sloužilo jako opora hlavnímu studiu (studiu jazyků, filozofie a teologie) a jeho obsah tvořilo studium historie, cvičení ducha dle výběru (cvičení smyslů, rozumu, paměti, dějepisu, slohu, jazyka, hlasu, mravů a zbožnosti) a mimořádné úkoly pro některé žáky. Důležitou úlohu připisoval Komenský hudbě, zpěvu duchovních písní, hře na hudební nástroj a čtení. Tyto oblasti zahrnoval do mimořádných úkolů. V případě čtení se jednalo o tzv. mimořádné čtení pro bystřejší žáky na základě doporučení učitele (vedle povinné četby pro všechny žáky). V řeči pronesené v listopadu 1650 pod názvem „Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání“ oceňuje význam knih: „Kandidát vzdělání si má nad zlato a drahé kamení vážit knih a sbírat z nich pyl ušlechtilé vědy a přenášet ho do úlu vlastního vzdělání.“⁵⁹ Předkládá zde metodická doporučení pro práci s knihou (např. pořizování výpisků) při vyučování i mimo vyučování. Zároveň oceňuje význam školních knihoven (zejména pro chudé studenty). Studium třetího řádu (doplňující) představovalo studium „které nepůsobí tak na vnitřní vzdělání ducha, jako spíše na vnější čilost tělesnou a tím i na roznícení a podporování svěžesti duševní.“⁶⁰ Do této skupiny zahrnoval Komenský různé hry, scénické výstupy a divadlo.

Zákony školy dobře spořádané

Základem zlepšení škol je dle Komenského přesný pořádek ve všem. Řád je duší věcí, vzorem je příroda. Z Komenského potockých spisů a řečí vybíráme z následujících zákonů (leges) jako ustanovení školního řádu důležité podněty k pedagogice volného času. *Zákony školy dobře spořádané* (*Leges scholae bene ordinate*) obsahují všeobecný přehled o fungování pansofické školy. V úvodním pozdravu zdůvodňuje Komenský svoje pojetí předpisů jako leges, když připomíná starořeckou moudrost: „Kdo chce, aby byla zničena obec, ať zruší pořádek“.⁶¹ Je potřeba školu opevnit zákony. Celkový text obsahuje i formy a metody práce se žáky, které patří dnes do výchovy mimo vyučování. V rámci zákonů jsou stanoveny požadavky, jež odpovídají dnešním pedagogickým, psychologickým a hygienickým požadavkům na výchovně-vzdělávací proces. Komenský zde předepisuje zákony týkající se způsobů odpočinku. Součástí pansofické školy byla i výchova mimo vyučování a ve volném čase žáků, o kterou se starali učitelé a vychovatelé. Komenský dále vypracovává též zákony pro internáty a jídelny. Velká část žáků žila totiž v internátě zřízeném při škole, neboť vzdálenostní okruh jejich bydlišť byl velmi rozsáhlý. Součástí textu je i obecné pojednání o divadelních představeních. Ve IV. kapitole *Zákonů školy dobře spořádané* nazvané „Zákony o náležitém rozdělení času“ požaduje Komenský pravidelné rozdělení času na práci a odpočinek ve dnech, týdnech, měsících a letech. Po každé vyučovací hodině (poté, co se dosáhne určitého cíle), je čas na půlhodinový oddech. Mimo vyučování má být čas na cvičení ve zbožnosti (jednu hodinu ráno), opakování učiva ze školy (po skončeném vyučování) a dále čas na zábavu v hudbě nebo matematice (po obědě). Zbývající čas bude „prázdnem pro domácí práce, slušný odpočinek a soukromé studium.“ Prázdniny budou během roku čtyřikrát – vždy v souvislosti s křesťanskými svátky (Vánoce, Velikonoce, svatodušní svátky – vždy osm dní před nimi a osm dní poté) a celý měsíc během vinobraní: „Kde není vinobraní, může být prázdné v parných dnech červencových.“⁶² Obsahem IX. kapitoly s názvem „Zákony o divadelních představeních“ a X. kapitoly

59 Tamtéž, s. 145.

60 Tamtéž, s. 53.

61 Tamtéž, s. 269.

62 Tamtéž, s. 272.

„Zákony o době oddechu“ se budeme souborně zabývat níže v charakteristice role hry a divadla v Komenského pedagogické koncepci. Součástí textu jsou v XX. kapitole nazvané „Zákony o pedagogiích a o vychovatelích“ uvedeny požadavky na toto povolání. Jejich úkolem je dozírat na chování žáků, pěstovat jejich zbožnost, vzdělávat jejich mysl a jazyk ve vzájemných rozhovorech s nimi a vést je k pěknému prospěchu. Jedná se o soukromé vychovatele šlechtických synů či ředitelem pověřené starší studenty. Na vychovatele kladl Komenský náročné požadavky z hlediska osobnostních kvalit a úrovně vzdělání: „Každý musí pečovat o to, aby byl především a hlavně takový, jací mají být ti, jež bude vychovávat, totiž vzdělaný, mravný a opravdu, bez přetvářky zbožný.“⁶³

Hry

Jak bylo konstatováno, Komenský v pansofické škole navrhuje studium s rozvržením fází odpočinku a načerpávání sil ve hře a zábavě. S pojetím role hry se podrobněji setkáváme již ve *Velké didaktice*. Hra slouží žákům k zotavení a vytváření určitých návyků, „neboť příslušným nářadím mohou být napodobována řemesla, hospodářské práce, občanská činnost, vojenské zařízení, stavitelství a jiné. Tak se teprve školy stanou předejrou života.“⁶⁴ Výchovné využití her má zde povahu přímé, cílevědomé a záměrné přípravy pro život. Zároveň je funkce hry chápána v poloze odpočinku a osvěžení. Oddech a hra mají následovat teprve po vykonání vážné práce.⁶⁵ Zde se jedná o hry mimo vyučování, vykázané mimo zdi školy: „Když nastane čas učení, je třeba se od hry vrátit do školy.“⁶⁶ Komenský chápe hry zejména jako činnost oddechovou, jak uvádí v *Zákonech školy dobře spořádané* v X. kapitole nazvané „Zákony o době oddechu“.⁶⁷ Pro hry předškolních dětí uváděné v *Informatoriu školy mateřské* je příznačný zejména tělesný pohyb. Po šestém roce života plní hra především funkci odpočinkovou, relaxační. Proto jí Komenský vykazuje prostor po vyučování nebo o přestávkách mezi vyučovacími hodinami (jen některé její znaky uplatňuje i při vyučování). V dospělosti má hra sloužit jako harmonizující prvek nabývání tělesných či duševních sil.⁶⁸ Ve *Škole vševědné* se nachází Komenského klasifikace her. Rozlišuje hry pohybové (běh, skok, závodění, hra s míčem, koulí nebo kuželem, hra na slepou bábu a také vycházka ve skupině) a hry stolní, sloužící k rozvoji myšlení (šachy). Mezi zakázané hry patří hra v karty a kostky, neboť při nich rozhoduje náhoda a u některých hráčů by mohly tyto hry vyvolat obavy z výsledku.⁶⁹ V *Pravidlech chování* (sebraných pro mládež roku 1653) rozšiřuje Komenský tento seznam o zápas, šerm, plavání ve vodě, neboť se jedná o „neužitečné a nebezpečné věci.“⁷⁰ Podle Jany Uhlířové spatřuje Komenský smysl her v rozvoji různých oblastí osobnosti člověka. Jedná se o oblast fyziologickou (zdraví, zdatnost); charakterové vlastnosti (poctivost, pravdomluvnost); aktivitu, vtip, pohotovost a bystrost; rozvoj poznání, citu, kritičnosti; solidarity, lidství a nenásilí.⁷¹

63 Tamtéž, s. 290.

64 KOMENSKÝ, *Velká didaktika*..., s. 176.

65 Srov. Jana UHLÍŘOVÁ, *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, s. 26.

66 Jan Amos KOMENSKÝ, *Pravidla chování*, in: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek II – výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, s. 255–266.

67 KOMENSKÝ, *Škola vševědná*..., s. 277–278.

68 Srov. UHLÍŘOVÁ, *Role hry*..., s. 46.

69 KOMENSKÝ, *Škola vševědná*..., s. 53.

70 KOMENSKÝ, *Škola vševědná*..., s. 265.

71 UHLÍŘOVÁ, *Role hry*..., s. 26.

Divadlo

Zvláštní formu hry u Komenského představovalo divadlo. V jeho době se hojně uplatňovalo jako prostředek vyučování zejména v jezuitském školství. Komenský své vlastní divadelní hry označoval slovem ludus. Divadelní hry sloužily Komenskému výhradně jako pedagogický a didaktický prostředek pro osvojení určitých poznatků zábavnou formou a k posílení motivace žáků s využitím prvku názornosti a vlastní aktivity žáků. Jeho školní divadlo se opíralo o dialog jako o jednu z forem názornosti. V X. kapitole *Zákonů školy dobře spořádané* stanovuje Komenský zákony o divadelních vystoupeních. Divadlo je v pansofické škole součástí hlavního studia. Vzhledem k tomu, že celé divadlo nebylo možno nacvičit v době výuky, stalo se součástí činnosti mimo vyučování.⁷² Školní divadlo představovalo dialogizovaná zpracování textů, které byly předmětem školního vyučování. Předvedení určitých skutečností dialogizovanou formou na jevišti je jednou z nejvyšších forem názornosti ve vyučování v době Komenského.⁷³ Vlastní divadelní produkci z potockého období představuje soubor dramát *Schola ludus* (*Škola na jevišti, Škola hrou*, 1654, vydáno 1656), dramatizace látky *Janua Lingvarum*. Školní divadlo se stává metodou výchovy a vzdělání ve střední latinské škole. V současnosti se využívají prostředky dramatické výchovy a inscenační metody nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jsou součástí zážitkového učení a výchovy zážitkem i v pedagogice volného času.

Kritika lenosti

Stejně jako v předchozích dílech i v potocké tvorbě se Komenský vyjadřuje kriticky k lenosti ve školách, jíž byl očitým svědkem ve zdejší škole ze strany některých žáků i učitelů. Napsal zde dílko *Fortius redivivus sive De pellenda scholis ignavia* (*Oživlý Fortius aneb Jak vyhnat ze škol lenost*, 1652, vydání 1652). Správná škola není dle něho místem odpočinku a volné zábavy, ale dílnou lidskosti, moudrosti a světla. Největším jejím nepřítelem je zakořeněná lenost, „přezáhbná a nemotorná obluda“.⁷⁴ Ze škol propadlých lenosti vycházejí „místo krásných soch zkomoleniny, místo světla světa čoudící nedopalky, místo nejčistších beránků bujní kozli, místo úrodných stromů trnitě keře.“⁷⁵ Na adresu nevzdělaného učitele Komenský dodává, že „jako líný vůdce jiných není ničím jiným než stínem bez věci, mrakem bez vody, studnou bez pramene, svítilnou bez světla.“⁷⁶

Postmoderní doba

Autentickým prostorem pro výzvu k holistické výchově ve 3. tisíciletí se stává pedagogika volného času jako východiska ze školských labyrintů na volné prostranství. Toto metaforické vyjádření vystihuje cestu při studiu Komenského posledních myšlenek o reformě výchovy, obsažených v knize *Scholarum Reformatore Pansophicus* (*Pansofický vychovatel*, 1657–1658). Současný postmoderní svět je labyrintem významů, hodnot a kontextů; labyrintem jako symbolem relativity. Člověk je zmatený v mnohosti a fragmentárnosti přístupů ke všemu. Obrovská kumulace informací vyúsťuje v to, že svět jako jednota a celek se člověku spíše vzdaluje. Místo příslušnosti k celku se člověk obrací k sobě samému. Existuje dichotomie mezi prací a volným časem, konáním a bytím. Život se otáčí kolem

72 Srov. Milan PŘADKA, *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*, Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 17.

73 Srov. UHLÍŘOVÁ, *Role hry...*, s. 35.

74 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vzkříšený Fortius čili Jak vyhnat ze škol lenost*, in: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, svazek II – *výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, s. 230.

75 Tamtéž, s. 241.

76 Srov. tamtéž, s. 243.

volnočasových aktivit a trhu s volnočasovým zbožím. Homo faber slouží Homo ludus a naopak, aby vyprodukoval převládajícího člověka doby postmoderní – Homo consumericus.⁷⁷ Labyrintu světa odpovídá i „školský“ labyrint. Ve školní výuce často dominuje faktografie ve smyslu prefabrikovaných údajů. Žákům se dostává „instantního“ vědění pro vědění. Celkové vědění se často vyznačuje specializací na úkor celostnosti. Školy bývají mnohdy redukovány na servisní instituce, zbavené jakékoli transcendence, posluhující především požadavkům trhu. Příprava žáků se často orientuje na parciální cíle, životní účely. Požadavkem doby je tedy vy-vedení člověka/žáka z labyrintu na volné prostranství, otevření se celku. Na volném prostranství se naučit tomu, co chce být. Souznět s přírodou a se sebou samým v celku světa. Učit se cítit posvátné, prožívat autentickou radost. Navrátit se k bytostnému tázání, probudit dobro ve své duši a potkat se s nepředmětným celkem (celkem bez marga) v podobě platónského Dobra nebo křesťanského Boha.

Aktuálnost významu Komenského odkazu pro pedagogiku volného času

Tou Ariadninou nití, jež může žákovi pomoci najít cestu z labyrintu a vytáhnout jej ze zabředlosti v jednotlivinách k celku a smyslu jeho vlastní existence, zachránit jeho právo na svobodu „žít z vlastního základu, z vlastního pramene“⁷⁸, je návrat k nedělnímu určení výchovy a vzdělání, obnova původního významu scholé. Scholé ve smyslu určení volného, svobodného prostoru pro naslouchání bytostné výzvě je zároveň výzvou pro současnou pedagogiku volného času, aby se stala strážkyní scholé, ochránkyní celku a pomocnicí v obnově lidství. Pedagogika volného času jako výchova s psychagogickým rozměrem má filozoficko-náboženskou dimenzi. Její těžiště spočívá v chápání lidského světa jako hodnotového, duchovního, smysluplného. Je spojena s inspirativní péčí o celoživotní podněcování pohybu duše člověka v rámci celistvého (holistického) pojetí lidského života, v němž jsou všechny aspekty života včetně rytmu práce a volného času chápány jako integrální součást celku. Komenský se stává inspirátorem pedagogického snažení i pro oblast pedagogiky volného času. Jeho odkaz filozofa vnímáme zejména v perspektivě myšlenkového dědictví myslitele celku, odkaz teologa ve spirituálním rozměru pedagogiky volného času a odkaz pedagoga v užitečnosti jeho nadčasové didaktické teorie. Bez transcendence lidskosti, na níž je postavena jeho filozofie výchovy, bude současná pedagogická humanizace jen těžko uskutečnitelná. Je naším přáním, aby pedagogika volného času jako nový fenomén dostala šanci na podporu svého rozvoje v naší zemi, zemi Komenského. Tento „poutník na rozhraní času“, svým dílem stále živý a přítomný, by nám mohl pomoci obnovovat tolik potřebný původní význam školy – scholé. Ex labyrintho ad Unum!

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

77 Srov. HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality...*, s. 205.

78 Anna HOGENOVÁ, Michal SLANINKA, *Žít z vlastního pramene (Rozhovory o životě a filozofii s A. Hogenovou)*, Praha: Malvern, 2019, s. 13.

Comenius's Educatio in the Perspective of Leisure Time Pedagogy

Helena Zbudilová

DOI: 10.32725/cetv.2021.038

Abstract:

The article focuses on the pedagogical legacy of John Amos Comenius (1592–1670) from the point of view of leisure time pedagogy. Comenius's contribution is sought in the perspective which considers the whole as a basic educational principle and in the direction of man towards true humanity as the basic meaning of education. The interpretation is based on the Christian holistic concept and the theological grounding of the interpretation of leisure time. The main roots of Comenius's conception of education are found in the psychagogic dimension of *educatio* and in the *scholé* phenomenon. The overall meaning of education is sought in its 'Sunday' purpose. The text deals with the analysis of selected author's works through the prism of the specifics of leisure time pedagogy and evaluates Comenius's contribution as a philosopher, theologian, and a leisure time pedagogue. Leisure time pedagogy is perceived as education with a psychagogical and philosophical-religious dimension.

Keywords: John Amos Comenius, philosophy of education, leisure time pedagogy, religious education, *paideia*, *educatio*, *scholé*, open soul, *schola pansophica* (pansophic school, omniscient school), holistic education, psychagogy

*Pampaedia ponders about the universal education of the spirit
and the establishment of an order in matters of a lifetime
in order to make the mind of every human
(being pleasantly employed in all its age levels)
a garden of joy...*

(foreword from the title page of Part 4 of
General Consultation on the Reform of Human Affairs)

With his work, John Amos Comenius created a comprehensive philosophy of education based on a theological foundation. He understood the whole world as the 'sub specie educationis' and the human being as the 'sub specie Dei, the sub specie of the whole sense'. Through theology and traditional philosophy, he comes to a completely innovative goal in his time – 'building humanity

as a unified force called to complete the world'.¹ He understands education as the direction of man towards true humanity which God has assigned to him. The decisive educational principle for him is 'omnino' (respect for the whole). The notions of humanity and the whole, so much needed by man in today's postmodern age, are becoming the main vanishing points of our search for Comenius from the perspective of stimuli for leisure pedagogy. We build on the theological grounding of the interpretation of leisure time, on the Christian holistic concept. We place Comenius's concept of leisure time primarily in the mindset of Josef Pieper. Thus, the philosophical and theological basis of the first inspirer of the origin of leisure time at the turn of the Middle Ages and the Modern Age is connected with one of the first thinkers dealing with leisure time (the first generation) of the 20th century. Pieper's definition of leisure time from his pioneering work *Muße und Kult* (1948) emphasises the above mentioned concepts: 'The purpose of leisure time is to remain human, to understand and to realize oneself as a being who is focused on the whole of reality'.² How Pieper's Christian classical view of leisure time (written by a Catholic) resonates in the work of the Protestant Comenius will be clarified through the comparison of the scholé phenomenon as the philosophical basis of education in leisure time and the understanding of the relationship between work and leisure. First, however, it is necessary to focus specifically on Comenius's conception of education and the main archetypes of education on which the idea was based. These are two archetypal expressions of psychagogy (philosophical and biblical): Platonic paideia and Christian educatio as forms of care for the soul. We remain with the concept of the soul with regard to Pieper's definition of leisure time as the 'state of the soul'³ and the analogous use of the term 'open soul' by Comenius and Pieper.

Platonic Paideia and Comenius

Comenius continues the tradition of ancient philosophy through Augustinianism. Although Comenius probably did not know Plato from direct reading, it became his basic philosophical-pedagogical starting point. In *Pampaedia*, the Platonic framework emerges quite clearly as a defining point of Comenius's philosophy of education.⁴ If Platonic paideia implies the understanding of education as the emergence of man from the play of shadows and dreams to the Light, Comenius finds here a common central idea of the soul as a principle of the integrity of life, which relates to the whole. A comparison can be made between Platonic paideia and Comenius's idea of pampaedia. The roots of Comenius's complete reformational educational effort are connected by the same motif, which identifies the process of education with the path from dreams to being, from untruth to truth. He also interprets truth as order and human life in truth as life in order.⁵ At the same time, they are united by a common goal. Plato's philosophy, paideia, as well as Comenius's pampaedia arose in response to the value crisis of society in order to reform this situation. Plato transferred the meaning of paideia to the ground of the Greek state – polis; Comenius transferred his pampaedia to the ground of the world. If Platonic paideia is 'care for the soul', the systematic guidance of gifted individuals to see the truth, that is, the world of ideas, Comenius's pampaedia becomes 'care for the soul'. In the demand for the education of all and everything

1 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie III*, Praha: OIKOYMENH, 2003, p. 540.

2 Josef PIEPER, *Volný čas, vzdělání, moudrost*, Praha: Křesťanská akademie Praha, 1992, p. 15; Josef PIEPER, *Leisure: The Basis of Culture*, San Francisco: Ignatius Press, 2009, p. 46.

3 Ibid., 1992, p. 14; ibid., 2009, p. 46.

4 Cf. Miloslav BEDNÁŘ, *České myšlení*, Praha: Filosofie, 1996, p. 60.

5 Cf. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie III...*, p. 373.

from the point of view of the overall meaning of all being (omnes, omnia, omnino) in Pampaedia, Comenius democratises the Platonic ideal of philosophy as education.⁶ In Comenius's concept of education expressed by the intention omnes omnia omnino (to teach everyone everything) Klaus Schaller emphasises omnino, respect for the whole (with regard to the whole, from the perspective of the whole). According to him, this emphasis opens up new horizons of education and new beginnings in comeniology.⁷ For Plato, the completion of the goal of education concerned only a small number of philosophers. According to Comenius, though, education, which enables one to see ideas, must concern everyone. Comenius further surpassed Platonism through scheduled activity – a complete reform that concerns the whole of human society. It is about caring for creation in the broadest sense.⁸ The fundamental difference is a different ontological basis. Comenius's conception grows out of the second cornerstone of European culture – Christianity. The most up-to-date comparison of both philosophical-educational concepts is provided by the book *Mezi filosofií a teologií výchovy* by Zuzana Svobodová and Andrea Blaščíková⁹. While in the case of paideia the inequality between God and man was perceived as an insurmountable boundary, and this instance was impersonal and anonymous, Comenius's Christian education is about the revelation of God in Christ. The cause and norm of the turn in Plato was true being. In Comenius, it is the world, especially nature in its teleological structure. In the Greek world, it was about a rivalry between the principles of chaos and order, light and darkness, life and death. In Comenius's Christian world, this struggle is overcome. History becomes the history of salvation.¹⁰ Pavel Floss describes Comenius's philosophical thinking as one of the peaks of the Christianisation of Neoplatonism. From the point of view of the aim of this article, let us consider the notion of epistrophe, as Comenius gave the term a new meaning which breaks through the framework of Neoplatonism. In Neoplatonics, epistrophe is the return to the absolute, one does not create anything. However, Comenius understands epistrophe creatively. He sees it as a creative force that is inherent to man. It is not just about remembering. It is about creating new things. It is a fruitful thinking that is inherent to man only. For Comenius, epistrophe is something which is man's own creative domain, the field of his work, creativity, education. It is something which, in fact, creates other 'worlds', namely the worlds of human technical, organisational, moral, and historical activity; it has a positive meaning.¹¹

Christian Educatio and Comenius

Comenius's term educatio grows out of Christianity, continuing the tradition of the Czech Reformation (especially the Unity of Brethren). The tradition is reflected in the consistent democratism of his educational concept. The legacy of the Unity of Brethren lies in Comenius's optimistic view of human nature (in contrast to the orthodox Protestant conception of radically corrupt human nature).¹² The purpose of Christian educatio (guidance) is to show man the way of acting which is truly human, which is about following Christ, and which corresponds to his essential purpose

6 Cf. BEDNÁŘ, *České myšlení...*, p. 63.

7 Cf. Klaus SCHALLER, Shrnutí a závěrečné slovo, in: *Jan Amos Komenský – odkaz kultuře vzdělávání. Příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání* (Praha, 15.–17. listopadu 2007), Praha: Academia, 2009, p. 766.

8 Cf. Dalibor VIK, Konzultace s Komenským na prahu světověku. Nástin hlavních rysů Paloušovy komeniologie (II.), *Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University* 1/2020, p. 9. Available at: <https://ojs.cuni.cz/paideia/article/view/1737>, cited 2nd August 2021.

9 Zuzana SVOBODOVÁ and Andrea BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy. Dialog k odkazu Radima Palouše*, Praha: Karolinum, 2021.

10 Ibid., pp. 17–25.

11 Cf. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie I*, Praha: OIKOYMENH, 1997, p. 182.

12 Cf. Ibid., p. 222.

to succeed *sub specie Dei*.¹³ It is a matter of the reforming (man should be reformed by renewal), of one's liberation in the Truth represented by Christ. Comenius's idea of pansophia brings a new conception of education. His educational-reformative efforts represent *educatio* in its true sense, that is, guiding a person and taking him out of everything improper. Comenius implies the ascendance of humanity and intends to cultivate or reform it not only in the individual and holistic sense, but also in a global one. This is indicated by the prefix *pan* itself. In the work *General Consultation on the Reform of Human Affairs*, Comenius places this prefix in front of every human effort within its grounding in relation to other people and to the whole of humanity.¹⁴ The purpose of education is salvation. Comenius's theology is built on the triadism of God the Father – the Son of God – the Holy Spirit. For Comenius, the *religio* means establishing a broken bond, repairing a broken relationship with God.¹⁵ The emphasis is on a simple life inspired by the Gospel. For Comenius, faith is not an escape into the privacy of the human heart, but a common sharing of the event concerning the incarnation of the Logos (Christ, the Sense) into the history of the world. Comenius advocated a universal and supra-denominational form of Christianity. Josef Válka calls his concept 'non-confessional' or 'supra-confessional' religion.¹⁶ This appeal, which should lead to the unification of Christians under one common banner, sounds loudest from Comenius's work *Pannuthesia*.

Scholé

Greek *scholé* (leisure) is the space and opportunity for Platonic *paideia* and Christian *educatio*. It is free time which has an ontological mission. It gives the opportunity to see the world as a whole and meet the hitherto hidden truth about the world. The task of *scholé* is to transcend the boundaries of everyday life, that is, transcendence. In terms of education, this regards the Sunday mission of the school which lies in awakening of a person. One should be reach the awareness of who he is and how to live truly humanly.¹⁷ The essential task of education is therefore release from busyness into the sacred space of the *scholé* in which real education takes place and the true freedom of man springs. Man's mission, then, is to 'be Sunday-like', to dwell on the essence, to be open to the message from above.¹⁸

Scholé and Pieper

Pieper, a great expert on the work of Thomas Aquinas, calls (in accordance with him) for Greek *paideia* and Christian *educatio* not to be in irreconcilable conflict. Both are Sunday affairs, standing outside the daily care of basic human needs. At the centre of Platonic *paideia* is the idea of Good (the greatest good – *Agathon*). In Christian *educatio* the soul is oriented towards Meaning which is God, the greatest Good. Pieper is a supporter and advocate of the classic concept of leisure time which continues the ancient tradition of *scholé*. At the same time, in his theory of leisure time, he is inspired by medieval philosophy. The basis of his conception of leisure time is Plato's *scholé* (which leads man to transcendence), and the accentuations of Christian contemplation adopted from Thomas Aquinas. He considers leisure time to be an essential element which constitutes

13 Cf. Radim PALOUŠ, *K filosofii výchovy (východiska fundamentální agogiky)*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, p. 16.

14 Cf. Jan HÁBL, *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, p. 112.

15 Cf. Radim PALOUŠ, Komenský – náboženský myslitel, *Studia Comeniana et Historica* 51/1994, pp. 7–8.

16 Cf. Josef VÁLKA, Komenský a nadkonfesijní křesťanství, *Studia Comeniana et Historica* 51/, 1994, pp. 124–126.

17 Cf. SVOBODOVÁ and BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy...*, pp. 26–36.

18 Cf. Radim PALOUŠ, *Heretická škola*, Praha: Karolinum, 2009, p. 11.

culture.¹⁹ Pieper perceives the path to free time through the search for God and the fulfilment of humanity. According to him, leisure time is a state of the soul which enables one to seek God. Leisure time is outside ratio (logical thinking). Its intellectus (observation) has no time limits; it goes on constantly.²⁰ It thus appears in human life as a whole. For Pieper, the source of leisure time is worship, cult. According to him, the peak of experience is a holiday in the sense of deviating from everyday life and fulfilling the joyful celebration of life (through liturgy).²¹ Pieper saw leisure time as 'a form of silence that is a prerequisite for the perception of reality' and as 'an attitude of acceptive perception, observative contemplative immersion in being'.²² Within the classical Christian concept of leisure time, Pieper presents a rhythmic type of its definition. The basis of this approach is to respect the natural alternation of activity and rest.²³

Scholé and Comenius

The main roots and general meaning of Comenius's conception of thinking about education lie in the Sunday purpose of paideia or educatio.²⁴ Comenius insists on the 'Sunday' designation of education and its institution – the school. His universal school system, in which everyone should learn everything, remains in this 'Sunday spirit'. Likewise, his education, as a lifelong event, is essentially 'Sunday-like'.²⁵ According to Comenius, Sunday's school mission awakens man to self-awareness and awareness of his mission as a person, an instrument of the genesis of creation.²⁶ From the point of view of leisure time pedagogy, Comenius's phenomenon of scholé is closely connected with religio. His schola – institution – is a space in which the pupil, in addition to preparation for everyday life, is primarily brought up to accept the sacred. The most important educational events take place in the scholé interval. In his work, for the first time in the history of the theory of education, Comenius presents the idea of the polarisation of teaching time and leisure time, the separation of working time and leisure time.

Leisure Time Versus Work: Pieper, Comenius

Pieper does not identify leisure time with non-working hours, weekends, holidays. In his conception, the dualistic conception of work versus leisure time disappears. He tries to save the world from the total absolutisation of work.²⁷ Pieper places wisdom in the spirit of paideia and educatio above the partial interests of practical life, emphasising the qualitative dimension of leisure time. The Protestant view of leisure time offered by the authors of the second tradition of post-Hellenic Christianity (including Protestant ethics), for example, L. Ryken, G. Neville, J. E. Sherrow, emphasises work and perceives leisure time as a time of rest, therapy.²⁸ This view is based on the Protestant ethic of service to God through work. Being influenced in particular by Calvin's theology,

19 Cf. Paul HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality (biblical, historical and contemporary perspectives)*, Grand Rapids, Michigan: Baker Academic, 2015, p. 200.

20 Cf. PIEPER, *Leisure: The Basis...*, p. 28.

21 Cf. Michal KAPLÁNEK, *Čas volnosti – čas výchovy (Pedagogické úvahy o volném čase)*, Praha: Portál, 2012, p. 115.

22 Cf. Michal KAPLÁNEK, *Volný čas jako výzva pro teologii*, *Studia Theologica* 2/2021, p. 113.

23 Cf. Dana KNOTOVÁ, *Pedagogická dimenze volného času*, Brno: Paido, 2011, p. 31.

24 Cf. Radim PALOÚŠ, *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, p. 45.

25 Sabina GÁLIKOVÁ-TOLNÁIOVÁ, *Problém výchovy na prahu 21. storočia*, Bratislava: Iris, 2007, p. 60.

26 Cf. Klaus SCHALLER, *Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962, p. 68.

27 Cf. PIEPER, *Leisure: The Basis...*, p. 39.

28 Cf. HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality...*, p. 203.

it contributed to the separation of work and leisure. In comparison to work, leisure time is of secondary importance.

For Comenius, practical life represents the integration of an ordinary day into the overall meaning. He sees man especially in human activity which acts in accordance with God's order and incorporates man into the flow of God's harmony. Comenius, with the conception of man and his function in the whole of the world, transcended his epoch (anthropological starting points and the definition of man are given by Comenius in *The Great Didactics*). His conception of man is entirely optimistic. Comenius's man is an active and creative being. It is a person of work, movement, and activity. His activity is characterised as disciplined, methodical, planned, organised, and economic. He always keeps in mind the overall picture.²⁹ The result of conversion in *Pampaedia* is not contemplative inaction, but the active participation of man in the world through his own activity, behaviour towards people, dealing with things, and through his work.³⁰ Comenius did not perceive man a priori as a sinner. He considered him rather as a creator who has a practical interest in the world but is still related to God. Human work (ars) 'transforms the world'. It is not done arbitrarily, but rather in 'harmony with the natural essence of things'. There is a need for the synergy of human activity and God's grace.³¹ Primarily, Comenius's education remains an education towards humanity. It is not preparation for practical life only. Comenius was aware of the danger coming with the onset of the modern age in the area of education. It was associated with the orientation of education towards professions. He strongly warned against this. As Svobodová states: 'Comenius emphasised another knowledge. It was not the power, but the perceiving of the whole, of the meaning. This meaning is not acquired and used. Man freely relates to it.'³²

Leisure Time and Comenius

In Comenius's education, the classical and Protestant views on leisure time are not mutually exclusive; on the contrary, together they form a comprehensive, holistic view of leisure time. In Comenius's work, there is an oscillation between two basic demands – being and action, between two imperatives which have been faced by humanity for a time being – 'Know Yourself' (*The Great Didactics*) and 'Take Care of the Whole' (*General Consultation on the Reform of Human Affairs*).³³ Comenius's concept of universal education combines knowledge and action. In Comenius, the emphasis is on being (the qualitative dimension of leisure time) through 'doing' (the quantitative dimension) in the rhythm of life, work, and rest. Work is his means of attaining the transcendental goal. Comenius's conception integrates the classical Roman Catholic understanding of leisure time as a spiritual approach (see Pieper) and the Protestant view of leisure as an activity. According to Comenius, human life is not fragmented into a number of areas (including work and leisure time). They all represent parts of the whole. Thus, we understand Comenius's concept of leisure time primarily as a state of the soul, that is, it is seen in the spirit of the spiritual dimension of leisure time. The qualitative dimension of leisure time can thus be experienced even during work. Pieper and Comenius are connected by a common spiritual approach to leisure time. It represents the rhythm of work time and leisure time. It leads to the inner integrity of the acting person who is called to serve the salvation of

29 Cf. Jaromír KOPECKÝ, Jan PATOČKA and Jiří KYRÁSEK, *Jan Amos Komenský. Nástin života a díla*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, pp. 251–252.

30 Cf. Blanka KUDLÁČOVÁ, *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*, Trnava: PF TU, 2003, p. 88.

31 Radim PALOÚŠ, *Komenského Boží svět*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, p. 70.

32 SVOBODOVÁ and BLAŠČÍKOVÁ, *Mezi filosofií a teologií výchovy ...*, p. 47.

33 Cf. Naděžda PELCOVÁ, Odkaz Komenského dnešku, in: *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, eds. Tomáš KASPER, Naděžda PELCOVÁ and Slawomir SZTOBRYN, Praha: Karolinum, 2013, p. 18.

the universe through himself and his work – homo religiosus.³⁴ His identity does not lie in his work roles; it is found in Jesus Christ only. Comenius's conception thus corresponds to a theologically grounded interpretation of leisure time which has two basic features – wholeness and rhythm. In the introduction to this article, we quoted Pieper's definition of leisure time as a state of the soul. Today, according to Schaller, humanity ceases to be just a 'state of the soul'. It acquires a new dimension, as, in the spirit of Comenius, it becomes necessary equipment of those whose human mission is to consult on the reform of human affairs and to actively advocate for such correction.³⁵

Whole, Humanity, and Comenius

Comenius was an excellent didactic, but in terms of leisure pedagogy (and education as such) we put his teleology of transcendence first. The concepts of humanity and the whole, which shine through in this text, embody the main intentions of Comenius's education – conversion to the whole and humanity. To be human according to God's purpose is to live up to one's humanity. Being whole – being human – means turning to the whole in more areas. Comenius saw education as moving towards true humanity which God had ordained for him. He understood education as a process of humanisation. Comenius's entire work speaks of a whole without a margin and of man as a servant of the whole.³⁶ It is based on the three dimensions of man: a wise creature, a master of creation, and the image of God.³⁷ By learning, one can improve and live up to one's humanity. However, Comenius does not intend to cultivate humanity in the individual sense only. Education concerns the whole person, because man is a capax universum: he is able to grasp the whole being.³⁸ The synthesis of Comenius's emphasis on the whole is presented by the work *General Consultation on the Reform of Human Affairs*, which shows the interconnectedness of the world and man and the need to see human things in the broadest context. Just like Jan Patočka, Schaller also emphasised the importance of *Pampaedia*, that is, *Universal Education*, the doctrine of making man truly human. It was Schaller who first pointed to *Pampaedia* as the first real educational system beyond the scope of didactics.³⁹ Comenius's idea of lifelong learning perceives education as a lifelong process of caring for man and the whole world. According to Patočka, Comenius is a representative of the openness of the soul. The open soul sees and honours arche; it believes in the telos of the whole. After all, God is the arche and the telos of the universe.⁴⁰ Openness is born in times of scholé. Comenius's education is thus a guidance to the openness of the soul for the reform of human affairs, for the salvation of the world. It is Comenius's foundation of education expressed by the intention to 'teach everyone everything'. Only when one sees (in truth) the whole world, which is important for man as the only being, is he truly human.⁴¹ The unifying leitmotif of Comenius's works is the idea of harmony in the formation of humanity of man and the whole world. According to Schaller, Comenius's 'panharmonic' is one of his most important inventions and the key to exploring the world.⁴² Comenius is therefore an

34 Cf. HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality...*, p. 210.

35 Cf. Jana PŘÍVRATSKÁ and Vladimír PŘÍVRATSKÝ, Pojetí humanity v edukační koncepci J. A. Komenského jako příspěvek lidské budoucnosti, *Historia scholastica* 2/2017, p. 20.

36 Cf. Anna HOGENOVÁ, Role celku ve filozofii J. A. Komenského a J. Patočky, in: *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, eds. Tomáš KASPER, Naděžda PELCOVÁ and Slawomir SZTOBRYN, Praha: Karolinum, 2013, p. 266.

37 Cf. PELCOVÁ, Odkaz Komenského..., p. 19.

38 Cf. PIEPER, *Volný čas...*, p. 26.

39 Cf. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II*, Praha: OIKOYMENH, 1998, p. 214.

40 Cf. PALOÚŠ, *Komenského Boží svět...*, p. 127.

41 Cf. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, p. 355.

42 Cf. Dietmar WATERKAMP, Realism, Pansophy and Mentality in the Work of the Czech and World Pedagogue J. A. Comenius. An Analysis of Three Fundamental German Works and Their Significance for International Comeniology, *International Dialogues on Education* 1/2020, p. 40. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254994.pdf>, cited 2. 8. 2021.

indispensable and still current inspiration for the field of leisure pedagogy as a thinker of the whole and harmonious humanity.

The Polarisation of Teaching Time and Leisure Time

In Comenius's time, leisure time was not a topic. The division of time into periods of work, teaching, and recreation can be found even in the Middle Ages (for example, in monasteries and monastic schools).⁴³ However, Comenius opens up a modern concept of thinking about education which, in the theory of education, takes into account the polarisation of teaching time and leisure time, the separation of working time and leisure time. Comenius devoted a space in *The Great Didactics* to this issue. He states there that it is not only appropriate for pupils, but even necessary to include rest breaks in addition to the daily work within the educational process. These breaks should be filled with fun, play, music, and other activities. The rhythm of work and rest, activity and leisure (including holidays) is a natural necessity in the proper establishment of good schools. In part No. VII in *The Great Didactics*, Comenius states: 'Let time be divided carefully, so that each year, month, day, and hour may have its own task. Let this division of time and work be kept exactly. Nothing should be left out, nothing overturned.'⁴⁴ From the point of view of leisure time pedagogy, the idea of the compulsory school as the birthplace of the dualism of work and leisure time appears in Comenius for the first time.⁴⁵ Comenius sees the overall meaning of education (at school and during one's free time) in its Sunday determination.

Comenius's Work through the Prism of the Specifics of Leisure Pedagogy

The search for Comenius's legacy in the field of leisure time pedagogy cannot be separated from his views on the content, forms, and methods of education in teaching. They are a harmonious part of education outside of school and in leisure time. In this sense, his demand for voluntariness, motivation, and activities of students within a wide range of activities can be emphasised. He was ahead of his time with his application of humanistic pedagogical principles (especially humanism and respect for freedom) and hygiene in the educational process. His concept of universal education directly involves the issues of leisure time and education. For the first time, he presents a picture of a person's lifelong education in school and out of school.⁴⁶ In his work, Comenius does not neglect care for the physical body and health. One should live a harmoniously balanced life in the intervals which include work and rest. Comenius's educational efforts were focused primarily on guiding students to humanity. Each time creates its own image of leisure time. In the terminology of contemporary leisure pedagogy, it is possible to identify a psycho-hygienic, self-realisation, formative-educational, and socialising function in Comenius. His concept can be applied to the current normative classification of leisure needs established by Horst W. Opaschowski: recreation, compensation, education, contemplation, communication, integration, participation, and enculturation.⁴⁷

43 Cf. Michal KAPLÁNEK, *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, 2017, p. 46.

44 Jan Amos KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, fundament č. VII, Praha: Knihovna pedagogických klasiků, 1905, p. 156.

45 Cf. Michal KAPLÁNEK, *Čas volnosti – čas výchovy*, Praha: Portál, 2012, p. 33.

46 Cf. Emília KRATOCHVÍLOVÁ, *Pedagogika volného času*, Trnava: Trnavská univerzita, 2010, p. 33.

47 Cf. OPASCHOWSKI, *Pädagogik...*, pp. 90–92.

Česká didaktika and Informatorium školy mateřské (Czech Didactics and Informatorium of the Kindergarten)

Considering the works written in Czech, it is worth mentioning *Česká didaktika* (written 1627–1632) and *Informatorium školy mateřské* (written 1630–1632). *Česká didaktika* is the first systematic work about education in Europe. The school is understood here as a ‘workshop of humanity’. School education is divided into four six-year phases completed at the age of 24 through the study of the academy. Education then continues in the school of life. Regarding the need for rest (recreation), Comenius states: ‘The human body needs refreshment by walking, running, working, playing, and by any moving and exercising of one’s body...Rest and catching of one’s breath take place in some kind of action. It must be something cheerful, like fairy tales, jokes, games, music, painting, and whatever is pleasing and comfortable to the senses of the body, but without sin.’⁴⁸ In this work, Comenius proposes the division of the day into three parts: eight hours devoted to sleep, eight hours for eating, walking, talking, playing, and other ways of rest, and eight hours focused on work. He compares the human body to a tree: ‘if it is to be alive and fresh for long periods of time, it must have a steady moisture, frequent fresh air and rest.’⁴⁹ *Informatorium školy mateřské* is the first systematic treatise on the education of preschool children (up to six years of age) in the form of a handbook for parents and educators. It discusses the possibilities of leisure time of children. Emphasis is placed on sensory knowledge, activity, and children’s natural playfulness and curiosity. In this work, Comenius sharply judges laziness (‘laziness is the pillow of Satan’). He speaks about the need to involve children in games, because ‘in the game, the mind is always busy with something and often sharpens itself.’⁵⁰ Comenius appeals to parents to organise and control their children’s leisure time.

Didactica magna, Didactica analytica, De rerum humanarum emendatione consultatio catholica – Pampaedia, Opera didactica omnia

Of the works written in Latin, we will focus on the work *Didactica magna* (*The Great Didactics*, 1633–1638, published 1657), *Methodus linguarum novissima* (Chapter X: entitled *Didactica analytica*, *Analytical Didactics*, 1644–1648, published 1648), and *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (*General Consultation on the Reform of Human Affairs*, 1645–1670). *Didactica magna*, published in 1657 as part of Comenius’s masterpiece *Opera didactica omnia* (*Writing on All Learning*), is introduced on the title page of this collective work by the well-known motto: ‘Let everything flow naturally, let there be no violence’, which refers to the pursuit of harmony and tolerance. For all the principles of Comenius’s didactics, the common motif is the syncretical (analogous) conformity of the didactic method with the a priori nature of the world. *Didactica magna* is a revised Latin version of *Czech Didactics*. Older encyclopaedic ideas are shifted even more significantly towards reformatory efforts. In a work called *Didactica analytica*, focused on language education, Comenius emphasises the principle of voluntariness with regard to human nature and the free will of man. The seven-part set *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* remains an unfinished supremely pansophic (omniscient) work bearing Comenius’s thought-educational legacy. The fourth part, called *Pampaedia* (*Universal Education*), becomes a tool for

48 Jan Amos KOMENSKÝ, *Česká didaktika* (chapter XV), in: *Dílo Jana Amose Komenského II*, Praha: Academia, 1973, p. 97.

49 Ibid., chapter XV, p. 98.

50 Jan Amos KOMENSKÝ, *Informatorium školy mateřské* (chapter IX), in: *Dílo Jana Amose Komenského II*, Praha: Academia, 1973, p. 255.

mediating the path to perfection. He addresses all people who are to be educated in all this in a versatile way (*omnes omnia omnino*). All nations are to be given a general education. Comenius adds the concept of 'school of old age' and 'school of death' to the original four phases of school education. It creates a unique opportunity for the aging person to contemplate.

The whole human life becomes a school: 'Just as the whole world is a school for the whole of the human race, from the beginning of time till the very end, so the whole of a person's life is a school for every one of us, from the cradle to the grave.'⁵¹ At the same time, Comenius, considering pupils, emphasises the need for games. They initiate pupils into all areas of life. It is a way to arouse students' interest and evoke the joy of learning. In *Pampaedia*, Comenius returns to the critique of laziness and idleness which he calls 'the state of being in the grave alive'. A lazy person or 'an idle person' resembles someone who is dead. In his time, Comenius understood the need for the holistic development of personality and argued that the most important experience is gained through the senses. His concept of teaching takes into account individual experiences. The roots of today's experiential pedagogy can be identified in his educational concept. His concept of universal education, the pansophic school, therefore significantly affects the issues of leisure time and the education of children and youth outside of the process of teaching.⁵²

Comenius's Stay in Sárospatak

A separate chapter in the life and work of Comenius is his stay by a stream. In 1650, Comenius came with his family to Sárospatak (Muddy Stream) in Hungary, as he had received an invitation from the Rákóczi family. His task was to reform the local school in the spirit of his pansophic principles, to apply his pedagogical concept to Hungarian conditions. His ideal was a seven-class school in the pansophic spirit and the creation of textbooks for its needs. During his stay there (1650–1654), Comenius was closest in his connection with practice. This four-year period played a decisive role in the subsequent completion of his work, as he wrote his masterpiece then: the *General Consultation on the Reform of Human Affairs*.⁵³ In the selection of his 'stream' writings and speeches, one can find a number of stimulating ideas about education outside the process of teaching, about the content of education and training within the pupils' leisure time, about the educator's work and its methodology. All of the texts contain Comenius's requirement for order – the order of things, people, educational tools (e.g., books), places, work, including the order of time (the division of time into parts designated for school, school breaks, and holidays).⁵⁴ Comenius considered the correct division of time to be the basis of all action. Comenius's ideas about freedom, discipline, and human nature in the teaching process and education are also inspiring for leisure pedagogy. In his view, the whole educational work was based on voluntariness. This is the basic principle of today's education in leisure time.⁵⁵

He created a theoretical programme for the planned seven-class pansophic school in his work *Schola pansophica* (*Pansophic School*, *Škola vševedná*, 1650–1651, first published in 1651 in Sárospatak, published in 1957 as part of the *General Consultation on the Reform of Human Affairs*). He wanted to transform the existing school into a pansophic school. Comenius submitted a brief

51 Jan Amos KOMENSKÝ, *Pampaedia*, in: *Obecná porada o nápravě věcí lidských III*, Praha: Svoboda, 1992, p. 43.

52 Cf. Emília KRATOCHVÍLOVÁ, *Pedagogika...*, p. 27.

53 Cf. Josef BRAMBORA, Význam potockého pobytu pro vývoj pedagogiky a pansofie Komenského, in: *Jan Amos Komenský a Slovensko, zborník prvej slovenskej komeniologickej konferencie v Prešove 1971*, ed. František KARŠAI, Košice: Východoslovenské vydavateľstvo Košice, 1971, pp. 67–72.

54 Cf. KRATOCHVÍLOVÁ, *Pedagogika...*, p. 29.

55 Cf. *ibid.*, p. 33.

concept of his reform programme entitled 'Idea světlé školy potocké' ('The Idea of the Bright Stream School') to Princess Lórantffy and Prince Rákóczi immediately after his arrival in Transylvania. In the text, Comenius states that his school is to be a school of light, an enlightened school, a workshop of humanity. He divides the subject matter into seven classes in a way that it can be then united into a single unit. In the history of pedagogy, the idea of concentration of curriculum appears for the first time. In fact, there was only a reform of the study of Latin, and only three language classes, which corresponded to three new basic Latin textbooks, were opened.⁵⁶ During his teaching career in Sárospatak, Comenius also wrote his famous picture textbook *Orbis sensualium pictus* (*The Visible World in Pictures*, *Svět v obrazech*, 1652–1654, published in 1658).

Schola pansophica

Schola pansophica represents the first comprehensive and fully thought-out plan of a school organisation in the history of pedagogy. In the general part it deals with the mission of the school. In its seven parts it handles the subject matter, the content and organisation of teaching, the time schedule, the learning objectives, and the regime of the pupils. A special part is devoted to classroom equipment, textbooks, curricula, and methodological instructions. In the appendices, Comenius comments on other practical matters, such as securing material resources for the functioning of the school. When establishing the pansophic school, Comenius defined, as the most important requirement, a situation where 'everything should be as orderly as possible, taking into account things and people, place and time, books and works, and rest.'⁵⁷ In the pansophic school, Comenius divided study time into parts, each containing eight hours (as in *The Great Didactics*). Eight hours are to be devoted to work, eight hours to night rest, and the same number of hours should be devoted to 'one's life and rest'. Coming to the question of rest, Comenius adds: 'What does not alternate with rest cannot last. We want to practise the spirit permanently, so it is necessary to insert rest and breaks between work.'⁵⁸ Comenius divides the study here into first-order (main), second-order (secondary), and third-order (supplementary) studies. The content of secondary and supplementary studies addresses issues of education outside the teaching process and education in leisure time. The second-order study served as a support for the main study (study of languages, philosophy, and theology), and its content consisted of the study of history, exercises of spirit according to one's choice (exercises of senses, reason, memory, history, style, language, voice, morals, and piety), and extraordinary tasks for some students. Comenius attributed an important role to music, the singing of spiritual songs, playing a musical instrument, and reading. He included these areas in extraordinary tasks. In the case of reading, it was an extraordinary reading for smarter pupils which was based on the teacher's recommendation (in addition to compulsory reading for all pupils). In a speech delivered in November 1650 entitled 'An Oration on How to Skilfully Work with Books – the Primary Instrument in the Cultivation of Ability' he appreciated the importance of books: 'The candidate of education should value books over gold and precious stones and collect pollen obtained from noble science from and transfer it to the hive of his own education.'⁵⁹ He presents methodological recommendations for working with a book

56 Cf. Jozef PŠENÁK, Význam potockého pobytu pre vývoj pedagogiky Komenského, *Pedagogika, časopis pro pedagogické vědy* 5–6/1991, pp. 593–600.

57 Jan Amos KOMENSKÝ, Škola vševědná, in: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského II*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, p. 35.

58 KOMENSKÝ, Škola vševědná..., p. 55.

59 Ibid., p. 145.

(e.g., taking notes) during and outside classes. At the same time, he appreciates the importance of school libraries (especially for poor students). The study of the third order (supplementary) was a study ‘which does not affect the inner education of the spirit, but rather the external physical agility and thus the activation and promotion of mental freshness.’⁶⁰ Comenius included various plays, stage performances, and theatre in this group.

Regulations for a Well-ordered School

According to Comenius, the basis of school improvement is exact order in everything. Order is the soul of things, and our ideal is nature. From Comenius’s ‘stream’ writings and speeches, we select the following laws (leges), as provisions of the school rules, important stimuli for the pedagogy of leisure time. *Regulations for a Well-ordered School* (*Leges scholae bene ordinate*) contain a general overview of the functioning of the pansophic school. In the introductory greeting, Comenius justifies his conception of regulations as leges, recalling the ancient Greek wisdom: ‘Whoever wants the community to be destroyed, let him break down its order.’⁶¹ The school needs to be fortified through laws. The overall text also contains forms and methods of working with students which, today, belong to education outside the teaching process. Within the laws, requirements are set that correspond to today’s pedagogical, psychological, and hygienic requirements for the educational process. Comenius prescribes laws concerning ways of resting here. Part of the pansophic school was also education outside the classroom and in the leisure time of pupils which was taken care of by teachers and educators. Comenius also draws up laws for boarding schools and canteens. A large part of the pupils lived in a boarding school set up at the school, as the distance to their various residences was considerable. The text also includes a general treatise on theatrical performances. In *Regulations for a Well-ordered School*, in Chapter IV (which is entitled ‘Regulations for the Appropriate Distribution of Time’) Comenius requires regular division of time for work and rest in days, weeks, months, and years. After each lesson (after reaching a certain goal), there is time for a half-hour break. In addition to classes, there should be time for practice in piety (one hour in the morning), repetition of school curriculum (after school), and time for fun in music or math (after lunch). The remaining time will be ‘spare time for housework, decent rest, and private study’. Holidays will be four times a year – always in connection with Christian holidays (Christmas, Easter, Whitsun – always eight days before and eight days after), and a whole month during the vintage: ‘Where there is no vintage, holidays can be during the hot days of July.’⁶² The content of Chapter IX entitled ‘Regulations for Theatre Performances’ and Chapter X called ‘Regulations for Resting Time’ will be discussed below in the description of the role of play and theatre in Comenius’s pedagogical concept. Chapter XX, entitled ‘Regulations for Pedagogy and Educators’, contains the requirements for this profession. The educators’ task is to supervise the behaviour of students, to cultivate their piety, to educate their minds and language in mutual conversations with them, and to lead them toward the achievement of good grades. These are private educators of noble sons or older students appointed by the director. Comenius placed considerable demands on educators in terms of personal qualities and level of education: ‘Everyone must strive to achieve (above all and especially) the qualities which he wants to grow in his students – to be educated, moral, and pious without pretence.’⁶³

⁶⁰ Ibid., p. 53.

⁶¹ Ibid., p. 269.

⁶² Ibid., p. 272.

⁶³ Ibid., p. 290.

Games

As already stated, Comenius in the pansophic school proposes studies with a schedule of phases consisting of rest and regeneration in play and entertainment. We meet the concept of the role of game in more detail in *The Great Didactics*. A game is used by pupils to recover and develop certain habits, 'because the tools can be used to imitate crafts, farm work, civic activities, military installations, construction, and others. Only then will schools become a prelude to life.'⁶⁴ The educational use of games has the nature of direct, purposeful, and intentional preparation for life. At the same time, the function of a game is understood in terms of rest and refreshment. Rest and play should follow only after serious work.⁶⁵ These are out-of-school games, outside the school walls: 'When it is time to learn, you have to return to school and leave the game.'⁶⁶ Comenius understands games mainly as a recreational activity, as stated in *Regulations for a Well-ordered School* in Chapter X, entitled 'Regulations for the time of rest.'⁶⁷ Preschool children's games listed in *Informatorium of the Kindergarten* are characterised by physical movement. After the first six years of life, a game mainly fulfils the function of rest. That is why Comenius gives it space after class or during breaks between classes (only some of its features are applied during classes). In adulthood, a game is to serve as a harmonising element for the acquisition of physical or mental strength.⁶⁸ In *Pansophic School*, Comenius placed the classification of games. It distinguishes between movement games (running, jumping, racing, playing with a ball, ball or cone, playing blind man's buff, and also a walk in a group) and board games which are used to develop thinking (chess). Prohibited games include playing cards and dice, as they are decided by chance and some players may be concerned about the outcome.⁶⁹ In *Rules of Conduct for Young Men* (collected for young people in 1653), Comenius expands this list and includes wrestling, fencing, and swimming in water, as these are 'useless and dangerous things.'⁷⁰ According to Jana Uhlířová, Comenius sees the meaning of games in the development of various areas of human personality. These are: a physiological area (health, fitness); character traits (honesty, truthfulness); activity, wit, alertness and acumen; development of knowledge, emotion, criticality; solidarity, humanity, and non-violence.⁷¹

Theatre

In Comenius, a special form of play was theatre. In his time, it was widely used as a means of teaching, especially in Jesuit education. Comenius called his own plays ludus. Theatrical plays served Comenius exclusively as a pedagogical and didactic means for acquiring certain knowledge (in an entertaining way) and for strengthening the motivation of pupils (with the use of the element of illustration and pupils' own activity). His school theatre relied on dialogue as one of the forms of illustration. In Chapter X of *Regulations for a Well-ordered School* Comenius sets out the regulations on theatrical performances. The theatre is a part of the main studies in the pansophic school. Due to the fact that the whole theatre could not be rehearsed at the time of teaching, it became part of the activities outside of teaching.⁷² The school theatre presented dialogised processing of texts that

64 Jan Amos KOMENSKÝ, *Velká didaktika...*, p. 176.

65 Cf. Jana UHLÍŘOVÁ, *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, p. 26.

66 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského II...*, pp. 255–266.

67 KOMENSKÝ, *Škola vševědná...*, pp. 277–278.

68 Cf. UHLÍŘOVÁ, *Role hry...*, p. 46.

69 KOMENSKÝ, *Škola vševědná...*, p. 53.

70 KOMENSKÝ, *Škola vševědná...*, p. 265.

71 UHLÍŘOVÁ, *Role hry...*, p. 26.

72 Cf. Milan PŘADKA, *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*, Brno: Masarykova univerzita, 2002, p. 17.

were the subject of school teaching. Demonstration of certain facts in a dialogised form on stage is one of the highest forms of illustration in teaching in Comenius's time.⁷³ The ensemble of dramas *Schola ludus* (*Škola na jevišti*, *Škola hrou*, *School by Play*, 1654, published in 1656), the dramatisation of *Janua Lingvarum*'s material, represents his own theatrical production from the Sárospatak period. In the Latin secondary school, school theatre becomes a method of education. At present, the means of drama education and staging methods are used in the educational process and elsewhere. They are part of experiential learning and education through experience and in the pedagogy of leisure time.

Critique of Laziness

As in previous works, Comenius's work from Sárospatak is critical of the laziness in schools. He was witnessing this issue in the local school in some pupils and teachers. There, he wrote the work *Fortius redivivus sive De pellenda scholis ignavia* (*Oživlý Fortius aneb Jak vyhnat ze škol lenost*, *Fortius once again Alive or How to Eliminate Laziness from Schools*, 1652, published in 1652). According to him, the right school is not a place of rest and free entertainment, but a workshop of humanity, wisdom, and light. Its greatest enemy is ingrained laziness, a 'destructive and clumsy monster'.⁷⁴ The schools of laziness produce 'broken work instead of beautiful statues, smouldering butts instead of the light of the world, lush goats instead of the purest lambs, thorny bushes instead of fertile trees'.⁷⁵ Addressing an uneducated teacher, Comenius adds that 'as a lazy leader of others, he is nothing but a shadow without a thing, a cloud without water, a well without a spring, a lamp without light'.⁷⁶

Postmodern Times

The pedagogy of leisure time as a starting point leading from school labyrinths to open space is becoming an authentic space for the call for holistic education in the third millennium. This metaphorical expression captures the way used during the studies of Comenius's final thoughts on the reform of education which are in the book *Scholarum Reformatore Pansophicus* (*Pansofický vychovatel*, 1657–1658). The contemporary postmodern world is a labyrinth of meanings, values, and contexts; the labyrinth is a symbol of relativity. Man is confused by the multiplicity and fragmentation of approaches to everything. The huge accumulation of information results in the situation where the world as a unity and a whole is rather moving away from man. Instead of belonging to the whole, one turns to oneself. There is a dichotomy between work and leisure, acting and being. Life revolves around leisure time activities and the market with goods for leisure time. Homo faber serves Homo ludus and vice versa to produce the predominant man of the postmodern period – Homo consumericus.⁷⁷ The 'school' labyrinth also corresponds to the labyrinth of the world. The teaching of facts, in the sense of prefabricated data, often dominates school teaching. Pupils receive 'instant' knowledge intended for knowledge only. General knowledge is often characterised by specialisation at the expense of wholeness. Schools are often reduced to service institutions which are deprived of any transcendence and serves, primarily, the requirements of the market. Pupil preparation is often focused on partial goals, life purposes. The requirement of the time is therefore to lead the person/

73 Cf. UHLÍŘOVÁ, *Role hry...*, p. 35.

74 Jan Amos KOMENSKÝ, *Vybrané spisy Jana Amose Komenského II...*, p. 230.

75 Ibid., p. 241.

76 Cf. ibid., p. 243.

77 Cf. HEINTZMAN, *Leisure and Spirituality...*, p. 205.

pupil out of the labyrinth to the open space, to open him up to the whole. In the open space, one should learn what existence wants. There should be harmony with nature and with oneself in the wholeness of the world. One should learn to feel sacred, to experience authentic joy. One should return to the essential enquiry, awaken the good in one's soul, and meet the insubstantial whole (without margo) in the form of the Platonic Good or the Christian God.

The Topicality of the Significance of Comenius's Legacy for Leisure Time Pedagogy

That Ariadne's thread, which can help the pupil find the way out of the labyrinth (pull him out of the entanglement in the individual elements, lead him to the whole and the meaning of his own existence, and save his right to freedom of 'living from his own foundation, from his own source'⁷⁸), is the return to Sunday's determination of upbringing and education, the restoration of the original meaning of scholé. Scholé, in a sense of determining a free, independent space for listening to the essential challenge, is also a challenge for the current pedagogy of leisure time. This should become the guardian of scholé, the protector of the whole, and the helper in the renewal of humanity. Leisure time pedagogy, as an education with psychagogic aspects, has a philosophical-religious dimension. Its focus is on understanding the human world as valuable, spiritual, meaningful. It is connected with an inspiring care for the lifelong stimulation of the human soul and its movement within the holistic concept of human life. In such a concept, all aspects of life, including the rhythm of work and leisure time, are understood as an integral part of the whole. We perceive his philosophical legacy especially in the perspective of his intellectual heritage; we see him as the thinker of the whole. His legacy of the theologian we see in the spiritual dimension of leisure time pedagogy. His legacy of the pedagogue can be seen in the usefulness of his timeless didactic theory. Without the transcendence of humanity, on which his philosophy of education is based, the contemporary pedagogical humanisation would be difficult to implement. We wish the pedagogy of leisure time, as a new phenomenon, to have a chance to support its development in our country, the country of Comenius. This 'pilgrim at the turn of the time', still alive and present due to his work, could help us restore the much-needed original meaning of the school – scholé. Ex labyrintho ad Unum!

Contact

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

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Education

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

hzbudilova@tf.jcu.cz

78 Anna HOGENOVÁ, Michal SLANINKA, *Žít z vlastního pramene (Rozhovory o životě a filozofii s A. Hogenovou)*, Praha: Malvern, 2019, p. 13.

Jan Amos Komenský v časopisech prvorepublikových československých svobodných zednářů (1925–1938)

Ctirad Václav Pospíšil

DOI: 10.32725/cetv.2021.039

Abstrakt:

Cílem příspěvku je představit zajímavou součást tak zvaného druhého života J. A. Komenského, totiž poměr prvorepublikových československých svobodných zednářů k této postavě. Autor analyzuje výskyty jména moravského velikána v periodických *Svobodný zednář* a *Die drei Ringe*. Hlavním zájmem československých zednářů bylo prokazování vlivu idejí J. A. Komenského na vznik prvních zednářských konstitucí z roku 1723. Další tematickou linií spjatou s Komenským bylo kladení důrazu na náboženský rozměr zednářství. Vedle toho autor studie poukazuje na řadu osobností a zajímavostí, jako je např. problematika nalezení Komenského hrobu v Naardenu, identifikace jeho ostatků, vzrůstající úcta německy mluvících československých zednářů k postavě J. A. Komenského, jehož posledně zmínění nakonec definují jako *Anti-Führera*. Příspěvek se tak zároveň stává kaménkem v mozaice dějin poměru českého a německého etnika v Československu.

Klíčová slova: J. A. Komenský, svobodní zednáři, první československá republika, nacismus, Sudety

O svobodném zednářství koluje velmi mnoho „zaručených zpráv“, které kritický člověk musí na základě studia hodnotit nejenom jako „nové pověsti“ české, ale leckdy také jako difamace. **Bojovat proti pověrám a pomluvám určitě není nic, co by nespadalo do kompetence teologa.** Řečené platí obecně rovněž o dalších studiích s obdobným tematickým zaměřením, na něž si dovoluji v tomto kontextu upozornit.¹ Rmoutit by nás mělo především, vychází-li takové zlo z úst a z pera katolíků, protože nepravdy nebo polopravdy tohoto druhu poskvřňují štít církve, k níž máme tu čest náležet.²

1 Srov. např. Ctirad Václav POSPÍŠIL, Poměr T. G. Masaryka k regulérním svobodným zednářům, *Studia theologica* 1/2020, s. 197–227; Ctirad Václav POSPÍŠIL – Veronika ŘEHÁKOVÁ, Wolfgang Amadeus Mozart a čeští hudebníci v časopisu *Svobodný zednář* (1925–1938), *Theologická Revue* 2/2020, s. 177–192. Další podobně zaměřené studie jsou připraveny do tisku v prvním výše zmíněném periodiku.

2 Poctivost velí přiznat, že se objevují publikace, které na určitý až mytologický okultismus mezi zednáři ukazují. Srov. např. Max HEINDEL, *Svobodné zednářství a katolicismus*, Ostrava: Obec unitářů, 2017. Existuje řada odnoží zednářství. Ta, o níž nyní pojednáváme, se definuje jako regulérní zednářství, které je uznáváno londýnskou Velikou lóží. Reakce současných regulérních svobodných zednářů u nás na právě připomenutou knížku nejsou právě nejprívětivější, protože jim připadá, že jejich identita se tu komolí, ba vystavuje posměchu. Určitě tedy neplatí, že by všechny zednáře šlo definovat naprosto stejně. Není také možno vyloučit, že v některých směrech nebo lóžích se najdou jedinci nebo skupinky se zálibou v podobných báchorkách. Obvykle se rozlišuje chladné zednářství, které je racionální a podobné záležitosti odmítá, a horké zednářství, které si v naznačených záležitostech libuje. Jak uvidíme níže, periodika

Volba osoby **Jana Amose Segeše Komenského**³ nesouvisí jen s třístým padesátým výročím od jeho smrti, které jsme slavili 15. listopadu 2020, ale také s nepopiratelnou skutečností, že tento velikán byl rovněž teologem.⁴ Zdravý ekumenický duch nás vede k tomu, abychom všechno dobré, lidské, poctivé ba posvátné, co se nachází v dějinách našich ekumenických přátel, vnímali s radostí a vděkem, protože to patří do společné pokladnice českého křesťanství.

Důrazně podtrhuji, že tato studie zkoumá určitý úsek tak zvaného druhého života Jana Amose Komenského, konkrétně to, jak se k němu vztahovali českoslovenští zednáři českého a německého jazyka v období první republiky. Nejde tu tudíž primárně o zjišťování, zda určité teze objevující se v periodikách *Svobodný zednář* a *Die drei Ringe* odpovídají současnému stavu komeniologického bádání.⁵ Zároveň se tímto způsobem otevírá pomyslné okno do myšlenkového světa československých regulérních⁶ svobodných zednářů z doby první republiky, takže každý si o dané záležitosti bude moci udělat svou vlastní představu.

Stejnému tématu je věnována jedna velmi dobrá diplomová práce B. Kulihové,⁷ a proto je třeba ospravedlnit, proč tato studie vzniká a v čem se od zmíněného kvalifikačního elaborátu liší. Souhrnně lze říci, že autorka spisu, o němž je nyní řeč, se zaměřuje na zmapování zednářských publikací na dané téma, na jejich kategorizaci do určitých tematických skupin, přičemž ale opomíjí celou řadu velmi důležitých informací, které jsou k dispozici například v článcích uveřejněných

svobodných zednářů v prvorepublikovém Československu vypovídají téměř jednoznačně o chladném pojetí zednářství.

3 Tak zněl plný podpis moravského velikána. Jeho děd se jmenoval Jan Segeš a byl fojtem v Komni. Otec již přijal příjmení dle místa narození, jímž byla právě Komňa. Srov. Amedeo MOLNAR – Noemi REJCHERTOVÁ (eds.), *Komenský o sobě*, Praha: Odeon, 1987, s. 31a s. 335. Nebyl to tedy Jan Amos, kdo by si změnil příjmení. V roce 1614 moravský velikán dokončil studia v Heidelbergu, pak působil jako pedagog v Přerově. Ordinaci za bratrského duchovního obdržel v dubnu 1616. Rok předtím napsal spis o andělech, který se nedochoval. V roce 1618 byl jmenován duchovním správcem německy mluvící obce jednoty ve Fulneku. V roce 1624 vyšel výnos panovníka o vypovězení nekatolických duchovních z Čech a následně také z Moravy. Jeho hlavním sídlem bylo od roku 1628 polské Lešno, nicméně často cestoval po celé střední a západní Evropě. V Lešně byl J. A. Komenský snad roku 1634 ustanoven za konseniora a o dva roky později za 46. biskupa Jednoty bratrské. Někdy se ne zcela přesně tvrdí, že byl posledním biskupem tohoto křesťanského společenství. Od roku 1648 byl jediným biskupem, protože ostatní již nežili. Komenský byl posledním v řadě biskupů původní Jednoty bratrské. V roce 1727 vznikla v Ochranově díky zbožnému hraběti Mikuláši Ludvíkovi Zinzendorfovi obnovená Jednota. Prvního biskupa tohoto společenství ordinoval v roce 1735 Komenského vnuk Daniel Arnošt Jablonský z pozice biskupa polské větve Jednoty. Z hlediska našeho zájmu je důležitý Komenského pobyt v Londýně roku 1641. V roce 1656 Lešno vyplnili polští katoličtí sedláci a Komenskému shořela knihovna i rozpracovaná díla, poté pobýval hlavně v Amsterdamu. Dne 15. listopadu umírá v Amsterdamu a 22. listopadu je pochován v Naardenu. Uvážíme-li jeho pedagogické působení například ve Švédsku a jinde, jeho osobní život vyhnance, neúspěšného politického vyjednavče, jeho donkichotský boj o nápravu věcí lidských, jeho rodinný život protkaný ztrátami nejbližších, jeví se to vše jako jedna přebolestná tragédie. Jako by se celý život ve svých strážních a neúspěších připodobňoval ukřižovanému Kristu, s čímž pak souvisí také jeho nebyvalá posmrtná sláva. Jaký div, že vědec Komenský v posledních desetiletích svého pozemského putování obhajoval určitý typ evangelického eschatologického vizionářství.

4 Sluší se podotknout, že Komenský sám sebe považoval za teologa, i když se nesrovnával s žádným směrem tehdejší reformované teologie. Někteří nekatoličtí teologové také občas zpochybňovali jeho pravověří. Srov. Amedeo MOLNAR, Trýzeň úkolu změnit svět k lepšímu, in: *Komenský o sobě*, ed. Amedeo MOLNAR – Noemi REJCHERTOVÁ, Praha: Odeon, 1987, s. 7–23, zde s. 9. Hlavním zdrojem jeho rozhodování, což se týká také literární tvorby, bylo svědomí. Není pochyb o tom, že Komenský byl velmi zbožný muž horoucí modlitby. Srov. tamtéž, s. 15. O řečeném svědčí nejenom již zmíněný spis o andělech z roku 1615, ale také skutečnost, že v roce 1622 vytvořil pro svou první manželku Magdalénu spis *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*. Dlužno připomenout, že v roce 1659 hájil trojiční dogma a Kristovo božství (*De questione utrum Dominus Jesus propria virtute a mortuis resurrexit*). V témže roce vydal bratrský *Kancionál*. V roce 1661 sepsal katechismus pro německy mluvící fulneckou obec (*De uralte christliche Religion*) a vydal polemiku proti zastáncům socinianismu (*De irenoco irenicorum admonitio*). V roce 1662 vydal *Confessio aneb počet z víry* pro Jednotu bratrskou. Takových příkladů Komenského teologické tvorby by se pochopitelně dalo najít více. Možná je vhodné připomenout jeho spis o utrpení a oslavení Páně: Jan Amos KOMENSKÝ, *Jana Amosa Komenského Harmonie, aneb, Rozjímání o umučení, pohřbu i vzkříšení Pána našeho Ježíše Krista, sebraná ze všech čtyř evangelistů a v jistý pořádek uvedena*, Praha: Vincenc Paseka, 1864. Jeho velmi nepřívětivé výroky o katolické církvi jsou z hlediska dobové situace pochopitelné a neměly by být anachronicky přenášeny do současnosti.

5 Teologa určitě zaujmou přinejmenším dva tituly věnované myšlenkovému odkazu J. A. Komenského nebo pobělohorského exilu, k němuž moravský velikán patří: srov. Tomáš HAVELKA, *Skrytý tajemství Božích poklad: Biblické citace v českých spisech Jana Amose Komenského*, Praha: NLN, 2019; Vladimír URBÁNEK, *Eschatologie, vědění a politika: Příspěvek k dějinám myšlení pobělohorského exilu*, České Budějovice: Historický ústav Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2008.

6 Výrazem „regulérní svobodní zednáři“ se míní ti, kteří jsou uznáni londýnskou Velikou lóží a dodržují příslušná pravidla. O ostatních četných uskupeních, která sebe sama označují jako zednářská, tato studie nepojednává.

7 Srov. Barbora KULIHOVÁ, *Jan Amos Komenský a svobodné zednářství*. Brno, 2009. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita Brno. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Milan Fujda, Ph.D.

ve *Svobodném zednáři*. Nejde o kritiku, nýbrž pouze o vyjasnění odlišnosti mého přístupu, i když v některých detailech si dovolím údaje přítomné v práci B. Kulihové také poněkud upřesnit. Další podstatnou novostí této studie, a to i vzhledem k zmíněné diplomové práci, je rozšíření badatelského pole také na periodikum československých zednářů německého jazyka *Die drei Ringe*.

Představovat obě zdrojová periodika by zabralo velmi mnoho prostoru, a proto si dovolím konstatovat pouze to, že československé zednářství v jeho české a zároveň výrazně minoritní přídržené slovenské podobě a rovněž v jeho německé verzi organizačně vzniká po roce 1918.⁸ Každá ze dvou jazykových skupin, k nimž je třeba připočítat také maďarsky hovořící lóže, měla svou vlastní Velikou lóži, která zastřešovala ostatní organizační jednotky. V roce 1925 také spatřují světlo světa nikoli tajná, leč interní periodika vydávaná těmito Velikými lóžemi.⁹ Činnost obou zednářských uskupení v Československu bylo ukončeno rokem 1938, kdy také vyšla poslední čísla příslušných časopisů. Snahy o obnovu činnosti české větve po druhé světové válce narazilo na nepřekonatelné překážky, a proto bylo oficiální zednářství u nás uspáno až do roku 1990, kdy došlo k jeho obnovení. Po roce 1990 obrozené periodikum *Svobodný zednář* není v tomto článku předmětem našeho badatelského zájmu.

Snad se sluší podotknout, že regulérní svobodní zednáři rozhodně nebyli programově antikřesťanští ani antikatoličtí. Členství v lóži bylo pro evangelíky něčím, co se zásadně nedostávalo do rozporu s jejich křesťanskou a církevní identitou, u katolických zednářů to bylo poněkud svízelnější.¹⁰ Na tomto základě můžeme předběžně konstatovat, že zednáři, kteří horlivě připomínali J. A. Komenského, se rekrutovali zejména z evangelické církve a částečně také z Církve československé husitské.

Po prostudování mnoha historických materiálů si dovolím navrhnout, aby se poměr katolíků k regulérním svobodným zednářům pohyboval na rozmezí ekumenického a mezináboženského dialogu, což vylučuje jakékoli projevy nenávisti a nevraživosti. Zároveň by to také mělo vést zejména duchovní k nesměšování identit v podobě dvojí příslušnosti. Svobodné zednářství, věrné svým původním ideálům, se mi jeví nejen jako určitá humanitní a v jistém ohledu osvícenská společnost, ale také jako jakési nekonfesní bratrstvo, které v řadě ohledů připomíná laická sdružení v rámci různých církví.

Po těchto předběžných vyjasněních je třeba nastínit rozčlenění předkládané studie do jednotlivých oddílů. Je vcelku pochopitelné, že v první části se zaměřím na periodikum *Svobodný zednář*, zatímco v druhé na časopis *Die drei Ringe*. Podotýkám, že na příspěvky v obou zdrojových periodikách odkazují pomocí uvedení ročníku a příslušných stran v něm, což k identifikaci publikací zcela dostačuje.

8 Zájemce o podrobnější informace odkazují na: Jana ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři ve XX. století*, Praha: Nakladatelství Libri, 2002.

9 Dokladem této skutečnosti je například dostupnost digitalizované verze periodika *Svobodný zednář* v databázi České národní knihovny. Zednářské lóže nejsou tajnými spolky, protože jsou řádně registrované. Z bezpečnostních důvodů je nikoli absolutně, leč převážně zakryto členství jednotlivých osob.

10 „Ve všech lóžích bychom našli jedince, kteří byli sice organizováni v katolické církvi, ale jejich vztah k náboženství byl velmi vlažný, jako u většiny českých intelektuálů této doby. Něco jiného platí pro příslušníky protestantských církví, u nichž se zednářství a aktivní víra nijak nevylučovaly. České zednářství rozhodně nebylo militantně antikatolické, byla v něm řada matrikových katolíků, a pokud šlo o nějakou diskusi na adresu katolické církve, pak vždy jen jako obrana.“ ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, s. 166. K řečenému si dovolím dodat, že existovaly také osobnosti Církve československé husitské, jako například Antonín Hartl, kterým zednářství vůbec nebránilo v plném prožívání jejich konfesního křesťanství. Srov. POSPÍŠIL – ŘEHÁKOVÁ, Wolfgang Amadeus Mozart a čeští hudebníci ..., s. 177–192.

I. J. A. Komenský na stránkách *Svobodného zednáře*

V tomto oddílu budu postupovat po jednotlivých ročnících, případně několik z nich sdružím. Dlužno souhrnně předeslat, že zmínek o moravském velikanovi je většinou velmi mnoho, někdy až kolem sedmdesáti výskytů v ročníku. Mapovat vše by bylo nejenom únavné, ale také by to mohlo zamlžovat to, co má podstatnou vypovídací hodnotu. Z uvedeného důvodu se budu zaměřovat téměř výlučně na příspěvky a podnětné zprávy přímo věnované postavě J. A. Komenského a jeho významu pro československé svobodné zednáře, kteří pochopitelně projevovali svůj obdivný poměr ke světoznámému pedagogovi a humanistovi také v jiných publikacích, které nyní nejsou přímým předmětem našeho badatelského zájmu.¹¹ Dokumentační ráz nyní předkládaného příspěvku má sloužit tomu, aby si zájemce mohl na základě předloženého faktografického materiálu udělat odlišné hodnotící a interpretační závěry, než k jakým dospěl autor těchto řádků.

I. 1. *Svobodný zednář 1925–1926–1927*

První svazek periodika zahrnuje tři kalendářní roky, ovšem vzhledem ke kontinuitě číslování stran určitě není chybné mluvit o prvním ročníku. Pomineme-li celou řadu zmínek *Lóže J. A. Komenský*, která vznikla prakticky souběžně s *Lóží Národ*, narážíme na následující souvislejší texty.

První informuje o Komenském životě, o jeho smrti a místu pohřbu. Důraz je položen na pedagogiku, která má u Komenského jasně křesťanská východiska. Zajímavé je, že zde není ani zmínka o vlivu myšlenek J. A. Komenského na první pravidla zednářského života z dvacátých let osmnáctého století, což – jak uvidíme záhy – bude ve *Svobodném zednáři* téma více méně dominantní.¹²

Další příspěvek zapáleného komeniologa Rudolfa Jordána Vonky¹³ pojednává o dějinách zednářství. Autor ještě zastával dnes jednoznačně vyvrácený názor, že zednářství k nám přinesl Špork. Zajímavé je konstatování, podle něhož starší pojednání o dějinách *královského umění*, jak se někdy svobodní zednáři definují, o Komenském nehovoří. Otázku myšlenkových souvislostí mezi „Starými pravidly“¹⁴ a Komenského idejemi nastolil až v roce 1810 německý profesor Krause,¹⁵ což probudilo zájem zejména mezi německými a holandskými zednáři. **Je tudíž patrné, že až do prvního desetiletí předminulého století byl vliv J. A. Komenského na „Stará pravidla“ něčím neznámým!** Ve druhé části Vonka¹⁶ poukazuje na různé možné vazby mezi Komenským

11 Srov. např. František MAŠLÁŇ, *Komenský a svobodné zednářství*, Praha: Dědictví Komenského, 1921, 20 s.; František MAŠLÁŇ, *Dějiny svobodného zednářství v Čechách*, Praha: Fr. Mašláň, 1923, 48 s. (2. vyd. Praha: Kawana, 1993). Z velmi rozsáhlé publikační činnosti Rudolfa Jordána Vonky připomínám: rukopis plus faksimilie, uloženo v Národní knihovně ČR: Rudolf Jordán VONKA, *Dokumenty o Komenském*, místo vzniku spisu a ročení neuvedeno: R. J. Vonka; Rudolf Jordán VONKA, *Komenský a Naarden: Hrob Komenského v Nizozemí*, Praha: Dědictví Komenského, 1927, 140 s.; Rudolf Jordán VONKA, *Komenský a Masaryk*, Praha: R. J. Vonka, 1927, 15 s.; Rudolf Jordán VONKA, *Čerpá Anderson z díla Komenského?*, Praha: R. J. Vonka, 1931; Rudolf Jordán VONKA, *Běžec s pochodní. Myšlenky J. A. Komenského*, Praha: Pokrok, 1940, 63 s. Mezi zednáře patřil také významný komeniolog: Jan Václav NOVÁK, *Jan Amos Komenský: pracovník o budoucí dobro člověčenstva*, Praha: F. Topič, 1920; Jan Václav NOVÁK, *Jan Amos Komenský: jeho život a dílo*, Praha: Dědictví Komenského, 1920, 722 s.

12 Srov. J. T., Jan Amos Komenský, zakladatel lidové vzdělanosti, *Svobodný zednář 1/1925–26–27*, s. 10–16. „Cíl výchovy stanoví Komenský ve shodě s křesťanským předpokladem, že účelem lidského života jest posmrtná blaženost s Bohem.“ (viz s. 12) Autora se nepodařilo identifikovat.

13 Srov. Rudolf Jordán VONKA, Můstky ke Komenskému, *Svobodný zednář 1/1925–26–27*, s. 27–28, 51–53.

14 Krátce po založení první oficiální zednářské Veliké lóže v Londýně dne 24. června 1717 sepsal James Anderson *Book of Constitutions*, kterážto „Stará pravidla“ vyšla tiskem roku 1723. Srov. David STEVENSON, James Anderson: Man & Mason, *Heredom 10/2002*. Česká vydání: Rudolf Jordán VONKA (ed.), *Staré povinnosti svobodných zednářů 1723–1796*, Praha: František Richter, 1931. Další edice: Bratislava: CAD Press, 1993 a 2013.

15 Srov. Karl Christian Friedrich KRAUSE, *Die drei ältesten Kunsturkunden die Freimaurereibüderschaft*, Dresden: Arnoldi, 1810. Autor žil v letech 1781–1832, byl žákem Schellinga a Fichteho, působil jako docent v Jeně, zabýval se filosofií, matematikou, přírodními vědami a dějinami zednářství. V roce 1805 vstoupil do *Loge Archimedes zu den drei Reissbretern*. B. Kulihová uvádí nepravěně titul Krauseho díla; srov. KULIHOVÁ, *Jan Amos Komenský...*, s. 32, pozn. č. 3.

16 Rudolf Jordán Vonka se narodil 17. října 1877 v Křinci, zemřel roku 1964 v Praze. Po vzniku Československa pracoval jako vrchní

a rodícím se zednářstvím, jde zejména o humanismus, ale také o symboly, které se objevují v Komenského spisech. Snaha propojit moravského velikána sedmnáctého století se zednářstvím co nejtěsněji vyvolává otázku, zda často nebývá přání až příliš otcem myšlenky.

I. 2. Svobodný zednář 1927–28

V tomto ročníku se objevuje anotace na knihu: Rudolf Jordán VONKA, *J. A. Komenský a Naarden*, Praha: Dědictví Komenského, 1927, která je obsáhlou informací o dějinách pátrání po místu posledního odpočinku velkého učitele a humanisty až k vyvrcholení daného procesu identifikací tělesných ostatků moravského velikána.¹⁷

I. 3. Svobodný zednář 1929

V tomto ročníku nacházíme dva opravdu velmi zajímavé příspěvky Rudolfa Jordána Vonky, z nichž ten **první se týká nejenom strastiplné historie hledání hrobu a identifikace ostatků Jana A. Komenského, ale také jeho portrétu od velkého mistra Rembrandta Harmenszoon van Rijn**.¹⁸ Lze mít za to, že autor článku zde shrnuje obsah své monografie na totéž téma z roku 1927, o níž byla řeč výše.

Přesné datum úmrtí podle Vonky, konkrétně 15. listopadu 1670, známe z dopisů, které rozeslal Komenského syn Daniel, a také z nizozemské ročenky z roku 1671. Datování pohřbu na 22. listopadu 1690 v Naardenu, konkrétně v kostelíku valonské církve, která zde v dané době působila, je potvrzeno záznamy jmenovaného křesťanského společenství, jež byly objeveny v roce 1872. Ján Kollár ve svém spisu *Slávy dcera* projevoval znalost, že Komenského hrob je třeba hledat v Naardenu.¹⁹ František Palacký v prvním českém Komenského životopisu z roku 1829 rovněž uvádí Naarden jako místo posledního Komenského odpočinku.²⁰ V roce 1836 hledal ve jmenovaném holandském městě Komenského hrob Jan Erazim Vocel. Domníval se, že se bude nacházet v hlavním kostele, a proto nic nenalezl. Dlužno podotknout, že kostelík valonské církve byl v roce 1829 zrušen a jeho budova následně patřila k továrně a posléze ke kasárnám a byla využívána jako skladiště. Další a konečně úspěšné snahy ohledně určení Komenského hrobu podnikli roku 1871 pražští učitelé ze spolku Budeč.²¹ V Naardenu bylo dle dobových zápisů z roku 1670 o více než dvě stě let později zjištěno, že Komenský je uložen v hrobě číslo 8,²² kde byly následně při exhumaci po dalších téměř šedesáti letech nalezeny celkem tři mužské kostry. K určení těla došlo v roce 1927,

odborový rada ministerstva zahraničních věcí v Praze. Roky 1920–1925 Vonka strávil v Nizozemí, kde pracoval na československém vyslanectví jako tajemník tiskové služby, takže pravděpodobně sehrál určitou roli v otázkách spjatých s Komenského hrobem, jak uvidíme záhy. Vonka ovládal angličtinu, francouzštinu, němčinu, holandštinu, velmi zdatně pracoval se slovanskými jazyky a mimoto také s lotyštinou, v roce 1950 dokonce vydal slovník lotyšsko-český a poté i česko-lotyšský. Pro doplnění můžeme ještě dodat, že kromě prací o Komenském a Masarykovi editoval pestrý řádek historicky orientovaných děl: *Mírová myšlenka a smysl českých dějin* (1929); *Z čeho přýští smysl dějin* (1931); *Pět set let od Lipan* (1934); *Probouzení demokracie* (1934); *Z třicetileté války; Žižkův dub na Chotuci* (1932); *Nalezená sestra: balada z třicetileté války* (1932–1933). 16. září 1932 dokončil svůj rozsáhlý román *Petr Bruegel*. Srov. © LITERÁRNÍ ARCHIV PAMÁTNÍKU NÁRODNÍHO PÍSEMNICTVÍ, *Vonka Rudolf Jordán*, dostupné na: <http://www.badatelna.eu/fond/5342/uvod/>, konzultováno dne 18. prosince 2020. V titulu článku je na dané adrese jméno „Jordán“, ovšem vzhledem k tomu, jak se autor sám podepisoval, je přesnější používat verzi „Jordán“.

17 Srov. Svobodný zednář 2/1927–28, s. 13. Autor neuveden.

18 Srov. Rudolf Jordán VONKA, *Ostatky Komenského, Svobodný zednář 2/1929*, s. 44–47. Snad se sluší podotknout, že publikace Barbory Kulihové *Jan Amos Komenský a svobodné zednářství* o obsahu tohoto nesmírně zajímavého článku detailněji neinformuje.

19 Srov. Ján KOLLÁR, *Slávy dcera: jubilejní vydání s úvodem „Sto let Slávy dcery“*, Praha: Alois Wiesner, 1927, znělky 208–211.

20 Srov. František PALACKÝ, *Život Jana Amose Komenského*, Praha: Adolf Synek, 1929.

21 Srov. ANONYM, *Ruch o Komenském v Nizozemsku, Posel z Budče: týdeník vychovatelský pro učitelstvo národních škol v Čechách, na Moravě, v Slezsku a na Slovensku* 42/1871, s. 354; ANONYM, *Hrob Komenského v Naardenu, Posel z Budče: týdeník vychovatelský pro učitelstvo národních škol v Čechách, na Moravě, v Slezsku a na Slovensku* 46/1871, s. 391.

22 Srov. R. J. VONKA, *Ostatky Komenského, Svobodný zednář 2/1929*, s. 44.

mimo jiné za účasti věhlasného českého antropologa profesora Jindřicha Matiegky,²³ dalších odborných kapacit a podle dikce prezentovaného článku rovněž za přítomnosti autora R. J. Vonky. Jelikož Komenský měl být první pohřbený, dalo se usuzovat na to, že jeho tělo bude nejhloběji. Další indicií byla známá skutečnost, že Komenský v posledních letech svého života velmi trpěl revmatismem kloubů a obratlů, což se projevuje deformacemi kostí. Na základě daných předpokladů byly identifikovány jeho ostatky.²⁴ Mimo jiné se dozvídáme, že Komenský měl být 168–170 cm vysoký.²⁵ **Osobně se domnívám, že dnešní stav vědy před námi otevírá možnost potvrzení správnosti závěrů tehdejších odborníků na základě genetických testů srovnáním příslušného materiálu s žijícími potomky J. A. Komenského.**

Následuje krátký soupis známých vyobrazení Komenského z doby jeho života, mezi nimiž figuruje také Rembrandtův portrét starce, který je od roku 1922 vystaven ve florentské Galerii Uffizi. R. J. Vonka již v roce 1929 hovořil o dané záležitosti jako o nanejvýš pravděpodobné.²⁶ Sluší se upozornit na skutečnost, že dne 6. dubna 2006 proběhla českým tiskem²⁷ jako velkopá novinka zpráva, že profesor dějin umění Ernst van de Wetering identifikoval Rembrandtem portrétovaného starce z roku 1655 jako Jana Amose Komenského. Jako hypotéza se dané určení portrétovaného starce objevilo již v roce 1914 a publikoval ho v roce 1915 český historik Karel Chytil.

Druhá studie **hovoří o potenciálním vlivu Komenského idejí na Jamese Andersona a jeho tak zvaná „Stará pravidla“.**²⁸ Již víme, že první, kdo tuto otázku nastolil, byl prof. Krause z Jeny v roce 1810. Anderson měl čerpat inspiraci z Komenského spisu *Panegersia*.²⁹ Další odborník, který dospěl k týmž závěrům, byl doktor filosofie Ludwig Keller³⁰ roku 1906.³¹ Doktor Keller založil v roce 1892 nezednářskou společnost Comenius-Gesellschaft, k níž posléze přistoupila řada odborníků z různých zednářských lóží. V českém prostředí tezi ohledně vlivu Komenského spisů na Andersonovy konstituce přijímali v člancích *Časopisu českého museum* Karel Boleslav Štorch (1812–1868) a František Jan Zoubek.³²

23 Srov. Jindřich MATIEGKA, *J. A. Komenského hrob a československé školství v zahraničí*, Praha: Spolek Komenský, 1935. Profesor Matiegka (1862–1941) vystudoval lékařskou fakultu. V roce 1897 se habilitoval v oboru fyzické antropologie. V letech 1929–30 byl rektorem Univerzity Karlovy. Známe jsou jeho studie o kosterních ostatcích význačných postav českých dějin. Srov. Ctirad V. POSPÍŠIL, *Zápolení o pravdu, naději a lidskou důstojnost. Česká katolická teologie 1850–1950 a výzvy přírodních věd v širším světovém kontextu*, Praha: Karolinum, 2017, s. 234. Mimo jiné zkoumal také ostatky lebky nalezené v Čáslavi, které mnozí přisuzují Janu Žižkovi, na což opravdoví odborníci nahlíží spíše skepticky. Srov. Ctirad V. POSPÍŠIL, *Úvod do husovských dilemat: historie a teologie*, Praha: Karolinum, 2020, s. 96–97.

24 Srov. Rudolf J. VONKA, *Ostatky Komenského, Svobodný zednář 2/1929*, s. 45.

25 Srov. tamtéž, s. 46.

26 Srov. tamtéž, s. 47.

27 Srov. např. *Právo; iDnes* z příslušného dne.

28 Srov. Rudolf J. VONKA, *Čerpal Anderson z díla Komenského?*, *Svobodný zednář 3/1929*, s. 51–55.

29 *Panegersia – Kniha o všeobecném probouzení*. Jedná se o první díl velmi rozsáhlého Komenského spisu *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus humanum, ante alios vero ad eruditos, religiosos, potentes Europae – Obecná porada o nápravě věcí lidských. Lidskému pokolení, předně však evropským vzdělcům, duchovním a mocným v Evropě*. Připomenuté dílo vznikalo v letech 1645–1670, tedy až do samého závěru Komenského života. Edice: Jan Amos COMENIUS, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, 1. vyd., Praha: Academia, 1966. Český překlad: Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, 1. vyd., Praha: Svoboda, 1992. 3 svazky (565 s.; 501 s.; 595 s.). Rukopis celého znění *Obecné porady* byl objeven až ve čtyřicátých letech minulého století. První část *Panegersia* byla ovšem editována ještě za Komenského života: *Panegersia a Panaugia*, Amsterdam, 1662–1664. Další vydání například: *Panegersia*, Halle, 1702.

30 Žil v letech 1849–1918. Pracoval jako archivář v Münsteru a poté Berlíně. V roce 1897 se stal členem *Loge zur Eintracht und Standhaftigkeit* v Kasselu a v roce 1899 afiliován do *Loge Urania zur Unsterblichkeit* v Berlíně. V roce 1892 měl být u založení v Německu vzniklé mezinárodní společnosti *Comenius-Gesellschaft*.

31 Srov. Ludwig KELLER, *Die Schriften des Comenius und das Konstitutionbuch*. Nach der Forschung Karl Christian Friedrich Krauses, *Monatshefte der Comenius-Gesellschaft 3/1906*, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. Je poněkud s podivem, že R. J. Vonka neuvádí další významnou knihu na dané téma ze stejného roku: srov. Wilhelm BEGEMANN, *Comenius und die Freimaurer*, Berlin: Siegfried Mittler und Sohn, 1906, přetisk 2012 v nakladatelství Books and Demand.

32 Odkazy převzaty od J. R. Vonky, některé detaily bylo nutno upřesnit: srov. Karel Boleslav ŠTORCH, *Komenského Panegersie, Časopis českého museum*, 1851, s. 162–188; František Jan ZOUBEK, *Komenského křesťanská akademie světová, královská společnost v Londýně, masonové, Časopis českého museum*, 1883, s. 77–107.

Rudolf Jordán Vonka poté obhajuje Krauseho odůvodnění vlivu Komenského idejí na „Stará pravidla“, k čemuž připojuje soupis anglických vydání Komenského spisů, pročež podle něj rozhodně nelze plně vyloučit možnost, že by tyto knihy zakladatelé zednářství znali.

Pokud jde o diskusi ohledně Komenského vlivu na vznik „Starých pravidel“,³³ sluší se připomenout také článek Josefa Volfa, který informuje o dopisu J. Grégra z roku 1883, v němž český politik volá po prozkoumání skutečnosti, zda je Komenský opravdu zakladatelem zednářů. Grégr se odvolává na jakousi holandskou monografii z roku 1871, kde se příslušné tvrzení objevuje. K tomu si dovolíme kriticky poznamenat, že Komenský opravdu nemohl být zakladatelem zednářství, když zemřel bezmála čtyřicet sedm let před svátkem Jana Křtitele, patrona zednářů, 24. červnem 1717, kdy byla ustavena Veliká lóže v Londýně.³⁴

I. 4. Svobodný zednář 1930

První informace je technického rázu, protože se týká změny v osobě šéfredaktora, jímž se stal zapálený komeniolog Rudolf Jordán Vonka. Uvádět každý výskyt jména J. A. Komenského³⁵ v tomto ročníku by rozhodně nepřispělo k přehlednosti, a proto se zaměříme pouze na články a zprávy³⁶ specificky věnované postavě, dílu a významu moravského polyhistora. Zajímavá je zpráva o studii věnované Komenského kontaktům s anglickým parlamentem v letech 1640–41 za jeho pobytu v Anglii, kdy také vznikl jeho spis *Via lucis*, v němž se objevuje návrh založení kolegia osvícených.³⁷ Ve zmíněném úmyslu zednáři spatřují předzvěst vzniku jejich vlastní organizace. Třetí příspěvek je krátké hodnocení názorů českých příslušníků Rotary klubu, kteří se snažili odvozovat vlastní humanitní zaměření od J. A. Komenského. Prokazovat, že zakladatel hnutí P. Harris, advokát z Chicaga, čerpal v roce 1905 vědomě z Komenského, by bylo podle autora zprávy více než problematické,³⁸ s čímž bude plně zajedno i dnešní odborník.

I. 5. Svobodný zednář 1931

Opět platí, že zmínky jména moravského velikána je v různých souvislostech velmi mnoho, nás budou zajímat pouze dvě zprávy. První hovoří o holandském výboru k uctění památky J. A. Komenského a o aktivní podpoře zmíněného grémia ze strany holandských zednářů. Dále se zde dozvídáme, že při konferenci v Haagu doktor Beneš navštívil místo posledního odpočinku velkého učitele. Za zmínku stojí také informace, že holandská vláda darovala část bývalého kostela valonské církve Československu a že naše vláda zde chce zbudovat Komenského mauzoleum.³⁹ Další zpráva pojednává o cestě českých zednářů L. Schwartze a R. J. Vonky do Paříže, kde

33 Srov. Josef VOLF, Dr. Julius Grégr a zednáři, *Svobodný zednář* 3/1939, s. 43–44.

34 Přestože o dějinách svobodného zednářství na celosvětové úrovni je u nás k dispozici řada publikací převážně informativní povahy, zdá se být vhodné upozornit na v určitých ohledech zajímavou bakalářskou práci: Kateřina ROUTKOVÁ, *Svobodné zednářství v průběhu dějin*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Katolická teologická fakulta. Ústav dějin křesťanského umění. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Čechura, DrSc.

35 Srov. např. AUTOR NEUVEDEN, Jan Amos Komenský, *Svobodný zednář* 4/1930, s. 123–124 se vůbec netýká osobnosti českého myslitele sedmnáctého století, ale pouze činnosti *Lóže J. A. Komenského*.

36 Jako příklad lze uvést recenzi: R. J. VONKA, Eugen Lennhoff, *Die Freimaurerei*, 1. ed., Vídeň: Amalthea-Verlag, 1929, *Svobodný zednář* 4/1930, s. 8–11. Vonka kritizuje nepřesnosti stran údajů o Komenském a také autorovu neznalost českého zednářství.

37 Srov. AUTOR NEUVEDEN (R. J. Vonka?), Komenský a anglický parlament, *Svobodný zednář* 4/1930, s. 80. Zpráva o studii Dr. Otokara Odložilíka ohledně Komenského kontaktů s anglickým parlamentem. Komenský měl v úmyslu založení společnosti osvícenců, což se projevuje v té době vzniklým díle *Cesta světla*. K tomuto spisu a Komenského pobytu v Anglii viz Miroslav SOMR, Komenského etické vize, *Littera Scripta* 1/2011, s. 79–89, zde s. 86.

38 Srov. AUTOR NEUVEDEN (R. J. Vonka?), Rotary a Komenský, *Svobodný zednář* 4/1930, s. 106–108.

39 Srov. AUTOR NEUVEDEN – zpráva, Nizozemská vláda o uctění památky Jana Amose Komenského, *Svobodný zednář* 5/1931, s. 13–14.

převzali tituly čestných mistrů *Lóže Shakespeare* v Paříži. Při této příležitosti Vonka přednesl řeč o Komenském a jeho významu pro vznik zednářství. Jedná se o doklad snah československých zednářů popularizovat ideu sepětí zednářství s moravským velikánem v zahraničí.⁴⁰

I. 6. Svobodný zednář 1932

Obdobně jako u předchozích ročníků opomíjíme řadu zmínek jména Komenský, které sice dokumentují vztah československých zednářů k němu, ale na obecnější rovině pro nás nemají velkou vypovídací hodnotu. Jako příklad uvádíme článek „Učitel – zednář“, kde je moravský velikán zmiňován a citován, především se poukazuje na shodu jeho myšlenek s povinnostmi zednáře, a to zejména ve vztahu k mladším bratrům.⁴¹ Za zmínku stojí recenze zednářského lexikonu z roku 1932, který se mimochodem přetiskuje dodnes (2006), takže pravděpodobně není tak nekvalitní, jak by se mohlo zdát z kritické reakce na některá hesla ve *Svobodném zednáři*.⁴² V redakční zprávě „Naarden“ se dozvídáme o **Komenského pomnících v tomto městě, které byly vztyčeny v letech 1892 a 1920,**⁴³ **což bylo tři sta let od jeho narození a dvě stě padesát let od jeho skonu.**

V poměrně rozsáhlém **příspěvku věnovaném zbožnosti vůdčích zednářských osobností je celá jedna stránka věnována J. A. Komenskému.**⁴⁴ **Důrazně se připomíná, že tento velký myslitel byl ryzí křesťan,** že jeho humanitní zásady mají své kořeny ve víře a že východiskem jeho smýšlení byl Bůh. Snad se sluší ocitovat alespoň následující slova:

„V ústavě anglických svobodných zednářů jsou tyto věty Komenského: ‚Jednota a na ní se zakládající sjednocení jest obrazem Boha; neboť Bůh jest bytost jedna a přece jest všechno, jest všechno a přece jest jedno‘ (*Panegersia*). - ‚Bůh, jenž jest jeden, chce, aby v něm všechno bylo jedno‘ (*Atrium rerum et linguarum*). Dále: ‚Jest litovati, že se neshodujeme ve věci nejdůležitější: v uctívání jednoho původce všech věcí‘ (*Janua linguarum reserata*).“⁴⁵

Jak vidno, J. A. Komenský nebyl pro československé zednáře pouze někým, na koho můžeme být coby národ opravdu hrdi, ale také příkladem autentické křesťanské zbožnosti. Sluší se připomenout, že tento téměř oficiální postoj nebyl všem tehdejšími svobodnými zednáři v naší zemi zcela po chuti.⁴⁶ Připomínání Komenského a navazování na jeho ideály vnášelo do hry také to, co bychom mohli definovat jako křesťanské východisko ideálu *královského umění*. Lze konstatovat, že rozrůzněnost názorů na původní křesťanskost osvícenského typu v dnešním zednářství přetrvává.

I. 7. Svobodný zednář 1933

V průběhu tohoto ročníku došlo ke změně hlavního redaktora, o čemž svědčí údaj v tiráži: „Redigovali: R. J. Vonka (č. 1-6) a A. Hartl (č. 7-10).“⁴⁷ S touto změnou mimo jiné souvisí, že od

40 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Setkání československých a francouzských zednářů, *Svobodný zednář* 5/1931, s. 61–62.

41 Srov. B. HNÁTEK, Učitel – zednář, *Svobodný zednář* 6/1932, s. 110–111.

42 Srov. AUTOR NEUVEDEN (R. J. Vonka?), Recenze Lennhoff-Posner, *Internationale Freimaurer-Lexikon*, Wien: Amalthea Verlag, 1932, s. 121–122. Recenzent vytýká autorům lexikonu řadu nepřesností v hesle *J. A. Komenský* a také velké nedostatky ve znalosti československého zednářství. Uvedené hodnocení navazuje na dřívější Vonkovu reakci na dřívější vydání díla, srov. pozn. č. 36.

43 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Naarden, *Svobodný zednář* 6/1932, s. 124.

44 Srov. F. D., Zbožnost vůdčích zednářských osobností, *Svobodný zednář* 6/1932, s. 135–137; s. 169–171.

45 Srov. tamtéž, s. 137.

46 Svědectví R. J. Vony: „Pracoval jsem v Komenském rád, představoval sem si ovšem, že té práce k poznání vedoucí, bude více. Když jsem objevil, že vycházíme z Komenského, někteří starší bratři se domnívali, že jde o mou mánii, a konečně se i ohrazovali, abych nevnašel náboženské prvky do díla, zejména protestantské, abych nechal stranou... Bratr Volf se mnou souhlasil a trnul, že kolikrát měl dílo Komenského v rukou, že mu ušlo, nač jsem přišel já. Dobře jsme vycházeli.“ ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, s. 178.

47 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Zednářské dílo br. R. J. Vony, *Svobodný zednář* 7/1933, s. 107–109: „Redaktor »Svobodného zednáře«,

příslušného data se již v periodiku neobjevují další Vonkovy příspěvky, a to nejen o Komenském, ale ani o jiných tématech. Je známo, že J. R. Vonka tuto změnu na postu šéfredaktora zpracovával ne právě snadno.

Opravdu zajímavý je článek Josefa Ulricha o myšlenkovém ovzduší zrodu zednářství, v němž nacházíme toto svým způsobem vyznání:

„Bylo už řečeno, že jedním z duchovních otců zednářství byl Komenský, a ten byl přísně věřící. Tvůrcem zednářské Konstituce byl pak kněz Anderson. Staré povinnosti zednářské a Konstituce zednářská rozhodně odmítají každý hrubý ateismus. Většina zednářů kladla a klade dosud na svůj stůl bibli – knihu knih – jako zevní výraz svého deismu.“⁴⁸

Určitě stojíme před příspěvkem, jehož **autor prostřednictvím historických údajů o Komenském jako věřícím a Andersonovi jako duchovním anglikánské církve usiluje o to, aby si české zednářství uchovalo svébytný náboženský ráz** s výraznými kořeny v osvícenském typu biblismu, o čemž svědčí použití slova deismus. Autor na téže stránce podotýká, že francouzské zednářství je tolerantnější a připouští jak Bibli, tak ateismus. Mimochodem, je známo, že právě tato odchylka byla v roce 1877 příčinou schizmatu mezi anglickou a francouzskou větví zednářství.⁴⁹

Teolog si nevyhnutelně položí otázku: Je striktní deismus, v zásadě aristotelovského typu, který by limitoval Stavitele světa na pouhý první stvořitelický impulz, slučitelný s pravidelnou lekturou Bible, která je evidentně teistická? Podle mého soudu nikoli. Proklamovaný deismus zde představuje výraz skupinové identity, inklinaci k racionálnímu, ve skutečnosti velmi umírněnému teismu, jenž je skeptický například vůči velkým vyprávěním o zázracích ve Starém i Novém zákoně, nicméně nemůže zcela vylučovat přinejmenším působnost Hospodina v srdci člověka.

Za zmínku stojí ještě čtyři příspěvky. Prvním je recenze na anglickou monografii, která podrobně mapuje Komenského pobyt v Anglii a zejména v Londýně v letech 1641–1642.⁵⁰ Druhý přináší úryvek z díla Ernsta Denise, v němž se tento v Čechách velmi ctěný francouzský historik hlásí k názoru, že Komenského ideje inspirovaly J. Andersona při sepisování starých zednářských pravidel.⁵¹ Třetí sumarizuje zednářské a potažmo komeniologické dílo J. R. Vonky.⁵² Poslední je z pera Josefa Volfa a pojednává o vratislavské *Lóži Comenius zur den drei Säulen*, která měla vzniknout u příležitosti třístého výročí Komenského narození⁵³ a je spjata se zrodem slavné vědecké společnosti *Comenius-Gesellschaft*. Zmíněná lóže mimo jiné od počátku odvážně přijímala také členy židovské národnosti, což mnozí v německých zednářských kruzích nesli dosti úkorně.⁵⁴

I. 8. Svobodný zednář 1934

V tomto ročníku určitě stojí za zmínku přetisk nám již známého článku Karla Boleslava Štorcha o Komenském, jehož autor se hlásí ke Krauseho tvrzení, podle něhož Anderson čerpal při sepiso-

br. Rudolf J. Vonka, vzdal se řízení prvního a zatím jediného českého zednářského časopisu, který vedl po tři a půl roku.“

48 Josef ULRICH, Myšlenkové ovzduší, v němž se zrodilo svobodné zednářství, *Svobodný zednář* 7/1933, s. 41–42, zde s. 42.

49 Srov. Michael BOROVIČKA, *Dějiny zednářských lóží. Spiklenci proti světu, nebo dobrodinci lidstva*, Praha: Ottovo nakladatelství, 2003, s. 187.

50 Mr. Robert Fitzgibbon YOUNG, *Comenius in England*, Londýn: Humphrey Milford, 1932. Věnování zní: „Thomae Garrigue Masaryk Moraviae Decori, Patriae Patri Pansopho.“ Autor Mr. Young je člen Učené společnosti v Praze. Sebral, pokud bylo možno shromáždit, doklady o pobytu Komenského v Londýně (od podzimu 1641 do letnic 1642). Zkoumá také vliv Komenského na založení Královské učené společnosti v Londýně, jež vznikla 15. června 1662. AUTOR NEUVEDEN, Recenze: *Comenius in England*, *Svobodný zednář* 7/1933, s. 46.

51 Srov. AUTOR NEUVEDEN, úryvky z díla E. Denis, *Čechy po Bílé hoře I*, s. 426, *Svobodný zednář* 7/1933, s. 81.

52 Srov. AUTOR NEUVEDEN (redakce), Zednářské dílo bratra Vonky, *Svobodný zednář* 7/1933, s. 107–109.

53 Jiný údaj ohledně vzniku dané lóže je 1910, jak uvidíme níže.

54 Srov. Josef VOLF, *Lóže Comenius zur den drei Säulen* ve Vratislavi, *Svobodný zednář* 7/1933, s. 132–134.

vání „Starých pravidel“ z Komenského.⁵⁵ Další příspěvek je opět přetisk článku, tentokrát z roku 1892, od Jaromíra Hanela.⁵⁶ Redakční poznámka k článku se nachází na straně 65 téhož ročníku. Dozvídáme se zde, že autor článku byl v té době českým zednářem⁵⁷ a že rakouské školy zakázaly studentům účast na oslavách třístého výročí Komenského narození. Třetím textem, který připomenu, je redakční zpráva o přednášce J. B. Vonky v Paříži o významu Komenského pro zednářství a o pozitivním ohlasu jeho vystoupení.⁵⁸ Vedle šíření povědomí o Komenského významu vzhledem ke vzniku prvních zednářských konstitucí je patrné, že regulérní svobodní zednáři sice byli v jednotě s Londýnem, to jim však nebránilo v kontaktech s francouzskou větví zednářství. Upřímně řečeno, kdo zná zahraničně politickou orientaci první republiky, ten se tomu podívat určitě nebude. Mimochodem, původní orientace české *Lóže Jan Amos Komenský* bylo na francouzský *Grand Orient*, zatímco souběžně vzniknuvší *Lóže Národ* byla přes italské bratry napojena na Londýn. Po sjednocení obou českých větví zednářství převládla londýnská obediencia.

I. 9. Svobodný zednář 1935 a 1936

V obou ročnících se pochopitelně nachází mnoho celebrativních zmínek o velkém českém mysliteli, nicméně nenarazil jsem na žádný pozoruhodný příspěvek.

I. 10. Svobodný zednář 1937 a 1938

Pokud jde o zmínky o J. A. Komenském, platí v těchto dvou posledních ročnících prvorepublikové série ročníků *Svobodného zednáře* totéž co u předchozích dvou. Jedinou skutečnou zajímavostí je **zpráva o otevření Komenského mauzolea v naardenském kostelíku valonské církve**, která zde působila do roku 1829.⁵⁹ Jsme poměrně podrobně informováni, že této slavnosti se zúčastnila společná delegace 28 československých svobodných zednářů českého i německého jazyka. V roce 1929 dala holandská vláda místo Komenského posledního odpočinku k dispozici československé vládě, aby zde mohlo být vše uvedeno do důstojného stavu, kteréžto úsilí bylo dovršeno v roce 1937, kdy 8. května došlo ke slavnostnímu otevření mauzolea.

Nyní si dovoluji jít nad rámec periodika *Svobodný zednář* a upozornit na edici proslovu Velmistra, profesora Karlovy univerzity, Karla Weignera⁶⁰ ze dne otevření Komenského mauzolea

55 Srov. Karel Boleslav ŠTORCH, Komenský a Massoni. Přetisk části článku z roku 1851 z Časopisu Českého Musea, *Svobodný zednář* 8/1934, s. 10–13. Autoři uvádějí titul periodika nesprávně, nicméně v titulu příspěvku je nutno ponechat i chybu.

56 Srov. Jaromír HANEL, Jan Amos Komenský, k 28. březnu 1892, *Svobodný zednář* 8/1934, s. 48–50. Přetisk článku bez uvedení zdroje.

57 V rakouských zemích v té době ale existence oficiálních zednářských struktur nebyla možná. Hanelovo členství v tehdejším spoleku *Harmonie* lze sice hodnotit jako zednářství, nicméně ne jako zcela oficiální. „V roce 1801 vyšlo navíc císařské nařízení, kterým se zakazovalo členství v tajných společnostech pro muže pracující ve státních službách... Toto datum můžeme považovat za zásadní mezník, který přerušil zednářskou tradici a kontinuitu v Rakousku i v Čechách na dlouhá desetiletí.“ ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, s. 49.

58 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Francouzské uznání komeniologické práce br. Vonky, *Svobodný zednář* 8/1934, s. 209. Pisatelem určitě není J. R. Vonka.

59 Srov. Otto SEYDEL, Pouť do Nizozemí (8. května 1937), *Svobodný zednář* 11/1937, s. 53–61.

60 Srov. JIŘÍ SYLLABA, *Karel Weigner 1874–1937*, Praha: Nákladem vlastním, 1938. Jedná se evidentně o široce pojatý nekrolog. K. Weigner se narodil 10. dubna 1874 v Batelově, číslo popisné 262, zemřel 20. listopadu 1937 v Praze. Pracoval na Anatomickém ústavu Lékařské fakulty UK v Praze. Dosáhl profesury a byl vynikajícím českým anatomem, zastával také řadu akademických funkcí. Byl významným činovníkem Sokola. Studoval anatomické odlišnosti jednotlivých lidských plemen a zároveň se ostře stavěl proti jakékoli formě rasismu. Kromě řady odborných publikací z oblasti anatomie projevoval zájem také o vznik člověka. Srov. Karel WEIGNER, *Pokroky v řešení problému původu člověka*, Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1909. Pokřtěn byl dne 11. dubna 1874 v katolické farnosti Batelov u Jihlavy jako Karel Julius Weigner. Udělovatelem svátosti byl místní kaplan – farní kooperátor. Otec se jmenoval Karel Weigner, matka Juliána Weignerová. Dle zápisu ze dne 9. února 1921, hejtmanský Královské Vinohrady, vystoupil z katolické církve a byl zapsán jako osoba bez vyznání. Nezapomínejme, že pro statisíce lidí v Československu to tehdy byl výraz rozchodu s Rakousko-Uherskou monarchií, takže to sice mohlo, ale také nemuselo mít spojitost s jeho zednářstvím. Srov. MZA, fond E 67 Sbírka matrik, sign. 6192 – *Matrika narozených a pokřtěných Batelov 1871–1905*, s. 55/dig. 28. Ač bez vyznání,

dne 8. května 1937. Zmíněná řeč byla pronesena v holandské lóži *Loge Royal Union* v Haagu. S narůstajícími hrozbami ze strany nacistického Německa, které se bezprostředně týkaly Československa a rovněž, byť ne v tak blízkém časovém horizontu také Holandska, určitě souvisí pozoruhodné Weignerovo vyznání:

„Nejvýše se však [Komenský] povznesl nad lidskou bídu svým slavným proroctvím: ‚Věřím i já Bohu, že po přejití vichřic hněvu vláda věcí tvých se k tobě zase navrátí, ó, lide český.‘ Je-li tento činorodý optimismus J. A. Komenského výrazem jeho hluboké víry v Boha, obrňujeme se my, českoslovenští zednáři, tímto optimismem pro všechny zápasy.“⁶¹

Jak vidno, Komenského odkaz je nyní vnímán především jako znamení naděje v nadcházejícím nelehkém boji za svobodu; naděje, jejíž poslední kořen se nachází v samotném Bohu.

II. J. A Komenský na stránkách periodika *Die drei Ringe*

Sluší se velmi stručně předestlat, že vztahy mezi českými svobodnými zednáři na jedné straně a samostatně organizovanými německými svobodnými zednáři v Československu na straně druhé byly až do roku 1925 velmi chladné. Poté následovalo období sbližování⁶² zejména v Praze, kde obě zednářské rodiny existovaly v těsné blízkosti. Po velkolepých oslavách Masarykových osmdesátin v březnu 1930, jichž se zúčastnila obě zmíněná zednářská uskupení v naší vlasti společně, nastalo období stále těsnější spolupráce, na což měl vliv také nástup nacismu v tehdejší Německu. V této době se němečtí zednáři v Československu projevovali jako zapálení přívrženci československého státu, jehož demokracie umožňovala jejich důstojnou existenci. Neměli bychom zapomínat na skutečnost, že v německých lóžích v tehdejší Československu bylo nemálo německy hovořících příslušníků židovského národa, procentuálně vyšší než v českých lóžích.⁶³ Opět interní, nikoli tajné periodikum *Die drei Ringe* vydávala jednak *Grossloge Lessing zu den drei Ringen* se sídlem v Praze, jednak liberecká německá *Loge Latomia in den Bergen*.

Srovná-li nezúčastněný pozorovatel dvě větve zednářství v první republice, musí konstatovat, že ono německé se mohlo opřít o delší tradici, navazující na dřívější příslušnost zakladatelů k lóžím na území Německa, zatímco ono české bylo zejména v prvních letech po vzniku republiky tak říkajíc „začátečnické“. Redakční úroveň periodika německých zednářů je na první pohled výrazně vyšší nežli ta, jakou pozorovatel shledává při pročítání *Svobodného zednáře*. Následující analytická a kritická prezentace výskytů jména J. A. Komenského v periodiku německých zednářů prvorepublikového Československa bude opět mířit pouze k tomu nejzajímavějšímu a opravdu typickému. Mnohé totiž již známe ze *Svobodného zednáře*, z toho důvodu není zároveň možno se vyhnout určitému opakování.

II. 1. *Die drei Ringe* 1925–1926–1927–1928

Pomineme-li informativní zmínky o české Lóži J. A. Komenský, nenacházíme v těchto ročnících mnoho příspěvků, které by svědčily o kdovíjaké pozornosti věnované osobě Komenského, což nepochybně souviselo s ne příliš vřelými vztahy mezi českými a německými zednáři prvorepublikového Československa.

nebyl člověkem bez víry v Boha.

61 NÁRODNÍ VELIKÉ LÓŽE ČESKOSLOVENSKA, *Kresba v Lóži Royal Union v Haagu rýsovaná v den otevření mausolea J. A. Komenského ve Valonské kapli naardenské 8. května 1937*, Praha: F. Richter, 1937, s. 3. Uloženo ve fondu Národní knihovny ČR: cnb001506762.

62 Srov. ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, s. 276 nn.

63 Srov. ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, s. 140.

V prvním ročníku se vyskytuje jediná publikace, která mne z hlediska našeho zájmu zaujala, a to **přetisk textu velkého německého myslitele Johanna Gottfrieda Herdera o Komenském z roku 1795**.⁶⁴ Poněkud zvláště na badatele zapůsobí, když Herder moravského velikána připočítává k německé národnosti, protože Čechy a Morava podle něho vždy patřily k Německu. Herder podtrhuje Komenského pedagogické snahy a jeho boj proti nesmyslným válkám. Ne zcela přesně ho označuje za posledního biskupa Jednoty bratrské. V Herderově textu však nepadne ani jediné slovo o zednářství, byť autor sám podle dostupných informací patřil k pěstovatelům *královského umění*.

V celkově třetím ročníku narážíme na projev úcty německých zednářů ke Komenskému, když se konstatuje, že před více než třemi sty lety vyšla na Moravě hvězda velkého „Comenia“.⁶⁵

Následuje německé znění přednášky českého zednáře B. V. (bratr Vonka) z *Lóže Jan Amos Komenský „Mosty ke Komenskému“*,⁶⁶ v kterémžto příspěvku v německém periodiku zazní poprvé informace nejen o Komenského spisech a o jeho životě, ale rovněž o tom, že J. Anderson při sepisování „Starých pravidel“ použil Komenského myšlenky. Máme před sebou doklad jednak počátku sbližování obou větví zednářství v naší vlasti v letech 1925–1930, jednak toho, že uznání Komenského významu pro zednářství mezi německými zednáři v Československu zpočátku šířili jejich čeští bratři.

II. 2. Die drei Ringe 1929

První příspěvek, který si zasluhuje zmínku, se týká života a především díla německého myslitele Karla Christiana Friedricha Krause (* 1781 Eisenberg u Jeny, † 1832 Mnichov), jenž jako první dospěl k mínění, že se J. Anderson nechal při sepisování „Starých pravidel“ inspirovat Komenského spisy, což autor článku zdůrazňuje, aniž by tento fakt jakkoli hodnotil.⁶⁷ Druhá publikace informuje o existenci zednářských lóží před rokem 1717 a také o zednářích židovského národa, což bylo pochopitelné vzhledem k členské základně německého zednářstva v tehdejší Československu. Z hlediska tématu této studie je důležité jasné odmítnutí mínění některých českých zednářů, že Komenský by měl za svého života být zednářem a že používal zednářskou symboliku.⁶⁸

II. 3. Die drei Ringe 1930

V tomto ročníku sice nenacházím ani jednu studii věnovanou Komenskému jako takovému, nicméně by bylo chybou opomenout zmínit několik zpráv. První se týká Komenského hrobu, zejména pak sporu o pravost Komenského ostatků, již zpochybňovali dva holandské profesory. Naproti tomu profesori A. J. P. van den Broek a český profesor Matiegka ji hájili.⁶⁹ V další podobné publikaci se dozvídáme o dvouhodinové české komeniologické přednášce bratra Vonky v pražském sdružení *Amicitia*, které bylo spjato se svobodnými zednáři.⁷⁰ Třetí informace se týká profesora pedagogiky z Lipska Hermanna Schneidera, jenž ve druhém dílu svého díla *Die Kulturleistungen der Menschheit* prohlásil Komenského za přeceňovanou osobnost.⁷¹ Otázkou je, zda výrazné

64 Srov. Comenius. Ein Charakterbild von Johann Gottfried Herder, *Die drei Ringe* 1/1925, s. 54–57. Sluší se poznamenat, že německé periodikum důsledně užívá ve všech případech pro označení moravského velikána výraz „Comenius“.

65 Zpráva: LOGE ZU DEN WAHREN VEREINIGTEN FREUNDEN, Willkommen in Brünn, *Die drei Ringe* 3/1927, s. 58. Zpráva o konání mezinárodního setkání zednářů v Brně.

66 Srov. B. V., Brücken zu Comenius, *Die drei Ringe* 3/1927, s. 131–134.

67 Srov. Oskar KRAUS, Ein Völkerbundentwurf aus dem Jahre 1814, *Die drei Ringe* 5/1929, s. 147–149.

68 Srov. POSNER, Eine Judenloge in Amerika um 1650, *Die drei Ringe* 5/1929, s. 224–225.

69 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Das Grab des Comenius, *Die drei Ringe* 6/1930, s. 64.

70 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Tätigkeitsbericht der Amicitia, *Die drei Ringe* 6/1930, s. 140.

71 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Comenius, *Die drei Ringe* 6/1930, s. 294.

umenšování významu Komenského ze strany německého profesora nesouviselo se vzrůstajícím vlivem nacistické rasové ideologie.

II. 4. *Die drei Ringe* 1931

Z tohoto svazku lze vytěžit jeden opravdu zajímavý příspěvek, který jako by byl reakcí na to, co se objevilo v předešlém ročníku. Autor, jehož jméno zůstává skryto, přijímá Krauseho mínění o vlivu Komenského myšlenek na J. Andersona a jím sepsaná „Stará pravidla“, ale neomezoval by vše pouze na spis *Panegersia*. Podle něj jde o hluboké souznění původních zednářských konstitucí s Komenského vírou v Boha, definovanou jako teismus, s jeho humanismem, s jeho důrazem na ozdravnou sílu vzdělanosti, jednání podle vlastního svědomí, bratrské společenství, podřízenost státnímu zřízení, starost o potřeby bratrů a tak dále. Pisatel projevuje hrdost nad tím, že při zrodu *královského umění* sehrál tak významnou roli jeho český krajan Komenský.⁷² Z celkového vyznění článku jasně dýchá povědomí hlubší sounáležitosti německého zednáře s jeho českými bratry a to, co bych definoval jako zemské vlastenectví, typické pro období před rokem 1848.

II. 5. *Die drei Ringe* 1932

I z teologického hlediska je opravdu zajímavý příspěvek Velmistra J. Günthersbergera o Komenského vlivu na Andersonova „Stará pravidla“.⁷³ Vzhledem k autoritě pisatele, má článek váhu určité oficiality. Zmíněný autor se odvolává na studii doktora Ludwiga Kellera uveřejněnou v měsíčníku Komeniologické společnosti,⁷⁴ v níž se potvrzuje vliv Komenského spisů na autory „**Starých povinností**“⁷⁵. **Hlavní zásady, pocházející z Komenského spisů, se vyvozují z charakteristik Stvořitele, tedy z Boží jednosti, jednoduchosti a svobody.** Takto formovaný zednář pak ve jménu dobra lidstva upozaduje svůj jazyk, národ, náboženskou příslušnost, aniž by se toho všeho pocho-pitelně zříkal. Velmistr a původce příspěvku chválí Komenského velkého ducha a s jeho zásadami se jako zednář plně shoduje.

II. 6. *Die drei Ringe* 1933–1934–1935–1936

Pomineme-li čistě celebrativní zmínky jména „Comenius“ a zprávy o jednotlivých přednáškách, nenachází se toho z hlediska našeho společného zájmu ve zmíněných svazcích příliš mnoho. Jako příklad lze uvést článek k 28. říjnu 1933, kde je T. G. Masaryk označen jako nezpochybnitelný pokračovatel J. A. Komenského.⁷⁶ Dlužno podotknout, že pod vlivem nástupu nacismu v Německu, němečtí svobodní zednáři v Československu upínali své naděje k Masarykovi a následně k Benešovi jako ke garantům svobody. Lze předpokládat, že nejhorlivější v tomto směru byli německy hovořící zednáři pocházející z vyvoleného národa.

V následujícím ročníku si naši pozornost zasluhuje článek o poměru Herdera ke Komenskému.⁷⁷ Jelikož se zde používá výraz „Komenský“, a nikoli „Comenius“, můžeme s jistotou mírou pravdě-podobnosti předpokládat, že by se mohlo jednat o překlad z češtiny. Příjmení autora ukazuje na

72 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Was war die Vorlage der Alten Pflichten?, *Die drei Ringe* 7/1931, s. 234–237.

73 Srov. J. GÜNTHERSBERGER Gr.-Mr., Die Panegersia des Comenius und die Alten Pflichten, *Die drei Ringe* 8/1932, s. 197–202. (Gr.-Mr. = Großmeister = velmistr).

74 Dovolují si podotknout, že o Kellerově studii byla řeč výše. Měla být publikována v roce 1906.

75 Andersonovy konstituce jsou v německém znění označovány jako „*Alte Pflichten*“.

76 Srov. O. KRAUS (Loge Heimat), Th. G. Masaryk zum 28. Oktober 1933, *Die drei Ringe* 9/1933, s. 285–292.

77 Srov. Emil WEINSTEIN (M. Ostrau), Komenský und Herder, *Die drei Ringe* 10/1934, s. 109–112; s. 125–128.

jeho možný židovský původ. Moravský myslitel je nejprve představen na základě jeho vztahu k Jednotě bratrské. Poté se hovoří o Komenského poměru k zednářství, přičemž se spekuluje, zda vlastně sám nebyl zednářem. Třetí část je věnována Herderovu zednářství a tomu, jak byl tento velmi význačný myslitel Komenským ovlivněn především v otázce humanity. Přes Herdera pak tyto ideje měly mít mohutný dopad na velikány českého obrození.

V ročníku 1935 stojí za zmínku příspěvek vycházející z přednášky o Komenského spisu *Labyrint světa a ráj srdce*.⁷⁸ Komenský je charakterizován jako jeden z nevýznamnějších géníů lidstva. Následuje rozbor v titulu zmíněného díla, pochopitelně z hlediska zednářských ideálů.

II. 7. Die drei Ringe 1937–1938

V předposledním svazku daného interního zednářského periodika nacházím zprávu Velmistra o průběhu slavnosti otevření mauzolea nad Komenského hrobem 8. května 1937 v Naardenu.⁷⁹ Víme také již, že této slavnosti se zúčastnilo celkem 28 bratří z Československa, dílem Čechů a dílem Němců. S tímto pamětihodným příspěvkem souvisí také edice německé verze slavnostního proslovu českého Velmistra Karla Weignera,⁸⁰ o němž byla řeč na závěr prezentace přítomnosti jména J. A. Komenského v periodiku *Svobodný zednář*.

Je všeobecně známo, že v roce 1938 už šlo opravdu do tuhého. Ohrožení naší republiky a její demokracie přímo dopadalo také na svobodné zednáře, zejména pak na ty, kteří byli židovského původu. V neúplném posledním ročníku předmětného periodika nacházíme dva pozoruhodné příspěvky. První pojednává o poměru mezi národností a humanitou, přičemž se volá po jednotě Čechů a Němců v boji s tupou totalitou a je silně podtrhován myšlenkový odkaz J. A. Komenského.⁸¹ Zkrátka a dobře, demokracie, Československo jako ostrov svobody v tehdejší střední Evropě, Masaryk, Beneš a Komenský jako by splývali v jediný symbol humanity, slušnosti a naděje v protikladu k barbarství hitlerismu.

Právě konstatované se naplno projevuje v posledním projevu úcty československých zednářů německé národnosti vůči J. A. Komenskému.⁸² Anonymní autor se zabývá etikou velkého Moravana a podtrhuje jeho humanitu, toleranci a hlavně zakotvenost v Bohu.⁸³ Komenský je vnímán jako protiklad „Führera“.⁸⁴ V závěru se podtrhuje Komenského laskavost a lidskost jako opak barbarství a konstatuje se, že tento velikán pozvedá naše srdce k Bohu.⁸⁵ Takový byl také velmi výmluvný poslední projev obdivu německých zednářů v Československu vůči učiteli národů.

78 Srov. Paul EISNER, Labyrinth und Paradies des Johann Amos Comenius. (Vortrag, erhalten am 4. März in der Loge „Freilicht zur Eintracht“), *Die drei Ringe* 11/1935, s. 73–78.

79 Srov. GROSSMEISTER, Die Comenius-Feier in Naarden, *Die drei Ringe* 13/1937, s. 110–112.

80 Srov. Ansprache des Ehrw. Gr. M. Br. Weigner der N. V. L. Csl. anlässlich der Comeniusfeierlichkeiten in Naarden, *Die drei Ringe* 13/1937, s. 123–124.

81 J. U., Humanität und Nationalität, *Die drei Ringe* 14/1938, s. 65–67. Autorem příspěvku je pozoruhodná osobnost jménem Johannes Urzidil. Narodil se 3. února 1896 v Praze a zemřel 2. listopadu 1970 v Římě. Byl německy píšícím autorem, básníkem, esejistou, historikem. Osobně se stýkal s F. Kafkou, M. Brodem, F. Werfelem, E. E. Kischem a rovněž s významnými výtvarníky, jako například s J. Jřzavým, V. Špálou, V. Hofmanem, R. Kremličkou. Není ani stínu pochyb, že J. Urzidil byl dokonale bilingvní. Roku 1921 vstoupil do pražské německé *Loge Harmonie*, téhož roku nastoupil jako tiskový tajemník na Německém velvyslanectví v Praze, z kteréhožto místa byl propuštěn v roce 1933, respektive 1934, pochopitelně v souvislosti s jeho židovským původem. Roku 1922 pojal za choť Gertrudu Thiebergerovou, která byla dcerou pražského rabína. Prvního července 1939 uprchl se svou paní z Protektorátu a do vlasti se již nevrátil. Srov. Jiří VESELÝ, Hledání harmonie, in: Johannes URZIDIL, *Hry a slzy*, Praha: Odeon, 1985, s. 7–29; Lubomír SLAVÍČEK (ed.), *Slovník historiků umění, výtvarných kritiků, teoretiků a publicistů v českých zemích a jejich spolupracovníků z příbuzných oborů (asi 1800–2008)*, sv. 2, Praha: Academia, 2016, s. 1564–1566.

82 Srov. AUTOR NEUVEDEN, Die Ethic des Comenius, *Die drei Ringe* 14/1938, s. 70–73.

83 Der Gottesglaube des Comenius ist reinste Philosophie des Christentums, tamtéž, s. 71.

84 Comenius ist niemals ein Führer gewesen, tamtéž, s. 71.

85 Srov. tamtéž, s. 72.

III. Celkový závěr

Hlavní zájem českých svobodných zednářů o postavu J. A. Komenského stál přednostně na přesvědčení, že právě jeho myšlenky inspirovaly J. Andersona při sepisování tak zvaných „Starých pravidel“. To znamenalo dotek světovosti nejenom pro český národ, ale také pro ve skutečnosti tehdy se rodící české zednářství. Je pochopitelné, že čeští zednáři tuto svoji hrdost a slávu šířili nejenom doma, ale také v zahraničí. Druhá motivace spjatá s postavou J. A. Komenského spočívala ve vnitřním zápolení o specifickou křesťanskou orientaci života svobodných zednářů. Zejména druhý motiv vystupuje silněji do popředí v souvislosti s nástupem nacismu a hrozbami totality jako důvod k naději, která se nakonec ukázala být opodstatněnou, byť cesta k nové svobodě trvala déle a byla mnohem trnitější, než si byl v roce 1938 kdokoli schopn představit. V souvislosti s těmito nadějemi je třeba zmínit také exilovou lóži v Británii, která nesla jméno Jana Amose Komenského,⁸⁶ a další lóže, které nesou jméno moravského velíkána.⁸⁷

Mezi československými zednáři německého jazyka se vztah ke Komenskému vyvíjel souběžně s rozmrazováním jejich poměru k československým zednářům českého a slovenského jazyka. Pochopitelně zde vidíme souběžné motivace, tedy hrdost na to, že krajan inspiroval obsah „Starých pravidel“, přičemž se ozývají také náboženské motivy, které sílily v souvislosti s hrozbou nacismu. Zejména německy mluvícím zednářům židovské národnosti splývaly vjedno ideje humanity a tolerance ze strany J. A. Komenského a důvěra v sílu československé demokracie, která podle jejich názoru v nerovném zápase nakonec obtojí a bude dále skýtat patřičný prostor svobody. Komenský je dokonce prezentován jako „Anti-Führer“, ostatně obdobně jako Masaryk na jiných místech stejného periodika.

Právě tento stále vroucnější poměr k prvorepublikovému Československu ze strany většiny našich tehdejších německy hovořících spoluobčanů zednářského vyznání, často zároveň židovské národnosti, by měl jednou provždy pohřbit nespravedlivou, ideologickou a vpravdě nacionalistickou interpretaci dějin v tom smyslu, jako kdyby každý, kdo na konci třicátých let minulého století u nás hovořil německy, souzněl s nacismem a s tehdejší tragickou a ukrutnou likvidací Československa. Konstatované se pochopitelně netýká pouze příslušníků německy mluvících zednářských lóží tehdejšího Československa, ale také řady jiných demokraticky smýšlejících německých spoluobčanů našich dědů a otců, jako byl například československý sociální demokrat německé národnosti Wenzl Jaksch (1896–1966). Zároveň je třeba důrazně podtrhnout, že to nemá být vnímáno tak, jako kdyby všichni naši tehdejší němečtí spoluobčané byli bez viny,⁸⁸ mnozí si potrestání

86 Zhruba dvě stě československých svobodných zednářů v letech 1938–39 uprchlo do Francie a následně také do Londýna. Po pádu Francie v Londýně vznikla pro naše exulanty československá *Lóže Independent Czechoslovak Masonic Association Jan Amos Komenský in Exile*. První lóžové oficiální setkání, tedy dle zednářského slovníku „obřadní práce“, se konalo dne 7. června 1941. Srov. ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, s. 363. K tomuto zednářskému uskupení patřil mimo jiné také Jan Masaryk. Z hlediska přítomnosti československého exilu v Británii se rozhodně nejednalo o záležitost bezvýznamnou. Nezapomínejme například, že mezi svobodné zednáře patřil také tehdejší britský premiér Winston Churchill, blahé paměti, a alespoň nominálně také exilový prezident Edvard Beneš. Velké dějiny se sice nepsaly v lóžích, nicméně se také neodehrávaly bez bratří zednářů.

87 Dne 26. října 1918 vznikla v Praze *Lóže Jan Amos Komenský*. Pod německy mluvící větev československého zednářství patřila maďarsky hovořící košická *Loge Comenius zur Arbeit und zum Frieden*, která se zrodila v roce 1930. Z iniciativy *Velkého Orientu Francie* vznikla v roce 1990 v Praze *Lóže Comenius 17. listopadu 1989*. Zmínit se sluší také vratislavskou *Lóží Comenius zur drei Säulen* z roku 1910; budapešťskou *Loge Comenius* z roku 1888; holandskou *Loge Jan Amos Comenius 208* v Naaardenu, která byla založena v roce 1956; smíšenou lóži, kde jsou muži i ženy, *Jan Amos Comenius*, založenou 1960 v Maastrichtu a od roku 2012 působící v Roermondu; v roce 1985 vznikla v Karlsruhe německá smíšená *Loge Comenius zur Toleranz und Freundschaft*. Srov. AUTOR NEUVEDEN, Komenský v názvech zednářských lóží, *Svobodný zednář* 4/2020, s. 9. Uvedené skutečnosti jasně dokladují úctu českých, německých, holandských a maďarských svobodných zednářů k J. A. Komenskému.

88 Až dvě třetiny sudetských Němců v roce 1935 projevovaly sympatie k hitlerovskému Německu. Srov. Antoine MARÈS, *Edvard Beneš: drama mezi Hitlerem a Stalinem*, Praha: Argo, 2016, s. 173. Známe je také Benešovo varování sudetských Němců před Hitlerem a rozvrtem demokracie z roku 1937, což se pro ně podle tehdejšího československého prezidenta nakonec nevyhnutelně obrátí v obrovskou tragédii.

opravdu zasloužili. Nespravedlnosti, jichž se naši předci po skončení druhé světové války dopustili na těch, kdo na sobě žádnou vinu neměli, z dějin odstranit nelze. Například již zmíněný Wenzl Jaksch, kterého by nacisté okamžitě popravili a který proto za války žil v londýnském exilu, byl po válce v obnoveném Československu také nepohodlný. Minulost ale můžeme začít vnímat v její nepříjemné pravdivosti, zakoušet nad těmito skutečnostmi upřímnou lítost a následně také projevovat úctu těm, jimž bylo ukřivděno; a hlavně v duchu Kristově, Komenského i Masaryka, protože ve věci humanity tyto postavy dějin podivuhodně souzní, důsledně bdít nad tím, aby se náš národ už nikdy něčím podobným neposkvrnil.

Kontakt**prof. Ctirad Václav Pospíšil, Th.D.**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra teologických věd

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

cpospisil@tf.jcu.cz

John Amos Comenius in the Journals of Czechoslovak Freemasons during the First Republic Period (1925–1938)

Ctirad Václav Pospíšil

DOI: 10.32725/cetv.2021.040

Abstract:

The aim of the article is to present an interesting part of the second life of J. A. Comenius, namely his relationship to the Czechoslovak Freemasons during the First Republic period. The author analyses the occurrences of the name of the Moravian giant in the periodicals *Svobodný zednář* and *Die drei Ringe*. The main interest of Czechoslovak Masons was to prove the influence of J. A. Comenius's ideas on the establishment of the first Masonic constitutions in 1723. Another thematic line connected with Comenius was the emphasis on the religious dimension of Masons. In addition, the author of the study points to a number of personalities and interesting facts, such as the problem of finding Comenius's grave in Naarden, identification of his remains, and the growing respect of German-speaking Czechoslovak Masons for the character of J. A. Comenius. They finally define him as *Anti-Führer*. At the same time, the article becomes a stone in the mosaic of the history of the relationship between the Czech and German ethnic groups in Czechoslovakia.

Keywords: J. A. Comenius, Freemasons, the first Czechoslovak Republic, Nazism, Sudetenland

There is a great deal of 'guaranteed news' about Freemasons which a critical person must evaluate, based on his studies, not only as 'new Czech legends', but sometimes also as defamation. **Fighting superstitions and slander can certainly be within the competence of a theologian.** This also applies in general to other studies with a similar thematic focus which I would like to point out in this context.¹ Mostly, it should make us sad if such evil comes from the mouths and pens of Catholics, as untruths or half-truths of this kind tarnish the shield of the Church which we have the privilege to belong to.²

1 Cf., for example, Ctirad Václav POSPÍŠIL, Poměr T. G. Masaryka k regulérním svobodným zednářům, *Studia theologica* 1/2020, pp. 197–227; Ctirad Václav POSPÍŠIL and Veronika ŘEHÁKOVÁ, Wolfgang Amadeus Mozart a čeští hudebníci v časopisu *Svobodný zednář* (1925–1938), *Theologická Revue* 2/2020, pp. 177–192. Other similarly focused studies are ready for publication in the first periodical mentioned above.

2 Honesty commands us to admit that there are publications that point to a certain mythological occultism among the Masons. Cf., for example, Max HEINDEL, *Svobodné zednářství a katolicismus*, Ostrava: Obec unitářů, 2017. There are a number of branches of Masonry. The one we are discussing now is defined as regular Freemasonry, which is recognised by the Great Lodge of London. The reactions of the current regular Freemasons in our country to the mentioned book are not exactly the most friendly, because it seems to them that their identity is distorted and even ridiculed. It is certainly not the case that all Masons can be defined in exactly the same way. It is also

The choice of **John Amos Segeš Comenius**³ it is not only related to the 350th anniversary of his death, which we celebrated on 15th November 2020, but also to the undeniable fact that this great man was also a theologian.⁴ A healthy ecumenical spirit guides us to see everything good, human, honest, and even sacred in the history of our ecumenical friends with joy and gratitude, because it belongs to the common treasury of Czech Christianity.

I emphasise that this study examines a certain section of the second life of John Amos Comenius. It shows, specifically, how the Czechoslovak Masons using the Czech and German language related to him during the First Republic. Therefore, it is not primarily a question of determining whether certain theses, which appear in the periodicals *Svobodný zednář* and *Die drei Ringe*, correspond to the current state of Comeniological research.⁵ At the same time, this opens an imaginary window into the world of thought of Czechoslovak regular⁶ Freemasons from the time of the First Republic, so that everyone will be able to have their own idea about the matter.

One very good master's thesis by B. Kulihová⁷ is devoted to the same topic, and therefore it is

possible that in some directions or lodges there may be individuals or groups with a fondness for similar stories. A distinction is usually made between cold Freemasonry, which is rational and rejects such matters, and hot Masonry, which finds pleasure in the indicated matters. As we will see below, the periodicals of Freemasons in the First Czechoslovakian Republic speak almost unequivocally of the cold concept of Freemasonry.

3 That was the full signature of the Moravian giant. His grandfather's name was Jan Segeš and he was a reeve in Komňa. His father adopted a surname according to his place of birth which was Komňa. Cf. Amedeo MOLNAR and Noemi REJCHERTOVÁ (eds.), *Komenský o sobě*, Praha: Odeon, 1987, pp. 31 and 335. So it was not John Amos who changed his last name. In 1614, the Moravian giant completed his studies in Heidelberg, then worked as a teacher in Přerov. He received ordination and became a clergyman in the Unity of Brethren in April 1616. The year before, he had written a file about angels that has not survived. In 1618 he was appointed spiritual administrator of the German-speaking community of the Unity of Brethren in Fulnek. In 1624, the monarch's decree on the expulsion of non-Catholic clergy from Bohemia and subsequently from Moravia was issued. From 1628, his main place of stay was Lešno, but he often travelled throughout Central and Western Europe. In Lešno, J. A. Comenius was perhaps appointed a deputy of senior in 1634, and two years later he became the 46th Bishop of the Unity of Brethren. Sometimes it is claimed (not quite accurately) that he was the last bishop of this Christian community. From 1648, he was the only bishop, because the others were no longer alive. Comenius was the last in the line of bishops of the original Unity of Brethren. In 1727, a restored Unity was established in Ochranov thanks to the pious Count Mikuláš Ludvík Zinzendorf. The first bishop of this community was ordained in 1735 by Comenius's grandson Daniel Arnošt Jablonský – the bishop of the Polish branch of the Unity. From our point of view, Comenius's stay in London in 1641 is important. In 1656, Lešno was plundered by Polish Catholic farmers, and Comenius's library and unfinished works burned down. After that, he stayed mainly in Amsterdam. He died in Amsterdam on 15th November and was buried in Naarden on 22nd November. Considering his pedagogical work in Sweden and elsewhere, his personal life as an exile and an unsuccessful political negotiator, his quixotic struggle to reform human affairs, and his family life interwoven with the loss of loved ones, it all seems like one painful tragedy. It is as if his whole life in his pains and failures resembles the crucified Christ. This is also associated with his unprecedented posthumous glory. What a wonder that the scientist Comenius advocated a certain type of evangelical eschatological visionary in the last decades of his earthly journey.

4 It should be noted that Comenius considered himself a theologian, even though he did not compare himself with any current of the reformed theology at that time. Some non-Catholic theologians occasionally questioned his orthodoxy as well. Cf. Amedeo MOLNAR, Trýzeň úkolu změnit svět k lepšímu, in: *Komenský o sobě*, ed. Amedeo MOLNAR and Noemi REJCHERTOVÁ, Praha: Odeon, 1987, pp. 7–23, here p. 9. Conscience was the main source of his decision-making. This also applies to his literary work. There is no doubt that Comenius was a very pious man of fervent prayer. Cf. *ibid.*, p. 15. This is evidenced not only by the already mentioned work on angels from 1615, but also by the fact that in 1622 he created a work for his first wife Magdalena called *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*. It should be recalled that in 1659 he defended the Trinity dogma and the deity of Christ (*De questione utrum Dominus Jesus propria virtute a mortuis resurrexit*). In the same year he published *Kancionál*. In 1661 he wrote a catechism for the German-speaking Fulnek community (*De uralte christliche Religion*) and published a polemic against supporters of Socinianism (*De irenoco irenicorum admonitio*). In 1662 he published *Confessio aneb počet z víry* for the Unity of Brethren. There are, of course, more examples of Comenius's theological work. Perhaps it is appropriate to recall his work on the Lord's suffering and glorification: Jan Amos KOMENSKÝ, *Jana Amosa Komenského Harmonie, aneb, Rozjímání o umučení, pohřbu i vzkříšení Pána našeho Ježíše Krista, sebraná ze všech čtyř evangelistů a v jistý pořádek uvedena*, Praha: Vincenc Paseka, 1864. His very unfriendly statements about the Catholic Church are understandable considering the time and should not be applied to the present.

5 Theologians will certainly be interested in at least two titles devoted to the intellectual legacy of J. A. Comenius or the post-White Mountain exile (to which the Moravian giant belongs): Cf. Tomáš HAVELKA, *Skrytý tajemství Božích poklad: Biblické citace v českých spisech Jana Amose Komenského*, Praha: NLN, 2019; Vladimír URBÁNEK, *Eschatologie, vědění a politika: Příspěvek k dějinám myšlení pobělohorského exilu*, České Budějovice: Historický ústav Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2008.

6 The term 'regular Freemasons' refers to those who are recognised by the Great Lodge of London and follow the relevant rules. The other numerous groupings that call themselves Masonic are not covered in this study.

7 Cf. Barbora KULIHOVÁ, *Jan Amos Komenský a svobodné zednářství*. Brno, 2009. Master's thesis. Masarykova univerzita Brno. Filozofická fakulta. Thesis advisor: Mgr. Milan Fujda, Ph.D.

necessary to justify why this study is created and how it differs from the mentioned work. In summary, the author of the diploma work focuses on mapping Masonic publications on a given topic, categorising them into certain thematic groups. She omits, though, a number of very important pieces of information available which are placed, for example, in articles published in *Svobodný zednář*. This is not a criticism. I just want to clarify the differences in my approach. I will, though, allow myself to clarify the data present in B. Kulihová's work in some details. Another significant novelty of this study, even with regard to the mentioned diploma thesis, is the extension of the research field by adding the periodical of Czechoslovak Masons who use German language – *Die drei Ringe*.

It would take up a lot of space to present both source periodicals, and therefore I would only like to state that Czechoslovak Masonry in its Czech and, at the same time, in its significantly minority associated Slovak form and also in its German version was organisationally established after 1918.⁸ Each of the two language groups, to which the Hungarian-speaking lodges must be added, had its own Grand Lodge which covered the other organisational units. In 1925, not secret but internal periodicals published by these Grand Lodges saw the light of day.⁹ The activities of both Masonic groups in Czechoslovakia were terminated in 1938, when the last issues of the relevant periodicals were also published. Efforts to restore the activities of the Czech branch after the Second World War encountered insurmountable obstacles. Therefore, official Masonry was put to sleep in our country until 1990, the year of its restoration. The periodical *Svobodný zednář*, revived after 1990, is not the subject of our research interest in this article.

Perhaps it is worth noting that the regular Freemasons were certainly not anti-Christian or anti-Catholic. Membership in the lodge did not fundamentally conflict with Christian and ecclesiastical identities of Protestants. It was a little more difficult for Catholic Masons.¹⁰ On this basis, we can beforehand state that the Masons, who eagerly mentioned J. A. Comenius, were recruited mainly from the Evangelical Church and partly also from the Czechoslovak Hussite Church.

After studying many historical materials, I would like to suggest that the relationship between Catholics and regular Freemasons should be on the borderline of ecumenical and interfaith dialogue which excludes any manifestations of hatred and hostility. At the same time, it should not lead the clergy (in particular) towards mixing identities in the form of dual affiliation. According to my opinion, Freemasonry, true to its original ideals, seems to be not only a certain humanitarian and, in a sense, enlightenment society, but also a kind of non-confessional fraternity which, in many respects, resembles lay associations within various churches.

Following these preliminary clarifications, it is necessary to outline the division of the presented study into individual sections. It is quite understandable that I will focus on the periodical *Svobodný zednář* in the first part, while in the second one, I will pay attention to the periodical *Die drei Ringe*. I would like to point out that I refer to the contributions in both source periodicals

8 If you are interested in more detailed information, see: Jana ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři ve XX. století*, Praha: Nakladatelství Libri, 2002.

9 Evidence of this fact is, for example, the availability of a digitised version of the periodical *Svobodný zednář* in the database of the National Library of the Czech Republic. Masonic lodges are not secret societies because they are properly registered. For security reasons, the membership of individuals is mostly covered up (though, not absolutely).

10 'In all lodges we would find individuals who were organized in the Catholic Church, but their relationship to religion was very lukewarm, as with most Czech intellectuals of the time. This does not apply to members of the Protestant churches, for whom Masonry and active faith were not in contradiction. Czech Masonry was certainly not militant anti-Catholic. There was a number of people who were Catholic according to their data in the registry office. If there was a discussion about the Catholic Church, then it was always in a self-defense only.' ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, p. 166. I would like to add that there were also personalities of the Czechoslovak Hussite Church, such as Antonín Hartl, whose membership among Freemasonry did not prevent them from experiencing their confessional Christianity in full. Cf. POSPÍŠIL and ŘEHÁKOVÁ, Wolfgang Amadeus Mozart a čeští hudebníci ..., pp. 177–192.

by listing the year and the relevant pages in it. This is quite sufficient if one needs to identify the publications.

I. J. A. Comenius on the Pages of *Svobodný zednář*

In this section, I will go through individual years, or I will connect several of them. In summary, there are lots of pieces of information mentioning the Moravian giant, sometimes around seventy occurrences in one issue. Mapping everything would be tiring, and it could also obscure the essentials. For this reason, I will focus almost exclusively on contributions and inspiring reports directly devoted to the figure of J. A. Comenius and his significance for Czechoslovak Freemasons. These, of course, showed their admirable attitude to the world-famous pedagogue and humanist in other publications that are not directly the subject of our research interest.¹¹ The documentary nature of the present article is intended to enable readers to draw their evaluation and interpretative conclusions, on the basis of the submitted factual material, which is different from the ones reached by the author of these lines.

I. 1. *Svobodný zednář* 1925–1926–1927

The first year of the periodical covers three calendar years. Given the continuity of page numbering, though, it is certainly not wrong to talk about the first year. Leaving aside a number of pieces of information about the *Lóže J. A. Komenský* (J. A. Comenius Lodge), which was created at the same time as *Lóže Národ* (the Nation Lodge), we come across the following more coherent texts. The first one informs us about Comenius's life, his death, and the place of burial. Emphasis is placed on Comenius's pedagogy which has a clearly Christian background. Interestingly, there is no mention of the influence of J. A. Comenius's ideas on the first rules of Masonic life in the 1720s which – as we shall see soon – will be more or less dominant topic in *Svobodný zednář*.¹²

Another contribution by the ardent comeniologist Rudolf Jordán Vonka¹³ discusses the history of Freemasonry. The author holds the opinion that Masonry was brought to us by Špork. This idea was unequivocally refuted later. It is interesting to note that older treatises on the history of *royal art*, as freemasons are sometimes defined, do not speak of Comenius. The question of thought connections between the 'Old Rules'¹⁴ and Comenius's ideas were not established until 1810 when the link was made by the German professor Krause.¹⁵ This aroused interest especially among

11 Cf., for example, František MAŠLÁŇ, *Komenský a svobodné zednářství*, Praha: Dědictví Komenského, 1921, 20 pages; František MAŠLÁŇ, *Dějiny svobodného zednářství v Čechách*, Praha: Fr. Mašláš, 1923, 48 pages (2nd. ed. Praha: Kawana, 1993). Considering the very extensive publishing activities of Rudolf Jordán Vonka, I would like to recall this: manuscript plus facsimile, stored in the National Library of the Czech Republic: Rudolf Jordán VONKA, *Dokumenty o Komenském*, the place of origin of the work and the year are not specified: R. J. Vonka; Rudolf Jordán VONKA, *Komenský a Naarden: Hrob Komenského v Nizozemí*, Praha: Dědictví Komenského, 1927, 140 pages.; Rudolf Jordán VONKA, *Komenský a Masaryk*, Praha: R. J. Vonka, 1927, 15 pages.; Rudolf Jordán VONKA, *Čerpá Anderson z díla Komenského?*, Praha: R. J. Vonka, 1931; Rudolf Jordán VONKA, *Běžec s pochodní. Myšlenky J. A. Komenského*, Praha: Pokrok, 1940, 63 pages. Among the Masons, there is also a prominent expert on Comenius: Jan Václav NOVÁK, *Jan Amos Komenský: pracovník o budoucí dobro člověčenstva*, Praha: F. Topič, 1920; Jan Václav NOVÁK, *Jan Amos Komenský: jeho život a dílo*, Praha: Dědictví Komenského, 1920, 722 pages.

12 Cf. J. T., Jan Amos Komenský, zakladatel lidové vzdělanosti, *Svobodný zednář* 1/1925–26–27, pp. 10–16. 'The goal of education is set by Comenius in accordance with the Christian assumption saying that the purpose of human life is afterlife bliss with God.' (See p. 12) The author could not be identified.

13 Cf. Rudolf Jordán VONKA, Můstky ke Komenskému, *Svobodný zednář* 1/1925–26–27, pp. 27–28, 51–53.

14 Shortly after the founding of the first official Masonic Grand Lodge in London on 24th June 1717, James Anderson wrote *Book of Constitutions* which was published as 'Stará pravidla' in 1723. Cf. David STEVENSON, James Anderson: Man & Mason, *Heredom* 10/2002. Czech editions: Rudolf Jordán VONKA (ed.), *Staré povinnosti svobodných zednářů 1723–1796*, Praha: František Richter, 1931. The other editions: Bratislava: CAD Press, 1993 and 2013.

15 Cf. Karl Christian Friedrich KRAUSE, *Die drei ältesten Kunsturkunden die Freimaurereibüderschaft*, Dresden: Arnoldi, 1810. The author

German and Dutch Masons. **It is therefore clear that until the first decade of the 19th century, the influence of J. A. Comenius on the 'Old Rules' was something unknown!** In the second part, Vonka¹⁶ points out the various possible links between Comenius and the nascent Masonry. These are especially humanism, but also the symbols that appear in Comenius's writings. The attempt to connect the Moravian giant of the seventeenth century with Freemasonry as closely as possible raises the question of whether this might be just a wishful thinking.

I. 2. Svobodný zednár 1927–28

In this year, there is an annotation of the book: Rudolf Jordán VONKA, J. A. Komenský a Naarden, Prague: Dědictví Komenského, 1927, which represents comprehensive information about the history of the search for the last resting place of the great teacher and humanist. The process culminates in identifying the remains of the Moravian giant.¹⁷

I. 3. Svobodný zednár 1929

In this year we find two really interesting contributions by Rudolf Jordán Vonka. **The first concerns not only the painful history of the grave search and identification of the remains of John A. Comenius, but also his portrait by the great master Rembrandt Harmenszoon van Rijn.**¹⁸ It can be assumed that the author of the article summarises the content of his monograph on the same topic from 1927, which was discussed above.

According to Vonka, the exact date of death, namely 15th November 1670, is known from letters sent by Comenius's son Daniel, as well as from the Dutch yearbook of 1671. The date of the funeral on 22nd November 1690 in Naarden (specifically in the church of the Walloon Church, which operated there at that time) is confirmed by records of the named Christian community, which were discovered in 1872. In his work *Slávy dcera*, Ján Kollár mentioned the fact that Comenius's tomb should be sought in Naarden.¹⁹ František Palacký also mentions Naarden as the place of Comenius's last rest in the first Czech biography of Comenius from 1829.²⁰ In 1836, Jan Erazim Vocol searched for the Comenius's grave in the named Dutch city. He thought it would be in the main church, so he found nothing. It should be noted that the church of the Walloon Church was abolished in 1829, and its building became a part of the factory and later of the barracks and was

lived from 1781 to 1832. He was a pupil of Schelling and Fichte and worked as an associate professor in Jena. He dealt with philosophy, mathematics, natural sciences, and the history of Freemasonry. In 1805 he entered *Loge Archimedes zu den drei Reissbretern*. B. Kulihová incorrectly states the title of Krause's work; Cf. KULIHOVÁ, *Jan Amos Komenský...*, p. 32, No. 3.

16 Rudolf Jordán Vonka was born on 17th October 1877 in Křinec and died in 1964 in Prague. After the establishment of Czechoslovakia, he worked as the chief councillor of unions of the Ministry of Foreign Affairs in Prague. Vonka spent the years 1920–1925 in the Netherlands where he worked at the Czechoslovak embassy as secretary of the press service, so he probably played a role in issues related to Comenius's tomb, as we will soon see. Vonka spoke English, French, German, Dutch, worked very well with Slavic languages and also with Latvian. In 1950, he even published a Latvian-Czech and then a Czech-Latvian dictionary. For the sake of completeness, we can add that, in addition to works about Comenius and Masaryk, he edited a wide range of historically oriented works: *Mírová myšlenka a smysl českých dějin* (1929); *Z čeho prýští smysl dějin* (1931); *Pět set let od Lipan* (1934); *Probouzení demokracie* (1934); *Z třicetileté války; Žižkův dub na Chotuci* (1932); *Nalezená sestra: balada z třicetileté války* (1932–1933). On 16th September 1932, he completed his extensive novel *Petr Bruegel*. Cf. © LITERÁRNÍ ARCHIV PAMÁTNÍKU NÁRODNÍHO PÍSEMNICTVÍ, *Vonka Rudolf Jordán*, available at: <http://www.badatelna.eu/fond/5342/uvod/>, consulted on 18th December 2020. In the title of the article, at the given address, there is the name 'Jordan', but given the way in which the author signed himself, it is more accurate to use the 'Jordán' version.

17 Cf. Svobodný zednár 2/1927–28, p. 13. Author not specified.

18 Cf. Rudolf Jordán VONKA, *Ostatky Komenského, Svobodný zednár 2/1929*, pp. 44–47. Perhaps it should be mentioned that the publication of Barbora Kulihová *Jan Amos Komenský a svobodné zednářství* does not inform about the content of this extremely interesting article in more detail.

19 Cf. Ján KOLLÁR, *Slávy dcera: jubilejní vydání s úvodem „Sto let Slávy dcery“*, Praha: Alois Wiesner, 1927, sonnets 208–211.

20 Cf. František PALACKÝ, *Život Jana Amose Komenského*, Praha: Adolf Synek, 1929.

used as a warehouse. Further efforts to determine Comenius's tomb, which were finally successful, were made in 1871 by Prague teachers from the Budeč Association.²¹ More than two hundred years later, in Naarden, according to the records from 1670, it was discovered that Comenius was buried in grave number 8.²² After another sixty years, there were subsequently found three male skeletons during the exhumation. The body was recognised in 1927, with the participation of the famous Czech anthropologist Professor Jindřich Matiegka,²³ other professional capacities, and, according to the diction of the presented article, also in the presence of the author R. J. Vonka. Since Comenius was to be the first buried, it could be assumed that his body would be located at the deepest place. Another indication was the well-known fact that Comenius suffered greatly from rheumatism of the joints and vertebrae in the last years of his life. This fact was reflected in bone deformities. Based on the given assumptions, his remains were identified.²⁴ Among other things, we learn that Comenius was supposed to be 168-170 cm tall.²⁵ **Personally, I believe that today's state of science opens up the possibility of confirming the correctness of the conclusions, which were given by those experts, on the basis of genetic tests. The relevant material can be compared with the living descendants of J. A. Comenius.**

The following is a brief list of well-known depictions of Comenius from the time of his life, including Rembrandt's portrait of an old man, which has been exhibited at the Uffizi Gallery in Florence since 1922. As early as 1929, R. J. Vonka considered the matter highly probable.²⁶ It is worth noting that on 6th April 2006, the Czech press reported,²⁷ considering it great news that Professor of Art History Ernst van de Wetering had identified the old man portrayed by Rembrandt in 1655 as John Amos Comenius. As a hypothesis, the given identification of the portrayed old man appeared as early as 1914 and was published in 1915 by the Czech historian Karel Chytil.

The second study **discusses the potential impact of Comenius's ideas on James Anderson and his 'Old Rules'**.²⁸ We already know that the first person to raise this question was Prof. Krause from Jena. He did so in 1810. According to him, Anderson was to draw inspiration from Comenius's *Panegersia*.²⁹ Another expert who came to the same conclusions was the Doctor of Philosophy

21 Cf. ANONYMOUS, Ruch o Komenském v Nizozemsku, *Posel z Budče: týdeník vychovatelský pro učitelstvo národních škol v Čechách, na Moravě, v Slezsku a na Slovensku* 42/1871, p. 354; ANONYMOUS, Hrob Komenského v Naardenu, *Posel z Budče: týdeník vychovatelský pro učitelstvo národních škol v Čechách, na Moravě, v Slezsku a na Slovensku* 46/1871, p. 391.

22 Cf. R. J. VONKA, *Ostatky Komenského, Svobodný zednár* 2/1929, p. 44.

23 Cf. Jindřich MATIEGKA, *J. A. Komenského hrob a československé školství v zahraničí*, Praha: Spolek Komenský, 1935. Profesor Matiegka (1862–1941) graduated from medical school. In 1897, he finished his doctoral degree in physical anthropology. From 1929 to 1930, he was the rector of Charles University. His studies on the skeletal remains of prominent figures in Czech history are well known. Cf. Ctirad V. POSPÍŠIL, *Zápolení o pravdu, naději a lidskou důstojnost. Česká katolická teologie 1850–1950 a výzvy přírodních věd v širším světovém kontextu*, Praha: Karolinum, 2017, p. 234. Among other things, he also examined the remains of the skull found in Čáslav, which many attribute to Jan Žižka. Real experts view this rather sceptically though. Cf. Ctirad V. POSPÍŠIL, *Úvod do husovských dilemat: historie a teologie*, Praha: Karolinum, 2020, pp. 96–97.

24 Cf. Rudolf J. VONKA, *Ostatky Komenského, Svobodný zednár* 2/1929, p. 45.

25 Cf. *ibid.*, p. 46.

26 Cf. *ibid.*, p. 47.

27 Cf., for example, *Právo*; *iDnes* from the relevant day.

28 Cf. Rudolf J. VONKA, Čerpá Anderson z díla Komenského?, *Svobodný zednár* 3/1929, pp. 51–55.

29 *Panegersia* – *Kniha o všeobecném probouzení*. This is the first part of the very extensive Comenius's work *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus humanum, ante alios vero ad eruditos, religiosos, potentes Europae* – *Obecná porada o nápravě věcí lidských. Lidskému pokolení, předně však evropským vzdělcům, duchovním a mocným v Evropě*. The mentioned work was created in the years 1645–1670, i.e., until the very end of Comenius's life. Edition: Jan Amos KOMENIUS, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, 1st ed., Praha: Academia, 1966. Czech translation: Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, 1st ed., Praha: Svoboda, 1992. 3 volumes (565 pages; 501 pages; 595 pages). The manuscript of the entire text of *Obecná porada* was not discovered until the 1940s. However, the first part of *Panegersia* was edited during Comenius's lifetime: *Panegersia a Panaugia*, Amsterdam, 1662–1664. Another edition, for example: *Panegersia*, Halle, 1702.

Ludwig Keller³⁰ in 1906.³¹ Dr Keller founded the non-Masonic company *Comenius-Gesellschaft* in 1892, which was later joined by a number of experts from various Masonic lodges. In the Czech environment, Karel Boleslav Štorch (1812–1868) and František Jan Zoubek accepted the thesis about the influence of Comenius's writings on Anderson's constitutions in articles of *Časopis českého museum*.³²

Rudolf Jordán Vonka then defends Krause's justification of the influence of Comenius's ideas on the 'Old Rules'. He also adds a list of English editions of Comenius's writings. According to him, the possibility that the founders of Freemasonry would know these books certainly cannot be completely ruled out.

Regarding the discussion about Comenius's influence on the emergence of the 'Old Rules',³³ it is worth mentioning an article by Josef Wolf. It informs about J. Grégr's letter from 1883, in which the Czech politician calls for an examination of whether Comenius is really the founder of the Masons. Greg refers to a Dutch monograph from 1871, where the relevant statement appears. We would like to note critically that Comenius could not have been the founder of Freemasonry when he died almost forty-seven years before the feast of John the Baptist, the patron saint of Masons, on 24th June 1717, when the Grand Lodge in London was established.³⁴

I. 4. Svobodný zednář 1930

The first information is of a technical nature, as it concerns a change of the editor in chief. This position was attained by the ardent comeniologist Rudolf Jordán Vonka. To mention every occurrence of J. A. Comenius's name³⁵ in this year would certainly not contribute to clarity, and therefore we will focus on articles and reports³⁶ specifically devoted to the character, work, and significance of the Moravian polyhistor only. An interesting report is on a study devoted to Comenius's contacts with the English Parliament in the years 1640–41 during his stay in England. At this time, his work *Via Lucis* was also created, which contains a proposal for the establishment of a college of the enlightened.³⁷ The Masons see this intention as a harbinger of the creation of their own organisation. The third contribution is a brief evaluation of the opinions of Czech members of the Rotary Club, who tried to derive their own focus concerning humanities from

30 He lived from 1849 to 1918. He worked as an archivist in Münster and then in Berlin. In 1897, he became a member of the *Loge zur Eintracht und Standhaftigkeit* in Kassel, and, in 1899, he was affiliated to the *Loge Urania zur Unsterblichkeit* in Berlin. In 1892, he was to be at the founding of the international company *Comenius-Gesellschaft* which had been established in Germany.

31 Cf. Ludwig KELLER, *Die Schriften des Comenius und das Konstitutionbuch*. Nach der Forschung Karl Christian Friedrich Krauses, *Monatshefte der Comenius-Gesellschaft* 3/1906, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. It is somewhat surprising that R. J. Vonka does not present another important book on the subject from the same year: cf. Wilhelm BEGEMANN, *Comenius und die Freimaurer*, Berlin: Siegfried Mittler und Sohn, 1906, reprinted in 2012 in the publishing house Books and Demand.

32 References were taken from J. R. Vonka, some details had to be specified: cf. Karel Boleslav ŠTORCH, *Komenského Panegersie*, *Časopis českého museum*, 1851, pp. 162–188; František Jan ZOUBEK, *Komenského křesťanská akademie světová, královská společnost v Londýně, masonové*, *Časopis českého museum*, 1883, pp. 77–107.

33 Cf. Josef VOLF, Dr. Julius Grégr a zednáři, *Svobodný zednář* 3/1939, pp. 43–44.

34 Although there are a number of publications on the history of Freemasonry at the global level, mostly of an informative nature, it seems appropriate to draw attention to an interesting bachelor's thesis in certain respects: Kateřina ROUTKOVÁ, *Svobodné zednářství v průběhu dějin*. Praha, 2014. Bachelor thesis. Charles University in Prague. Catholic Theological Faculty. Institute of Christian Art History. Thesis supervisor: Prof. PhDr. Jaroslav Čechura, DrSc.

35 Cf., for example, AUTHOR NOT SPECIFIED, Jan Amos Komenský, *Svobodný zednář* 4/1930, pp. 123–124 does not concern the personality of the Czech thinker of the seventeenth century, but only activities of *Lóže J. A. Komenský*.

36 An example is this review: R. J. VONKA, Eugen Lennhoff, *Die Freimaurerei*, 1. ed., Vídeň: Amalthea-Verlag, 1929, *Svobodný zednář* 4/1930, pp. 8–11. Vonka criticises the inaccuracies in data on Comenius and also the author's lack of knowledge of Czech Masonry.

37 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED (R. J. Vonka?), *Komenský a anglický parlament*, *Svobodný zednář* 4/1930, p. 80. A report about Otokar Odložilík's study regarding Comenius's contacts with the English Parliament. Comenius intended to establish a society of enlightened people, which is, at that time, reflected in the work *Cesta světla*. To know more about this work and Comenius's stay in England, see Miroslav SOMR, *Komenského etické vize*, *Littera Scripta* 1/2011, pp. 79–89, here page 86.

J. A. Comenius. According to the author of the report, to prove that the founder of the movement P. Harris, a lawyer from Chicago, consciously based his ideas on Comenius in 1905 would be more than problematic.³⁸ This will be fully in line with the opinion of today's experts.

I. 5. Svobodný zednář 1931

Again, there are many mentions of the name of the Moravian giant in various contexts. We will be interested in two reports only. The first speaks of the Dutch committee created in order to honour the memory of J. A. Comenius and of the active support of this committee by the Dutch Masons. We also learn here that during the conference in The Hague, Dr Beneš visited the last resting place of the great teacher. It is also worth mentioning that the Dutch government donated part of the former church of the Walloon Church to Czechoslovakia, and that our government wanted to build the Comenius Mausoleum there.³⁹

Another report deals with the journey of the Czech Masons L. Schwartz and R. J. Vonka to Paris, where they received the titles of honorary masters of the *Shakespeare Lodge* in Paris.

On this occasion Vonka gave a speech about Comenius and his significance for the emergence of Masonry. It is a proof of the efforts of Czechoslovak Masons to popularise the idea of connecting Masonry with the Moravian giant abroad.⁴⁰

I. 6. Svobodný zednář 1932

As in previous years, we omit a number of mentions of the name Comenius, which document the relationship of Czechoslovak Masons to J.A. Comenius, but they do not have value for us at a more general level. As an example, we present the article 'Učitel – zednář', where the Moravian giant is mentioned and quoted. Foremost, the conformity of his ideas with the duties of a Mason, especially in relation to the younger brothers, is pointed out.⁴¹ It is worth mentioning the review of the Masonic lexicon from 1932, which, by the way, is reprinted to this day (2006). So it is probably not as poor as it might seem from the critical reaction to some headwords in *Svobodný zednář*.⁴² In the editorial report 'Naarden' we learn about **Comenius's monuments in this city, which were erected in 1892 and 1920,**⁴³ i.e., **three hundred years after his birth and two hundred and fifty years after his death.**

In a relatively extensive **article devoted to the piety of leading Masonic figures, a whole page is given to J. A. Comenius.**⁴⁴ **It is strongly recalled that this great thinker was a pure Christian,** that his human principles have their roots in the faith, and that God was the starting point for his thinking. Perhaps it is appropriate to quote at least the following words:

In the Constitution of the English Freemasons are the following Comenius' sentences: 'Unity and the unification based on it is an image of God; for God is one, and yet all things, he is all and yet one' (*Panegersia*). – 'God, who is one, wants everything in him to be one' (*Atrium rerum et*

38 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED (R. J. Vonka?), Rotary a Komenský, *Svobodný zednář* 4/1930, pp. 106–108.

39 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED – report, Nizozemská vláda o uctění památky Jana Amose Komenského, *Svobodný zednář* 5/1931, pp. 13–14.

40 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Setkání československých a francouzských zednářů, *Svobodný zednář* 5/1931, pp. 61–62.

41 Cf. B. Hnátek, Učitel – zednář, *Svobodný zednář* 6/1932, pp. 110–111.

42 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED (R. J. Vonka?), Review Lennhoff-Posner, *Internationale Freimaurer-Lexikon*, Wien: Amalthea Verlag, 1932, pp. 121–122. The reviewer criticises the authors of the lexicon for a number of inaccuracies in the headword *J. A. Komenský*, as well as for great shortcomings in the knowledge of Czechoslovak Masonry. The mentioned evaluation follows Vonka's earlier reaction to the earlier publication of the work, cf. note No. 36.

43 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Naarden, *Svobodný zednář* 6/1932, p. 124.

44 Cf. F. D., Zbožnost vůdčích zednářských osobností, *Svobodný zednář* 6/1932, pp. 135–137; pp. 169–171.

linguarum). Furthermore, 'It is regrettable that we do not agree on the most important thing: the worship of one creator of all things' (*Janua linguarum reserata*).⁴⁵

As it can be seen, J. A. Comenius was for Czechoslovak Masons not only someone we can be really proud of as a nation, but also an example of authentic Christian piety. It is worth recalling that this almost official position was not entirely to the taste of all Freemasons in our country at that time.⁴⁶ Recalling Comenius and building on his ideals also brought into play what we could define as the Christian basis for the ideal of *royal art*. It can be stated that the diversity of views on the original Christianity of the Enlightenment type persists in today's Masonry.

I. 7. Svobodný zednář 1933

The editor-in-chief changed this year, as evidenced by the information in the colophon: 'Edited by: R. J. Vonka (No. 1-6) and A. Hartl (No. 7-10).'⁴⁷ This change is related, among other things, to the fact that there have been no longer any of Vonka's contributions in the periodical since that date, not only on Comenius, but also on other topics. It is known that J. R. Vonka did not process this change in the position of editor-in-chief easily.

The article by Josef Ulrich on the atmosphere of the birth of Freemasonry is really interesting. In it, we find this, in a way, confession:

It has been said already that one of the spiritual fathers of Freemasonry was Comenius, and he was a strict believer. The creator of the Masonic Constitution was then priest Anderson. The old Masonic duties and the Masonic Constitution flatly reject any gross atheism. Most Masons have put and still put the Bible on their table – the book of books – as an outward expression of their deism.⁴⁸

We certainly face a contribution, **the author of which, through historical data on Comenius as a believer and Anderson as a clergyman of the Anglican Church, seeks to ensure that Czech Masonry retains a distinctive religious character** with strong roots in the Enlightenment type of biblism, as evidenced by the use of the word deism. On the same page, the author notes that French Masonry is more tolerant and admits both the Bible and atheism. By the way, it is known that this deviation in 1877 was the cause of the schism between the English and French branches of Masonry.⁴⁹

The theologian inevitably asks the question: Is strict deism of the Aristotle type, which would limit the Builder of the world to just the first creative impulse, compatible with a regular Bible reading that is obviously theistic? In my opinion, it is not. Proclaimed deism here is an expression of group identity, an inclination towards rational, in fact very moderate theism, which is sceptical, for example, about the great narratives about miracles in both the Old and New Testaments. However, it cannot, at least, rule out the power of the Lord in the human heart.

45 Cf. *ibid.*, p. 137.

46 Testimony of R. J. Vonka: 'I liked working on Comenius, but I imagined that there would be more of that work leading to knowledge. When I discovered that we were building on Comenius, some older brothers thought it was my mania, and later they objected bringing religious elements into the work, especially the Protestant ones. They wanted me to put them aside ... Brother Wolf agreed with me and was surprised as he had had Comenius's work in his hands many times, and yet he had missed things I came with. We got along well.' ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, p. 178.

47 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, *Zednářské dílo br. R. J. Vonky, Svobodný zednář 7/1933*, pp. 107–109: "Editor of »Svobodný zednář«, brother Rudolf J. Vonka, gave up the management of the first and so far only Czech Masonic periodical, which he ran for three and a half years."

48 Josef ULRICH, *Myšlenkové ovzduší, v němž se zrodilo svobodné zednářství, Svobodný zednář 7/1933*, pp. 41–42, here page 42.

49 Cf. Michael BOROVIČKA, *Dějiny zednářských lóží. Spiklenci proti světu, nebo dobrodinci lidstva*, Praha: Ottovo nakladatelství, 2003, p. 187.

Four more contributions are worth mentioning. The first is a review of an English monograph that details Comenius's stay in England and especially in London in 1641-1642.⁵⁰ The second is a passage from the work by Ernst Denis, in which this French historian, who is very respected in the Czech Republic, argues that Comenius's ideas inspired J. Anderson when he was writing the old Masonic rules.⁵¹ The third summarises the Masonic and therefore comeniological work by J. R. Vonka.⁵² The last is written by Josef Wolf and deals with the *Comenius zur den drei Säulen Lodge* in Wrocław, which was to be established to commemorate the tricentenary of Comenius's birth⁵³ and is connected with the birth of the famous association *Comenius-Gesellschaft*. Among other things, the lodge bravely accepted members of the Jewish nationality from the beginning, which many in German Masonic circles bore quite harshly.⁵⁴

I. 8. Svobodný zednář 1934

This particular year, it is definitely worth mentioning the reprint of the already well-known article by Karel Boleslav Štorch about Comenius, whose author agrees with Krause's assertion that Anderson drew from Comenius when writing the 'Old Rules'.⁵⁵ Another article is again a reprint of an article, this time from 1892, by Jaromír Hanel.⁵⁶ An editorial note on the article can be found on page 65 of the same year. We learn here that the author of the article was a Czech Mason⁵⁷ at that time, and that Austrian schools banned students from participating in the celebrations of the tercentenary of Comenius's birth. The third text I will recall is the editorial report on J. B. Vonka's lecture in Paris about the significance of Comenius for Freemasonry and about the positive response to his speech.⁵⁸ In addition to spreading awareness of Comenius's importance for the emergence of the first Masonic constitutions, it is clear that regular Freemasons were united with London, but this did not prevent them from contacting the French branch of Freemasonry. To be honest, those who know the foreign policy orientation of the First Republic will certainly not be surprised. By the way, the original orientation of the Czech *Lóže J. A. Komenský* (J. A. Comenius Lodge) was towards the French *Grand Orient*, while the parallel *Lóže Národ* (the Nation Lodge) was connected to London via the Italian brethren. After the unification of the two Czech branches of Freemasonry, obedience to London prevailed.

50 Mr. Robert Fitzgibbon YOUNG, *Comenius in England*. Napsal Londýn: Humphrey Milford, 1932. Inscription says: 'Thomae Garrigue Masaryk Moraviae Decori, Patriae Patri Pansopho'. Mr. Young, the author, is a member of Učená společnost in Prague. He collected all possible evidence of Comenius's stay in London (from autumn 1641 to Pentecost 1642). He also examines Comenius's influence on the founding of The Royal Society of London, which was established on June 15, 1662. AUTHOR NOT SPECIFIED, Review: *Comenius in England*, *Svobodný zednář* 7/1933, p. 46.

51 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, passages from the work by E. Denis, *Čechy po Bílé hoře I*, p. 426, *Svobodný zednář* 7/1933, p. 81.

52 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED (editorial staff), *Zednářské dílo bratra Vonky*, *Svobodný zednář* 7/1933, pp. 107–109.

53 Another indication of the origin of the lodge is 1910, as we will see below.

54 Cf. Josef VOLF, *Lóže Comenius zur den drei Säulen* ve Vratislavi, *Svobodný zednář* 7/1933, pp. 132–134.

55 Cf. Karel Boleslav ŠTORCH, *Komenský a Massoni*. Přetisk části článku z roku 1851 z Časopisu Českého Musea, *Svobodný zednář* 8/1934, pp. 10–13. The authors state the title of the periodical incorrectly, however, it is necessary to leave this error in the title of the article.

56 Cf. Jaromír HANEL, Jan Amos Komenský, k 28. březnu 1892, *Svobodný zednář* 8/1934, pp. 48–50. Reprint of the article without specifying the source.

57 In the Austrian lands at that time, however, the existence of official Masonic structures was not possible. Hanel's membership in the association called *Harmony* can be assessed as Freemasonry, but not as the official one. 'In addition, an imperial decree was issued in 1801 banning membership in secret societies for men working in the civil service... This date can be considered a major milestone that broke the Masonic tradition and continuity in Austria and Bohemia for many decades.' ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, p. 49.

58 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Francouzské uznání komeniologické práce br. Vonky, *Svobodný zednář* 8/1934, p. 209. J. R. Vonka is certainly not an author.

I. 9. Svobodný zednář 1935 and 1936

In both years, of course, there are many celebratory mentions of the great Czech thinker, but I did not come across any remarkable contribution.

I. 10. Svobodný zednář 1937 and 1938

Considering mentions about J. A. Comenius, the last two years of the First Republic series of *Svobodný zednář* are the same as the previous two years. The only real attraction is **the report on the opening of the Comenius Mausoleum in the Naarden church of the Walloon Church**, which operated here until 1829.⁵⁹ We are informed in some detail that a joint delegation of 28 Czechoslovak Freemasons using Czech and German languages took part in this celebration. In 1929, the Dutch government made Comenius's last resting place available to the Czechoslovak government so that everything could be put in a dignified state. This effort was completed in 1937, when the mausoleum was ceremoniously opened on 8th May.

Now I would like to go beyond the periodical *Svobodný zednář* and draw attention to the edition of the speech of the Grand Master, Professor of Charles University, Karel Weigner⁶⁰ on the opening of the Comenius Mausoleum on 8th May 1937. The speech was delivered in the Dutch *Loge Royal Union* in the Hague. Weigner's remarkable confession is certainly related to the growing threats posed by Nazi Germany, which directly affected Czechoslovakia and also, although not in such a short time horizon, the Netherlands:

Most of all, however, [Comenius] ascended above human misery through his glorious prophecy: 'I also believe in God. I believe that after the passing of the storms of anger, the government of your affairs will return to you, Oh Czech people.' If this creative optimism represents his deep beliefs in God, we, the Czechoslovak Masons, defend ourselves with this optimism for all struggles.⁶¹

Obviously, Comenius's legacy is now seen primarily as a sign of hope in the coming difficult struggle for freedom: hope, the last root of which is in God himself.

II. J. A Comenius on the Pages of the Periodical *Die drei Ringe*

It should be pointed out briefly that relations between the Czech Freemasons on the one hand and the independently organised German Freemasons in Czechoslovakia on the other hand were very

59 Cf. Otto SEYDEL, Pouť do Nizozemí (8. května 1937), *Svobodný zednář* 11/1937, pp. 53–61.

60 Cf. Jiří SYLLABA, *Karel Weigner 1874–1937*, Praha: Nákladem vlastním, 1938. This is obviously a broad obituary. K. Weigner was born on 10th April 1874 in Batelov, No. 262, and died on 20th November 1937 in Prague. He worked at the Institute of Anatomy, Faculty of Medicine, Charles University in Prague. He achieved a professorship and was an excellent Czech anatomist. He also achieved a number of academic positions. He was an important Sokol official. He studied the anatomical differences of individual human races and at the same time strongly opposed any form of racism. In addition to a number of professional publications in the field of anatomy, he was also interested in the origin of man. Cf. Karel WEIGNER, *Pokroky v řešení problému původu člověka*, Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1909. He was baptised on 11th April 1874 in the Catholic parish of Batelov near Jihlava as Karel Julius Weigner. The sacrament was administered by a local chaplain – parish cooperator. The father's name was Karel Weigner, the mother's name was Juliána Weignerová. According to the minutes taken on 9th February 1921, the governor's office of Královské Vinohrady, he left the Catholic Church and was registered as a person without a religion. Let us not forget that for hundreds of thousands of people in Czechoslovakia at the time, it was an expression of a break with the Austro-Hungarian monarchy, so it may or may not be connected to his Masonry. Cf. MZA, fond E 67 Sbírka matrik, sign. 6192 – *Matrika narozených a pokřtěných Batelov 1871–1905*, p. 55/ dig. 28. Although without religion, he was not a man without faith in God.

61 NÁRODNÍ VELIKÉ LÓŽE ČESKOSLOVENSKA, *Kresba v Lóži Royal Union v Haagu rýsovaná v den otevření mausolea J. A. Komenského ve Valonské kapli naardenské 8. května 1937*, Praha: F. Richter, 1937, p. 3. Stored in the collection of the National Library of the Czech Republic: cnb001506762.

cold until 1925. This situation was followed by a period of rapprochement,⁶² especially in Prague, where both Masonic families existed in close proximity. After the magnificent celebrations of Masaryk's eightieth in March 1930, in which the two mentioned Masonic groups took part in our country together, a period of ever closer cooperation took place, which was also influenced by the rise of Nazism in Germany. At this time, German Masons in Czechoslovakia proved to be ardent adherents of the Czechoslovak state, as its democracy enabled their dignified existence. We should not forget the fact that there were quite a few German-speaking Jewish people in the German lodges in what was then Czechoslovakia. Their number was higher there than in the Czech lodges.⁶³ The internal (not a secret one) periodical *Die drei Ringe* was published by *Grossloge Lessing zu den drei Ringen*, based in Prague, and by the German *Loge Latomia in den Bergen* in Liberec.

If an uninvolved observer compares the two branches of Freemasonry in the First Republic, he must state that the German one could have relied on a longer tradition, following the former affiliation of the founders to lodges in Germany, while the Czech one was, especially in the first years after the establishment of the republic, a 'beginner'. At first glance, the editorial level of the German Masons' periodical is significantly higher than the one which the observer finds when reading *Svobodný zednář*. The following analytical and critical presentation of the occurrences of the name J. A. Comenius in the periodical of the German Masons in the First Czechoslovak Republic will be again aimed only at the most interesting and really typical elements. We already know a lot from *Svobodný zednář*. Due to this reason, it is not possible to avoid a certain repetition.

II. 1. *Die drei Ringe* 1925–1926–1927–1928

Leaving aside the informative mentions of the Czech lodge *Lóže J. A. Komenský*, we do not find many contributions in these years that would confirm any special attention paid to the person of Comenius. This was undoubtedly related to the not very warm relations between Czech and German Masons in the First Czechoslovak Republic.

In the first year, there is the only publication that captured my attention from the point of view of our interest. Namely, it is the **reprint of the text of the great German thinker Johann Gottfried Herder about Comenius from 1795**.⁶⁴ It can sound strange to a researcher when Herder adds the Moravian giant to the German nation, because according to him, Bohemia and Moravia have always belonged to Germany. Herder underscores Comenius's pedagogical efforts and his fight against senseless wars. He identifies him (not quite accurately) as the last bishop of the Unity of the Brethren. However, not a single word about Masonry is mentioned in Herder's text, although the author himself, according to available information, was one of the cultivators of *royal art*.

In the third year, we come across a show of respect coming from German Masons to Comenius, when it is stated that more than three hundred years ago, the star of the great 'Comenius' rose in Moravia.⁶⁵

The following is the German version of the lecture by the Czech Mason B.V. (brother Vonka) from the lodge *Lóže Jan Amos Komenský* called 'Mosty ke Komenskému'.⁶⁶ For the first time, this article

62 Cf. ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, pp. 276 ff.

63 Cf. ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, p. 140.

64 Cf. Comenius. Ein Charakterbild von Johann Gottfried Herder, *Die drei Ringe* 1/1925, pp. 54–57. It should be noted that the German periodical consistently uses the term 'Comenius' to describe the Moravian giant in all cases.

65 Report: LOGE ZU DEN WAHREN VEREINIGTEN FREUNDEN, Willkommen in Brünn, *Die drei Ringe* 3/1927, p. 58. Report on the holding of an international meeting of Masons in Brno.

66 Cf. B. V., Brücken zu Comenius, *Die drei Ringe* 3/1927, pp. 131–134.

in the German periodical provides information not only about Comenius's writings and his life, but it also notes that J. Anderson used Comenius's thoughts when writing the 'Old Rules'. We are dealing with two pieces of evidence. The first one is the evidence concerning the beginning of the relationship improvement of the two branches of Freemasonry in our country in 1925–1930. The second one is the evidence of the fact that the recognition of Comenius's importance for Freemasonry among German Masons in Czechoslovakia was initially spread by their Czech brothers.

II. 2. *Die drei Ringe* 1929

The first contribution that deserves mentioning concerns the life and especially the work of the German thinker Karel Christian Friedrich Kraus (* 1781 Eisenberg near Jena, † 1832 Munich). He was the first one who believed that J. Anderson was inspired by Comenius's writings when creating the 'Old Rules'. The author of the article emphasises this fact without evaluating it in any way.⁶⁷ The second publication informs about the existence of Masonic lodges before 1717 and also about the Masons from the Jewish people, which was understandable given the membership base of German Masonry in what was then Czechoslovakia. From the point of view of the topic of this study, it is important to reject clearly the opinion of some Czech Masons that Comenius was supposed to be a Mason during his lifetime and that he used Masonic symbolism.⁶⁸

II. 3. *Die drei Ringe* 1930

Although I do not find a single study on Comenius as such this year, it would be a mistake to omit a few reports. The first concerns Comenius's grave, especially the dispute over the authenticity of Comenius's remains. This has already been questioned by two Dutch professors.

On the other hand, Professors A. J. P. van den Broek and Czech Professor Matiegka have defended it.⁶⁹ In another similar publication, we learn about brother Vonka's two-hour Czech lecture on comeniology in the Prague association *Amicitia*, which was connected with Freemasons.⁷⁰ The third piece of information concerns the professor of pedagogy from Leipzig, Hermann Schneider, who in the second part of his work *Die Kulturleistungen der Menschheit* declared Comenius an overrated personality.⁷¹ The question is whether the significant diminishing of the importance of Comenius in the writing of German professor was not related to the growing influence of Nazi racial ideology.

II. 4. *Die drei Ringe* 1931

One really interesting contribution can be highlighted in this volume. It seems to be a reaction to what appeared in the previous year. The author, whose name remains hidden, accepts Krause's views on the influence of Comenius's ideas on J. Anderson and the 'Old Rules'. However, he would not limit everything to work *Panegersia*. According to him, it is a deep harmony of the original Masonic constitutions with Comenius's faith in God. The faith is defined as theism with Comenius's humanism and his emphasis on the healing power of education, acting according to conscience, fraternal community, subordination to the state, concern for the needs of brothers,

67 Cf. Oskar KRAUS, Ein Völkerbundentwurf aus dem Jahre 1814, *Die drei Ringe* 5/1929, pp. 147–149.

68 Cf. POSNER, Eine Judenloge in Amerika um 1650, *Die drei Ringe* 5/1929, pp. 224–225.

69 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Das Grab des Comenius, *Die drei Ringe* 6/1930, p. 64.

70 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Tätigkeitsbericht der Amicitia, *Die drei Ringe* 6/1930, p. 140.

71 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Comenius, *Die drei Ringe* 6/1930, p. 294.

and so on. The writer is proud of the fact that his Czech fellow countryman Comenius played such an important role in the birth of *royal art*.⁷² Considering the overall message of the article, there is a clear awareness of the deeper affiliation of the German Mason with his Czech brothers and of what I would define as provincial patriotism, typical of the period before 1848.

II. 5. Die drei Ringe 1932

From a theological point of view, Grand Master J. Günthersberger's contribution on Comenius's influence on Anderson's 'Old Rules' is also really interesting.⁷³ Due to the authority of the writer, the article has a certain quality of officiality. The author refers to a study by Dr Ludwig Keller, published in the periodical of Komeniologická společnost (The association for the study of Comenius)⁷⁴ which confirms the influence of Comenius's writings on the authors of the 'Old Duties'.⁷⁵ **The main principles originating in Comenius's writings are derived from the characteristics of the Creator, that is, from God's unity, simplicity, and freedom.** A Mason formed in such way, in the name of the good of humanity, gives less meaning to his language, nation, and religious affiliation, without, of course, giving up all of this. The Grand Master and author of the paper, as a Mason, praises Comenius's great spirit and fully agrees with his principles.

II. 6. Die drei Ringe 1933–1934–1935–1936

Leaving aside the purely celebratory references to the name 'Comenius' and the reports about the individual lectures, there is not much in the volumes in terms of our common interest. An example is the article published on 28th October 1933, where T. G. Masaryk is described as the undisputed successor of J. A. Comenius.⁷⁶ It should be noted that under the influence of the rise of Nazism in Germany, German Freemasons in Czechoslovakia pinned their hopes on Masaryk and subsequently on Beneš as guarantors of freedom. It can be assumed that the most zealous in this regard were German-speaking Masons from the chosen nation.

In the following year, the article on Herder's relationship with Comenius deserves our attention.⁷⁷ As the term 'Komensky' is used here and not 'Comenius', we can assume with a certain degree of probability that it could be a translation from the Czech language. The author's surname indicates his possible Jewish origin. The Moravian thinker is first introduced on the basis of his relationship to the Unity of Brethren. Then there is talk about Comenius's relationship with Masonry. The author speculates about whether Comenius was a Mason himself. The third part is devoted to Herder's Masonry and how this very prominent thinker was influenced by Comenius, especially in the question of humanity. Through Herder, these ideas were to have a powerful impact on the greats of the Czech Revival.

In 1935, a contribution based on a lecture on Comenius's *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart* is worth mentioning.⁷⁸ Comenius is characterised as one of the most important geniuses of mankind. The following is an analysis within the title of the mentioned work, of course in terms of Masonic ideals.

72 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Was war die Vorlage der Alten Pflichten?, *Die drei Ringe* 7/1931, pp. 234–237.

73 Cf. J. GÜNTHERBERGER Gr.-Mr., Die Panegiersia des Comenius und die Alten Pflichten, *Die drei Ringe* 8/1932, pp. 197–202. (Gr.-Mr. = Großmeister = Grandmaster).

74 I would like to point out that Keller's study was discussed above. It was to be published in 1906.

75 Anderson's constitutions are referred to in the German version as 'Alte Pflichten'.

76 Cf. O. KRAUS (Loge Heimat), Th. G. Masaryk zum 28. Oktober 1933, *Die drei Ringe* 9/1933, pp. 285–292.

77 Cf. Emil WEINSTEIN (M. Ostrau), Komensky und Herder, *Die drei Ringe* 10/1934, pp. 109–112; pp. 125–128.

78 Cf. Paul EISNER, Labyrinth und Paradies des Johann Amos Comenius. (Vortrag, gehalten am 4. März in der Loge „Freilicht zur Eintracht“), *Die drei Ringe* 11/1935, pp. 73–78.

II. 7. Die drei Ringe 1937–1938

In the penultimate volume of the given internal Masonic periodical, I find a report by the Grand Master on the course of the opening ceremony of the mausoleum above Comenius's tomb on 8th May 1937 in Naarden.⁷⁹ We already know that this celebration was attended by a total of 28 brothers from Czechoslovakia, part of them were Czech and part of them were German. This memorable contribution is also related to the edition of the German version of the ceremonial speech of the Czech Grandmaster Karel Weigner,⁸⁰ which was discussed at the end of the presentation dealing with the presence of the name J. A. Comenius in the periodical *Svobodný zednář*. It is well known that in 1938 it was really hard. The threat to our republic and its democracy also directly affected the Freemasons, especially those of Jewish descent. In the incomplete last year of the periodical we find two remarkable contributions. The first deals with the relationship between nationality and humanity, calling for the unity of Czechs and Germans in the fight against dull totalitarianism. The intellectual legacy of J. A. Comenius is strongly underlined.⁸¹ In short, democracy, Czechoslovakia as an island of freedom in what was then Central Europe, Masaryk, Beneš, and Comenius seemed to merge into a single symbol of humanity, decency, and hope creating an opposition to the barbarism of Hitlerism.

It has just been stated in the last example of respect shown by Czechoslovak Masons of German nationality towards J. A. Comenius.⁸² The anonymous author deals with the ethics of the great Moravian and underlines his humanity, tolerance and especially his anchorage built on God.⁸³ Comenius is seen as the opposite of the 'Führer'.⁸⁴ In the end, Comenius's kindness and humanity are emphasised as the opposite of barbarism, and it is stated that this great man raises our hearts to God.⁸⁵ In the same manner was also the very eloquent last example of admiration shown by German Masons in Czechoslovakia towards the teacher of the nations.

III. Overall Conclusion

The main interest of the Czech Freemasons in J. A. Comenius was primarily based on the belief that his ideas inspired J. Anderson when writing the 'Old Rules'. This meant a touch of worldliness not only for the Czech nation, but also for the Czech Masonry that was actually born at the time. It is understandable that Czech Masons spread this pride and fame not only at home but also abroad. The second motivation associated with the figure of J. A. Comenius lay in the internal struggle for a specific Christian orientation of the life of Freemasons. The second motive comes

79 Cf. GROSSMEISTER, Die Comenius-Feier in Naarden, *Die drei Ringe* 13/1937, pp. 110–112.

80 Cf. Ansprache des Ehrws. Gr. M. Br. Weigner der N. V. L. Csl. anlässlich der Comeniusfeierlichkeiten in Naarden, *Die drei Ringe* 13/1937, pp. 123–124.

81 J. U., Humanität und Nationalität, *Die drei Ringe* 14/1938, pp. 65–67. The author of the article is an interesting persona, Johannes Urzidil. He was born on 3rd February 1896 in Prague and died on 2nd November 1970 in Rome. He was a German-speaking author, poet, essayist, and historian. He personally came into contact with F. Kafka, M. Brod, F. Werfel, E. E. Kisch, and also with prominent artists such as J. Zrzavý, V. Špála, V. Hofman, R. Kremlíčka. There is no doubt about the fact that J. Urzidil was perfectly bilingual. In 1921 he joined the German Loge Harmonie in Prague, and the same year he started working at the German Embassy in Prague as a press secretary. He was dismissed in 1933, respectively 1934, due to his Jewish origins. In 1922, he married Gertrude Thieberger, the daughter of a Prague rabbi. On 1st July 1939, he fled with his wife from the Protectorate and never returned to his homeland. Cf. Jiří VESELÝ, Hledání harmonie, in: Johannes URZIDIL, *Hry a slzy*, Praha: Odeon, 1985, pp. 7–29; Lubomír SLAVÍČEK (ed.), *Slovník historiků umění, výtvarných kritiků, teoretiků a publicistů v českých zemích a jejich spolupracovníků z příbuzných oborů (asi 1800–2008)*, vol. 2, Praha: Academia, 2016, pp. 1564–1566.

82 Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, Die Ethic des Comenius, *Die drei Ringe* 14/1938, pp. 70–73.

83 Der Gottesglaube des Comenius ist reinste Philosophie des Christentums, *ibid.*, p. 71.

84 Comenius ist niemals ein Führer gewesen, *ibid.*, p. 71.

85 Cf. *ibid.*, p. 72.

to the fore especially in connection with the rise of Nazism and the threats of totalitarianism as a reason for hope, which ultimately proved to be justified. However, this road to new freedom took longer and was much more thorny than anyone could have imagined in 1938. In connection with these hopes, it is also necessary to mention the lodge of exile in Britain having the name of Jan Amos Comenius,⁸⁶ and other lodges, which also bear the name of the Moravian giant.⁸⁷

Among the Czechoslovak Masons who spoke German, the relationship with Comenius developed in parallel with the thawing of their relationship with the Czechoslovak Masons who used Czech and Slovak language. Of course, we see parallel motivations here, i.e., the pride that the compatriot inspired the content of the 'Old Rules'. There are also religious motives that grew in connection with the threat of Nazism. In particular, German-speaking Masons of Jewish nationality linked the ideas of humanity and tolerance presented by J. A. Comenius and confidence in the power of Czechoslovak democracy, which, in their opinion, will eventually stand up in an unequal struggle and will continue to provide an appropriate area of freedom. Comenius is even presented as 'Anti-Führer', similarly to Masaryk in other places of the same periodical.

It is this increasingly fervent relationship with the First Czechoslovak Republic shared by most of our then German-speaking fellow citizens of the Masonic faith, often of Jewish nationality, that should once and for all bury an unjust, ideological and truly nationalist interpretation of history, i.e., that everyone in the late 1930s spoke German in our country, sympathised with Nazism and with the tragic and cruel liquidation of the then Czechoslovakia. Of course, the statement does not only apply to members of the German-speaking Masonic lodges of the then Czechoslovakia, but also to a number of other democratically-minded German fellow citizens of our grandfathers and fathers, such as the Czechoslovak Social Democrat of German nationality Wenzl Jaksch (1896–1966). At the same time, it must be emphasised that this should not be perceived as if all our fellow German citizens at the time were innocent,⁸⁸ many of them really deserved punishment. The injustices that our ancestors committed on those who were not at fault after World War II cannot be removed from history. For example, the already mentioned Wenzl Jaksch, who would have been executed immediately by the Nazis and who therefore lived in exile during the war, was also unwelcome in the restored Czechoslovakia after the war. But we can begin to perceive the past in its unpleasant truthfulness, experience sincere

86 In the years 1938–39, about two hundred Czechoslovak Freemasons fled to France and subsequently to London. After the fall of France, a Czechoslovak lodge was established for our exiles in London called *Lóže Independent Czechoslovak Masonic Association Jan Amos Komenský in Exile*. The first official meeting (according to the Masonic dictionary it was 'ceremonial work') took place on 7th June 1941. Cf. ČECHUROVÁ, *Čeští svobodní zednáři...*, p. 363. Jan Masaryk also belonged to this Masonic group. From the point of view of the presence of the Czechoslovak exile in Britain, this was definitely not an insignificant matter. Let us not forget, for example, that the Freemasons also included the then British Prime Minister Winston Churchill, Bon. Mem., and, at least nominally, also the exiled President Edvard Beneš. Although great history was not written in the lodges, it also did not take place without the Masonic brothers.

87 On 26th October 1918, the lodge *Lóže Jan Amos Komenský* was established in Prague. The German-speaking branch of Czechoslovak Masonry included the Hungarian-speaking *Loge Comenius zur Arbeit und zum Frieden*, which was created in 1930. At the initiative of the *Grand Orient of France*, the lodge named *Lóže Comenius 17. listopadu 1989* was established in Prague. These lodges are also worth mentioning: the *Comenius zur drei Säulen Lodge* from 1910 in Wrocław; the *Loge Comenius* from 1888 in Budapest; the Dutch *Loge Jan Amos Comenius 208* in Naaarden (founded in 1956); a mixed lodge for men and women called *Jan Amos Comenius* (founded in Maastricht in 1960 and operating in Roermond since 2012); in 1985, the German mixed lodge *Loge Comenius zur Toleranz und Freundschaft* was founded in Karlsruhe. Cf. AUTHOR NOT SPECIFIED, *Komenský v názvech zednářských lóží, Svobodný zednář 4 4/2020*, p. 9. These facts clearly demonstrate the respect of Czech, German, Dutch, and Hungarian Freemasons for J. A. Comenius.

88 As many as two-thirds of Sudeten Germans in 1935 showed sympathy for Hitler's Germany. Cf. Antoine MAREŠ, *Edvard Beneš: drama mezi Hitlerem a Stalinem*, Praha: Argo, 2016, p. 173. Beneš's warning of the Sudeten Germans against Hitler and the break-up of democracy in 1937 is also well-known. This inevitably turned, according to the then Czechoslovak president, into a huge tragedy for them. Suffice it to say that many of our former fellow citizens died on the Eastern Front. It can never pay off to exchange a democracy, even if it is imperfect, for a dictatorship.

remorse for these facts, subsequently also show respect to those who have been wronged, and especially, in the spirit of Christ, Comenius, and Masaryk (because in the matter of humanity these figures of history match each other wonderfully), to consistently ensure that our nation is never defiled with something like this again.

Contact**Prof. Ctirad Václav Pospíšil, Th.D.**

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Theological Disciplines

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

cpospisil@tf.jcu.cz

„Jedno nezbytné“ v českém vzdělávání

Tomáš Cyril Havel

DOI: 10.32725/cetv.2021.041

Abstrakt:

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

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

1. Šel jeden starší muž

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

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

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

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

v důsledku dalšího historického vývoje posledního století od úzké vazby náboženství a vzdělávání distancovala?² Je oprávněné uvažovat o náboženském vzdělávání jako o nedílné součásti vzdělávání obecného? V jaké podobě? A budeme-li chtít tematizovat v českém pedagogickém prostředí spirituální kompetenci³ a vezmeme-li v úvahu diskurz užívaný k její definici v zahraničí, co ji charakterizuje a čím může být inspirativní pro vzdělávání u nás?

Text je psán s vědomím, že v dějinách pedagogiky existuje řada autorů, kteří by vzájemný vztah mezi náboženstvím a vzděláváním viděli kriticky⁴ nebo dokonce kontraproduktivně⁵. Pro mnohé pedagogy zejména z generace, která prošla vzdělávacím systémem v zemích někdejšího východního bloku, je vztah vzdělávání a náboženství v pedagogické praxi uzavřená kapitola. Text by chtěl mimo jiné přispět předložením konkrétních argumentů i k obnovení diskuze.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otázky podobného zaměření si dnes klade celá řada autorů, tázajících se po potenciálu, jaký má náboženství a spiritualita v souvislosti s obecným vzděláváním⁹ – Friedrich Schweitzer,¹⁰ Christoph Lüth,¹¹ Jürgen Rekus,¹² Wolfgang Nieke,¹³ Georg Hardecker¹⁴ v německém prostředí, David Hay a Rebeca Nye¹⁵ nebo Julian Stern¹⁶ v prostředí anglické jazykové oblasti a v českém prostředí pak například Radim Palouš¹⁷, Jan Sokol¹⁸, Ludmila Muchová¹⁹, Eva Muroňová²⁰, Noemi Bravená²¹ nebo Zuzana Svobodová²². Spiritualita v pedagogické praxi se stává tématem některých bakalářských i magisterských prací.²³

Také řada psychologických a neurobiologických studií, hovořících o „spirituální inteligenci“²⁴, o „vědomí vztahovosti“²⁵ jako o základní kategorii spirituality²⁶ nebo o tom, „jak konkrétní spirituální praxe proměňuje lidský mozek“,²⁷ opravňuje předpokládat, že k člověku nedílně patří i náboženská, spirituální či transcendentní dimenze. Tato adjektiva je třeba pro šíři diskurzu, v jakém se užívají, vnímat spíše synonymicky. Tak tomu bude i v tomto článku, což může být pro čtenáře matoucí. Je to zapříčiněno jednak jiným významem, v jakém se v zahraničí v souvislosti se vzdáváním užívá slovo náboženský – tedy nikoliv explicitně vztažené k nějaké konkrétní instituci, ale zahrnující i spirituální dimenzi jedince – a jednak skutečností, že v českém prostředí neexistuje jednoznačný konsenzus, jak jev, o kterém je i tento článek, nejlépe nazvat.

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

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

2. Potenciál vztahu náboženství a vzdělávání

2.1 Komenského Jedno nezbytné

Četbou Komenského spisu *Jedno nezbytné* zjistíme, že autor na jedné straně reflektuje fakt, že se náboženství – v historických okolnostech jeho života zvláště – „stalo labyrintem, zmatenějším než cokoli jiného v celém světě“²⁸, na druhé straně je však kritický i k tomu začít jej podezírat, „že žádné není pravé, ale všechna vybájená“²⁹. O křesťanství pak píše: „Jedna část křesťanů ovšem věří a chlubí se, že je vně labyrintu, protože pod jednou hlavou³⁰ jsou všichni tak spořádáni, že nemohou snadno vznikat neshody [...] Kdyby ovšem někdo zkoumal blíž zákony této svornosti, viděl by odborně sestrojený labyrint.“³¹

Labyrint je obraz, který Komenskému pomáhá popsat realitu života. Vedle labyrintů hovoří také o Sisyfovských balvanech nebo o Tantalových rozkoších, které kromě oblasti náboženství objevuje i jinde, např. v politice nebo ve vzdělávání.³² Za těmito rčeními starověké literatury tušíme tisíc a jeden důvod k rezignaci, k beznaději³³ a je na místě se ptát nejen po Ariadnině niti ospravedlňující (uvědomělé) pobývání člověka v labyrintech, ale především po hlubším smyslu tohoto bloudění. „... proč by se bylo Bohu zlíbilo vložit do lidského srdce tak zakořeněná přání, kdyby je byl nikdy nechtěl splnit?“³⁴ ptá se Komenský, „jak by nemělo být snadné pro našeho Boha, aby člověku, jehož sám stvořil přímého a prostého, ale který se nekonečnými otázkami zapletl do labyrintů chyb, ze kterých není úniku (Kaz 7,29), aby tomuto svému stvoření nedal mocný podnět a neukázal cestu, jak se vrátit k původní přímosti a prostotě?“³⁵ Hledání odpovědi na tyto otázky a návrhu konkrétních kroků věnuje Komenský podstatnou část svého spisu. Dotýká se tak problematiky limitů, které životu člověka nastavují systémy, v jakých je povinen se pohybovat. Může to být církev. Může to být i prostředí školy.

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

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

28 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 44.

29 Tamtéž, s. 44.

30 Komenský tím myslí papeže.

31 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 45.

32 Více viz tamtéž, s. 35–40.

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

34 KOMENSKÝ, *Jedno...*, s. 47.

35 Tamtéž, s. 47n.

36 Srov. tamtéž, s. 51–65.

37 Tamtéž, s. 83.

38 Tamtéž, s. 86.

39 Tamtéž, s. 209; srov. také s. 211.

40 Tamtéž, s. 93.

Přiblížil se zde Komenský svou otázkou po jednom podstatném a orientací na niterné hodnoty myšlenky Mikuláše Kusánského o učené nevědomosti⁴¹, nebo se přibližuje zkušenosti o generaci mladších velkých mystiků křesťanství Terezie z Avily⁴² nebo Jana od Kříže⁴³, kteří v intencích karmelitánské spirituality obracejí pozornost do svého nitra?⁴⁴ Je za Komenského hledáním ukryta otázka po smyslu, která by se mohla přenést i do současnosti?⁴⁵

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

2.2 Náboženství a obecné vzdělávání

Tradičním místem přítomnosti náboženských obsahů v prostředí školy je u nás výuka náboženství na základní škole. Je tak realizován nárok vyplývající z Listiny základních práv a svobod⁴⁶, která deklaruje svobodu náboženského projevu mimo jiné i vyučováním. Podmínky tohoto vyučování na státních školách dále v souladu s touto Listinou stanovuje školský zákon⁴⁷ v § 15, kde je explicitně zmíněn nepovinný předmět *náboženství*. Po dlouhých desetiletích faktické eliminace náboženských témat ze školního vzdělávání to byla dobrá zpráva, ovšem až do chvíle, kdy byly v roce 2004 do Rámcových vzdělávacích programů zahrnuty vzdělávací obory a doplňkové vzdělávací obory. Nepovinný předmět se ocitl podobně jako kroužek mimo tento rámec. Zatímco se tehdy do nabídky – starším slovníkem řečeno – „povinně volitelných“ předmětů zařazených do školních vzdělávacích programů v té době dostala etická nebo dramatická výchova, nepovinný předmět náboženství zůstal vně.

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

2.2.1 Změnit úhel pohledu

Christian Kahrs⁴⁹ nabízí možnou odpověď svou výzvou ke změně perspektivy. Nedívá se paradigmaticky jednotlivých předmětů, ale paradigmaticky fenoménu náboženství vlastnímu všem lidem. Kahrs předpokládá, že všichni si během svého života v určitých situacích v různé intenzitě pokládáme otázku po smyslu a po svém vztahu k tomu, co přesahuje náš život.⁵⁰ Náboženství Kahrs chápe „ve smyslu teorie a praxe základních procesů vnímání prostředí a světa“⁵¹. Protože každý

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

42 Terezie z Avily (1515–1582).

43 Jan od Kříže (1542–1591).

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

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

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

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

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

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

50 To zahrnuje i respekt k negativní odpovědi.

51 KAHRS, *Öffentliche...*, s. 9.

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

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

Obecné vzdělávání se ptá po tom, co je obecně lidské u každého jednotlivce. Ptáme-li se, kým člověk je⁵⁵, musíme vzít vážně i jeho transcendentní stránku.⁵⁶ Proto je sice oprávněné tvrdit, že náboženství má být a je soukromou záležitostí, ale to ještě neznamená, že nepatří k cílům obecného vzdělávání. Je totiž pro člověka konstitutivní kvalitou lidské existence⁵⁷, nesrovnatelnou s fotbalem nebo láskou k přírodě vyjádřenou členstvím ve fanouškovském táboře nebo ve spolku zahrádkářů.

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

2.2.2 Pojem vzdělávání

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

V němčině se pro tento proces konstituoval pojem Bildung. Kořenem slova, které překládáme jako vzdělávání, je slovo Bild, tedy obraz. Tato skutečnost implicitně odkazuje k biblickému pojetí člověka „stvořeného jako Boží obraz“ (Gn 1,27)⁶⁰. Tím je určena jeho jedinečnost a zároveň vlastní porozumění procesu vzdělávání jako takovému, totiž přispět k uskutečnění této jedinečnosti tak, aby člověk skutečně byl „v obraze“, aby byl sám sebou⁶¹, aby dosáhl plnosti svého uskutečnění, řečeno teologickým jazykem, svatosti. Takto chápáné vzdělávání v sobě přirozeně obsahuje náboženskou rovinu a není možné o něm bez ní uvažovat.

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

52 Ve významu, že náboženství je každého osobní věc.

53 KAHRS, *Öffentliche...*, s. 22.

54 Tamtéž, s. 193.

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

56 POLÁKOVÁ, *Perspektiva...*

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

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

59 PRŮCHA, *Moderní...*, s. 59.

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

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

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

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

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

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

2.2.3 Globální kompetence

Náboženskou, resp. spirituální kompetenci dokumenty nejvyššího mezinárodního významu, jako je aktuálně např. Agenda 2030⁶⁵ a z ní vyplývající programové dokumenty pro vzdělávání, přímo netematizují, nicméně je implicitně zahrnuta do kompetence globální (global competence).⁶⁶ „Východiskem studie PISA je vzdělávání, které považuje náboženské vzdělávání za bezpodmínečnou součást obecného vzdělávání.“⁶⁷

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

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

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

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

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

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

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

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

70 Srov. © OECD: PISA 2018...

Náboženství je podle PISA⁷¹ tématem vzdělávání, protože představuje konkrétní přístup ke světu, který je v mnoha ohledech specifický.⁷²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Spirituální kompetence

3.1 Vymezení pojmu spirituální kompetence

Pro vymezení spirituální⁷⁶ kompetence bude podobně jako u oboru náboženská pedagogika žádoucí dovednost propojit vzájemně svět teologických oborů a svět oborů společenských věd.⁷⁷ Nakonec i pojem spirituální kompetence v sobě implikuje hledisko teologické i pedagogické.

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

O náboženské, resp. spirituální⁷⁸ kompetenci pojednal ve své habilitační práci Ulrich Hemel.⁷⁹ Jeho publikace patří i po několika desetiletích v německy mluvících zemích ke standardním dílům k dané problematice. Podle něj má tato kompetence především prospět orientaci (žáků v dané problematice). „Tato (orientace) je právě v informační společnosti důležitou úlohou školy a rodiny, vzdělání a výchovy,“⁸⁰ píše Hemel, který hovoří o tom, že z plurality konkurujících si konceptů smyslu „vzniká orientační stres“. Rozpoznat, co vlastně chci, je jednou z největších výzev nejen pro mladé lidi.⁸¹ Spirituální kompetenci pak definuje jako „osvojitelnou, komplexní schopnost zodpovědného nakládání s vlastní nábožensností v jejích různých dimenzích a jejích proměnách v životním příběhu člověka.“⁸²

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

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

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

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

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

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

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

81 Srov. tamtéž, s. 3.

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

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

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

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

86 HEMEL, *Ziele...*, s. 564–583.

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

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

Dimenze náboženské vnímavosti, resp. kompetence nábožensky vnímat

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

Dimenze náboženské znalosti, resp. kompetence osvojit si náboženské znalosti

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

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

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

Dimenze náboženské schopnosti vyjádření se, resp. kompetence nábožensky jednat

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

Dimenze náboženského utváření života, resp. kompetence nábožensky žít

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

Hemelovou zásluhou je, že tematizuje spirituální kompetenci jako vícevrstevný jev.⁸⁸ Náboženská pedagožka Mirjam Schambeck nabízí kritickou reflexi Hemelem navrhovaných kompetencí⁸⁹ a na klíčovou otázku *Co chce náboženské vzdělávání?* odpovídá nejprve potřebou uvědomit si, že ke spirituální kompetenci patří předně osobní, zdůvodněný postoj k tomuto jevu a následně pak schopnost uplatnit náboženství pro vlastní porozumění světu a životu. Je tedy třeba rozlišovat různé stupně zájmu a míry osvojení si.

Schambeck rozlišuje následující tři:

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

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

⁸⁹ Tamtéž, s. 133–137.

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

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

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

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

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

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

3.2 Příklad vzdělávacího plánu (Německo)

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

Dokument formuluje následující výstupy:

Na konci základního vzdělávání si žák

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

90 Tamtéž, s. 139.

91 Tamtéž, s. 137.

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

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

94 Srov. tamtéž, s. 18.

95 © Grundlegende Kompetenzen...

96 Tamtéž.

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

3.3 Příklad vzdělávacího plánu (Rakousko)

Spirituální kompetenci dosahují žáci⁹⁷ prostřednictvím zkušenosti otevřeného setkání

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

Na konci základního vzdělávání si žák

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

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

4. Spirituální kompetence jako „jedno podstatné“

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

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

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

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

Kontakt

Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

thavel@tf.jcu.cz

⁹⁸ Tamtéž, s. 4.

⁹⁹ Viz problematika globálního vzdělávání kapitola 2.2.3.

'One Thing Necessary' in Czech Education

Tomáš Cyril Havel

DOI: 10.32725/cetv.2021.042

Abstract:

The text presents anthropological and cultural arguments that can newly open a professional discussion on the relationship between religion and education in the Czech environment. Firstly, the article identifies the potential of the relationship between religion and education. It uses the example of Comenius's thesis on 'One Thing Necessary' and the summary of several generally accepted arguments from foreign literature. Further, it defines the concept of spiritual competence and complements the term with foreign examples. Spiritual competence is understood as education leading towards the consciousness of the 'One Essential Thing'. In this sense, the presented text attempts to revive one of the key starting points of Comenius's thinking in the Czech environment and to inspire the search for possible ways to update it.

Keywords: John Amos Comenius, competence, spiritual competence, religious competence

1. An Older Man Walked...

An older man is walking along Aleš Square in Písek. He looks at the building of the former primary school, now the city library and education centre, and he is justifiably proud of it. On the one hand, he attended it in his youth, and on the other hand, his former school, which had borne the name John Amos Comenius for many decades, had been transformed into a modern library and its fame transcends the borders of Písek. We start talking and come to the statues that have adorned the shield since time immemorial. The man draws my attention to the statue at the highest place. In his opinion, it is John Amos Comenius. I look closely and see that it is not Comenius. With such a large cross, it can only be Christ. I shyly express my doubts. He almost starts arguing with me. He knows this for sure! It was Comenius's Elementary School! So I leave him with his thoughts. A sudden idea comes to me. Maybe that was why the statue of Christ could have stayed here before 1989, and no one minded. It was Comenius.

I have remembered this conversation several times since then, as questions have come to me repeatedly in various situations. I would like to think about them more comprehensively in this article and to offer suggestions for further discussion.

John Amos Comenius thought about education in an integral connection with religion.¹ If one wants to understand his ideas, Christianity is the key to many of them. But how can we imagine this

¹ Cf., for example, Jan Amos KOMENSKÝ, *Jedno nezbytné*, Praha: Kalich, 2020.

particular idea coming from his many important references, namely the close interconnectedness of religion (in the then context of Christianity) and education (even today) in the country to which Comenius had a relationship all his life, but which (due to further historical development of the last century) distanced itself from the connection between religion and education?² Is it justifiable to consider religious education as an integral part of general education? In what form? And if we want to thematise spiritual competence³ in the Czech pedagogical environment and take into account the discourse which is used to define it abroad, what characterises it and how can it be inspiring for education in our country?

The text is written with the knowledge that in the history of pedagogy there are many authors who would see the relationship between religion and education critically⁴ or even counterproductively.⁵ For many educators, especially from the generation that has gone through the education system in the countries of the former Eastern Bloc, the relationship between education and religion in pedagogical practice is a closed chapter. This text would like to contribute, among other things, to the resumption of discussion by presenting concrete arguments.

I will approach the topic in the following steps. First, I name the potential of the relationship between religion and education (2) with the example of Comenius's thesis on the 'One Thing Necessary' (2.1) and with a summary of several generally accepted arguments from foreign literature supporting the legitimacy of this connection in the present (2.2). Subsequently, I will define the concept of spiritual competence, which I specify on examples from abroad (3). Finally, I will offer answers to the above questions (4).

This paper is a kind of *coming out*, a moving towards Czech education with the assumption that more than three hundred and fifty years after Comenius and thirty years after the Velvet Revolution, despite the burden of prejudices and stereotypes, we will agree on the fact that the conversation between people who consider themselves 'religiously non-musical'⁶ and those that could be described as 'religiously musical' could be a necessity and an enrichment for both parties.⁷ In this

2 It is a historical fact that, at the time of Comenius, religion was a major topic in Europe. More precisely, there were various denominations within Christianity, which, among other things, caused Comenius to go into exile. Today, religion in Europe is a recurring theme, albeit more as a result of encounters with Muslim culture. In our country, subscribing to a religious faith is no longer the subject of persecution or even exile, as was the case until the 1990s (Cf., for example, Stanislav BALÍK and Jiří HANUŠ, *Katolická církev v Československu 1945–1989*, Brno: CDK, 2007), however, faith remains on the fringes of the interest of the majority of the population or even completely outside of it. See more in Dana HAMPLOVÁ and Blanka ŘEHÁKOVÁ, *Česká religiozita na počátku 3. tisíciletí. Výsledky Mezinárodního programu sociálního výzkumu ISSP 2008 – Náboženství*, Sociologické studie / Sociological Studies 09:2, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009; Zdeněk R. NEŠPOR (ed.), *Jaká víra? Současná česká religiozita/spiritualita v pohledu kvalitativní sociologie náboženství*, Sociologické studie / Sociological Studies 04:05, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004.

3 In foreign literature, we encounter the terms 'religiöse Kompetenz', 'religious competence', 'kompetencie religijne', 'competenza religiosa', 'competencia religiosa'. For the purposes of this article and given the Czech context, the term 'spiritual competence' will be used instead of the literal translation 'religious competence'. The reason is that the term 'spiritual' rather reflects the anthropological side of man, similar to the term 'transcendent', while the term 'religious' refers to a particular religion. Pedagogy as a science related to man should think about him in his entirety and thus with this 'anthropological constant'. © Eva MURONOVÁ, *Spirituální dimenze kultury školy na základní škole na příkladu ČR. Příspěvek k diskuzi z náboženskopedagogického pohledu*. Disertační práce, 2011 (online), available at: https://is.muni.cz/th/opvtr/DISERTACE_KOMPLET.pdf, cited 2nd April 2021; David HAY and Rebecca NYE, *The Spirit of the Child*, London – Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2006. By using the term, among other things, the author expresses the fact that he does not want people to become members of a church, but he wants a discussion on pedagogical, resp. religious pedagogical level, which monitors primarily the personal development of man.

4 See, for example, Comenius's meeting with René Descartes.

5 An overview of specific authors and their arguments would go beyond the scope of the text.

6 To know more about the term 'Religious Unmusicality' see, for example, David BIERNOT, *Nenáboženský člověk a post-sekularismus: „Náboženská nemuzikálnost“* Richarda Rortyho, *Theologická revue* 4/2013, pp. 443–474.

7 © Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung (on-line), ed. Dietlind FISCHER and Volker ELSNBAST, available at: <http://www.sander-gaiser.de/Bildungsstandardscomenius.pdf>, cited 30th November 2020, p. 23.

sense, this text is an attempt to revive one of the key starting points of Comenius's thinking in the Czech environment and to become inspired by the search for possible ways to update it.⁸

Today, a number of authors ask questions of a similar focus. They are asking about the potential of religion and spirituality in general education:⁹ Friedrich Schweitzer,¹⁰ Christoph Lüth,¹¹ Jürgen Rekus,¹² Wolfgang Nieke,¹³ or Georg Hardecker¹⁴ (in the German environment); David Hay and Rebeca Nye¹⁵, or Julian Stern¹⁶ (in the English-speaking area); and Radim Palouš¹⁷, Jan Sokol¹⁸, Ludmila Muchová¹⁹, Eva Muroňová²⁰, Noemi Bravená²¹, or Zuzana Svobodová²² (in the Czech environment). Spirituality in pedagogical practice is becoming the topic of some bachelor's and master's theses.²³

Also, a number of psychological and neurobiological studies, speak of 'spiritual intelligence',²⁴ 'relationship awareness'²⁵ as a basic category of spirituality,²⁶ or 'how a particular spiritual practice transforms the human brain'.²⁷ This justifies one to assume that religious, spiritual, or transcendent dimensions are integral parts of man. These adjectives need to be seen rather synonymously

8 The relationship between religion and education can be viewed from many angles. It is explored by one entire field of science – religious pedagogy. Religious pedagogy is a discipline that moves between pedagogy and theology. It substantiates the goals, contents, methods, and institutions of religious education and training pedagogically. For it, theology is a metapedagogical science from which it derives basic principles. In addition to other humanities and social sciences, theology is also a related science. It has a critical dialogue with them and adds new perspectives and impulses. It is a field that is no longer defined by mere confessional grounding in a particular church, but is devoted to religious education, interfaith dialogue, respect, human dignity... or, more broadly, to the spiritual manifestations of man and his sensitisation in the broadest sense. © Profil katedry (online), available at: <https://www.tf.jcu.cz/o-fakulte/katedry-a-oddeleni/katedra-pedagogiky/profil-katedry>, cited 15th October 2021.

9 Here it is necessary to transcend the horizon of perception of religious education (as defined, for example, by Jan Průcha) as education intended for believers. Jan PRŮCHA, *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 1997.

10 Friedrich SCHWEITZER, *Bildung*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlagsgesellschaft, 2014; Friedrich SCHWEITZER, Die religiöse Dimension der wissenschaftlichen Pädagogik in der Pluralität – Traditionen, Herausforderungen, Lösungsmodelle, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), vol. 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ and Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, pp. 88–99.

11 Christoph LÜTH, Allgemeine Pädagogik und Religion. Zum Verhältnis von Bildung, Erziehung und Religion, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), svazek 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ and Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, pp. 40–59.

12 Jürgen REKUS, Der religiöse Aspekt pädagogischen Handelns, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), svazek 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ and Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, pp. 102–114.

13 Wolfgang NIEKE, Religion als Bestandteil von Allgemeinbildung: Weltorientierung statt Religionslehre, in: *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), vol. 9, ed. Hans-Georg ZIEBERTZ and Günter R. SCHMIDT, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2006, pp. 191–210.

14 Georg HARDECKER, *Bildung – Eindruck und Ausdruck der Religion: eine systematische Analyse von Schleiermachers Bildungsverständnis aus fundamentealthischer Perspektive*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2021.

15 HAY and NYE, *The Spirit...*

16 Julian STERN, *Teaching Religious Education. Researchers in the Classroom*, 2. ed., London – New York: Bloomsbury, 2018.

17 Radim PALOÚŠ and Zuzana SVOBODOVÁ, *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*, Praha: Karolinum, 2020.

18 Jan SOKOL, *Filosofická antropologie*, Praha: Portál, 2002; Jan SOKOL, *Člověk a náboženství*, Praha: Portál, 2003.

19 Ludmila MUCHOVÁ, *Úvod do náboženské pedagogiky*, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.

20 © Eva MURONOVÁ, *Spirituální...*

21 BRAVENÁ, *Přesah...*

22 Zuzana SVOBODOVÁ, *Nelhostejnost: Črty k (ne)náboženské výchově*, Praha: Malvern, 2005.

23 For example, Renáta MATUŠŮ, *Spiritualita pedagogů v tradičním a alternativním vzdělávání*, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016. Available at: <http://hdl.handle.net/10563/37167>. Tomas Bata University in Zlín. Faculty of Humanities, Department of Pedagogical Sciences. Thesis supervisor Suchánková, Eliška; Kamila KEPKOVÁ, *Spiritualita jako duševní podstata školy*, Brno, 2017. Available at: <https://theses.cz/id/ce7zts/>. Bachelor thesis. Masaryk University, Faculty of Education. Thesis supervisor Lenka Gulová; Anna RŮŽIČKOVÁ, *Křesťanství jako zdroj inspirace při rozvíjení spirituality v mateřské škole*, České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2020. Available at: https://theses.cz/id/bj1r1e/DP_Ruzickova_Anna.pdf. Thesis. University of South Bohemia, Faculty of Theology. Thesis supervisor Ludmila Muchová.

24 Ian MARSHALL and Danah ZOHAR, *Spirituální inteligence*, Praha: Mladá fronta, 2003.

25 HAY and NYE, *The Spirit...*

26 Cf. © Eva MURONOVÁ, *Spirituální...*

27 Andrew NEWBERG, *How God Changes Your Brain*, New York: Random House, 2010.

in the breadth of the discourse in which they are used. This will also be the case in this article, which can be confusing for readers. This is, firstly, due to the different meaning in which the word *religious* is used abroad in connection with education, that is, not explicitly related to any particular institution, but related to the spiritual dimension of the individual as well. Secondly, it is caused by the fact that there is no clear consensus in the Czech environment about the name of the subject of this article.

2. The Potential of the Relationship Between Religion and Education

2.1 Comenius's *One Thing Necessary*

By reading Comenius's book *One Thing Necessary*, we find two things. On the one hand, the author reflects the fact that religion – in the historical circumstances of his life in particular – 'has become a labyrinth, more confusing than anything else in the world'.²⁸ On the other hand, he is critical to the tendencies which are suspicious and say 'that none is real, and everything is fabled'.²⁹ He writes of Christianity: 'One part of Christians, however, believes and boasts about the fact that they are outside the labyrinth. They claimed to be so well organized under one head'³⁰ that disagreements cannot easily arise [...] However, if someone examined the laws of this unity closer, they would see a professionally constructed labyrinth.³¹

The Labyrinth is an image that helps Comenius describe the reality of life. In addition to labyrinths, he also talks about the Sisyphean boulders or Tantalus's pleasures, which, in addition to religion, he also discovers elsewhere, for example, in politics or education.³² Behind these sayings of ancient literature, we sense a thousand and one reasons for resignation, despair.³³ It is appropriate to ask not only for Ariadne's thread justifying (conscious) man's stay in labyrinths, but, above all, for the deeper meaning of this wandering. Comenius asks: '... why would God put such ingrained desires into the human heart if he had never wanted to fulfil them?'³⁴ 'Why would that not be easy for our God to give man – his creation (who was created direct and simple, but who, through endless questions, becomes entangled in labyrinths of errors from which there is no escape, Ecclesiastes 7:29) a powerful stimulus and a way to return to the original straightforwardness and simplicity?'³⁵ Comenius devotes a substantial part of his book to the process of finding answers to these questions and proposing specific steps. He thus touches on the issue of limits, which are set in human life by the systems. In these, one is obliged to move. It could be the church. It can also be a school environment.

According to Comenius, the only reason for wandering through labyrinths is the inability of people to distinguish the necessary from the unnecessary.³⁶ And in order to get out of all the labyrinths, Comenius recommends finding a '*thread of simplicity* against many or too many elements'.³⁷ He

28 KOMENSKÝ, *Jedno...*, p. 44.

29 Ibid., p. 44.

30 Comenius means the pope here.

31 KOMENSKÝ, *Jedno...*, p. 45.

32 For more information, cf. *ibid.*, pp. 35–40.

33 What would Comenius's conversation with other personalities be like? He talked to René Descartes. But what if he talked to Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Albert Camus, or representatives of existentialism (not only in its Christian but also atheistic form)?

34 KOMENSKÝ, *Jedno...*, p. 47.

35 Ibid., p. 47f.

36 Cf. *ibid.*, pp. 51–65.

37 Ibid., p. 83.

means: 'Man should unite within oneself in God and with God – and not to expand outside of oneself and not to expand using things. And even when something is necessary, one should not to go further than is necessary.'³⁸

Ultimately, as Comenius notes, the most important thing is to be satisfied 'not with a few or one of the external values (*contentum esse... bonis extra se*), but *with oneself*, with one's internal values (gifts – *interioribus bonis suis*). These cannot be taken from man.'³⁹ And there is knowledge that 'all your goodness, man, comes from the image of God (according to which you were created). The more you become the archetype, God, the more goodness will come to you.'⁴⁰

Did Comenius, with his question about One Thing Necessary and by focusing on the inner values, approach Nicholas of Cusa's idea of learned ignorance?⁴¹ Or did he approach the experience of a generation younger's great mystics of Christianity, Theresa of Ávila⁴² or John of the Cross,⁴³ who draw attention to the interior in the intentions of Carmelite spirituality?⁴⁴ Is there a question of meaning behind Comenius's search that could be applied today?⁴⁵

Comenius thinks of his answer explicitly in a Christian way. The Christian religion provides him with a dictionary which allows him to name the essentials. Is it possible to understand Comenius's legacy without knowing this dictionary? More generally and more broadly, is it possible to name some important facts of life without knowing the dictionary of religion?

2.1 Religion and General Education

The traditional place of presence of religious content in the school environment is the teaching of religion at primary school. Thus, the claim arising from the Charter of Fundamental Rights and Freedoms,⁴⁶ which declares freedom of religious expression, among other things, through teaching, is realised. The conditions of this teaching at state schools are further stipulated in accordance with this Charter in the Education Act (§ 15),⁴⁷ where the optional subject *religion* is explicitly mentioned. After many decades of factual elimination of religious topics from school education, this was good news. But it was encouraging only until the core subjects of education and supplementary subjects of education were included in the Framework of Educational Programmes in 2004. The optional subject found itself on the level of an after-school activity, outside this framework. While ethical or drama education at that time was included in the offer of 'additional' subjects (from which the student must choose several) included in school curricula, the optional subject religion remained outside.

In schools, the space for talking about the topics of religion, about issues that transcend us, was left in the social sciences or in the context of some cross-curricular topics. This position raises the need for another question. Namely, how to preserve the freedom of the individual on the one hand, and, on the other hand, not to reduce the theme of religion to a mere list of information only.⁴⁸

38 Ibid., p. 86.

39 Ibid., p. 209; cf. also p. 211.

40 Ibid., p. 93.

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

42 Teresa of Ávila (1515–1582).

43 John of the Cross (1542–1591).

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

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

46 © PS PČR, Listina základních práv a svobod, (online), available at: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>, cited 20th June 2021.

47 © MŠMT, Školský zákon svobod, (online), available at: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>, cited 20th June 2021.

48 See the section below: 2.4 Types of speech about religion in the educational process.

2.2.1 Change the Viewing Angle

Christian Kahrs⁴⁹ offers a possible answer through his call to change the perspective. He does not use the paradigm of individual subjects, but the paradigm of the phenomenon of religion inherent in all people. Kahrs assumes that during our lifetime, in certain situations, we ask ourselves, in varying degrees, the question of meaning and of our relationship to what transcends our lives.⁵⁰ Kahrs understands religion 'in terms of the theory and practice concerning the basic processes of perception of the environment and the world'.⁵¹ Because everyone has their own private religion,⁵² it is necessary, for keeping 'freedom and peace'⁵³ among people, to cultivate it by education.

Kahrs puts forward a concept of religious education that is compulsory for all students in such a way that 'private religion is confronted with the plurality of religions in a critical comparison within educational processes [...] one must use a variety of denominational views, values and forms'.⁵⁴ He offers even more arguments that, in short, rightly place religious education in the mainstream of school education.

General education asks about what is generally human in each individual. If we ask who a person is,⁵⁵ we must also take his transcendent side seriously.⁵⁶ Therefore, while it is justified to claim that religion should be and is a private matter, this does not mean that it is not one of the goals of general education. For man, it is a constitutive quality of human existence,⁵⁷ incomparable with football or love of nature expressed by membership in a fan club or in a gardeners' association.

Volker Ladenthin puts it unequivocally: 'Whether or not religion is a proper subject in school cannot be determined on the basis of one's religious affiliation, i.e. whether one is a believer or not. Rather, it is appropriate to ask – regardless of one's own position – whether "religiosity" is a constitutive element of humanity or not'.⁵⁸ The content of religion is a question of faith. The fact of faith itself, that is, if it is possible to believe, and also the question of whether it is appropriate to believe, are open to rational argumentation. As such, they are the subject of general education.

2.2.2 Education Concept

Education can be defined in various ways. In addition, the term which we use for education, that is, for the situation 'in which learning takes place on the part of an entity, i.e. a certain type of information is directly or indirectly revealed to this entity by another entity',⁵⁹ has a specific semantic tone in each language.

In German, the term *Bildung* was constituted for this process. The root of the word we translate as education is the word *Bild*. This fact implicitly refers to the biblical conception of man 'created as

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

50 This includes respect for the negative response.

51 KAHRS, *Öffentliche...*, p. 9.

52 In the sense of the fact that religion is everyone's personal matter.

53 KAHRS, *Öffentliche...*, p. 22.

54 *Ibid.*, p. 193.

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

56 POLÁKOVÁ, *Perspektiva...*

57 A number of ethnological and ethological studies offer evidence of this. For more information see Volker LADENTHIN, Braucht Bildung Religion?: das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, *Katechetische Blätter* 5/1999, pp. 350–359.

58 LADENTHIN, Braucht..., p. 350.

59 PRŮCHA, *Moderní...*, p. 59.

the image of God' (Gen 1:27).⁶⁰ This determines one's uniqueness and at the same time one's own understanding of the process of education as such. It is, namely, about the contribution to the realisation of this uniqueness so that man is truly 'in the picture', oneself.⁶¹ It is about the achievement of the fullness of one's realisation, in theological language, holiness. Education understood in this way naturally contains a religious level and it is not possible to think about it without this level.

Another argument for the need to include the issue of religion, resp. spirituality, in the thoughts about education is Jürgen Baumert's thesis about the four ways of meeting the 'world'.⁶² These are anthropologically irreplaceable and cover the full range of things which one should encounter in the process of education in order to be educated in an appropriate unity. Baumert distinguishes:

1. **the cognitive-instrumental level** encompassing subjects such as mathematics or science;
2. **the moral-evaluative level**, which includes areas such as history, economy, politics, or law;
3. **the aesthetic-expressive level**, which includes areas such as language, literature, art or music;
4. **the level of constitutive rationality** which is covered by disciplines such as religion or philosophy.

Considering this reasoning, it is clear that, 'given the overall educational task of the school, the religious dimension is irreplaceable',⁶³ and that religion 'is an essential contribution to general and personal development'.⁶⁴

2.2.3 Global Competence

Religious, resp. spiritual competence is not a direct topic of documents of the highest international importance, such as Agenda 2030⁶⁵ and the resulting programming documents for education, however, it is implicitly included in the global competence.⁶⁶ 'The starting point of the PISA study is education, which considers religious education to be an essential part of general education.'⁶⁷ The OECD defines global competence as a multi-layered, lifelong goal, where 'individuals can examine local, global, and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and worldviews, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being'.⁶⁸ Considering its sub-objectives, which directly affect the issue of religion, respectively spirituality, it is the development of intercultural receptivity and respect in direct experience with respect for different nationalities, languages, and cultures, the

60 God created man in his own image, in the image of God he created him; male and female he created them.

61 KOMENSKÝ, *Jedno...*, p. 93. For more see also the above section 2.1.

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

63 © Günther BADER, Religiöse Bildung und Wertevermittlung in der Schule? Zum Anspruch und Profil eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18/2010, (online), available at: <https://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/111449/full.pdf>, cited 20th June 2021, p. 12.

64 © Martin JÄGGLE and Philipp KLUTZ, Überarbeiteter Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18/2010 (online), available: <https://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/111469/full.pdf>, cited 20th June 2021, p. 59.

65 © Sustainable Development Goals, (online), available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, cited 20th June 2021.

66 © Norman de Paula ARRUDA FILHO, The agenda 2030 for responsible management education: An applied methodology, *The International Journal of Management Education* 15/2017, (online), available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.010>, cited 20th June 2021, pp. 183–191.

67 © Grundlegende Kompetenzen..., p. 13.

68 © OECD: PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, (online), available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b25efab8-en.pdf?expires=1606838233&id=id&accname=guest&checksum=1D1CB6C3C18A92F0F958D734CD948271>, cited 20th June 2021, p. 166.

development of the ability to seek one's identity in the community and in the world, or the ability to express opinions and choose appropriate forms of action.⁶⁹ Their legitimacy is justified by the need for a harmonious life in a multicultural society, sensitivity to intercultural understanding and mutual respect, as ethnic and cultural conflicts have become the most common cause of violence in the world, with religious affiliation playing an important role.⁷⁰

According to PISA,⁷¹ religion is a topic of education because it represents a concrete approach to the world, which is specific in many respects.⁷²

In the case of religious education, it then matters whether we are talking about religious issues from within or from without, whether our efforts are religious speech or we just speak about religion. In the discussion on interfaith education, a distinction was established between three different types of speech below about religion within the educational process.⁷³

Learning in religion: The mono-religious model (teaching 'in' religion) consciously aims to introduce young people into one particular religious tradition and assumes that they will gradually fully grow into the community of this religious tradition. Typically, this means a form of learning that seriously takes into account a legitimate interest of the person professing, for example, Christianity to know the chosen religion more deeply and to live it.

Learning about religion: The multi-religious model (teaching 'about' religion) is based on the fact that young people are introduced either in parallel or gradually into different religious or worldview traditions, without having any relation to these traditions. They can therefore assess them on the basis of bare information only. Typically, this means learning that leads to the acquisition of basic information about individual religions in order to know and orient oneself in them.

Learning from religion: The inter-religious model (learning 'from' religion) deals with important life questions and seeks out the answers offered by different religious and worldview traditions in their similarities and differences. Individual worldviews or religious perspectives are analysed using four perspectives: their stories, their ethics, their life in the community, and their rituals. The arguments and questions that individual religions and worldviews present to the person are examined. It is done in comparison with one's own life and, at the same time, in dialogue in which the partners exchange their perspectives. This third model is neither an inside view (in) nor an

69 According to the OECD, schools have a crucial role to play in developing this competence in young people. The school has the opportunity to offer space for critical thinking about global development, which is important not only with regard to the whole world, but also with regard to the individual's own life. Topics mainly include critical, effective, and responsible use of digital information and social networks, the development of intercultural receptivity and respect in direct experience with respect for different nationalities, languages, and cultures, the development of the ability to seek one's identity in the community and the world, or the ability to express opinions and choose appropriate forms of action. The authors of the OECD document refer here to the authors such as Castle SINICROPE, John NORRIS and Yukiko WATANABE, *Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research and Practice*, Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project, *Second Language Studies*, Vol. 26/1, (online), available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D8D4BD8E0C5918D895EFC04B36C738E4?doi=10.1.1.517.1193&rep=rep1&type=pdf>, cited 20th June 2021, pp. 1–58; or Robert HANVEY, *An Attainable Global Perspective*, New York: Center for War/Peace Studies, 1975. See more at © OECD: PISA 2018...

70 Cf. © OECD: PISA 2018...

71 The PISA study seeks to identify and capture the degree of global competence (and thus religious/spiritual competence) at a cognitive level and on the basis of a questionnaire that helps to name broader contexts. For example, students' ability to think critically about global issues is examined. The influence of worldview and the different perspectives of those involved are taken into account. Pupils are also asked about topics that can document the degree of their ability to communicate and think in categories of interculturality, or reflect the degree of presence of these categories in school, or thematise forms of dealing with diversity and working with conflicts. The study also monitors the application of specific concepts of intercultural education, and also the method of teacher training which develops global competence in teaching. See more at © OECD: PISA 2018...

72 See more at © Martin ROTHGANGEL, *Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland: Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte*, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 18/2010, (online), available at: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/111445?name=Rothgangel%20Martin%20Kompetenzorientierter%20Religionsunterricht%20in%20Deutschland>, cited 20th June 2021, p. 4. This is also confirmed by Baumert's fourth way of meeting the world, see chapter 2.3 above.

73 Cf., for example, © Grundlegende Kompetenzen..., p. 15.

outside view (about). It represents a specific form of sharing and dialogue.⁷⁴

After experience with the last variant, the experts recommend deepening the hermeneutic dynamics of learning about religion significantly, through a communicative exchange directly between the students in the classroom. This critical encounter reinforces the ability to look deeper into one's own system, which gives one meaning in life, and to further explore the existential resilience that this system offers.⁷⁵ Religions with their traditions retain great potential. Such possibility cannot be drained by information about which statue adorns the facade of the building only. We also touch on the issue of a person's place in society, or even his search for himself, which is connected with it.

3. Spiritual Competence

3.1. Definition of the Concept of Spiritual Competence

As in the field of religious pedagogy, the ability to interconnect the world of theological disciplines and the world of social sciences will be desirable in order to define spiritual⁷⁶ competence.⁷⁷ After all, the concept of spiritual competence implies a theological and pedagogical point of view.

In order to acquire concrete content for the concept of spiritual competence, it will be good to look at how it is considered in the context of religious education first.

Religious, resp. spiritual,⁷⁸ competence was dealt with by Ulrich Hemel in his habilitation thesis.⁷⁹ Even after several decades, his publications are among the standard works on the issue in German-speaking countries. According to him, this competence should primarily benefit the pupils' orientation in the given issue. Hemel writes: 'This (orientation) is an important role of school and family, education and upbringing in the information society.'⁸⁰ He says that the plurality of competing concepts of meaning 'causes orientation stress'. Recognising what one really wants is one of the biggest challenges not only for young people.⁸¹ He then defines spiritual competence as 'an achievable, complex ability of responsible managing of one's own religiosity in its various dimensions and its changes in one's life story.'⁸²

The authors, who phenomenologically observed the ways how religion manifests itself, tried to name the character of religion more specifically.⁸³ One of the most important of these is the American religious psychologist Charles Y. Glock. He distinguished the typical common features of different religions and named the various levels of human religiosity in the 1960s. He determi-

74 A specific model is, for example, communicative theology. Bernd Jochen HILBEREATH and Matthias SCHARER, *Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen*, Mainz: Grünewald, 2012.

75 A specific didactic model is, for example, an interaction focused on the topic of Ruth C. Cohn. See more at © Die wesentlichen Elemente des TZI-Konzepts, (online), available at: <https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>, cited 15th October 2021.

76 This term also includes what is meant by the discourse on religious competence in foreign literature. See above.

77 Reinhold BOSCHKI, *Einführung in die Religionspädagogik*, 3rd ed., Darmstadt: WBG, 2015, p. 18; Burkard PORZELT, *Grundlegung religiöses Lernen*, Bad Heilbrunn: UTB, 2009, p. 14f.

78 The German language environment uses the term 'religiöse Kompetenz'. It includes not only explicit religious significance, but also a reflection of general anthropological quality, which is called 'spiritual competence' in the English language area. Due to the history of the relationship towards the concept of religion in the Czech environment and also due to the element of reflection at the pedagogical level, I prefer the term 'spiritual competence' in the next part of the text, even if I use the term 'religious competence' with regard to the original author.

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

80 © Ulrich HEMEL, Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts, (online), available at: https://institut-fuer-sozialstrategie.de/wp-content/uploads/2015/05/rel_vortrag_religioese_kompetenz.pdf, cited 20th June 2021, p. 2.

81 Cf. *ibid.*, p. 3.

82 HEMEL, *Ziele...*, p. 674.

83 Cf. PORZELT, *Grundlegung...*, pp. 65–82.

ned five qualities, which were subsequently commented on, changed, shortened, or expanded in various ways by other authors.⁸⁴ These are an experimental dimension, ritualistic dimension, ideological dimension, intellectual dimension, and consequential dimension;⁸⁵ that is, an area involving specific religious experiences, often of a very personal nature, an area expressed by specific religious rituals, an area of a specific doctrine of faith, an area of rational self-reflection of religious practice and faith, and an area of how one's relationship to religion manifests itself in a particular person's behaviour.

After a critical reflection on Glock's conclusions, which he found too general, Hemel tried to name them in such a way that they could be distinguished even in everyday pedagogical work.⁸⁶ When he speaks of the dimensions of religiosity, he means 'different perspectives of one and the same ability – to name oneself and the world religiously'.⁸⁷

On this basis, he sets out the following five dimensions (the first four forming the basis and the fifth being the overarching one), which make it possible to grasp more specifically the various aspects of the context of spiritual competence.

Dimension of religious receptivity, resp. competence to perceive religiously

This is the affective side of religiosity. The development of perception and feeling for religious reality is important. It is therefore a personal competence. Pupils should develop the ability to perceive silence or beauty or to practice the skill of asking 'what is more than...?', etc.

Dimension of religious knowledge, resp. competence to acquire religious knowledge

This is the cognitive side of religiosity. It is important to develop the general ability to think also in theological categories. This presupposes the preferential development of one's 'mother tongue' and one's own worldview / religious tradition. This is the position from which it is then possible to learn about other traditions. It is therefore a cognitive competence. Pupils should have a standard of basic knowledge of their own worldview / religious tradition.

Dimension of religious communication, resp. competence to understand and use religious forms of speech

This is the communicative aspect of religiosity. It covers wide areas from orientation in the symbolic language of worship to a discussion group dealing with biblical texts, from a family conversation to a television talk show. It is therefore a social competence. Pupils should develop the ability to argue in favour of their worldview / religious beliefs or listen, with an understanding, to another person's arguments.

Dimension of religious ability to express oneself, resp. competence to act religiously

This is the pragmatic aspect of religiosity. It includes the ability to orient oneself in a specific religious environment and to take an appropriate attitude of socially appropriate behaviour (at baptism, marriage, or when attending Midnight Mass at Christmas). It is therefore a competence to act. Pupils should master the process of worship services and understand the importance of attitudes and other processes.

Dimension of religious shaping of life, resp. competence to live religiously

This is the aspect of the subjective significance of religiosity, and its development means the ability to distinguish the personal significance of religion for one's own life. It is therefore an affective

84 Cf. Detlef POLLACK, Was ist Religion? Probleme der Definition, *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 2/1995, p. 176f.

85 Translatable into English as: experiential dimension, ritual dimension, scientific dimension, dimension of rational reflection, dimension of consequences for life practice. Charles Young GLOCK, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim MATTHES, *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II*, Reinbeck: Rowolth, 1969, p. 151.

86 HEMEL, *Ziele...*, pp. 564–583.

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

competence. Pupils should reflect on the possibilities of shaping their lives according to their own religious beliefs.

Hemel's contribution is that he thematises spiritual competence as a multi-layered phenomenon.⁸⁸ Religious pedagogue Mirjam Schambeck offers a critical reflection on Hemel's proposed competencies.⁸⁹ Considering the key question, that is, *What does religious education want?*, she responds to it by bringing the need to realise that spiritual competence includes first and foremost a personal, reasoned attitude to this phenomenon and then the ability to apply religion to one's own understanding of the world and life. It is therefore necessary to distinguish between different degrees of interest and levels of adoption.

Schambeck distinguishes the following three:

- At the first level, it is a meeting with something else, something that is good to learn. In this case, it is a religion that we have perceived in some way, but rather sporadically and abruptly, without any claim to a more detailed understanding and thinking.
- At the second level, we consciously ask ourselves how this – in this case religion – can be intellectually grasped. There is an obvious attempt to obtain a 'balance' between religion and one's own patterns of understanding of the world and life.
- Finally, at the third level, we go through a constructively transformative process that transforms both into a meeting of my patterns of understanding of the world and religion.

Schambeck sees the core of spiritual competence in this ability to grasp religion at these three levels and thus deepens the view on Hemel's conception. In addition, Schambeck is well aware of the fact that not all levels, which she uses to specify the discussion of spiritual competence, can be deepened without further reflection in school.⁹⁰

Finally, it is true that 'religion will remain empty if one does not grasp it in the service of oneself – but it also remains more than what people make of it.'⁹¹ Schambeck thus seeks to strike a balance between both the functional contribution of religion and its substantive value, which lies in its own value, that is, in the value which it has in itself. Thus, within the base of its self-understanding, religion serves man and, in its traditional forms, is beneficial, for example, to the prevention of fundamentalism if it corrects what people create from religion.⁹²

This list of dimensions of spiritual competence can be understood both as an 'area of interest' to which education pays adequate attention and as 'levels of getting closer to religion.'⁹³

Contexts in which religion, resp. spiritual level, can exist in the school space are as follows:⁹⁴

- Subjective religion, resp. the spirituality of individual pupils, as well as all other actors in the school, their personal beliefs and values appreciating the potential of the diversity of religions and beliefs (as much as those belong to the life of society and to the interest of the pupils).
- Religion related to the subject, that is, the one which is represented by a specific teacher and

88 Cf. Mirjam SCHAMBECK, Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, *Katechetische Blätter* 2/2011, p. 132.

89 Ibid., pp. 133–137.

90 Ibid., p. 139.

91 Ibid., p. 137.

92 On the relationship between functional and substantive understanding of religion, see, for example, PORZELT, *Grundlegung...*, pp. 65–82.

93 Cf. © Grundlegende Kompetenzen..., p. 17.

94 Cf. ibid., p. 18.

guaranteeing church, or religion as a social and cultural phenomenon and its interdisciplinary overlaps (with respect to works of art, literature, or music, or due to ethical or political conduct).

3.2 Example of an Educational Plan (Germany)

What can an educational plan look like if it also reflects the development of spiritual competence? Looking abroad can be helpful when consolidating one's understanding of this fact.

In 2006, the Comenius-Institut Münster submitted a paper identifying twelve core competencies for such education.⁹⁵ It also made the material available for experts and their discussion. The institute invited them to the critical reading of this material, and the results of this discussion were subsequently published.⁹⁶

The document formulates the following outputs:

At the end of basic education, the student

- is aware of his personal beliefs, or personal understanding of oneself and the world, and is able to express, justify, and defend it in the discussion with others;
- understands the plausibility of patterns in the area of religious interpretation of life events and is prepared to verify them;
- recognises the religious relevance of decision-making situations in one's own life and their processing with the help of religious argumentation;
- names, distinguishes, and interprets basic forms of religious speech (e.g., myth, parable, symbol, confession, prayer, liturgical attitudes, dogma, ordinances);
- approaches his own understanding of a particular religion (basic motives and important moments in history);
- knows the occasional arrangement of basic forms of religious practice (e.g., holidays, celebrations, rituals, diakonia) and reflects on their use;
- distinguishes between life-supporting and life-preventing forms of religion on the basis of specific criteria;
- reasonably deals with other religious, or worldview beliefs and respectfully communicates and cooperates with members of another worldview, confession, or religion;
- is able to express doubts and criticisms of religion as well as indifference and verifies their legitimacy;
- recognises and expresses the religious background of social traditions and structures (e.g., tolerance, welfare state, the distinction between working day and Sunday);
- can explain basic religious ideas (e.g., human dignity, love of neighbour, justice) and name the contribution of these basic values in social conflicts;
- identifies, critically distinguishes (considering ideology), and explains the importance of religious motives and elements in culture (e.g., literature, paintings, music, advertising, films, sports).

95 © Grundlegende Kompetenzen...

96 Ibid.

3.3 Example of an Educational Plan (Austria)

Pupils acquire spiritual competence⁹⁷ through the experience of open encounter

- with people and their life direction;
- with the religion they are learning about and becoming acquainted with;
- with the forms of the presence of religion in society;
- with worldview diversity.

At the end of basic education, the student

- thinks about understanding himself, the world, and personal faith which he can name in conversation;
- thinks about the difficulties of life and can name them in the light of the Christian faith;
- acquires the key texts of the Holy Scriptures, prayers, and the doctrines of the faith of his own religion and names them with regard to his own life;
- describes ethical issues and knows Christian-based patterns of behaviour;
- is familiar with the organisation of the temple space and has an overview of the most important Christian holidays and the practice of their celebration;
- recognises religiously motivated values and appreciates their importance in conflict situations;
- recognises, interprets, and embodies religious motifs from history and from the presence (in the media, art, and culture);
- describes other beliefs and develops a respectful culture of conversation;
- discovers forms of diversity in Europe and values them as enrichment and a challenge.

4. Spiritual Competence as ‘One Essential Thing’

This paper has offered several arguments justifying thoughts about linking religious education with general education. What was a matter of course for Comenius may seem like a long-overdue reality, but the ‘One Thing Necessary’ has not ceased to be the ‘One Thing Necessary’. I have supported this statement through argument based on the very understanding of the concept of education, the current educational goals of the OECD, as well as the call for a change of perspective. At the same time, I have indicated possible ways to implement this interconnection. The basis is to expand the professional pedagogical discussion by adding the topic of spiritual competence. In the school space, in addition to the legally permitted presence of the subject of religion, there could be a living respect for subjective religion, resp. for the spirituality of individual pupils, but also for all other actors in the school. This could be realised, for example, through the appreciation of potential of different motivations to maintain certain values and ethical or environmental behaviour. Another form could be a conscious and sensitive thematisation of religious and spiritual topics within interdisciplinary relationships, for example, with regard to works of art, literature, music, but also when experiencing sudden borderline situations.

For the Czech educational environment, which is generally very closed to institutionalised religion, the thematisation of the presence of spirituality can still be very inspiring, especially for the personal development of individuals. It is the cultivation of spiritual competence that enables

97 Cf. © Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, (online), available at: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/Volksschule_LP_2014.pdf, cited 20th June 2021, p. 7.

one to consciously think about one's life and the great questions associated with it.⁹⁸ The honest answers, proven by tradition and offered by religions, especially by Christianity in our cultural context, subsequently open up space for critical dialogue. This is very beneficial for personal maturation, and it provides space for the search for one's own identity, which is an important prerequisite for life in the global world.⁹⁹

In conclusion, I would like to ask a hypothetical question: What would Comenius think about the present situation? He would probably perceive the contemporary world as an even more sophisticated labyrinth, and for that very reason he would not stop asking about 'One Essential Thing'. For him, the issue of spiritual competence in education would become one of the moments which would need to be considered further. And he would find ways to project it into teaching. He would not miss the opportunity to engage in a dialogue of pedagogy and theology, education and religion. These are much more diverse and global today than at his time. It is thanks to this dialogue that we still have a possibility of seeing into the paradise of the heart.

Contact

Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Theology

Department of Education

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

thavel@tf.jcu.cz

⁹⁸ Ibid., p. 4.

⁹⁹ See the issue of global education in section 2.2.3.

Studie Varia

Špatně oblečený císař?

Výzkum spirituality v sociálních vědách, analýza metodologických přístupů¹

Jan Kaňák, Jan Váně

DOI: 10.32725/cetv.2021.043

Abstrakt:

Předkládaná přehledová stať vychází z kontextu střetávání/potkávání spirituality a sociálních věd. Zaměřuje se na rámec metodologických rozvah zkoumání spirituality. Studie si klade za cíl odpověď na otázku: *Jaké tematické celky se objevují v soudobé literatuře sociálních věd v souvislosti s aplikovanou výzkumnou metodou při studiu spirituality?* Pro účely statě bylo využito dostačujícího literárního přehledu. Z původních 139 textů, které odpovídaly stanoveným kritériím, bylo do přehledu po provedení screeningu abstraktů a celých textů zařazeno 32 statí. Ty byly analyzovány co do tematických celků, které je možné identifikovat z hlediska aplikovaných výzkumných metod. Data poukazují především na to, že spiritualita není všemi chápána jako analytický koncept, a to především vzhledem k nespecifičnosti a vágnosti konceptu. Z této rozvahy následně také vyplývají další identifikovaná témata. Výstupy mohou být využity jako počáteční orientace pro ty výzkumnice a výzkumníky, kteří se rozhodnou téma spirituality zkoumat. Pro praktikující pomáhající profesionály pak může nabídnout základní interpretační rámec k textům, které se věnují spiritualitě v rámci pomáhajících profesí.

Klíčová slova: spiritualita, religiozita, sociální vědy, výzkum, metodologie

Úvod

Příklon k výzkumu spirituality nastal v sociologii v osmdesátých letech 20. století v reakci na kulturní a společenské změny let padesátých a šedesátých v Severní Americe a západní Evropě. Obecně je spiritualita chápána jako imanentní součást náboženských tradic a specifický způsob jednání religiozního jedince. Spiritualita je předmětem promýšlení a zvažování jak vlastními členy náboženského společenství, tak i v rámci sociálněvědního výzkumu. V sociologii jsou pozorovatelné dva základní přístupy k jejímu studiu.

Na jedné straně je zkoumána vzrůstající variabilita individuálních zkušeností aktérů s jejich duchovním rozvojem. Studovány jsou dopady spirituality na celistvost a smysluplnost konání v životě jedince, včetně jedincova vztahování se k transcendentálním přesahům. Tento přístup

¹ Článek vznikl v rámci projektu Postgraduální vzdělávání sociálních pracovníků pro oblast spirituality v sociální práci ve službách pro seniory, TAČR, TL03000376.

nezkoumá podoby spirituality nutně v souvislosti s tradičními náboženstvími. Na straně druhé, pod vlivem sekularizačních teorií a na základě předpokladu, že dojde k poklesu vlivu náboženství ve veřejné sféře,² byla pozornost obrácena ke studiu spirituality coby jevu, jenž konstituuje a generuje smysluplnost nových forem individuálních zkušeností, včetně jejich důsledků a dopadů na tradiční náboženské tradice a organizace.

Tyto dvě základní formy studia spirituality na sebe postupně začaly nabalovat i kritiku přístupů sociologického chápání spirituality, včetně dopadů takovýchto postojů na vlastní empirický výzkum. Zásadní změnu v přístupu studia a pojímání spirituality za poslední desetiletí lze demonstrovat na Robertu Wuthnowovi, který o spiritualitě začíná uvažovat nikoli substanciálně, nýbrž procesně, – tedy způsobem, jenž nám dnes, v kontextu Baumanovsky pojímané tekuté modernity,³ přijde jako samozřejmý téměř ve všech oblastech, jen ne v rovině studia spirituality. Wuthnow ve svém výzkumu dokládá, jak je spiritualita vyjednávána a habitualizována v sociokulturním kontextu s ohledem *na* a *v* jednotlivých diskurzích společenského řádu a významů.⁴ Ještě jinak řečeno, spiritualita přestává být nahlížena jako „sedlina“, tedy něco pevného, čeho je třeba dosáhnout (pravé víry/spirituality/zbožnosti či dospělé víry/spirituality/zbožnosti). Jedná se o posun v chápání spirituality jako přechodu od spirituality „přebývání“ (spirituality of dwelling) ke spiritualitě „hledání“ (spirituality of seeking).⁵

Tato změna v pojetí spirituality však postupně krystalizuje v přístup, který o spiritualitě více a více uvažuje primárně jako o individuální zkušenosti. Výsledkem je zacílení výzkumného zájmu na studium osobního spirituálního stavu, seberochoje a well-being jedince a jeho hledání autentického přístupu k posvátnu. Tento posun nalézá své nejobecnější vyjádření v odklonu od strukturalistických přístupů k tzv. sociologii každodennosti. Dochází tak k postupnému opouštění pozice spirituality jako „pevné složky“, tedy jedné z modalit (spiritualita a náboženství) v přístupu k posvátnu, kdy spiritualita představuje vnitřní aspekt zkušenosti s náboženstvím, zatímco náboženství (religiozita) je vyjádřením institucionální dimenze, tedy projevem vůči vnějšímu světu. Avšak postupně je opouštěna i tato představa dvou modalit, které sice vyvolávají napětí, jsou však vzájemně propojeny. Dochází k tomu, že spiritualita a náboženství začaly být výzkumníky nahlíženy jako dvě specifické formy přístupu k posvátnu/transcendenci.⁶

Ačkoli debata o významu a podobě spirituality je dlouhá více než několik desetiletí,⁷ v podstatě platí, že neexistuje přílišná shoda ani v rovině konceptualizace jevu, ani při aplikaci metod jejího studia. A právě na tuto oblast se zaměřuje předkládaný text. V českém jazykovém odborném kontextu je tématu spirituality věnován větší prostor od roku 2009. Mezi lety 1994⁸ až 2020 vyšlo celkem 109⁹ recenzovaných zdrojů (především odborných článků), které se věnovaly výhradně

2 Ke třem výkladovým modelům podob náboženství v pozdně moderních společnostech v sociologické teorii srov. Jan VÁNĚ, *Sociologie náboženství: Soudobé trendy*, in: *Soudobá sociologie VI. Oblasti a specializace*, ed. Jiří ŠUBRT et al., Praha: Karolinum, 2014, s. 359–382.

3 Zygmund BAUMAN, *Tekutá modernita*, Praha: Portál, 2020.

4 Robert WUTHNOW, *After Heaven: Spirituality in America since the 1950s*, Berkeley: University of California Press, 1998.

5 Giordan GIUSEPPE, Spirituality, in: *The Sage Encyclopedia of the Sociology of Religion II.*, ed. Adam POSSAMI – Anthony BLASI, Los Angeles: SAGE Publications, 2020, s. 799.

6 Paul HEELAS– Linda WOODHEAD, *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*, Oxford: Blackwell, 2005.

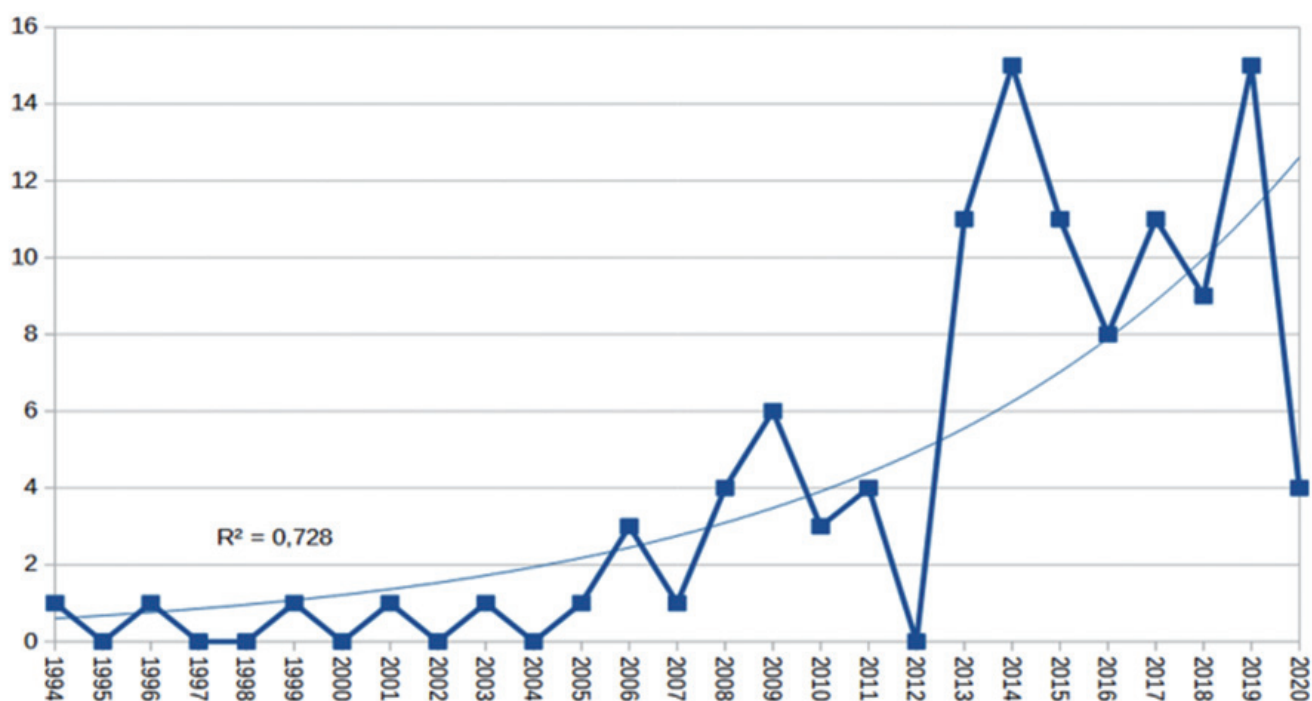
7 Podle Koeninga není možné v databázi MEDLINE mezi lety 1970 až 1979 najít článek s termínem spiritualita, v následujícím desetiletí 1 článek a v letech devadesátých článků 31. Nicméně mezi lety 2000 až 2007 skokově narostl počet na 2106. PsycINFO pak mezi 1970 až 1979 identifikoval 5 článků, v následujícím desetiletí 248 článků, v letech devadesátých 1625 a mezi lety 2000 až 2007 následně 4353. Harold KOENING, Concerns About Measuring „Spirituality“ in Research, *The Journal of Nervous and Mental Disease* 5/2008, s. 349–355.

8 V roce 1994 vyšel v Československé psychologii článek *Teoretické a empirické základy transpersonální psychologie* a o 2 roky později text *Možnosti spirituální psychologie*. Ten byl sice rámován jako recenze, nicméně zahrnuje poměrně velký vstup autora textu, proto je zde zařazen.

9 Vyhledáváno dne 1. 10. 2020 ve vyhledávači UKAŽ (centrální vyhledávač zdrojů UK, pro účely počtu článků hledáno bez ohledu na dostupnost full textů v rámci licencí). UKAŽ umožňuje prohledávání Academic Search Ultimate, EBSCO, Web of Science aj. Po vyloučení nerecenzovaných textů a textů, které se zaměřovaly na náboženství, a po vyloučení opakovaných odkazů bylo do časové osy

či převažujícím způsobem spiritualitě.¹⁰ Z hlediska odborných publikací lze říci, že (i přes onu vzácnost textů) zájem o téma spirituality roste. Do roku 2009 (včetně) vyšlo z oněch 109 odborných publikací celkem 20 (základní přehled počtu publikací viz Graf 1 níže; lze v něm vidět jistý exponenciální nárůst, nicméně takto vnesená exponenciála odpovídá realitě zhruba ze 72 %;¹¹ počty publikací jsou nanášeny na vertikální ose, roky na ose horizontální). V Evropě lze tento intenzivnější nárůst literatury propojující spiritualitu a sociální vědy sledovat již od poloviny devadesátých let 20. století,¹² celosvětově pak od osmdesátých let 20. století.¹³ Popp-Baier spojuje tento posun s obecným rostoucím zájmem o spiritualitu v USA i Evropě. Některými je tento posun dokonce označován za megatrend.¹⁴

Graf č. 1: počty vydaných recenzovaných textů v českém jazyce o spiritualitě od 1994 do 2020 (k 4. 10. 2020)



Zdroj: autoři (analýza dle seznamu vygenerovaného UKAŽ)

Žádný z českých psaných textů se ale nevěnuje výhradně nebo alespoň převážně metodologii rámců výzkumu spirituality, resp. oněm obecnějším metodologickým přístupům.¹⁵ Výjimkou z tohoto

zařazeno 107 publikací. K nim byly přidány články (rok 2010 a 2017) z časopisu Biograf (nebyly součástí původního vyhledávání). Celkově bylo takto identifikováno 109 textů.

10 Spiritualita byla tedy ústředním termínem studií.

11 Jsme si vědomi toho, že je to poněkud volná interpretace R^2 (koeficientu determinace). Domníváme se ale, že pro dokreslení tvrzení o rostoucím počtu publikací zde postačuje.

12 Pascal SIEGERS, Spiritualität – Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf ein umstrittenes Konzept, *Analyse und Kritik* 1/2014, s. 5–30.

13 Pär SALANDER, The Emperor's New Clothes: Spirituality, *Archive for the Psychology of Religion* 1/2012, s. 13–32.

14 Ulrike POPP-BAIER, From Religion to Spirituality – Megatrend in Contemporary Society or Methodological Artefact?, *Journal of Religion in Europe* 3/2010, s. 34–67.

15 Jsme obeznámeni s texty, které zohledňují roli spirituality a zkoumají ji. Jedná se ale o aplikační přístupy, které nereflktují obecnější přístupy zkoumání spirituality jako takové, o což naopak usilujeme my v této metaanalýze. Příkladem takového přístupu je např. Gabriela ŠARNÍKOVÁ et al., Psychometrická analýza škály funkčního posouzení terapie chronických nemocí – spirituální osobní pohoda (FACIT-Sp) v českém prostředí, *Československá psychologie* 1/2018, s. 114–128.

tvrzení představuje text Belzena.¹⁶ Námi předkládaný text se zaměřuje na oblast metodologie zkoumání spirituality, na rozdíl od práce Belzena je však koncipován jako přehledová stať. Z hlediska teoretického se snaží nabídnout doplnění pohledu na spiritualitu o rozměr obecnějších rámců jejího sociálněvědního zkoumání. Z hlediska praktického (tedy aplikačního cíle) může text nabídnout základní vodítka pro zvažování směrů postupů a metod zkoumání.

V textu si klademe otázku: *Jaké tematické celky se objevují v soudobé literatuře sociálních věd v souvislosti s aplikovanou výzkumnou metodou při studiu spirituality?* Přičemž nám nejde o popisování konkrétních postupů výzkumu (aplikace polo-strukturovaných rozhovorů, dotazníků atp.), ale především o rámec výzkumu, který je v souvislosti se spiritualitou zvažován.

Metodologická rozvaha přehledové studie

Předkládaný text je teoretickou přehledovou statí, která nabízí „dostačující literární přehled“,¹⁷ s vědomím toho, že nejsme v dané chvíli s to předložit úplnou a systematickou přehledovou stať.¹⁸ Mapování dostupnosti zdrojů bylo realizováno v průběhu září 2020, samotné vyhledávání pro účely přehledové statě pak 5. října 2020 ve vyhledávači UKAŽ.¹⁹ Pro zařazení textů byla stanovena následující kritéria:

1. kombinace klíčových slov (zadávané v anglickém jazyce; mezi jednotlivými termíny bylo ve vyhledávači použito „a zároveň“):
 - spiritualita (spirituality); výzkum sociálních věd (social science research),
 - spiritualita; sociální vědy (social science); metodologie (methodology),
 - spiritualita; metodologický rámec (methodological framework),
2. recenzované zdroje,
3. obsahují buď zcela, nebo v samostatné části obecné teze o rámci výzkumu spirituality v sociálních vědách.

Z původních 139 textů bylo 120 vyřazeno, protože z hlediska abstraktu a celého textu neodpovídaly stanovenému kritériu číslo tři. Ve zbylých 19 textech byly následně využity některé odkazy k dohledání dalších 13 zdrojů, které odpovídaly stanoveným kritériím (viz Tabulka 1). Dohledávání dalších textů probíhalo do poloviny října 2020.

16 Text byl pronesen jako konferenční příspěvek. Následně byl publikován v české jazykové mutaci. Jacob BELZEN, Některé podmínky, možnosti a hranice psychologických studií spirituality, *Československá psychologie* 4/2009, s. 396–407.

17 Dostačující literární přehled se od systematické přehledové statě liší především mírou detailnosti zpracování témat a informací, která je u zde prezentovaného textu nižší, než s jakou bychom se setkali u systematické přehledové statě. Helen AVEYARD, *Doing a Literature Review in Health and Social Care*, Maidenhead: Open University Press, 2014, s. 3.

18 Srov. Jiří MAREŠ, Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření, *Pedagogická orientace* 4/2013, s. 427–454.

19 Odůvodnění volby využití vyhledávače UKAŽ viz poznámka pod čarou číslo 9.

Tabulka 1: vývojový diagram vylučování textů přehledové studie

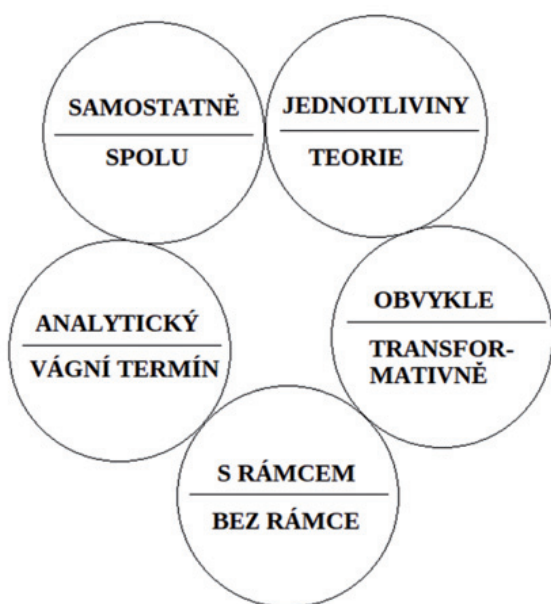
Krok 1	Texty zařazené po zadání kritérií 1 a 2 do UKAŽ (po vyloučení duplicit) n = 139	
Krok 2		Texty vyloučené po pročtení abstraktů n = 94
Krok 3	Texty odpovídající kritériím n = 45	
Krok 4		Texty vyloučení po přečtení plného znění n = 26
Krok 5	Texty odpovídající kritériím n = 19	
Krok 6	Přidané texty dohledané z původních zdrojů (krok 5) n = 13	
výstup	Celkový počet textů n = 32	

Zdroj: autoři

Tematické celky zkoumání spirituality

V následující části se věnujeme jednotlivým oblastem (tematickým celkům), které byly ve zkoumaných textech identifikovány/detekovány. Nejdříve obracíme pozornost k zarámování²⁰ pole – tedy k prostoru, který tyto celky vytvářejí. V analyzované literatuře byly identifikovány následující: a) spiritualita jako ne/analytický koncept; b) zkoumání spirituality samostatně, nebo v rámci náboženství; c) studium jednotlivin, nebo tvorba teorie; d) s rámcem, nebo mimo něj a e) obvyklé (mainstreamové), nebo transformační uvažování nad výzkumem.

20 Zde bude prostor věnován pojmenování centrálních tezí jednotlivých tematických celků, okolo kterých jsou vystavěny jejich argumentace. Podrobněji (i s odkazy na zdroje) budou jednotlivé celky popsány níže v textu.



Obr. 1: Pole tematických celků aplikace a výzkumné metody zkoumání spirituality

Zdroj: autoři

V rámci prvního tematického celku (a) je řešeno především to, zda může být spiritualita analytickým konceptem, či nikoliv. Hlavní argumentace se vede především kolem míry nespécifičnosti a vágnosti vymezování termínu spirituality. Jeho konceptualizace totiž následně ovlivňuje způsob zkoumání jevu. Dotýká se tak v podstatě nejvíce konceptuálního vymezování termínu a jeho dopadu na proces operacionalizace, realizace výzkumu a analýzy dat. Druhý tematický celek (b) lze vnímat jako rozpracování oblasti první, protože se zabývá tím, zda je možné spiritualitu zkoumat samostatně, či pouze v souvislosti s náboženstvím a religiozitou. Třetí tematický celek (c) definuje napětí mezi tím, zda je užitečné zkoumat jednotliviny (jedince, i ve smyslu exemplar studies – tedy studie vzorů), nebo zda je účelné zkoumat spiritualitu tak, aby bylo možné ze zkoumání vyvozovat či precizovat její teoretické uchopení a popis. Předposlední oblast (d) se věnuje vhodnosti zkoumání spirituality i s kontextem, ve kterém se odehrává (např. organizace či společnost), nebo zda lze zkoumat spiritualitu v rámci „mikro-spirituálního diskursu“,²¹ tedy bez onoho širšího kontextu či rámce. Poslední oblast (e), kterou jsme identifikovali, je zaměření na širší dopady výzkumu i mimo akademickou oblast. Anderson²² v rámci těchto úvah odkazuje na potřebnost využívat transformační výzkumné metody, které v sobě integrují jak zjištění, deskripci, pochopení, tak změnu a posun spirituality u účastníků výzkumu. Proti tomu staví obvyklé, či mainstreamové, metody výzkumu (za které považuje ty, jež mají primárně deskriptivní cíl, ať již ve smyslu kvalitativního, či kvantitativního, a to včetně těch, které využívají principu statistického testování nulových hypotéz).

21 John CULLEN, Researching workplace spiritualisation through auto/ethnography, *The Journal of Management, Spirituality & Religion* 2/2011, s. 143–164.

22 Rosemarie ANDERSON, Transformative research methods: Research to nourish the spirit, *The Journal for the Study of Spirituality* 1/2020, s. 96–103.

Je nebo není spiritualita analytickým konceptem?

Dle očekávání se ukazuje, že nejpálčivějším problémem je, zda lze vůbec spiritualitu chápat jako analytický koncept. I přes rostoucí množství publikací (jak psychologických, tak sociologických) věnujících se zkoumání spirituality totiž zůstává otázkou, zda „*může být spiritualita vědeckým konceptem?*“²³ Kritika spirituality jako analytického konceptu vychází (např. pro Streiba a Hooda aj.) z tezí o příliš rozvlácném používání konceptu spirituality, která je podle nich nedostatečně konceptualizována. To následně vede k tomu, že není možné ji zkoumat v kontextu sociálněvědní etické perspektivy, tedy z tendence k zobecňování a hledání podobného či podobných rysů mezi různými jednotlivci či skupinami. Siegers tuto pozici shrnuje tím, že „*spiritualita, protože se používá příliš nespecificky, má tím pádem jen malou analytickou hodnotu*“.²⁴ V rámci své kritiky spirituality jako nedostatečného analytického konceptu dále dokládá, že není vůbec zřejmé, jestli je spiritualita „*nový termín*“ ve smyslu nového obsahu, nebo jestli je jakýmsi „*konglomerátem pro již existující pojmy*“.²⁵ Salander v kontextu námi sledované kritiky dokonce mluví o ztrátě „*důstojnosti*“ výzkumu spirituality, jež je dána nejasností konceptu a využíváním intuitivních a nejasných prekonceptů. Tím je výzkum značně ohrožen. V návaznosti na známou povídku Císařovy nové šaty pak tvrdí, že i když zřejmě nemůžeme říci, že je „*císař zcela nahý*“, lze říci, že „*je velmi špatně oblečený*“. V českém prostředí na tuto obtíž upozorňuje Jakub Havlíček, jenž v rámci tezí o „*funkcionální charakteristice individuálně přiznaného náboženského vyznání*“ poukazuje na to, že „*náboženská příslušnost nemusí být respondenty*“ dobře pochopena a mohou položku vnímat jako odkaz „*k různě konceptualizované spiritualitě, kterou nakonec není nutné jakkoliv jednoznačně vymezit*“.²⁶ I v onom vyjádření o nenutnosti jednoznačného vymezení spirituality je možné vnímat tendenci nepojímat spiritualitu jako analytický koncept.

Zastánci opačného pohledu (zásadněji artikulováno ve třetí kapitole knihy *Spiritual Diversity in Social Work*) pak nabízejí dvě možné cesty, jak na tyto kritické komentáře reagovat. Jednak mluví o využití emické perspektivy zkoumání, případně nabízejí konceptuální model, který označují jako „*operační model spirituality*“.²⁷ V tomto případě máme na mysli zejména autory Canda a Furmannovou. Teze opírající se o emickou perspektivu lze shrnout do tvrzení, že podstatná není identifikace společných prvků či faktorů spirituality, ale popis individuálních pojetí tohoto termínu.²⁸ Operační model poté nabízí určitou strukturu spirituality vhodnou pro realizování výzkumných aktivit.²⁹ Canda s Furmannovou považují za vhodné rozlišovat následující oblasti spirituality: a) spirituální motivace (drives), b) zážitky spirituality, c) funkce spirituality, d) proces spirituálního rozvoje, e) obsahy spirituální perspektivy a f) náboženské exprese u jednotlivců a skupin. V rámci jednotlivých oblastí autoři popisují ještě jejich dílčí části. Například obsahy spirituální perspektivy (e) specifikují pomocí sub-oblastí zkušeností vztahených k transcendenci, přesvědčení, sebe-pojetí, svět názoru, hodnot, postojů, etice a morálce a pak také pomocí co-

23 Heinz STREIB – Ralph HOOD, „Spirituality“ as Privatized Experience-Oriented Religion: Empirical and Conceptual Perspectives, *Implicit Religion* 14/2011, s. 433–453, s. 443.

24 Srov. SIEGERS, Spiritualität..., s. 6.

25 Srov. SIEGERS, Spiritualität..., s. 7.

26 Jakub HAVLÍČEK, „Měřítka vytváří jev“: K pojetí obsahů a funkcí náboženství ve výzkumech religiozity v současné české společnosti, *Religio* 1/2019, s. 117–141, s. 126.

27 Edward CANDA – Leola FURMANN, *Spiritual Diversity in Social Work: The Heart of Helping*. Oxford: OUP, 2010, s. 82. Označujeme model v českém jazyce jako operační především z toho důvodu, že jej Canda a Furmannová vnímají jako aplikovatelný jak pro praxi (kontakt s klientkami a klienty), tak pro účely výzkumu. Pojmenovat jej operacionalizační (což by více odpovídalo jeho výzkumné aplikaci) by tak nemuselo odpovídat záměru autorů.

28 Srov. CANDA – FURMANN, *Spiritual...*, s. 60–62; STREIB – HOOD, „Spirituality“..., s. 448–449.

29 Neznamená to ovšem, že by bylo možné nějak obecně tvrdit, že je to model nejkvalitnější či dostačující.

pingových vzorců a adaptací, resilience a transformace a vnitřní satisfakce.³⁰ Jinou alternativou, kterou pro konceptuálně-operacionální postupy výzkumu nabízí Salander, je využít konceptuální oblasti definované používanými dotazníky, tedy především FACIT-Sp.³¹ Vůči tomuto přístupu lze ale namítnout především to, že dotazníkové metody vzniklé v rámci výzkumného zaměření často mapují jen některé aspekty spirituality, obvykle jejich vazbu na well-being nebo koncept kvality života. Kromě toho, s ohledem na jejich široké využívání, představují tzv. „one-size-for-all“, tedy univerzálně aplikovatelný nástroj,³² jehož obecnost neumožňuje zachytit širokou paletu nuancí jevu.

Canda a Furmanová upozorňují také na to, že v definování obsahu spirituality je často využito termínů jako „celistvost nebo centralita“. Ty jsou obtížně operacionalizovatelné a pro „výzkum a klinické posouzení“ tudíž nevhodné.³³ Domníváme se, že tato formulace dobře reflektuje výše ve stručnosti popsanou debatu, a sice v tom smyslu, že a) jako klíčové pro definování spirituality jsou využívány termíny jako celistvost a centralita, b) tyto termíny je ovšem velmi náročné konceptualizovat a c) z toho důvodu také operacionalizovat. Moberg v tomto kontextu využívá obratu „měření neměřitelného“,³⁴ Moloney píše o „tanci s větrem“.³⁵

Zkoumat spiritualitu samostatně nebo spolu s dalšími koncepty?

Doposud představené obtíže s konceptualizací spirituality lze podřadit pod další otázku, zda je možné spiritualitu zkoumat samostatně, či zda je výzkum možný pouze tehdy, pokud je termín provázán s dalšími, přesněji definovanými koncepty. Poměrně logicky jsou těmito koncepty religiozita a náboženství.³⁶ Studie, které se svým pojetím přiklánějí ke zkoumání spirituality spolu s dalším konceptem, lze rozlišit podle dvou tendencí: a) zkoumání spirituality jako opozita jiného konceptu (tendence k diferenciaci oproti ostatním)³⁷ a b) spiritualita jako specifikace části konceptu existujícího.

V prvním případě (a) je využíváno zaměření na sebe-pojetí jednotlivců jako spirituálních a (nebo) nábožensky zaměřených. V části analyzovaných textů bylo takové rozlišování dáváno do souvislosti s Jamesem, který v roce 1902 rozlišil „zažívané náboženství“ (ve smyslu spirituality) a „institucionalizované náboženství“. Toto rozdvojení spirituality a náboženství v sociálních vědách bylo zároveň provázáno tendencí polarizovat zvolené deskriptivní ukazatele. Náboženství bylo následně charakterizováno jako „institucionální, formální, vnější, doktrinální či autoritářské, kognitivní“, kdežto o spiritualitě se referovalo jako o „individuální, subjektivní, emoční, vnitřní, nesystematické, osvobozující ve svém výrazu, emocionální“.³⁸ Hill a Pargament nicméně upozorňují, že tato polarizace s sebou může nést trojí druh obtíží.³⁹ Za prvé se ignoruje fakt, že má spiritualita svůj sociální kontext, a rovněž, že náboženství věnuje pozornost vnitřním prožitkům člověka. Za druhé, vzrůstá pravděpodobnost zapojování hodnotících soudů – dobrý/špatný – v případě obou

30 Srov. CANDA – FURMANN, *Spiritual...*, s. 81–86.

31 Srov. SALANDER, *The Emperor's...*, s. 22.

32 Srov. SALANDER, *The Emperor's...*, s. 26.

33 Srov. CANDA – FURMANN, *Spiritual...*, s. 89.

34 David MOBERG, *Spirituality Research: Measuring the Immeasurable?*, *Perspective on Science and Christian Faith* 2/2010, s. 99–114.

35 Srov. Sharon MOLONEY, *Dancing with the wind: A methodological approach to researching women's spirituality around menstruation and birth*, *International Journal of Qualitative Methods* 1/2007, Article 7.

36 Srov. SEIGERS, *Spiritualität...*; STREIB – HOOD, „Spirituality“..., s. 434–443.

37 Srov. STREIB – HOOD, „Spirituality“..., s. 433–434.

38 Peter HILL – Kenneth PARGAMENT, *Advances in the Conceptualization and Measurement of Religion and Spirituality*, *American Psychologist* 1/2003, s. 64–74, s. 64.; POPP-BAIER, *From Religion...*, s. 45.

39 Autoři ve svém textu mluví o čtyřech, nicméně jejich třetí připomínka k distinkci spirituality a náboženství je obsahově totožná s jejich první.

kategorií. Poslední obtíž, kterou autoři popisují, se týká užívané metodologie pro sběr dat. Autoři poukazují na to, že i přes tendenci oba pojmy alespoň formálně odlišovat, v praxi často dochází k užívání totožných nástrojů pro měření těchto dvou svěbytných pojmů. Příkladem takového volného zaměňování obou dvou termínů je text Ferrereho.⁴⁰

Druhý přístup (spiritualita jako specifikace části existujícího konceptu) primárně vychází z tezí o vztahu spirituality a náboženství, a to z předpokladu, že „*spiritualita je (jenom) náboženství*“ a v tomto slova smyslu je „*součástí náboženství*“, případně, že je „*spiritualita privatizované, na zážitky orientované náboženství*“.⁴¹ Tyto teze nicméně platí ve chvílích, kdy se snažíme definovat a zkoumat spiritualitu na úrovni etické perspektivy. Streib a Hood takto chápou spiritualitu jako součást náboženství, a to vedle charismatického na proroky/protestanství orientovaného náboženství a organizovaného tradičně orientovaného náboženství.⁴² S ohledem na procesy privatizace religiozity⁴³ nabízí Siegers:

- „*spiritualita jako náboženská individualita (religiöse Individualität)*,”
- „*spiritualita jako náboženská individualizace (religiöse Individualisierung)*“ a
- „*spiritualita jako náboženský individualismus (religiöse Individualismus)*“.⁴⁴

V prvním případě (náboženská individualita) je spiritualita chápána jako subjektivní rozměr víry z hlediska zkušeností a emocí. Siegers dává tento typ pojímání spirituality do souvislosti se zjištěním, že existují lidé, kteří sebe sama definují jako spirituální, ale nikoliv nábožensky založené. Spiritualita je v tomto rámci chápána jako odlišná od religiozity. Pro Siegerse z toho nicméně vyplývá otázka, v čem jsou tedy oba koncepty odlišné. Upozorňuje totiž na to, že charakteristiky religiozity a spirituality mezi sebou často splývají. To může být dáno tím, že je spiritualita v tomto pojetí chápána jako ta, která je předávána v průběhu primární socializace. Socializačním činitelem může být jak jednotlivec (rodič), tak instituce, a proto spiritualita může, ale také nemusí být součástí konvenční religiozity.

V případě náboženské individualizace je spiritualita definována kombinací prvků z různých zdrojů s vlastním subjektivním systémem víry. Dle Siegerse je „*výchozím bodem této perspektivy zjištění, že tradiční náboženské instituce již nemohou prosazovat svoji autoritu interpretovat víru jednotlivců(m)*“.⁴⁵ Odkazuje se ke konceptu religiózní/náboženské brikoláže (religiösen Bricolage⁴⁶) a z něho plynoucí potřeby sledovat individuální interpretace a obsahy termínu spiritualita a náboženství. V posledním případě (spiritualita jako náboženský individualismus) je „*spiritualita explicitně vnímána jako alternativa (ke) konvenční religiozitě [...], církevnímu milieu*“.⁴⁷ Autor spiritualitu spojuje s termíny jako „*post-křesťanská spiritualita*“, „*New Age spiritualita*“ či „*alternativní spirituální směry*“. Zdůrazněná je především individualita a v tomto ohledu je religiozita chápána jako suma individuálních spiritualit.⁴⁷

40 Ferrere cituje ve svém textu Barreta. Ten popisuje, jak „identifikovali devět tisíc devět set specifických náboženství s tím, že každý den se nově objeví dvě nebo tři“, přičemž tuto různorodost v další větě reflektuje jako „spirituální diverzitu“. Jorge FERRER, *Spiritual Knowing as Participatory Enaction*, in: *The Participatory thorn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies*, ed. Jacob SHERMAN – Jorge FERRER, New York: SUNY Press, 2008, s. 135.

41 Srov. STREIB – HOOD, „Spirituality“, s. 448.

42 Srov. STREIB – HOOD, „Spirituality“, s. 448.

43 Považujeme za důležité na tomto místě upozornit na Luckmannovo doporučení oddělit náboženství (religion) od církve (church) (z hlediska sociologické analýzy a výzkumu). Náboženství je pro Luckmanna systémem významů, nikoliv sociální institucí. Rovněž je potřeba si být vědom toho, že toto nahlížení náboženství je v kontextu sociálních věd přítomno již od šedesátých let minulého století. Kromě Luckmannova pojetí neviditelného náboženství se ve svém textu Siegers odkazuje také ke konceptu Milieu, které formuloval Heelas. Viz HEELAS – WOODHEAD, *The Spiritual...*; Thomas LUCKMANN, *The Invisible Religion: The Problem of Religion in Modern Society*, London: MacMillan, 1967.

44 Srov. SEIGERS, *Spiritualität...*, s. 9.

45 Srov. SEIGERS, *Spiritualität...*, s. 14.

46 Srov. SEIGERS, *Spiritualität...*, s. 16.

47 Srov. SEIGERS, *Spiritualität...*, s. 10, s. 18.

Kromě vnímání spirituality jako součásti religiozity ovšem existují také přístupy, které, jak upozorňuje Salander, chápou spiritualitu jako širší kategorii, než je religiozita. Texty nicméně u tohoto pojetí nenabízejí konkrétní specifikaci (zřejmě také proto, že samy o sobě obsahují teze o problematičnosti termínu spirituality pro sociální vědy). Vztah, kdy je spiritualita vnímána jako součást religiozity, je některými označován jako tradičně historický. Vztah, ve kterém je religiozita chápána jako součást spirituality, je pojímán jako jeho moderní verze.⁴⁸

Považujeme za podstatné dodat, že i jiná literatura než primárně metodologická ukazuje na to, že religiozita a náboženství není jediným konceptem, k němuž je spiritualita nějakým způsobem vztahována. Byť se nejedná o výzkumné studie, lze v literatuře, která se spiritualitě věnuje, najít texty, jež ji chápou jako součást kultury a tendují k její recepci v rámci kulturologie.⁴⁹ Rovněž se můžeme setkat s texty, které spiritualitu definují jako psychologický fenomén.⁵⁰ To může mít na realizaci výzkumů významný vliv.

Spiritualitu jako samostatný koncept zde zkoumané studie nepopisují, byť ji některé připouštějí. Ty vztahují zkoumání spirituality k diskusi ohledně uplatnění etické a emické perspektivy. Předpokládají, že je možné využít emickou perspektivu, ovšem pouze tam, kde jedinci sami sebe vnímají jako spirituální, ale nikoliv náboženské. Jak plyne z tezí Salandera nebo také Striba a Hooda, jediné mapování prostoru spirituality, která není jednotlivci spojována s náboženstvím, může přinášet v rámci emické perspektivy spirituality nové informace.⁵¹

Studie příkladů nebo tvorba teorie

Hart, Murzyn a Archibald⁵² diskutují možnosti využití tzv. studií příkladů (exemplar studies). V rámci svého textu popisují dvě možná napětí:

- Jde o popis jedinečnosti (výjimečnosti), nebo o snahu po zobecnitelnosti a tvorbě teorií?
- Jde o informativní, nebo o inspirační charakter zkoumání?

Autoři výše uvedeného textu deklarují, že studie příkladů (specifických případů) se z povahy svého zaměření specializuje na lidi, kteří jsou v nějakém ohledu neobvyklí. To by mohlo umožnit „*inspirovat čtenáře [...] z hlediska potenciálních cest pro jejich vlastní spirituální [...] naplnění*“.⁵³ Pro první možné napětí (popis jedinečnosti nebo snaha tvořit teorii) nabízí možné východisko předpokladem, že lze popsané individuality/vzory vnímat jako určité specifické vyjádření (resp. jejich život či přístup k určitému fenoménu) konkrétních sociálních, kulturních, nebo politických a historických okolností. V podstatě tak v kontextu tohoto napětí upřednostňují sice popis výjimečného, ale předpokládají, že může sloužit pro tvorbu teorie. V tomto ohledu dokonce mluví o „*osvěžení teorií*“.⁵⁴

Z hlediska druhého zmíněného bodu (pro odkazované autory se v podstatě o nijak zvláštní napětí nejedná a předpokládají, že je možné splnit oboje) se domnívají, že byt „*autoři neformulují svůj*

48 Srov. SALANDER, The Emperor's..., s. 19; KOENING, Concerns..., s. 350.

49 Např. Mary RAWLINGS et al., Spiritually Responsive SBIRT in Social Work Education, *Journal of Social Work Practice in the Addictions* 3/2019, s. 449–456.

50 Srov. např. Zev GANZ, God as Selfobject and the Therapeutic Potential of Divine failure, *Clinical Social Work Journal* 4/2017, s. 332–343.

51 Srov. SALANDER, The Emperor's...; STREIB – HOOD, „Spirituality“...

52 Daniel HART – Theresa MURZYN – Lisa ARCHIBALD, Informative and inspirational contributions of exemplars studies, in: *Exemplar methods and research: Strategies for investigation*, ed. M. Kyle MATSUBA – Pamela E. KING – Kendall C. BRONK, San Francisco: Jossey-Bass, 2013, s. 75–84.

53 HARD – MURZYN – ARCHIBALD, Informative..., s. 76.

54 HARD – MURZYN – ARCHIBALD, Informative..., s. 77.

předpoklad explicitně“, lze očekávat, že „věří [...], že čtenáři budou inspirováni (popisovanými) vzory, které tak pečlivě identifikovali a charakterizovali“. ⁵⁵ Autoři tak předpokládají, že výzkum postavený na poznání a představení jedince, jednoho příběhu, příkladu slouží nejen k poznání a rozšíření obzorů teoretických konceptů, ale také jako zdroj inspirace, motivace či rámce praktického chování čtenářů – tedy příjemců výzkumných zpráv, článků a monografií.

S rámcem anebo bez něj?

Tischler, Biberman a Altman na příkladu výzkumů realizovaném v prostředí komerčních organizací poukázali na další z otázek, které v kontextu zkoumání spirituality hrají podstatnou roli. Na úrovni zkoumání organizací upozorňují na výzkumy, které berou v potaz širší rámec spirituality (ať již organizační, anebo společenský), a na studie, které tento rámec neakcentují či jej nezmiňují nebo nereflktují. Sami sice popisují možné zaměření především z hlediska zkoumání spirituality v organizacích, ale domníváme se (i s ohledem na to, že sami autoři o společenském rámci mluví), že je možné jejich teze rozšířit i na komplexnější systémy. ⁵⁶ Cullen upozorňuje na Oswickem identifikovaný „*micro-spirituální diskurs*“, který je totožný s oním individuálně pojatým zaměřením výzkumu. ⁵⁷ Byť to autor v textu takto nepojmenovává, bylo by možné v návaznosti na mikro-spirituální diskurs mluvit i o mezo- a makro-spirituálním diskursu.

Mezo- a makro-spirituální diskurs by v návaznosti na teze Tischlera, Bibermana a Altmana bylo dále možné diferencovat do čtyř oblastí: a) zkoumání jednotlivce v kontextu organizace (širšího rámce), b) zkoumání segmentů organizace (širšího rámce), který je relevantní pro spiritualitu, c) zkoumání spirituality jako strukturující komponenty fungování organizace a d) vliv spirituality na vztahy mezi organizacemi, resp. organizací a společnostmi. Ve všech případech je výzkum zaměřen nad rámec jednotlivců, nicméně míra zaměření se na společenské procesy je závislá na „*úrovni analýzy studie*“ od jednotlivců po společnost. ⁵⁸ Calyton-Jones s kolegy navrhuje zkoumat vedle individuálních interpretací také meta-narativy, kulturu (médiu, etnicitu, národ) a sociální kontext (jako je rodina, škola, sousedství). ⁵⁹ Příkladem aplikace tohoto postupu je část kapitoly jednoho z autorů této statě, v níž popisuje význam spirituality pro jedince (seniory) na úrovni osobnostního systému, systému interakcí a sociokulturního systému. ⁶⁰

Obvyklý nebo transformační výzkum?

Další napětí ve zkoumání spirituality přináší zaměření na tematické celky a roli aplikování obvyklých ⁶¹ rámců výzkumu, či výzkumu transformačního. Podstatou tohoto napětí je nejasnost, zda se má jednat o doposud známé a obvyklé (a v kontextu kvalitativní a kvantitativní metodologie ukotvené) postupy výzkumu, nebo zda je vhodné uvažovat o tzv. transformačním výzkumu. Prob-

55 HARD – MURZYN – ARCHIBALD, Informative..., s. 83.

56 Len TISCHLER – Jerry BIBERMAN – Yochanan ALTMAN, A model for Researching about Spirituality in Organizations, *The Business Renaissance Quarterly* 2/2007, s. 23–39.

57 CULLEN, Researching...

58 TISCHLER – BIBERMAN – ALTMAN, A model..., s. 26.

59 Srov. Dora CLAYTON-JONES et al., Use of Spiritual Development Framework in Conducting Spirituality and Health Research with Adolescents, *Journal of Religion and Health* 4/2019, s. 1259–1271, s. 1261.

60 Jan KANÁK, Spiritualita seniorů a její místo v sociální práci s klienty, in: *Gerontologie pro sociální práci*, ed. Jiřina ONDRUŠOVÁ – Beáta KRAHULCOVÁ a kol., Praha: Karolinum, 2020, s. 141–156.

61 Anderson a Linder (viz následující poznámka) využívají termín „mainstream research“. Vnímají pod tímto termínem obvyklé kvalitativní a kvantitativní postupy výzkumu, které mají za cíl buď a) deskriptivně popsat zkoumaný fenomén či odhadnout jeho rozsah, anebo b) ověřit platnost určitých hypotéz a modelů.

lémem je, že striktním sociálněvědním způsobem nelze spiritualitu postihnout a zkoumat zcela. Braud a Anderson poukázali na tuto obtíž již na konci devadesátých let v kontextu transpersonální psychologie. Položili si otázku, „*zda je možné zkoumat přesažné (transpersonální) bez porušování, rozkládání nebo trivializace toho, co studujeme*“. Takto se ptali s ohledem na sociálněvědní potřebu „*vedení systematického výzkumu*“.⁶²

V kontextu transformačního výzkumu, který reaguje na potenciální zjednodušení mainstreamových výzkumných postupů a praktik, se má metodologická rozvaha poté opírat o následující doporučení:

- Výzkum jako setkání s posvátným.
- Výběr tématu by měl být takový, aby byl dán prostor tématu, „*které má srdce a smysl*“. Bezesporu nikoliv výhradně – jde tady o integraci sociálněvědních postupů formulace výzkumné otázky/tématu se spirituálním a transformačním rozměrem.
- „*Inkorporace transformativní cesty vědění jako výzkumné dovednosti do procesu analýzy dat a interpretace*.“ Anderson mluví o přijetí možnosti „*risknout vlastní i profesní transformaci*“.⁶³
- Mezi hodnoty, které se při plánování a realizaci výzkumu berou v potaz, by měly integrálně patřit hodnoty spirituální.
- „*Obracet se k budoucnosti*“.⁶⁴

Termíny, které jsou pro tento rámec výzkumu podstatné, jsou právě výše uvedené „*srdce*“ a „*smysl*“, ale rovněž transformace, tedy „*osobní růst*“ zkoumaného, včetně osobního růstu výzkumníka.⁶⁵ O smyslu se uvažuje nejen v kontextu tématu a respondentů, ale také v kontextu výzkumníka a praktického přínosu pro čtenáře výsledných článků a monografií. Zároveň se předpokládá, že „*být přesný a precizní*“ (ve smyslu vědeckého poznání) neznámá zahodit „*naše vlastní talenty, dovednosti a spirituální*“ rozměr bytí.⁶⁶ To vede některé autory k tomu, že se zabývají myšlenkou, zda spiritualitu mohou zkoumat pouze ti výzkumníci, kteří s respondenty či komunikačními partnery sdílejí stejný spirituální rámec. Saggio⁶⁷ pozici výzkumníka, který nesdílí výchozí rámec s respondenty, označuje jako „*hlas mimo-stojícího (outsider⁶⁸ voice)*“. Zdůrazňuje, že především tam, kde je součástí výzkumu také oblast oprese nebo marginalizace, by si měl být výzkumník, který nesdílí stejný spirituální rámec s respondenty, vědom toho, že se vůči respondentům stává svou pozicí „*marginalizovaným*“. To by měl reflektovat jak v rámci plánování, tak v rámci realizace výzkumu a interpretace dat. V návaznosti na to lze také dodat, že v českém prostředí může takto výzkumník působit jako zástupce majoritní většiny. Otázka moci, vlivu postojů jedné skupiny vůči druhé a potenciální mis-interpretace sdíleného se tak jeví jako důležitá.

Anderson a Braud pak rozlišují v rámci transformativního přístupu jeho intuitivní, integrální a organické pojetí. První zmíněné (intuitivní) vychází z hermeneutiky. Integrální pojetí využívá

62 Citováno dle Rosemarie ANDERSON – Jacqueline LINDER, „Spirituality and Emergent Research Methods“, in: *The Routledge International Handbook of Spirituality in Society and the Professions*, ed. Laszlo ZSOLNAI – Bernadette FLANAGAN, London: Routledge, s. 48–55, 2019, s. 48.

63 ANDERSON, Transformative..., s. 98.

64 ANDERSON – LIDNER, Spirituality..., s. 49; Rosemarie ANDERSON – William BRAUD, *Transforming Self and Others Through Research*, New York: SUNY Press, 2011.

65 ANDERSON – BRAUD, *Transforming...*, s. 89.

66 Srov. ANDERSON – LINDER, Spirituality..., s. 49.

67 Joseph SAGGIO, Listening to the Spiritual Voices of Others in Research, in: *Spirituality in Higher Education: Autoethnographies*, ed. Heewon CHANG – Drick BOYD, London: Routledge, 2011, s. 199–217, s. 212.

68 Nejedná se o novou diskusi ani debatu. Rozdíly mezi „insiders“ a „outsiders“ v rámci výzkumu jsou diskutovány již dlouho. Zde jde spíše o upozornění na to, jak s nimi autor (Saggio) zachází.

kombinace kvalitativního a kvantitativního rámce (mixed-methods design) a snaží se postihnout zkoumanou realitu jak z hlediska širšího pohledu na populaci, tak hlubšího vhledu do konkrétních aspektů zkoumaného tématu. Organické pojetí oproti tomu vychází především z jungiánského konceptu a do výzkumu integruje nejen kognitivní rovinu a rovinu emocí, ale zároveň i rovinu intuice a smyslovosti (kontakt se světem v rámci pěti smyslů).⁶⁹ Jedním z projevů takového přístupu může být i společná modlitba výzkumníka s komunikačními partnery a partnerkami v počátku výzkumu.⁷⁰

Závěr

V textu jsme představili nám dostupná zjištění na otázku: *Jaké tematické celky se objevují v soudobé literatuře sociálních věd, která se věnuje metodologii výzkumu spirituality?* Z identifikovaných tematických celků (míra analytičnosti konceptu, míra možného samostatného zkoumání a identita výzkumu aj.) se jako zásadní ukazuje první oblast. Tedy to, zda je vůbec možné spiritualitu považovat za analytický koncept, či nikoliv. Debata je vedena především v návaznosti na to, zda je výchozím přístupem etický nebo emický pohled. V prvním případě se zdá, že v obecněji metodologicky zaměřené literatuře panuje spíše přesvědčení, že spiritualita analytickým konceptem není a že postačuje využívat konceptů religiozity. V případě emických pohledů a na něj navazujících zkoumání se zdá, že je užitečné uvažovat o spektru fenomenologických analýz, které umožňují zkoumání žité reality bez předchozích podrobnějších koncepcí. K použití fenomenologie jako metody analýzy dat (ovlivňující pochopitelně i jejich tvorbu/sběr) odkazuje také práce Terry Gall a kolegů.⁷¹ Spiritualitu coby samostatný koncept navrhuji využívat v těch případech, kdy jedinci identifikují sami sebe jako spirituální, nikoliv však jako náboženské osoby.

Dále je potřeba posoudit a rozhodnout, zda bude výzkum vnímán a realizován v jeho obvyklé a ustálené podobě (mainstream), nebo zda bude mít povahu transformačního výzkumu. Stejně tak je nezbytné zvážit, nakolik je, s ohledem na formulovanou základní výzkumnou otázku, vhodné zapojovat do zkoumání spirituality také širší rámce, v nichž je spiritualita prožívána a realizována. Na úrovni tzv. mikro-spirituálního paradigmatu je následně důležité posoudit, zda se vydáme cestou poznávání jednotlivin, konkrétněji vzorů, nebo zda bude cíleným výstupem výzkumu určitá teoretická koncepce.

Kromě výše uvedených tematických celků lze pro reflexi toho, zda a jak se na spiritualitu ve výzkumu zaměřovat, využít také Salanderem formulované otázky. Ten v závěru svého textu (byť se přiklání spíše k pozici, že spiritualita není analytickým konceptem) formuluje následující reflexivně pojaté otázky:

- „Je spiritualita operacionalizována takovým způsobem, že to dává z hlediska konceptualizace smysl a zároveň ji jasně odděluje od religiozity? Pokud ne, jaký je *raison d'être* spirituality?“
- Pokud se články/publikace zaměřují na psychosociální, existenciální témata anebo na jiný aspekt každodenního života, proč by neměl být „*spirituální rámec referencí*“ nahrazen k tématu více vztaženými „*rámci referencí*“, jako je „*existenciální*“ či „*psychologický*“ rámec?

69 ANDERSON – BRAUD, *Transforming...*, s. 5–7.

70 Anne Elord WHITNEY, God's Give Me Words for You/Bless This Research, *Qualitative Inquiry* 9/2018, s. 687–693.

71 Terry GALL et al., Spirituality and Religiosity: A Diversity of Definitions, *Journal of Spirituality in Mental Health* 13/2011, s. 158–181.

- Je možné předpokládat, že zjištění a teze budou „stejně tak platná“ pro „zástupce francouzské pracující třídy (*working class*)“ jako pro „středostavovského věřícího Američana“?⁷²

Byť jsou tyto otázky vztaženy (kromě zmínky o operacionalizaci) především ke konceptuálnímu uchopení výzkumů, domníváme se, že jejich poctivé zodpovězení může pomoci rovněž zvážit výše uvedené tematické termíny, a to v kontextu konkrétního plánovaného výzkumu. Na zde prezentované teze může poté navazovat další práce dvěma základními směry. Buď je možné reflektovat, které oblasti z hlediska aplikovaných výzkumných metod při studiu spirituality zůstávají nereflektovány a jsou tak konstruovány jako neproblematické.⁷³ Nebo je možné zde prezentované teze využít jako podklad pro kritickou reflexi toho, zda jsou v českém jazykovém kontextu publikované sociálněvědní teze o spiritualitě adekvátně ukotveny z hlediska potenciální analytičnosti konceptu a dalších, zde prezentovaných oblastí.

Kontakty

Jan Kaňák, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta
Katedra historické teologie a církevních dějin
Pacovská 4, 140 21 Praha
jan.kanak@htf.cuni.cz

doc. PhDr. Jan Váně, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická
Katedra sociologie
Sedláčkova 15, 301 00 Plzeň
vanejan@kss.zcu.cz

⁷² SALANDER, *The Emperor's...*, s. 29.

⁷³ Carol BACCHI, *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?*, Sydney: Pearson Education, 2009.

Výzkum spirituality a syndromu vyhoření v Hospicu sv. Jana Nepomuka Neumanna¹

Helena Machulová, Pavel Kilbergr, Alena Poláčková

DOI: 10.32725/cetv.2021.044

Abstrakt:

Předkládaný text se zabývá sondou zkoumající vztah spirituality a syndromu vyhoření a její aplikovatelnosti u zaměstnanců Hospice sv. Jana Nepomuka Neumanna. Vychází z toho, že spiritualita je zmiňována jako jeden z možných prvků k prevenci rozvinutí syndromu vyhoření, jak uvádějí a alespoň částečně potvrzují mnohé zahraniční studie. Pro sondu v rámci zkoumání souvislosti spirituality (SWBS – The Spiritual Well-Being Scale) a syndromu vyhoření (SMBM – Shirom-Melamed Burnout Measure) byly využity standardizované dotazníky. V této sondě jsme ověřovali dvě (respektive tři) výzkumné otázky: Jaký bude mít míra spirituální pohody (SWBS) vliv na míru vyhoření (SMBM)? Jak spolu bude korelovat náboženská spokojenost (RWB) a spirituální pohoda (SWBS) a jak bude ve zkoumaném vzorku korelovat vliv existenciální pohody (EWB)? Výsledné údaje získané na zkoumaném vzorku dokumentují mírnou negativní korelaci mezi náboženskou pohodou a syndromem vyhoření a silnější vliv náboženské spokojenosti na spirituální pohodu.

Klíčová slova: spiritualita, spirituální pohoda, syndrom vyhoření, hospicová péče, umírání

Úvod

Cílem předkládané statě je sledovat, zda vlastní prožívání spirituality může působit preventivně proti rozvinutí syndromu vyhoření u pracovníků v pomáhajících profesích, zejména u těch, kteří se dennodenně setkávají s tak náročnými situacemi, jako je smrt, umírání, bolest a truchlení. Jako konkrétní skupina zde byli vybráni zaměstnanci Hospice sv. Jana Nepomuka Neumanna.²

Práce v jakémkoli hospicovém zařízení je bezesporu velmi náročná. Ti, kteří se každý den setkávají s pacienty v terminálním stadiu, jsou v blízkém kontaktu s umírajícími, se smrtí a s truchlícími příbuznými svých pacientů, jsou setrvale vystavováni velice náročným situacím. Terminální stádium onemocnění a umírání jsou situace extrémně zatěžující nejen pro pacienta a jeho rodinu, ale i pro všechny, kdo o tyto pacienty a jejich blízké pečují. Velmi často se setkávají s vypjatými emocemi provázejícími tyto náročné situace, ať už jde o strach, hněv, ale i různě

¹ Studie byla zpracována v rámci projektu TA ČR (ÉTA, TL02000147): *Spirituální rozměr člověka v kontextu pomáhajících profesí*.

² Rádi bychom poděkovali RSDr. Jánovi Mišovičovi, CSc. za pomoc se zpracováním statistických údajů a také recenzentům za podnětné a konkrétní připomínky, které nám umožnily předloženou studii šířeji rozpracovat.

né formy agrese. Proto lze předpokládat, že tato skupina pracovníků je vystavena zvýšenému riziku rozvoje syndromu vyhoření.³

Z tohoto důvodu jsme formulovali dvě výzkumné otázky. První zkoumá, jaký bude vztah mezi mírou spirituální pohody a mírou syndromu vyhoření. Druhá otázka se ptá po dopadu náboženské spokojenosti na spirituální pohodu a zda bude ve zkoumaném vzorku významnější než vliv existenciální pohody. Vyčíslení obou otázek budeme sledovat na výzkumné sondě u zaměstnanců Hospice sv. Jana Nepomuka Neumanna.

Syndrom vyhoření

Existuje sice mnoho různě formulovaných definic syndromu vyhoření, všechny se však shodují na tom, že se jedná o duševní stav typicky spojený s vyčerpáním, jež ovšem není projevem patologických jevů. Objevuje se v profesích pracujících s lidmi (vyskytuje se ovšem i v naplňování rolí), pramení z dlouhodobě nekompenzované pracovní zátěže, která je charakterizována intenzivním vztahem s příjemcem služby. Jsou ovšem i případy, kdy může dojít ke stavu absolutního vyčerpání po jednorázové náhlé změně, např. traumatu. Cherniss doplnil definici syndromu vyhoření o pocit člověka, že již nemůže jít dál, spojený zároveň se ztrátou naděje, že se ještě něco může změnit.⁴ Pro syndrom vyhoření je typický soubor příznaků. Někteří autoři ho označují za stav extrémního celkového vyčerpání.⁵ Křivohlavý uvádí velmi přiléhavou definici Freudembergera, který se jako první zabývá stavem vyhoření na základě vlastních zkušeností a popisuje ho jako „vyplenění všech zdrojů původně intenzivně pracujícího člověka“.⁶

Příznaky syndromu vyhoření se u člověka projevují v oblasti fyzické, kognitivní, emocionální, typické je snížení motivace a nežádoucí změna sociálního chování, což je z profesionálního hlediska zvláště podstatné pro kvalitu poskytované služby. Proto se dotazníky zjišťující hrozící nebezpečí syndromu vyhoření zaměřují kromě jiného na subjektivní charakteristiky respondentů, jako je vnímání vlastního života, životní hodnoty, smysluplnost života, a v neposlední řadě mapují i sociální oporu, ať už v soukromém či pracovním životě, tedy pracovní kolektiv a rovněž podmínky na pracovišti. Freudemberger také na základě pozorování pracovníků postižených syndromem vyhoření vytipoval dvě kategorie osob obzvláště ohrožených rozvinutím tohoto stavu. Patří mezi ně jednak osoby trpící komplexem méněcennosti, pro něž je typická labilita, neurotické projevy, uzavřenost či neschopnost dávat najevo vlastní emoce. Tito lidé nebývají příliš ctižádostiví, primárně jim jde o to, aby je někdo měl rád. Do druhé kategorie spadají naopak osoby velmi aktivní, snažící se za každou cenu pomoci, čímž ovšem zakrývají vlastní pocity osamění, v práci vidí svou seberealizaci, berou na sebe vysokou zátěž a zodpovědnost.⁷

Jiná klasifikace přiřazuje typovou dispozici k vyhoření skupině A, která zahrnuje osoby s vysokými ambicemi a silně vyvinutým smyslem pro povinnost, dále se soutěživostí, netrpělivostí, perfekcionismem a sklonem k agresivitě. Pozdější práce mluví o společných rysech pro workoholismus, který je provázen často spěchem, vznětlivostí a podrážděností. Nejdříve jsou osoby se sklonem k syndromu vyhoření úspěšné, mají na základě svých výkonů dostatečné uznání. S postupem

3 Srov. např. Sandra M. PEREIRA, António M. FONSECA, Ana S. CARVALHO, Burnout in palliative care: a systematic review, *Nurs Ethics* 3/2011, s. 317–26; srov. Jason M. HOLLAND, Robert A. NEIMEYER, Reducing the risk of burnout in end-of-life care settings: The role of daily spiritual experiences and training, *Palliative & Supportive Care* 3/2005, s. 173–181.

4 Jaro KŘIVOHLAVÝ, *Hořet, ale nevyhořet*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012.

5 Oldřich MATOUŠEK, *Slovník sociální práce*, Praha: Portál, 2008; Thomas POSCHKAMP, *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, Brno: Edika, 2013.

6 KŘIVOHLAVÝ, *Hořet, ale nevyhořet*..., s. 64.

7 Istifan MAROON, *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*, Praha: Portál, 2012, s. 19–26.

doby však způsobují konflikty mezi lidmi, čímž se dostávají do stupňující se izolace a získávají dojem, že veškerou práci musí odvést oni sami. Tím jsou vystaveni vícero dlouhodobým intenzivním stresorům zároveň, které ovšem v důsledku svého emočního nastavení jako zátěž nevnímají, a jejich organismus selhává pro nedostatek regenerace a celkovou nevyváženost a disharmonii osobnosti.⁸ Dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů syndrom vyhoření není samostatnou diagnózou, má však významný vliv na zdravotní stav jedince. Mnozí odborníci syndrom vyhoření nedagnostikují a hovoří spíše o depresi, chronické únavě, reakci na dlouhodobý stres.

Podíváme-li se na souvislost syndromu vyhoření a určitého typu pracovní zátěže, můžeme podle některých výzkumů říci, že pracovníci setkávající se dennodenně s umírajícími a pozůstalými jsou vystaveni většímu riziku rozvoje syndromu vyhoření. Holland a Neimeyer tvrdí, že pracovníci, kteří jsou v každodenním kontaktu se situacemi spojenými s koncem lidského života, čelí specifickým stresorům, jimž je třeba věnovat patřičnou pozornost a hledat jak copingové mechanismy, tak i preventivní opatření pro zvládnutí těchto stresových faktorů.⁹ Kontakt s terminálně nemocnými jako významný moment přispívající k rozvoji syndromu vyhoření potvrzuje i studie Whippetové a Canellose, kteří realizovali rozsáhlý výzkum mezi onkology s celkovým počtem 598 respondentů. 56 % z nich pociťovalo některé z příznaků vyhoření.¹⁰ V jiné studii, která byla provedena v Jižní Koreji mezi zdravotními sestrami z oddělení intenzivní péče, dosahovaly tyto zdravotní sestry spíše vyššího skóre v oblasti syndromu vyhoření, což indikovalo vyšší riziko rozvoje vyhoření.¹¹ Z těchto několika výzkumů je tedy patrné, že obava z vyššího rizika rozvoje syndromu vyhoření u pracovníků v hospicové péči je oprávněná.

Spiritualita

I když pojem spiritualita již nějakou dobu figuruje v odborném diskurzu pomáhajících profesí, jeho definice je přesto stále nejasná, často až vágní.¹² Pohybuje se od spirituality chápané vysloveně nábožensky až po spiritualitu požímanou velmi široce, jak to zmiňuje např. Furmanová s kolegy, pro které je spiritualita „hledáním smyslu, účelu a morálně hodnotných vztahů k sobě samému, k druhým lidem, k okolnímu světu a nejvyšší realitě vůbec, ať už ji člověk chápe jakkoli“.¹³ My se přikláníme k širšímu pojetí spirituality, které se ale pokusíme vymezit poněkud jasněji. Spiritualitu chápeme jako pojem, který počítá s transcendencí vnímanou obecněji jako jakýsi horizont přesahující člověka a dávající člověku smysl. Tento význam spirituality ve své obecnosti zahrnuje i první popsání významu, tedy klasické náboženské chápání spirituality, je ale natolik široký, že ho lze použít i pro spiritualitu sekularizovaného člověka, který hledá, ale zároveň se nepohybuje v jasně vymezeném rámci křesťanského náboženského života.¹⁴

8 Christian STOCK, *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, Praha: Grada, 2010, s. 42–43.

9 HOLLAND, NEIMEYER, *Reducing the risk...*, s. 173–181.

10 Deborah A. WHIPPEN, George P. CANELLOS, *Burnout syndrome in the practice of oncology: results of a random survey of 1,000 oncologists*, *Journal of Clinical Oncology* 10/1991, s. 1916–1920.

11 Hyun Sook KIM, Hye-Ah YEOM, *The association between spiritual well-being and burnout in intensive care unit nurses: A descriptive study*, *Intensive and Critical Care Nursing* 3/2018, s. 92–97.

12 Konceptuální nejasností a přístupem ke zkoumání termínu spirituality se hlouběji zabývá studie J. Kaňáka a J. Váněho. Na jedné straně se nachází možnost vnímat spiritualitu jako soubor rozličných pojmů a nemožnost jejího zkoumání v kontextu sociálněvědní etické perspektivy, na druhé straně jako definovatelný pojem či emickou perspektivu (srov. Jan KAŇÁK, Jan VÁNĚ, *Špatně oblečený císař? Výzkum spirituality v sociálních vědách, analýza metodologických přístupů*, *Caritas et veritas* 2/2021, s. 187–188);

13 Leola D. FURMAN, Perry W. BENSON, Edward R. CANDA, Cordelia GRIMWOOD, *A comparative international analysis of religion and spirituality in social work: A survey of UK and US social workers*, *Social Work Education* 8/2005, s. 813–839, in: *Spirituality and Social Work. Selected Canadian Readings*, ed. John COATES et al., Toronto: Canadian Scholars' Press, 2007, s. 25.

14 Helena MACHULOVÁ, Tomáš MACHULA, *Pojetí spirituality a péče o terminálně nemocné*, *Caritas et veritas* 2/2020, s. 15–24.

Podobně, i když možná ještě o něco šířeji, to vidí i autoři SWBS (The Spiritual Well-Being Scale), kteří vytvořili dotazník zkoumající prožívanou spirituální kvalitu života ve dvou ohledech – v náboženském a existenciálním. Jejich pojetí odráží zkušenost s užíváním pojmu spiritualita mezi lidmi. Hovoří-li lidé o spiritualitě, obvykle mají na mysli buď svůj vztah k Bohu či k nějaké vyšší bytosti (náboženský význam), nebo tím popisují svou spokojenost se životem a životními cíli (existenciální význam). To se pak projevuje i ve vyhodnocení tohoto dotazníku, kdy je možné posoudit prožívanou pohodu ve dvou oblastech – náboženské a existenciální.¹⁵

Spiritualita a syndrom vyhoření

Jedním z protektivních faktorů, které by mohly pomoci zabránit v rozvoji syndromu vyhoření, je i spiritualita, která je chápána jako jedna ze základních dimenzí člověka v holistickém pojetí. Pokud vnímáme jako důležitou spiritualitu klientů a pacientů, kterým jsou zdravotní a sociální služby poskytovány, můžeme předpokládat, že stejně významná může být i pro ty, kdo se o nemocné starají. Spiritualita a z ní plynoucí potřeby se netýkají jen klientů, ale i pracovníků. Je tedy legitimní klást si otázku, zda spiritualita prožívaná pracovníky v hospicovém zařízení může mít nějaký vliv na jejich práci.¹⁶

V literatuře zabývající se spiritualitou v péči o terminálně nemocné a umírající je většina prostoru věnována spiritualitě pacientů. Najdeme však i několik málo publikací, které se zaměřují rovněž na spiritualitu pracovníků či neformálních pečujících. K zajištění co nejkvalitnější péče o tyto náročné pacienty je totiž zároveň nutno poskytovat co nejlepší podporu samotným pracovníkům, kteří se umírajícím a jejich rodinám věnují. Např. Sager a Bush upozorňují, že „zdravotní péče je vnímána především jako pevně daná dovednost nebo kompetence, spíše než jako dynamický proces, který vyžaduje emocionální a duchovní výživu“.¹⁷ A proto zdůrazňují, že je třeba se starat o duchovní a duševní prospěch pracovníků, nejen o jejich zdraví. Mají-li totiž komplexní potřeby vycházející z holistického pojetí člověka pacienti, mají je i ti, kteří o ně pečují, protože jde o potřeby obecně lidské. Proto autoři doporučují mít tuto skutečnost neustále na paměti i při podpoře pečujícího personálu.

Vztah spirituality a syndromu vyhoření byl předmětem mnoha výzkumů po celém světě. Autoři povětšinou vyžívali nějakou kombinaci standardizovaných dotazníků zaměřených na zkoumání spirituality a syndromu vyhoření. Holland a Neimeyer¹⁸ využili Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) ke zkoumání syndromu vyhoření a Daily Spiritual Experience Scale (DSES) ke zkoumání spirituality. Jejich výzkum se uskutečnil mezi pracovníky, kteří se věnují terminálně nemocným a umírajícím. Vyplynulo z něj, že ti pracovníci, kteří měli pravidelnou zkušenost se spiritualitou a zakoušeli pocity požehnání a transcendence, zároveň pociťovali menší únavu a vyčerpání při své práci. K podobnému výsledku došli i Kim a Yeom¹⁹ ve svém výzkumu mezi zdravotními sestrami. Využili při něm Spirituality Well-Being Scale (SWBS) dotazníku ke zkoumání spirituality a Pines a Kanner Scale ke zkoumání vyhoření. V této studii bylo také potvrzeno spojení mezi prožíváním spirituality a vyhořením v tom smyslu, že sestry, pro které bylo prožívání spirituality důležité, vykazovaly menší riziko rozvinutí syndromu vyhoření. U celého vzorku či-

15 Rodger K. BUFFORD, Raymond F. PALOUTZIAN, Craig W. ELLISON, Norms for the Spiritual Well-Being Scale, *Journal of Psychology and Theology* 1/1991, s. 56–70.

16 Srov. Monty L. LYNN, Michael J. NAUGHTON, Steve VANDERVEEN, Connecting religion and work: Patterns and influences of work-faith integration, *Human Relations* 5/2011, s. 675–701.

17 Martin SAGER, Mike BUSH, Support the Practitioner, in: *Spiritually competent practice in health care*, ed. John WATTIS – Stephen CURRAN – Melanie ROGERS, Boca Raton: CRC Press, 2017, s. 89.

18 HOLLAND, NEIMEYER, Reducing the risk..., s. 173–181.

19 KIM, YEOM, The association between spiritual..., s. 92–97.

tajícímu 318 sester byla zjištěna vyšší úroveň existenciální pohody než náboženské pohody. Další studie je zaměřena na studenty medicíny v Indii, kdy autoři opět zjistili, že studenti vykazující určité známky syndromu vyhoření měli horší skóre ve všech zkoumaných oblastech spirituality.²⁰ Abychom nezůstávali jen na poli medicíny, můžeme se podívat i na studii, která byla provedena mezi sociálními pracovníky. V této studii se souvislost mezi spiritualitou a syndromem vyhoření neprokázala. Ukázala se zde ale jistá souvislost mezi spiritualitou a pohodou zaměstnance, kdy spiritualita je jedním z možných zdrojů pracovního nasazení a uspokojení z práce.²¹ Z českých studií na toto téma můžeme připomenout výzkumnou sondu Emrové, která na rozdíl od zahraničních studií, používajících standardizované dotazníky pro zkoumání obou oblastí, využila vlastní dotazník zkoumající obě oblasti. Respondenti v této studii sami formulovali odpovědi na otázku, zda spiritualita může pomoci nebo pomáhá předcházet syndromu vyhoření. Polovina z dotazovaných přisuzovala spiritualitě takovýto vliv, přesto velká část respondentů s osobní zkušeností se syndromem vyhoření neuváděla spiritualitu jako nástroj jeho řešení.²²

Sonda mezi pracovníky Hospice sv. Jana Nepomuka Neumanna

Z výše zmíněných studií vyplývá, že mnoho výzkumníků po celém světě pokládá za užitečné zkoumat vliv spirituality na práci v pomáhajících profesích. Některé studie jednoznačně potvrzují, že spiritualita má preventivní účinek při riziku rozvinutí syndromu vyhoření, jiné studie to tak striktně nevidí. Pozitivní vliv prožívání vlastní spirituality na osobní pohodu člověka je oproti tomu potvrzen ve všech předložených studiích.

Pro získání dat z českého prostředí jsme se pokusili o sondu s využitím standardizovaných dotazníků zkoumajících spiritualitu a syndrom vyhoření. Záměrem nebylo provést rozsáhlé šetření, nýbrž dosáhnout smysluplného využití zvolených dotazníků pro pracovníky českých hospiců s kontrolním ověřením prostřednictvím dvou výzkumných otázek. První z nich předpokládá, že vyšší míra spirituální pohody (SWBS) bude negativně korelovat s mírou vyhoření (SMBM). Druhá předpokládá, že náboženská pohoda (RWB) bude mít větší zastoupení v celkové spirituální pohodě (SWBS). Využity byly dva dotazníky. Pro oblast spirituality byl zvolen výše popsaný SWBS (The Spiritual Well-Being Scale)²³ a pro oblast vyhoření SMBM (Shirom-Melamed Burnout Measure),²⁴ jak bude rozvedeno dále.

Popis vzorku

Výzkumný vzorek byl sestaven ze zaměstnanců Hospice svatého J. N. Neumanna v Prachaticích.²⁵ Sběr dat probíhal formou elektronických a tištěných dotazníků v termínu mezi srpnem a zářím 2020. Dotazníkového průzkumu se zúčastnilo 30 zaměstnanců z celkového počtu 52 pracovníků. Věkové rozmezí respondentů bylo mezi 21 a 64 lety. Čtyři respondenti věk neuvedli. Průměrný věk respondentů byl 44,5 let.

20 Sagar Shrikant CHIDDARWAR, Deepika Abhainath SINGH, Role of spirituality as a way of coping from burnout in medical students of a tertiary care institute in India, *Medicine Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare* 3/2016, s. 836–840.

21 Erica L. LIZANO, Andrew J. GODOY, Nathan ALLEN, Spirituality and worker well-being: Examining the relationship between spirituality, job burnout, and work engagement, *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought* 2/2019, s. 197–216.

22 Nicole EMROVÁ, Spiritualita jako zdroj prevence syndromu vyhoření, *Caritas et veritas* 2/2017, s. 15–26.

23 Pro přesnější popis a validitu dotazníku pro české prostředí viz Peter TAVEL a kol., Czech Version of the Spiritual Well-Being Scale: Evaluation and Psychometric Properties, *Psychological Reports* 1/2021, s. 366–381.

24 V českém prostředí můžeme odkázat na metodickou studii ověřující psychometrické vlastnosti české verze (Radek PTÁČEK, Jiří RABOCH a kol., Česká verze Shiromovy a Melamedovy škály vyhoření, *Československá psychologie* 6/2017, s. 536–545).

25 Ve výzkumném vzorku byli zastoupeni členové managementu hospice, lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci a pečovatelé.

Struktura skupiny dle délky praxe byla z dominantní části tvořena respondenty s praxí delší než deset let (18 respondentů), druhou nejpočetnější skupinu tvořili respondenti s praxí kratší než jeden rok (4 respondenti), třetí skupina byla rovnoměrně zastoupena respondenty s praxí mezi jedním a třemi lety a mezi sedmi a deseti lety (po 3 respondentech), následně do čtvrté skupiny byli zařazeni respondenti s délkou praxe mezi třemi a pěti lety a pěti a sedmi (po 1 respondentovi). Rozložení dle zaměstnání bylo z většinové části zastoupeno pečovateli (18 respondentů z celkových 25), druhé místo zaujímaly zdravotní sestry (9 respondentů z celkových 17), třetí místo lékaři (2 respondenti ze 7) a jeden člen managementu (1 respondent ze 3). Rozložení dle náboženské orientace bylo následující: s římskokatolickým vyznáním 21 respondentů, z této skupiny byli dva řeholníci, bez vyznání 7 respondentů a 2 respondenti se hlásili k alternativnímu vyznání obsahujícímu různé kombinace křesťanství a buddhismu.

Popis metody

Respondentům byl předložen dotazník složený z doplňujících otázek pokrývajících pracovní zařazení, věk, délku praxe, dosažené vzdělání, vyznání a zasvěcený život a dále ze dvou otázkových baterií. Sběr dat probíhal formou anonymního elektronického formuláře skrze nástroj Forms MS Teams a tištěné podoby tohoto dotazníku.

První baterie otázek se zaměřovala na oblast spirituality a spokojenosti (SWBS – The Spiritual Well-Being Scale). Respondentům byl předložen nezkrácený dotazník obsahující 20 otázek, které pokrývaly jak náboženskou spokojenost, tak existenciální pohodu.²⁶ Respondenti volili odpovědi na šestistupňové škále. Výsledné skóre náboženské spokojenosti (RWB) a existenciální pohody (EWB) se pohybovalo v rozmezí 10–60 bodů na třístupňové škále od nespokojenosti až ke spokojenosti. Součtem těchto dvou položek jsme získali výsledné skóre celkové spirituální pohody (SWBS) v rozmezí mezi 20–120 body.

Druhá baterie otázek se zaměřovala na syndrom vyhoření dle Shiromovy a Melamedovy škály (SMBM). Respondenti v této baterii obdrželi 14 otázek, které postihovaly oblasti fyzického, kognitivního a emočního vyhoření. Odpovědi byly strukturovány na sedmistupňové škále. Výsledné skóre jednotlivých oblastí se pohybovalo v obráceném gardu (vyšší skóre, vyšší riziko vyhoření): fyzické vyčerpání 6–42 bodů, kognitivní vyčerpání 5–35 bodů a emoční vyčerpání 3–21 bodů. Součtem těchto položek jsme získali výsledné skóre v rozmezí mezi 14–98 body.

Výsledky dotazníkového šetření spirituality a spokojenosti (SWBS)

Vyhodnocením dotazníku spirituální pohody (SWBS) zmíněného vzorku respondentů jsme došli k průměrné hodnotě celé skupiny 89,5 bodu, což odpovídá vyšší průměrné míře mírné spirituální pohody (rozmezí 41–99 bodů). Podrobněji byly analyzovány údaje týkající se obecné náboženské pohody (RWB) a existenciální pohody (EWB) respondentů. Obecná náboženská pohoda (RWB) vykazovala průměrnou hodnotu 43,73 bodu, což odpovídá vyššímu průměru mírné náboženské pohody (rozmezí 21–49 bodů). Hodnoty existenciální pohody (EWB) vykazovaly průměrnou hodnotu 45,77 bodu, což odpovídá pocitu zvýšeného průměru pocitu mírné životní spokojenosti a smyslu života (rozmezí 21–49 bodů).

26 Připomínka ohledně specifického zkrácení výsledku tohoto dotazníku pro českou populaci (srov. TAVEL, Czech version..., s. 377–378) je zcela validní a pro další výzkum by zkrácená, pozitivně formulovaná verze dotazníku představovala příhodnější nástroj. V případě naší sondy však směřovala výzkumná otázka na možnost korelace mezi spirituální pohodou a syndromem vyhoření, jak uvidíme dále, a zkrácení tak nehrálo zásadní roli.

Spirituální pohoda (SWBS) jednotlivých respondentů vykazovala průměrné až nadprůměrné hodnoty. Nadprůměrných hodnot (rozmezí 100–120 bodů) dosáhlo 6 respondentů s průměrem 109,5 bodu, což odpovídá pocitu vyšší spirituální pohody. Zbývajících 24 respondentů vykazovalo pocit mírné náboženské pohody (rozmezí 41–99 bodů) s průměrem 84,5 bodu.

Náboženská spokojenost (RWB) zkoumaného vzorku se pohybovala v průměrných a vyšších hodnotách. Celkem 9 z 30 respondentů vykazovalo nadprůměrné hodnoty RWB (rozmezí 50–60 bodů). Průměr této první skupiny činil 54,65 bodu. Zbývajících 21 respondentů se pohybovalo v rozmezí průměrné hodnoty RWB (21–49 bodů). Konkrétní průměr této skupiny činil 39,10 bodu. Trend hodnot náboženské spokojenosti (RWB) klesal víceméně rovnoměrně s poklesem hodnot spirituální pohody (SWBS).

Existenciální spokojenost (EWB) se pohybovala v průměrných a vyšších hodnotách. Nadprůměrnou hodnotu vykazovalo 8 respondentů (rozmezí 50–60 bodů). Konkrétně to bylo 53,63 bodu. Dalších 22 respondentů se pohybovalo v průměrných hodnotách (rozmezí 21–49 bodů) na úrovni 45,77 bodu. Trend hodnot existenciální spokojenosti (EWB) klesal pozvolněji ve srovnání s poklesem hodnot spirituální pohody (SWBS).

Výsledky dotazníkového šetření syndromu vyhoření (SMBM)

Výsledné hodnoty dotazníkového šetření k tématu syndromu vyhoření (SMBM) vykazovaly pro uvedený vzorek průměrnou hodnotu 33,7 bodu, což odpovídá nízkému riziku vyhoření (rozmezí 14–55 bodů). Toto šetření obsahovalo také tři podskupiny vyhoření v oblasti fyzické (SMBM – F), kognitivní (SMBM – K) a emoční (SMBM – E). Zkoumaný vzorek týkající se fyzického vyhoření vykazoval průměrné hodnoty 14,27 bodu, což odpovídá nízkému riziku vyhoření (rozmezí 6–23 bodů). Oblast kognitivního vyhoření vykazovala průměrné hodnoty 13,8 bodu, což odpovídá nízkému riziku vyhoření (rozmezí 5–19 bodů). Sféra emocionálního vyhoření následně vykazovala průměrné hodnoty 5,63 bodu, což odpovídá nízkému riziku vyhoření (rozmezí 3–11 bodů).

V hodnocení rizika fyzické únavy se dva respondenti pohybovali na spodní hranici vyhoření (rozmezí 24–42 bodů). Průměr této skupiny byl 24,5 bodu. Zbývajících 28 respondentů se nacházelo ve skupině s nižší mírou rizika vyhoření. Průměr této skupiny činil 13,45 bodu.

Míra kognitivního vyhoření se pohybovala v nižších hodnotách, avšak vykazovala největší výkyvy. Vyššího rizika či vyhoření (rozmezí 20–35 bodů) dosahovalo 5 respondentů s průměrem 21,2 bodu. Dalších 25 respondentů vykazovalo nižší riziko vyhoření (rozmezí 5–19 bodů) s průměrem 12,32 bodu.

Emoční vyhoření jednotlivých respondentů se většinou pohybovalo v nižších hodnotách a vykazovalo nejmenší odchylky. Vyšší projevy emocionálního vyhoření (rozmezí 3–11 bodů) projevovali dva respondenti s průměrem 11,5 bodu. Ostatních 28 respondentů vykazovalo nižší riziko vyhoření s průměrem 5,21 bodu.

V souvislosti s přípravou sondy jsme formulovali dvě (resp. tři) výše popsání otázky:

Jak spolu korelují míra spirituální pohody (SWBS) a míra syndromu vyhoření (SMBM)?

Vyčíslení intenzity vztahu mezi předloženými soubory bylo provedeno pomocí vypočítání Pearsonova koeficientu, který poukázal na mírnou negativní korelaci mezi pozorovanými soubory.

Tabulka 1: Pearsonův koeficient korelace spirituální pohody a syndromu vyhoření

SWBS – SMBM	
r_p	-0,216902225

Na základě vypočítaného měření je možné ve zkoumaném vzorku zodpovědět předloženou otázku. Mezi mírou spirituální pohody a mírnou syndromu vyhoření je prokázána vazba negativní korelace, a sice $r = -0,216902225$.

Výsledek měření také interpretujeme za využití koeficientu determinace. V případě uvedeného korelačního koeficientu tedy můžeme vyčíslit míru vzájemného vlivu spirituální pohody (SWBS) a syndromu vyhoření (SMBM) na $R^2 = 0,04705$. Ovlivňování mezi proměnnými je dáno ze 4,705 %.

Jak spolu korelují míra náboženské (RWB) a spirituální pohody (SWBS)? Jak spolu korelují míra existenciální (EWB) a spirituální pohody (SWBS)?

Ke stanovení velikosti závislosti mezi spirituální pohodou a náboženskou spokojeností (SWBS – RWB) a spirituální pohodou a existenciální pohodou (SWBS – EWB) jsme využili Pearsonův koeficient.

Tabulka 2: Pearsonův koeficient korelace určující stupeň závislosti mezi spirituální pohodou a náboženskou spokojeností (SWBS – RWB) a spirituální pohodou a existenciální pohodou (SWBS – EWB)

SWBS – RWB		SWBS – EWB	
r_p	0,92645334	r_p	0,783491306

Z údajů v tabulce 2 je zřejmé, že mezi spirituální pohodou (SWBS) a náboženskou spokojeností (RWB) je velmi silná závislost, $r_p = 0,92645334$. Mezi spirituální pohodou (SWBS) a existenciální pohodou (EWB) je závislost pouze silná, $r_p = 0,783491306$. Druhý námi zkoumaný vztah ukázal, že dopad náboženské spokojenosti (RWB) na spirituální pohodu (SWBS) je ve zkoumaném vzorku silnější než vliv existenciální pohody.

Výsledky měření také interpretujeme koeficientem determinace. První závislost vztahu míry spirituální pohody a vztahu náboženské spokojenosti (SWBS – RWB) lze vyčíslit na $R^2 = 0,8583$. Ovlivňování mezi proměnnými je dáno z 85,83 %. Druhá závislost vztahu míry spirituální pohody vůči existenciální pohodě (SWBS – EWB) je možné vyčíslit na $R^2 = 0,6139$. Ovlivňování mezi proměnnými je dáno ze 61,39 %.

Závěr

Na vzorku zaměstnanců Hospice sv. Jana Nepomuka Neumanna jsme ověřovali následující otázky. Bude mít prožívání spirituality preventivní vliv na rozvinutí syndromu vyhoření? Bude mít náboženská spokojenost měřitelný vliv na spirituální pohodu? Výsledky dotazníkového šetření přinášející dva dílčí závěry vypovídají ve prospěch obou předpokladů. Za prvé z hodnocení vztahu spirituální pohody a syndromu vyhoření vyplývá mírná záporná korelace. Avšak z uvedeného vzorku také vyplývá, že změny mezi pozorovanými proměnnými byly ovlivněny pouze ze 4,705 %, což naznačuje také poměrně významnou přítomnost dalších faktorů, které nejsou předmětem naší sondy. Za druhé ze vzájemného porovnání trendů náboženské spokojenosti a existenciální

pohody (RWB a EWB) se spirituální pohodou vyplýval u respondentů našeho průzkumu vyšší vliv náboženské spokojenosti než existenciální pohody. Respondenti s vysokým celkovým stupněm spirituální pohody měli silnější vazbu k RWB než k EWB. Náboženská spokojenost (RWB) tak u zkoumaného vzorku příznivěji ovlivňovala růst celkové spirituální pohody (SWBS) v kontrastu s existenciální pohodou (EWB). Při vytváření závěrů je však nutno vzít v potaz rozsah zkoumaného vzorku a jeho omezení pouze na jedno hospicové zařízení, které bylo předmětem šetření.

Závěry vyplývající z našeho šetření odpovídají zkušenostem jiných výzkumníků, kteří pracovali s většími vzorky. Opakované potvrzení výzkumných otázek na větším vzorku pracovníků by pravděpodobně prokázalo pravdivost námi předkládaných otázek.

Kontakty

Helena Machulová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Oddělení celoživotního vzdělávání
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
machulovah@tf.jcu.cz

Mgr. Pavel Kilbergr

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra filosofie a religionistiky
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
pavel.kilbergr@gmail.com

PhDr. Alena Poláčková

Biskupství českobudějovické
Diecézní centrum pro rodinu
Psychologické poradenství a péče o rodinu po ztrátě dítěte
Široká 27, 370 01 České Budějovice
polackova@bcb.cz

Recenze, články

Islám českýma očima II

Na Univerzitě Karlově se více než jinými aktivitami zaneprázdněný Alois Musil stali klíčovými postavami studia islámského Orientu mladší orientalisté – íránista a turkolog Jan Rypka (1886–1968), řádný profesor od roku 1930, a Felix Tauer (1893–1981), který se habilitoval na Filosofické fakultě UK roku 1925, ale profesury dosáhl až v roce 1945. Tauer vyrostl na Univerzitě Karlově jako student Dvořáka, Růžičky a Musila, zčásti také Maxe Grünerta, rektora její německé větve. U všech jmenovaných bylo tehdy samozřejmostí orientovat se ve všech třech hlavních jazycích a kulturách muslimského Orientu, ve vlastní práci se ale prosadili vždy na určitém poli. Rypka se proslavil jako íránista, znalec perské literatury, jíž kromě překladů, esejů a dílčích studií zasvětil i své vrcholné dílo *Dějiny perské a tádžické literatury* (Praha, 1956). Vyšlo i v překladech do pěti jazyků, včetně perštiny (Teherán, 1975). Rypka dokázal kolem své osoby a svého díla soustředit řadu žáků, kteří na čas představovali respektovanou českou íránistickou školu. Její řady bohužel v další generaci prořídly a prestiž vybledla. Dnes sledujeme snahy o její oživení. Tauer působil na Filosofické fakultě UK s válečnou přestávkou až do 60. let, jeho přednášky pro studenty blízkovýchodních oborů zahrnovaly kromě dějin islámského světa i úvod do islámu. Vedle řady francouzsky nebo německy psaných historických studií, založených z velké části na perských pramenech, zprostředkoval české vzdělané veřejnosti přístup k dějinám a kultuře islámského světa svým přesným, bohatě komentovaným překladem *Knihy Tisíce a jedné noci* (díl I–VI, Praha, 1928–32 a reedice 1973–75) a soubornou historií *Svět islámu* (Praha, 1984, 2. vyd. 2006). Oba naši klasikové přistupovali k islámu s úctou. Čerpali ji již během svých studijních pobytů v Íránu nebo v Istanbulu nad rukopisy v knihovnách i v živých kontaktech s místními vzdělanci. Šlo vždy o úctu upřímně sdílenou, oboustrannou. Svá slova rozloučení s Rypkou ve strašnickém krematoriu Tauer uzavřel přednesem koránské *Fátihy*.

Některé jejich žáky přivedlo okouzlení islámskou kulturou ke konverzi. Byli to arabista Ivan Hrbek (1923–1993) a íránista Jiří Bečka (1915–2004). Hrbek dokonce po určitou kratší dobu zastával funkci v čele pražské muslimské obce. Oba dokonce přijali muslimská jména, například Abdalláh Bečka, a publikovali v časopise českých muslimů *Hlas*. Vzhledem k politickému vývoji v ČSR a poté ČSSR oba o této fázi svého osobního života příliš nemluvili, ve svém odborném působení v Orientálním ústavu ČSAV však vlídnou objektivitou kultivovaných pohledů na Blízký a Střední východ dokázali obstát v tehdejšímu klimatu oficiální pěstované zášti proti západním demokraciím a iluzí o asijských a afrických národech jako záloze „světových revolučních sil“. O Bečkovi jsme se již vícekrát zmínili. Svůj mladistvý romantický vztah k islámu přetavil v nadšené zaujetí perskou literaturou. Ke snazšímu uplatnění v novém režimu rozšířil svůj badatelský elán o kulturu Táďžiků a dalších muslimských etnik tehdy sovětské Střední Asie.

Hrbek zůstal ve svých početných arabistických pracích blíže náboženskému jádru islámu. Dokázal přitom znamenitě skloubit vlastní náboženské cítění s vědeckým přístupem i vhodnou taktikou

vůči tlakům režimu. Svůj překlad Koránu, na němž pracoval téměř dvě desítky let, mohl uveřejnit v roce 1972 díky islámsky neortodoxnímu uspořádání súr a silnému důrazu na odborná hodnocení textu a výkladu svaté knihy, nikoli na její náboženský význam pro muslimy. Vřelý vztah k islámské a k arabské kultuře obecně prokázal vlastními studiemi a početnými překlady klasické i moderní arabské literatury (Ibn Battúta, Ibn Chaldún, Ibn Tufajl, al-Masúdí; Táhá Husajn aj.), psal také o Muhammadovi a islámských hodnotách, v míře vyvážené k sekulárnějším studiím, například o arabských zprávách o Slovanech. Po „roce Afriky“ 1960 se intenzivně věnoval tematice afrických dějin pro projekt *General History of Africa* sponzorovaný ze strany UNESCO. Znal a schválil mou knihu *Duchovní cesty islámu*. Při jeho pohřbu v roce 1993 jsem do svého smutečního projevu zahrnul jak koránská slova chvály věřících (... A to jsou ti, jimž patří požehnání a milosrdenství Pána jejich...), tak obdobná slova z evangelia sv. Jana (J 14,1–4). Vdova paní Hrbková, katolička, mi pak upřímně děkovala.

Hrbkův překlad Koránu nabyl v českém prostředí postavení standardu. Nebyl jediný. Nepočítáme-li Budovce a některé dílčí ukázky, první český překlad muslimské svaté knihy pořídil katolický kněz Ignác Veselý (1885–1964); vycházel po částech v letech 1913, 1923 a 1925 a znovu pak celý roku 1945. Česká muslimská obec jej řadu let používala jako kvazi-kanonické přetlumočení v islámsky zdobeném vydání, teprve později přijala za svůj překlad Hrbkův. V tom ovšem – v objemném elegantním zeleném svazku, zahrnujícím i arabský text – uvedla pořádek súr do kanonického pořadí a Hrbkovy poznámky a komentáře nahradila obsažnějšími výklady od indického moderního muslimského učenice Abdulláha Júsufa Alího. Veselý překládal Korán z arabského originálu za použití latinského a dalších evropských překladů, arabsky se naučil od Jaroslava Sedláčka. Svůj zájem o islám projevil v článcích o starozákonních postavách v Koránu, o koránské eschatologii a o Mohamadovi a křesťanství, které publikoval v *Časopise katolického duchovenstva* v letech 1925 a 1929. Nové ocenění neprávem opomíjeného prvního moderního překladatele Koránu Ignáce Veselého přinesl v naší době Jaroslav Franc (Ignác Veselý – teolog mezináboženských vztahů a překladatel Koránu, *Studia theologica* 4/2014, s. 192–210).

Krom Hrbka a Veselého bychom neměli zapomenout ještě na Aloise Richarda Nykla (1885–1958) a jeho překlad Koránu, opatřený kvalitním úvodem a poznámkami. Vyšel v roce 1934, druhé vydání 1938. Je odborně přesný, jeho čeština je poznamenána biblickou důstojností a snahou o určitou básnickou vznešenost. Tento rys se Hrbek snažil překonat větší moderností, snazší srozumitelností a bohatším výkladovým komentářem. Orientalista, polyglot a světoběžník Nykl se po válce již nevrátil do Československa, dožíval v USA a jako arabista se proslavil zejména prací o arabské poezii ve středověkém muslimském Španělsku. Zdařilým médiem k hodnocení jeho pestrého života a bohatého díla je edice dokončené části jeho vlastních pamětí: Josef Ženka (ed.), *Alois Richard Nykl: Padesát let cest jazykozpytce a filosofa*, Karolinum, 1964. Jen pro úplnost dodáme, že počátkem 90. let se v našich knihkupectvích objevily ještě islámsky zdobné svazky českého překladu Koránu, který na zakázku misijně aktivní sekty ahmadíja pořídila v Londýně z angličtiny jinak neznámá Libuše Shortová. Kniha nesla název *Svatý Korán*. Stejně jako sekta se u nás příliš neprosadila, její text vykazuje řadu slabin daných neporozuměním, příp. sektářskou úchylkou. Zatímco v 60. letech Hrbek dominoval arabistice na Orientálním ústavu ČSAV, v čele Katedry věd o zemích Asie a Afriky FF UK stála nezapomenutelná osobnost Karla Petráčka (1926–1987). Byli s Hrbkem osobně přátelé, napsali společně monografii *Muhammad* (Orbis, 1967), jež pak vyšla ještě v polském překladu (1971), ale v lecčem se neshodovali – například v názoru na arabsko-izraelský konflikt, v míře náboženského cítění anebo ateismu v osobní hodnotové škále. Petráčkově vědecké i pedagogické zaměření se soustřeďovalo hlavně na semitohamitskou jazykovědu a na

arabskou literaturu. Islámu věnoval jedinou významnější monografii *Islám a obraty času* (Praha, 1969) a v téže době, poznamenané u nás ještě zájmy vyvolanými myšlenkovým kvasem roku 1968, participoval na širěji koncipované knize *Myšlenkové proudy v současném Egyptě* (1969).

Islámské tematiky jsem se na katedře na čas nejvýrazněji ujal já jako mladý odborný asistent, žák Petráčkův i Hrbkův. Své tehdejší intenzivní studium, doplněné zkušenostmi ze stipendijního pobytu v Egyptě v roce 1967 a poté účastí na cestě třinácti africkými zeměmi v tzv. Expedici Lambaréné roku 1968, jsem uplatnil ve dvoudílných skriptech *Moderní islám I a II* (1971–72). Přestože dílo vyšlo jen v malém nákladu 200 výtisků, odvažuji se tvrdit, že přineslo do české islamistiky silný impuls a dodnes si zachovává svou hodnotu. První svazek podává územně členěné informace o myšlenkových proudech v muslimských zemích do konce 60. let, druhý svazek přináší analýzy témat jako „soudobé islámské filosofické myšlení“, „diskuse o pravosti a hodnotě hadíthů“, „islám a křesťanství“ a „právní myšlení“ a antologii přeložených významných textů. Po sametové revoluci si skripta studenti orientalistiky svépomocí rozmnožili a jako pomůcka a inspirace slouží fakticky dodnes. Já sám jsem musel za normalizace v roce 1964 z Filosofické fakulty UK odejít a až do roku 1990 jsem se živil jako tlumočník ve svobodném povolání převážně tlumočením a překlady z a do arabštiny.

Ze studentů arabistiky tehdejší doby se islamologii věnoval zvláště Miloš Mendel (nar. 1952). Po absolvování pracoval nejprve v České tiskové kanceláři a Československém rozhlasu, od roku 1984 pak v Orientálním ústavu ČSAV, který se stal jeho hlavním působištěm až do roku 2012. Natrvalo se zaměřil na soudobý islám, k němuž ho nejprve inspirovaly práce G. Kepela. Podílel se na kolektivních dílech, která tehdy organizoval Orientální ústav ČSAV. Disertaci *Islámský fundamentalismus na Blízkém východě. Egypt a Sýrie v 50.–70. letech* (1992) předložil a obhájil se získáním titulu CSc. až po sametové revoluci. Jeho zájem o islám, který uplatnil ve velkém počtu studií a monografií věnovaných různým stránkám islámské kultury, je čistě sekulární. Přestože oba jeho rodiče byli duchovními Církve československé husitské, on sám smýšlí ateisticky, což se někdy promítá i do jeho práce. Jako další mladší arabista a islamolog se v Orientálním ústavu ČSAV ještě před listopadem 1989 prosadil Zdeněk Müller (nar. 1947), absolvent Filosofické fakulty UK v oborech arabština a filosofie. Svou aspiranturu uzavřel kandidátskou prací *Palestinské hnutí odporu*, koncipovanou v duchu ideologie a tematických zájmů, které tehdy ukládal Orientální ústav ČSAV svým pracovníkům. Absolvoval studijní pobyt v Damašku a později, už v postavení vědeckého pracovníka, přednáškový pobyt v Ammánu (1985). V souladu s příkázanou ideologií se ve studiu orientoval na vybrané ideové a politické aspekty islámu, jak v kolektivní práci *Islám a současnost* (Academia, 1985), tak v díle napsaném společně s Milošem Mendelem *Svět Arabů* (1989) a zčásti také v knize *Islám – ideál a skutečnost* (společně s M. Mendelem a íránistkou A. Křikavovou, 1990). Za listopadových personálních změn byl v prosinci 1989 zvolen ředitelem Orientálního ústavu ČSAV, z této funkce sám odstoupil v září 1991. Další život spolu s osobními vztahy přenesl z Prahy do Paříže. Tam získal možnost dalšího rozvíjení odborného výzkumu a publikací v bezprostředním kontaktu s vyspělou francouzskou islamologií.

V oné době „normalizace“ byl vedoucím oddělení Středního východu a arabských zemí Orientálního ústavu ČSAV namísto Hrbka, který po sovětském vpádu vystoupil z KSČ, jmenován JUDr. Josef Muzikář (nar. 1932). Měl za sebou studia ve francouzském Nancy a v Moskvě. Zajímal se o arabský nacionalismus, strany a hnutí. Z titulu své funkce stál v čele kolektivních prací Orientálního ústavu ČSAV, kde byl tematizován také islám, samozřejmě ze zorného úhlu jeho působení v politice. Významný výstup se tak přímo jmenuje *Islám v politice* (Svoboda, 1987), dalším je editorství knihy *Zápas o novodobý stát v islámském světě. Od mešity k parlamentu* (Academia, 1989).

Kromě arabistů Mendela a Müllera byli do autorského kolektivu zapojeni turkoložka Zdeňka Veselá (1930–1998), manželka Rudolfa Veselého, která se zabývala hlavně novodobou Osmanskou říší a Tureckem, a historik Jan Wanner (nar. 1940), specializující se na dějiny SSSR a novodobého Blízkého a Středního východu. Do publikace *Islám v politice* byl požádán o kapitoly věnované roli islámu v Íránu. Uzavřu vzpomínkou na Muzikářovo vystoupení na mezinárodní konferenci, kterou tehdy uspořádala ve Varšavě – zkrúšené represemi proti Solidaritě – Varšavská univerzita na podnět a zřejmě i s finanční podporou ze strany libyjských oficiálních propagátorů Kaddáfího *Zelené knihy*. Já jsem tam pracoval jako simultánní kabinový tlumočník arabštiny. Muzikář ve svém příspěvku srovnával Kaddáfího „třetí univerzální teorii“ s marxismem. Ve svém vystoupení prohlásil, že Marxovy rozborý ekonomických a společenských poměrů jsou mnohem rozsáhlejší než Kaddáfího tři svazečky. Vyvolal tím velkou nelibost libyjských kvazi-hostitelů akce. Byl to zvláštní, ilustrativní zážitek.

Studijní rozmach, rozpaky a rozepře kolem islámu

Svoboda myšlení po pádu komunistické totality v zemi otevřela doširoka dveře také vnímání, odbornému studiu a šíření islámu i jeho seriózní, nebo svévolně negativistické či kariéristické kritice. Na vysokých školách vzbudil islám zájem vedle tradiční orientalistiky na Filosofické fakultě UK také v učebních programech dalších humanitních oborů, podobně také v Plzni, Brně a Ostravě. Studium islámu dostalo nový impuls a možnosti k oživení náboženského a komparativního záběru také na teologických fakultách Katolické teologické fakultě UK, Evangelické teologické fakultě UK a Husitské teologické fakultě UK v Praze, Teologické fakultě JU v Českých Budějovicích a Cyrilometodějské teologické fakultě UP v Olomouci. Politický vývoj ve světě po rozpadu Sovětského svazu a s ním i starého světového bipolárního modelu tlačil v téže době téma islám do médií a do popředí veřejného zájmu jako potenciální novou hrozbu. Tomuto směru myšlení nahrávaly radikalizační proudy, které se v muslimských zemích rozmohly a stále se derou vpřed v zápase o politickou moc. Leckde si získávaly pozice také v migrantských komunitách, rozhojňujících a kvalitativně měnících tváře muslimských diaspor v Evropě. V řadách evropské domácí populace tváří v tvář rostoucí muslimské přítomnosti ožívaly staré předsudky a ještě výrazněji se formovaly nové formy laciné xenofobie, střídající zčásti starý, zkompromitovaný antisemitismus. Přestože muslimská přítomnost u nás zůstává početně slabá, nenávistný antiislamismus si tu získal své stoupence, a to jak z řad politických špiček a dobrodruhů, takže snadno manipulovatelných lidových vrstev. Všimneme si jen stručně některých témat a tendencí.

Kde všude se studuje a hodnotí islám

Islámskou tematikou se nadále zabývají akademická pracoviště, o nichž již byla řeč – Katedra věd o zemích Asie a Afriky Filosofické fakulty UK (časem „Afrika“ odpadla) a Orientální ústav AV ČR. Na Filosofické fakultě UK dostala od roku 1990 nebývalý prostor, který jsem osobně bohatě využil. Směl jsem konečně obhájit svou disertační práci o Dárfúrském sultanátu, která věnuje značnou pozornost zvláštním rysům súdánského a obecněji afrického islámu. Publikoval jsem monografii *Duchovní cesty islámu*, která se od vydání v roce 1993 dočkala dalších pěti edic (6. vydání 2015) a dodnes dobře slouží i jako vysokoškolská učební pomůcka. Tuto knihu následovaly v nakladatelství Vyšehrad mé další islamologické tituly, věnované současnosti, fundamentalismu, sufismu a přemýšlení o křesťansko-islámských vztazích. Obor arabistika představovali moji bývalí učitelé historik Rudolf Veselý a literární vědec Jaroslav Oliverius; oba bohužel – již

po skončení svého aktivního působení na fakultě – v roce 2020 zesnuli. Historií muslimských zemí se až do svého penzionování v roce 2020 zabýval Eduard Gombár, autor a spoluautor několika titulů o kmenových strukturách a moderních politických dějinách v arabském světě. Vyšly v souvislých řadách jednak v univerzitním Karolinu (*Dramatický půlměsíc*, 2001; *Kmeny a klany v arabské politice*, 2004; *Kmeny a klany v arabském Maghribu*, 2007), jednak v ediční řadě „Dějiny států“ vydávané Nakladatelstvím Lidových novin (*Dějiny Egypta*, spolu s Ladislavem Barešem a Rudolfem Veselým, 2009) *Dějiny Iráku* (spolu s Lukášem Pechou, 2013), *Dějiny Libye* (2015) aj. Z mladší generace si zaslouží zmínku Gombárův žák Josef Ženka, věnující se mimo jiné středověkému Andalusu. Byl již zmíněn v souvislosti s A. R. Nyklem. Pozornost nepřehlédnutelnému islámu věnují samozřejmě rovněž historické i literárněvědné studie z arabského světa. Plně se na něj zaměřují práce mladší generace, která na katedře vystřídává své učitele. Fenoménu islámského fundamentalismu se věnuje zvláště Pavel Ťupek.

V roce 2013 vydal překlad a studii k dílu Ahmeda Ibn Tajmíja, *Wásitské vyznání* (Academia), v roce 2015 *Salafitský islám* a v roce 2018 v Edinburghu publikoval spolu s Ondřejem Beránkem *Salafi Islam: Iconoclasm, Destruction and Idolatry*. Již dříve česky společně vydali *Dvojitá tvář islámské charity* (CDK, 2008) a nyní v širokém kolektivu dílo *Islámská čítanka. Studijní antologie arabského islámského písemnictví* (FF UK, 2020). Vysoký standard výuky arabštiny na katedře zaručuje zejména docent František Ondráš. Sám, ženatý s egyptskou arabistkou, konvertoval k islámu, svou víru prožívá kultivovaně, neokázale. Mladší docent téže katedry Daniel Boušek se zabývá hlavně dějinami a kulturou Židů ve středověkém islámském světě; habilitoval se monografií *Polemika islámu s judaismem a hebrejskou Biblí ve středověku* (Academia, 2013). Islámská témata se na katedře přirozeně objevují také v rámci oborů iránistika a turkologie; i když spíše okrajově či v popularizačních formách. Do fakultního Ústavu filosofie a religionistiky je přenáší mladší postdoktorandi, například Magdalena Vitásková, autorka disertace věnované Avicennovi.

V Orientálním ústavu, který po desetiletí personálně i výzkumnými programy úzce navazoval na orientalistickou katedru Filosofické fakulty UK, z této někdejší spolupráce zůstávají určité pozůstatky v nových širších celcích. Afrikanistika, která za Hrbka představovala na obou pracovištích významný obor, na obou zcela zanikla. Islamologie, zřejmě vzhledem ke světovému dění, se naopak zřetelně rozrostla. Až do roku 2012 ji v Orientálním ústavu AV ČR představoval zejména Miloš Mendel se svým velkým publikačním elánem (*Židé a Arabové*, 1992; *Islámská výzva*, 1994; *Náboženství v boji o Palestinu*, 2000; *Hidžra. Náboženská migrace v dějinách islámských zemí*, 2006; *Džihád*, 2010 aj.). V letech 2013–2017 Miloš Mendel vyučoval v Ústavu religionistiky Masarykovy univerzity v Brně a donedávna působil na Fakultě filozofické Západočeské univerzity v Plzni. Jeho práce jsou psané čtivým jazykem a zaměřují se převážně na aktuální témata politického islámu, zatímco náboženské spirituální hloubky islámu spíše opomíjejí. Podobný soud platí ostatně – s drobnými výjimkami – pro většinu rozsáhlé islamologické produkce Orientálního ústavu AV ČR. V letech 2013–2020 působil jako ředitel Orientálního ústavu AV ČR Ondřej Beránek. Zabývá se ponejvíce politickým a salafijským (on sám, stejně jako jeho blízký přítel Ťupek, píše méně vhodně salafitským) islámem. Po absolvování Filosofické fakulty UK studoval v USA na Harvardu a na Brandeis University (2005–2009) a do roku 2013 působil jako ředitel Centre for Middle Eastern Studies na Metropolitní univerzitě Praha. Jeho arabistické práce zahrnují edici a výklad Averroova *Rozhodného pojednání* (2012) a průkopnickou práci *Ignác Goldziher: vězeň z Budapešti. Život a dílo zakladatele islamologie* (CDK, 2010); dále monografii o Saúdské Arábii, v níž se odrazily jeho poznatky ze stipendijního pobytu v Rijádu z roku 2003; a velký počet islamologických monografií, které editoval již jako ředitel Orientálního ústavu AV ČR. Bohatou publikační

činností věnovanou různým stránkám islámu s ním může úspěšně soutěžit zhruba stejně starý Bronislav Ostřanský. Toho jeho cesta po absolvování Filosofické fakulty UK vedla přes lektorát češtiny na káhirské univerzitě Ajn Šams a působení na Slovensku v Nitře do pražského Orientálního ústavu AV ČR (od 2014). S velkým zanícením se zabývá islámskou mystikou (*Dokonalý člověk*, 2004; *Hledání skrytého pokladu*, 2008), hermetickými vědami, oneirokritikou, eschatologií (editor *Smrt, hroby a záhroby v islámu*, Academia, 2014) a pak v době hlučných hrozeb „Islámského státu“ islámskou apokalyptikou a milenialismem (kromě českých studií a mediálních vystoupení *Jihadist Preachers of the End Times*, Edinburgh UP, 2019). Zmíníme se ještě o jeho edičních aktivitách v současných českých diskusích vyvolávaných islamofoby. V současnosti dokončil vydání českého překladu aš-Šahrastáního.

V Orientálním ústavu AV ČR se dnes zabývá islámem několik vědeckých a odborných pracovníků. Většinou patří do Oddělení Blízkého východu – kromě Ondřeje Beránka a Bronislava Ostřanského jsou to Miroslav Melčák, zabývající se islámským urbanismem a náboženskými nadacemi (waqfy), dále turkoložka Gabriela Ůzal Volfová, studující mj. postavení muslimských žen, a také cizí odborníci přijatí k dlouhodobé spolupráci. Velkou organizační aktivitou vyniká zvláště italský historik Stefano Taglia, absolvent z Londýna, expert na pozdní Osmanskou říši a blízkovýchodní menšiny. Orientální ústav AV ČR zachovává kontakty i se svými bývalými zahraničními pracovníky. Několik odborníků se zabývá islámskou tematikou také v dalších odděleních Orientálního ústavu AV ČR – Tomáš Petrů ji odborně sleduje ve významných regionech Malajsie a Indonésie jako pracovník Oddělení Jižní Asie, sinolog Ondřej Klimeš se zabývá neméně aktuálním tématem represí Ujgurů v čínském Sinťiangu, externí pracovnice Věra Exnerová (Veselá) se specializuje na postsovětskou Střední Asii, zvláště na etnika Ferganské doliny. Zřetelně chybí odborné zaměření na islám a sílící islamismus v subsaharské Africe. Mezera je patrná také ve studiu islámu v Indii, Pákistánu a Afghánistánu. Tuto oblast dlouho odborně zpracovával Rypkův žák, odborník na perskou, hindskou a urdskou filologii a historii, Jan Marek (nar. 1931); literaturou a ženskou problematikou v tamních muslimských společnostech se zabývala Dagmar Marková (Ansáriová, nar. 1935). Oba jsou již po letech v Orientálním ústavu AV ČR v důchodu.

Velký, jakkoli různorodý současný zájem o islám prokazují dnes významné práce vznikající i mimo obě tradiční orientalistická centra. V Plzni se rozvinula arabistika a islamologie v úzké návaznosti na tamní univerzitní antropologii. Z nedávných absolventů zasluhuje zmínku Ondřej Krátký, autor arabisticky i íránisticky erudované práce *Blízkovýchodní internacionála. Milníky šíitské aktivizace ve 20. století* (ZČU, 2013). Již několik let působí v Sýrii v podnikatelské sféře se snahou o obnovu poničené země. Výraznou postavou plzeňské islamologie se ovšem stal dr. Daniel Křížek. Jeho knihu *Taríqa naqšbandíja haqqáníja: Islámská mystická duchovní nauka v teorii a praxi* (ZČU, 2014), založenou na vlastním terénním výzkumu, bych doporučil spolu se svými a Ostřanského díly každému, kdo se u nás zajímá o tuto spirituální a zároveň praktickou větev islámu. Křížek se spolu s plzeňskými kolegy a žáky poučeně věnoval také aktuálnímu studiu „arabského jara“ a rovněž islámu v Íránu, kam si plzeňští našli cestu. Ze sousedního soudku připomínám, že plzeňští arabisté pořádají již několik let hodnotné festivaly *Arab Fest*, které nabízejí platformu vzájemnému poznávání a obohacování pro zájemce o arabskou kulturu z Plzně, Prahy i dalších center. *Arab Fest* ve vynalézavě možných formách pořádají i v pandemiích zkoušených časech letošního podzimu. V Čechách bych v tomto kontextu připomněl zejména religionistiku v Pardubicích, kde se islámu věnovali zvláště docent Vít Machálek, jehož práci o křesťansko-muslimských ideových střetech doby tureckých válek jsme již uvedli, a Viola Pargačová, soustřeďující se na koptskou kulturu.

K rozvoji naší islamologie významně přispívají také mnozí absolventi studia islámu na prestižních zahraničních školách, ať již postgraduálně, v plném rozsahu anebo životní praxí. Třem z nich poskytl prostor vyjádřit se o soudobém islámu v knize rozhovorů žurnalista Jan Rovenský. Jejich jména figurují již v titulu *Mezi mýty a minarety. Kmoníček, Mendel, Pelikán a Tureček v rozhovorech o islámu a muslimském světě* (Filosofia, 2018). Hynek Kmoníček studoval arabistiku v Praze a pak v Izraeli a jeho širokou a živou znalost islámu bohatě prosytily rozsáhlé styky jedinečně talentovaného diplomata, zdatně působícího kdekoli od Austrálie po USA a chápajícího islám s jeho biblickým příbuzenstvím i s aspiracemi dnešních lidí třetího světa. Petr Pelikán po studiích v Praze prošel školou života v rozbouřeném Afghánistánu a dále do sytosti také v problematičtém Súdánu, který ho na čas pověřil funkcí honorárního konzula v Česku. Sám, syn z významné české právnícké rodiny, konvertoval k islámu. Jeho vystoupení z této pozice mohou překvapovat jednak hlubokým znalostním zázemím, jednak kvalitně vyargumentovanými postoji umírněné, mnohostranně přijatelné ortodoxie. Obohatil naši islamologii o práce věnované islámskému právu. Pro Právnickou fakultu UK vydal skriptu *Sunna. Pramen islámského práva* (1997), pro širší vzdělanou veřejnost překlad knihy hadíthů Jahjá an-Nawawí, *Zahrady spravedlivých* (A.M.S. Trading, 2008). Břetislav Tureček je původní profesí novinář, který se specializoval na některé z aktuálních problémů Blízkého východu. Ovládá perštinu a své dobře zažité poznání Íránu promítl do informačně bohaté monografie *Labyrintem Íránu* (Knižní klub, 2013). Od roku 2008 pak přes pět let působil jako zpravodaj Českého rozhlasu se sídlem v Jeruzalémě. Jeho články a knihy věnované „nesvaté válce o Svatou zemi“, tedy izraelsko-arabským vztahům, a po hořké zkušenosti z „arabského jara“ pak „cestě od orientálních diktatur ke svobodě a zase zpátky“ (*Blízký východ nad propastí*, 2016) ukazují, jak lze od poctivé žurnalistiky dospět k přesvědčivému podání reálného poznání. Dnes Tureček vede Centrum pro studium Blízkého východu Metropolitní univerzity Praha a získal si respekt jako zasvěcený komentátor blízkovýchodního dění v našich médiích, zvláště České televizi a Lidových novinách, a také jako organizátor mezinárodních islamologických akcí. Pod jeho vedením vznikají kvalitní práce absolventů, jako například Lucie Jířů, *Vliv šíitského duchovenstva na politiku a společnost* (MUP a NLN, 2017).

Mezi těmi, kdo načerpali svou islamologickou erudici mimo Prahu a koho do popředí pozornosti zainteresované veřejnosti vynesla v tomto desetiletí erudovaná angažovanost tváří v tvář radikalizaci islamismu i islamofobie, nepochybně zaujímá výrazné místo Zora Hesová, M.A., Ph.D. Absolvovala politologická studia ve francouzském Toulous a poté na Freie Universität v Berlíně, studovala ruštinu v Moskvě a arabštinu v Damašku a studijně pobývala v New Yorku. Angažovala se ve studijních projektech v Bosně, kde v Sarajevu získala doktorát v islámské filosofii. S touto pozoruhodnou výbavou působila od roku 2010 jako analytička pražského Výzkumného centra Asociace pro mezinárodní otázky, což zahrnovalo účast na mezinárodních projektech v Egyptě a dále projektech zaměřených na žhavé otázky islámu v Evropě a muslimské migrace. Kromě mnoha mediálních vystoupení a odborných studií věnovaných islámským institucím na Balkáně, islámskému feminismu a odbornému posouzení aktuálních otázek Zora Hesová publikovala monografii *Ghazálího Výklenek světla a význam osvícení v islámské filosofii* (Academia, 2012). V současnosti přednáší na Ústavu politologie Filosofické fakulty UK. Rozumný, erudovaný pohled na moderní islám zastává i ředitel tohoto ústavu prof. Pavel Barša, autor mj. knihy *Západ a islamismus. Střet civilizací, nebo dialog kultur?* (CDK, 2001); tato kniha ukázala na kořeny krize, jež právě tehdy vyvrcholila událostmi 11. září, na rozumná hodnocení, na vymezení patologických prvků a na potřebu správné reakce.

Do skupiny našich sociálních vědců, kteří se snaží ukázat rozumnou cestu k poznání, hodnocení

a pohybu vpřed, na tomto místě zařadím také Marka Čejku, právníka a politologa z Brna, který k arabské a aktuální islamologické problematice dospěl po několikaletém studijním pobytu v Izraeli. Podílel se spolu s Jaroslavem Burešem a Janem Danielem na autorství knihy *Muslimské bratrstvo v současnosti* (Academia, 2017) a nyní zkoumá nejnovější projevy radikalizace islámu v díle *Korán, meč a volební urna. Zdroje a podoby islamismu* (Academia, 2020). Vodítkem Čejkových prací, jak jsem měl možnost ho poznat, je citlivost vůči násilí a blízkost ke křesťanským hodnotám. Zajímavou studií Čejka přispěl do sborníku k mým osmdesátinám *Křesťané a násilí v blízkovýchodních konfliktech* (in *Islám a křesťanství*, editor Z. Vojtíšek, HTF, 2019).

Naše studie nemůže obsáhnout veškerou pestrost témat a postojů, jimiž je dnes reflektován islám v české společnosti, přes početní slabost své fyzické přítomnosti. Všimneme si proto krátce jen sociologického a právníckého pohledu. Po krátké zmínce o publikacích českých muslimů věnujeme zvláštní podkapitoly pohledu křesťanů a následně tematice islámu u nás, včetně souvisejících svárů. Ze sociologického hlediska se muslimským světem široce zabývá Karel Černý z Fakulty humanitních studií UK. Za prozatímní vrchol jeho velké pracovitosti lze nejspíše označit objemnou monografii *Velká blízkovýchodní nestabilita* (NLN, 2017). Podtitul vyznačuje časový záběr a zaměření pohledu – arabské jaro, porevoluční chaos a nerovnoměrná modernizace 1950–2015. Autor knihu vydal paralelně také anglicky. Avšak máme-li správně chápat dnešní dění v muslimských společnostech, muslimské komunity v Evropě nevyjímaje, je důležité poznat do hloubky principy islámské právní vědy, fiqhu, a snahy o jejich uplatnění v moderním světě. Naše právnícké fakulty toto nesmírně důležité téma dlouho přehlížely, teprve dnes se jím začínají někteří arabistikou poznamenaní právníci zabývat. Uvedu jen několik příkladů. Dobrý celkový přehled fiqhu nabízí Jan Potměšil v díle *Šaría: Úvod do islámského práva* (Grada, 2012). Prakticky významným, živě uplatňovaným právním oborem se zabývá Lenka Bezoušková v knize *Islámské rodinné právo se zaměřením na právo manželské* (Leges, 2013). Oba jmenovaní autoři studovali práva v Plzni a dnes uplatňují své odborné zaměření v Praze. Úspěšnou kariéru si na bázi islámského práva vybudovala soudkyně JUDr. Ivana Hrdličková jako expert Rady Evropy u soudu v Lucemburku. U nás publikovala monografii *Islámské finance jako alternativa* (A.M.S., 2013). Obecně se zdá, že potřebné propojení právnícké a arabistické islamologické erudice u nás stále pokulhává za společenskou potřebou kvalifikovaně odrážet laciné mediální fantasmagorie z nejrůznějších stran. Jen krátce se tu zmíníme o publikacích vydávaných českými islámskými centry v Praze, Brně a v případě slovensko-českého časopisu také v Bratislavě. Pomoc jim přitom poskytují zahraniční nakladatelství, zejména TWRA a A.M.S. Trading. Kromě většího počtu drobných brožur věnovaných různým stránkám islámské víry a kultury nadace vydaly české překlady několika významných prací, jako např. Ali Izedbegović, *Islám mezi východem a západem*, 1997; Hammudah Abd al-Átí, *Zaostřeno na islám*, nové vydání 2010; populární soubor 40 hadísů an-Nawawího; a významná práce vlivného, v Kataru sídlícího, šejcha Júsufa al-Qaradáwího, *Povolené a zakázané v Islámu* (1. vyd. 2004). Pozornost si rozhodně zaslouží luxusně vybavená kniha *Islám – hluboké nahlédnutí* egyptského autora, imáma káhirské mešity sultána Hasana v Káhiře, Ahmada M. Hemayi (2012); snaží se islám představit v kontextu vědeckého výkladu světa a uznalých připomínek početných osobností světové kultury. O přípravu titulů vydávaných nadací v Praze pečoval většinou její významný představitel Vladimír Sánka. Osudným se mu stalo vydání překladu práce známého islamistického radikála Bilala Philipse, původem z Jamajky, vzdělaného v saúdské Medíně, *Základy Tauhídu, islámský koncept Boha* (Muslimská obec v Praze, 2012). V roce 2014 byla kniha českými policejními orgány zabavena a Sánka obžalován z podpory a propagace hnutí směřujícího k potlačování lidských práv. Dlouhá právní bitva byla svedena o charakteristiku

salafismu jakožto základu Philipsovy knihy. Teprve počátkem roku 2019 dal Nejvyšší soud ČR přednost odbornému názoru, že jde o teologický směr konzervativního islámu, nikoli o hnutí ve smyslu české legislativy, a další trestní stíhání zastavil. Protagonistou jiné trestní kauzy, která zasáhla do života převážně integrované a pokojné, etnicky značně různorodé české muslimské komunity, se stal bývalý imám pražských muslimů Samir Shehadeh. Za svou nezpochybnitelnou politickou a finanční podporu islamistických radikálů an-Nusra či Džabhat fath aš-Šám v občanské válce v Sýrii byl u nás v roce 2020 odsouzen na deset let odnětí svobody. Shehadeh zpochybnil kompetenci českého soudu s tím, že uznává jen šari'u. Podobně již dříve kaceřoval mladé české muslimy, kteří v roce 2016 odsoudili vraždu kněze ve francouzském Saint-Etienne-du-Rouvray spáchanou islamistickými fanatiky, a na výraz mezináboženské solidarity poctivých věřících se osobně zúčastnili katolické mše.

Někteří muslimové z našeho českého prostoru publikují také mimo rámec Muslimské obce. Například Syřan Charif (tj. Šaríf) Bahbouh (1941–2020), který u nás žil déle než půl století, se věnoval šíření arabské kultury hlavně skrze platformu vlastního nakladatelství Dár Ibn Rushd. Tentokrát se ve spolupráci s českým lékařem pokusil o „manuál o zásadách medicínského přístupu pro české a slovenské lékaře a zdravotníky praktikující v zemích islámu: Marcel Hájek, Charif Bahbouh, *Muslimský pacient* (Grada, 2016). Je to snaživý, u nás první krok k potřebnému poznání tématu, jež je v západní Evropě již dobře propracovávané. Přivítat si zaslouží i další pokus o obohacení naší arabistiky a islamologie ze strany Západočeské univerzity v Plzni, tentokrát na poli historiografie vědy. Mám na mysli monografii Ivana Ramadana *Středověká arabsko-islámská medicína, dějiny interpretací* (2015). V jiném, nábožensky výrazněji profilovaném oboru se český muslim prosadil i v evropském rozměru. Jde o islámskou architekturu, její bohatou dokumentaci, hodnocení a uměleckou reprodukci, čímž si hluboké uznání zasloužil Amjad Bohumil Procházka (1935–1995). Vystudoval architekturu v Praze, k tomu se zaujetím sledoval přednášky Felixe Tauera. Po sovětské okupaci emigroval, žil převážně ve Švýcarsku, konvertoval k islámu a zřejmě s islámskou finanční podporou vydával skvostné publikace o islámské architektuře. Vycházely hlavně v Curychu v nakladatelství MARP (Muslim Architecture Research Program), byly to jmenovitě *Lovy na mešity* (1973), *Introduction to Islamic Architecture* (1986), *Mosques* (1986), *Islamic Arches* (1994). V Praze, kam se po listopadu 1989 vrátil, se prodávaly převážně v antikvariátech za poměrně vysokou cenu.

Kontakt

prof. PhDr. Luboš Kropáček, CSc.

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Katedra religionistiky

Pacovská 350/4, 140 21 Praha 4

lubos.kropacek@ff.cuni.cz

Marián SEKERÁK, Modely a teorie demokracie, Brno: CDK, 2021, 440 s., ISBN 978-80-7325-524-4.

Marián Sekerák (*1989), v odborných kruzích již známý a renomovaný politolog, se zabývá politickou teorií, teorií demokracie a katolickou sociální naukou. Jeho nejnovějším dílem je letos (v roce 2021) vydaná – velice obsáhlá a komplexní – monografie *Modely a teorie demokracie*. Kniha obsahuje předmluvu od bývalé slovenské premiérky za SDKÚ-DS prof. Ivety Radičové, dnes působící zejména v akademickém prostředí.

Takováto monografie i přes poměrně širokou produkci původní i překladové odborné literatury k tématu teorie demokracie v českém prostředí dosud chyběla. Částečně tuto roli plnila kniha *Teorie demokracie* Palloho Svenssona, vydaná nakladatelstvím CDK v roce 1995, tedy již před více než čtvrtstoletím. Sekerákovu obsáhlou a komplexní dílo tak přesně vyplnilo mezeru v širokém repertoáru knih o demokracii, a jak sám autor v závěru píše – cílem knihy je v první řadě nabídnout analyticky zaměřenou „cestovní mapu“ po moderních demokratických teoriích a modelech 20. a 21. století. Ve druhé řadě dílo nabízí angažovaný pohled obhájce konceptu liberální demokracie obohacený o přínosy participativní, ekonomické a na křesťanských hodnotách založené demokracie.

Kniha nás obsáhle provádí celým komplexem současných relevantních modelů a teorií demokracie (demokracie liberální, procedurální, participativní, deliberativní, epistemické, radikální, militantní apod.) i interakcemi mezi nimi. Autor intenzivně vnímá „polyvalenci“ i kulturní a historickou podmíněnost pojetí demokratického vládnutí, zároveň jednotlivé koncepty zasazuje do rámce aktuálního vývoje, který je ve znamení určité stagnace dalšího rozvoje a šíření demokracie, poklesu legitimacy demokratického vládnutí či jakési „globální demokratické recese“, nebo dokonce huntingtonovské „demokratické protivlny“. V závěru díla autor sumarizuje klíčové výzvy pro demokracii současnosti a budoucnosti (ekonomická demokracie, asociativní a „obhajující“ demokracie, monitorovací demokracie a kosmopolitní demokracie).

I když je v díle patrné křesťansko-demokratické hodnotové zázemí a autor zmiňuje i vývoj postoje klíčových představitelů katolické církve a papežů k demokracii (Lev XIII. a Jan Pavel II.), je možná trochu škoda, že tento rozměr není v díle komplexněji rozvinut. V postoji k demokracii a podnětu k ideovému rozvoji „křesťanské demokracie“ výrazně přispěl zejména papež Pius XII. v době končící druhé světové války a v současnosti se koncept demokracie těší nebyvalé pozornosti u papeže Františka. Zejména on jako v současnosti činný významný „nestátní aktér“ s poměrně vysokou globální autoritou je velkou hodnotovou inspirací pro četné aktivně působící politiky a státníky. V jeho textech a projevech je koncept demokracie podstatně výrazněji přítomen a dále rozvíjen – kromě kupříkladu již mnoho let komentované a reflektované papežovy *Promluvy v Evropském parlamentu* (2014) je to zejména nová sociální encyklika *Fratelli Tutti* (2020), v níž se současným problematickým aspektům demokracie věnuje zejména pátá kapitola *Lepší způsob politiky*.

S ohledem na tento text i jeho starší projevy můžeme papeže řadit mezi radikální kritiky populismu a technokracie – a současně, v jistém smyslu, mezi stoupence „klasické liberální“ a částečně též „ekonomické“ demokracie. Přes tuto oprávněnou výtku malého prostoru věnovanému křesťansko-demokratickému pohledu na téma je dlužno uznat, že již tak obsáhlé Sekerákovo dílo by mohlo být dalším exkurzem do specificky náboženské oblasti již poněkud přetíženo.

Roman Míčka
(*micka@pf.jcu.cz*)

Julia SHAWOVÁ, Zlo. Věda o temných stránkách lidství, přel. P. Miketová, Praha: Paseka, 2020, 299 s., ISBN 978-80-7637-047-0.

Autorkou této knihy s velmi aktuální tematikou je anglická forenzní psycholožka, jejíž světově populární kniha *Iluze paměti* (Paseka, 2017) byla přeložena také u nás. Problém zla má rozsáhlou tematickou aspektaci, zejména psychologickou, sociologickou, historickou, ale i filosofickou a teologickou. Námi recenzovaná kniha má ryze empirickou psychologickou a psychopatologickou osnovu, ovšem její autorka zastává velmi specifické pojetí zla, odpovídající trendu současného, někdy diskutabilního novodobého humanismu a tímto směrem je také ideologicky zaměřená. Tento neohumanistický trend autorka vyjadřuje již na první stránce svého úvodu: „*Baví mě především bořit základní koncept dobra a zla jakožto opozice bílé a černé, hledat v něm jemné rozdíly a nahlížet na něj vědecky*“. Ten vědecký náhled se autorce vskutku podařil, v její knize lze najít množství vědecko-empirických a nejnovějších nálezů v rámci velmi širokého okruhu (hlavně psychologického a neurovědeckého) o takových „zlých jevech“, jako jsou sadismus, sexuální deviace – hlavně pedofilie, a samozřejmě o sériových vražích a společenských zvrženostech, jako byl např. nacismus (bohužel nic podstatného o bolševismu), o „kultuře znásilnění a terorismu“ a mnoha dalších. Pozoruhodný je zejména „hlad po násilí“, který „*je dnes větší než v minulosti*“ a je bohatě sycen literaturou a zejména filmy. Z věcného hlediska se v této knize tedy dozvíme mnoho o současné společenské patologii.

Avšak co je diskutabilní, je autorčin názor, že pojmy jako vrah, násilník, zloděj, lhář, psychopat, pedofil aj. jsou „nálepky“, které „*přidělujeme ostatním na základě toho, kým podle nás vzhledem ke svému chování musí být. Jediné slovo, které má shrnout něčí osobnost a zároveň ji tím potupit a jež má sdělit ostatním, že tomuhle člověku se nedá věřit. Že je zhoubný. Nebo vlastně vůbec člověkem není, spíš jen [...] Anomálií, se kterou byste neměli soucítit*“. To jsou slova dnešního zhoubného pseudohumanismu, který se tak podobá jiné anomálii v etickém myšlení, hysterickému feminismu, spatřujícímu odporný mužský sexismus i v okolnosti, že všichni apoštolové byli sami muži. Je to jakýsi masochistický pseudohumanismus, který žádá, aby se přizpůsobená většina ještě více přizpůsobovala nepřizpůsobivé menšině, a stará se o to, aby vrahové měli více práv než jejich oběti. To se ovšem neobejde bez falšování fakt, jak je tomu např. u homosexuality, která je považovaná za vrozenou – což je pravda jen částečná, ale přesto vedla k tvrzení, že homosexualita je nemoc, která tím pádem exkulpuje, a činí z ní pouhou alternativu sexuálního života. A tak vyvstal agresivní homosexualismus každoročně veřejně demonstrující svůj duhově barevný styl života. V předmětné knize v pasážích o pedofilii se apel na porozumění a „polidštění“ opakuje, protože i pedofilie má „biologické základy“. Autorka používá pro takové jednostranné tvrzení termín „*děravé tvrzení*“, avšak v daném případě jí nijak nevadí. V pasážích o pedofilii se čtenář dozví mnoho

dosud neznámých okolností o různých druzích pedofilie jakož i o chování pedofilů a o žádoucím apelu na „polidšťující přístup“ k nim; někteří bojují se svými sklony, jiní jim podléhají. Najdeme tu také mnohá zjištění z knihy J. Houtepenové na téma „*jaké to asi je být pedofilem*“; autorka s nimi vedla četné rozhovory, „*vykreslila neveselou realitu pedofilů*“ a došla k závěru, že „*to jsou trpící lidské bytosti*“, které trpí i tím, že „*působí veliké utrpení i jiným*“. S tím lze nepochybně souhlasit, ale jak mají být „polidšťováni“ ti pedofilové – a není jich málo – kteří své oběti vraždí, aby nebyli prozrazeni? A tu naše autorka dochází u pedofilů k tomuto zjištění: „*Pokud takové tendence mají vrozený, genetický základ, který je mimo kontrolu daného jedince, lze je označit za zlé? A jak můžeme pomoci lidem s touto sexuální preferencí?*“ (s. 182n.). Naši autorce posléze, protože redukce pedofilie terapií není příliš úspěšná, připadá „*správné polidšťovat pedohebefily [druh pedofilie zaměřené na dospívající děti] a pomáhat jim vypořádat se s jejich pudy, spíš než aby je potlačovali či na jejich základě jednali*“. Autorka tím má zřejmě na mysli, kromě jiných metod, japonskou metodu „terapie“ pomocí pedohebefilní kreslené filmové pornografie.

Je to na fakta velmi bohatá, modernisticky rozhodně sofistikovaná a dobře napsaná, ale jednostranně a příliš „pokrokově“ pojatá kniha.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Martina CICHÁ a kol., Integrální antropologie, Praha: Triton, 2014, 421 s., ISBN 978-80-7387-816-0.

Integrální antropologie se u nás pěstuje od r. 1968 (Josef Wolf, Karel Mácha a další), takže vydání obsáhlé monografie o tomto vědním oboru je zájemci o integrální antropologii velmi vítáno. Autorský kolektiv, který vedla doc. Martina Cichá, autorka čtyř příspěvků a pozoruhodného závěru s názvem *Proč antropologie musí být integrální*, odpovídá na tuto otázku tezí, že „člověk je sám o sobě bytostí vpravdě integrální, se svým vztahem k sobě samému, k ostatním příslušníkům lidského společenství i k ostatní živé a neživé přírodě“; člověk – píše dále Cichá (s. 339) – „disponuje atributy, bez nichž by tato integrace nebyla možná“. Proto antropologie vyžaduje „holistický“ přístup, „její samou podstatou je integrace odlišných přístupů ke studiu člověka“. Problém ovšem spočívá v tom, že většina těchto přístupů se liší také v rámci téže kategorie, např. antropologie psychologická, pedagogická, evoluční, náboženství, umění a další. Filosofická antropologie, která byla na Západě již po druhé světové válce v jakémsi syntetickém smyslu pěstována jako filosofická antropologie, neboť „*homo anthropologicus* je zjevně člověk, jak se otevírá filosofickému pojetí“ (Michael Landmann, *Fundamental-Anthropologie*, 1979, s. 13; viz také Ján Letz, *Filozofická antropológia*, 1994). V námi recenzované knize je však „filozofická antropologie“ zařazena jako jedna ze složek integrální antropologie. Rejstřík těchto jednotlivých složek integrální antropologie je zde velmi bohatý, od archeologické antropologie, přes antropologii pohybu a sportu, sexuality, mateřství, práva, až po antropologii teologickou, ekologickou, historickou a další.

Nás zde zajímá psychologická antropologie, jejímž autorem je Martin Soukup (s. 122–134), který o tomto oboru soudí, že se „*vyprofiloval jako podobor sociální a kulturní antropologie*“, přičemž tyto podobory mají v odborné literatuře různé názvy, jako „interkulturní psychologie“, „kulturní psychologie“, „psychologie kultury“. Za historické předchůdce psychologické antropologie Soukup pokládá Giambattista Vica (1668–1744), Wilhelma Wundta (1832–1920), Gustava Le Bona (1841–1931) a další, vystupující již ve 20. století. K těm novodobým historickým fundamentům však patří také Otto Tumlirz (*Anthropologische Psychologie*, 1939 a další poválečná vydání) – dílo, které jako fenomenologická psychologie předznamenalo konec kontinentální antropocentrické „psychologické psychologie“ a nástup zoocentrické kvasi-psychologie behavioristické. Obsah Soukupovy knihy je obsahově bohatý, pestrý, nicméně s převahou anglofonních pramenů odborné literatury, i v pasáži o psychoanalýze a antropologii. Budiž však zdůrazněno, že Soukup přinesl velmi zdařilou formulaci, která zdůrazňuje, že „*současná psychologická antropologie se orientuje na širokou paletu témat spjatých s otázkami lidského chování a prožívání v mezikulturní perspektivě. Hlavní napětí lze spatřovat ve snaze postihnout a rozlišit kulturně specifické jevy a procesy od těch univerzálních*“.

Milan Nakonečný
(TF JU, nakonecny@tf.jcu.cz)

Zpráva z pátého ročníku islamologické konference v Českých Budějovicích

Ve čtvrtek 11. 11. a v pátek 12. 11. 2021 uspořádala Katedra filosofie a religionistiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen Kfi TF JU) již pátý ročník odborné konference s mezinárodní účastí „Česká a slovenská islamologie 2021: současná témata a budoucí výzvy“. Setkání se zúčastnili akademici a další odborníci z Prahy, Plzně, Brna, Olomouce, Pardubic, Hradce Králové, Českých Budějovic, Košic a Bratislavy. Oproti předchozím ročníkům se opět rozšířil počet přednášejících a z části se pozměnila jejich skladba.

V první čtvrtétní sekci vystoupil doc. Jaroslav Franc (Katedra komunikačních studií CMTF UPOL) se svým referátem „*Fratelli tutti* papeže Františka a povzbuzení od velkého imáma“. Mgr. Ivo Mach (Katedra filosofie a religionistiky FF UPA) hovořil o dějinách a současnosti hnutí Badalija, které usiluje o porozumění mezi křesťany a muslimy. Tematicky kompaktní panel uzavřel dr. Lukáš de la Vega Nosek (Katedra religionistiky HTF UK v Praze) svým zamyšlením nad kategorií občanství v soudobém muslimsko-křesťanském dialogu. Přednášející měli k dispozici vždy dvacet minut, po nichž následovala diskuze moderovaná předsedajícím. Se svými dotazy a komentáři se mohli zapojit také vyučující a studenti z JU a rovněž veřejnost.

Druhou sekci otevřela dr. Zora Hesová (Filosofický ústav AV ČR), která referovala o epistemické tradici a moderní islámské filosofii. Dr. Christopher Helton pokračoval přednáškou na téma „*Master Fard Muhammad – now it can be told!*“. Hlavním motivem byla reprodukce „zakladatelského mýtu“ americké organizace Islámský národ. Sekci uzavřel doc. Dušan Deák (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) s příspěvkem „*Spiritualita, orientalizmus a islám v Indickom denníku Viery Lubošinskej*“. Věnoval se autorčině narativní strategii – především tomu, v čem podléhá, nebo se naopak liší od orientalizmem formovaného dobového západního diskurzu o islámu a muslimech.

V pátek ráno konference pokračovala čtvrtou sekcí, která byla různorodá i z důvodů změn v programu. Nejprve dr. Karel Černý (Pracoviště historické sociologie FHS UK v Praze) nastínil výsledky své re-analýzy reprezentativního kvantitativního výzkumu integrace mladých evropských muslimů. Mgr. Zuzana Rendek (Katedra antropologie FHS UK v Praze) představila výsledky svého výzkumu věnovaného adaptační strategii druhé generace muslimů v České republice. Mgr. Karel Pikeš (Katedra filosofie a religionistiky FF UPA) svým příspěvkem na téma „*Je sufismus západní konstrukt?*“ vrátil diskusi na obecnější rovinu.

V další dopolední sekci představil doc. Marek Čejka (Ústav teritoriálních studií FRRMS MENDELU) aktuální vývoj v Izraeli a Palestině. Následoval ho doc. Daniel Topinka (Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UPOL), který posluchačům prezentoval východiska nového projektu zaměřeného na vznik diaspory Čechů žijících v Egyptě po roce 1989. Páteční odpoledne otevřela šestá sekce, která se věnovala dějinám a současnosti Blízkého východu.

Doc. Attila Kovács (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) přednesl příspěvek na téma „*Město mamlúckých památek: skrytá tvář islámské architektury v Jeruzalémě*“. Následně jsme sice zůstali u současného vývoje, ale geograficky jsme se přesunuli více na východ. Dr. Josef Kraus (Katedra politologie FSS MU) popsal proměnu iránské zahraniční politiky vůči Afghánistánu po nástupu Tálibánu k moci. První referát další sekce nabídl jiný úhel pohledu. Dr. Veronika Sobotková (Katedra blízkovýchodních studií FF ZČU) představila výsledky terénního antropologického výzkumu islámské religiozity na příkladu ší'itské pouti Arba'ín.

Vytváření finálního programu volněji definované odborné konference je pokaždé výzvou. Následující čtyři vystoupení byla pořadateli seřazena pro svoji tematickou blízkost. Mgr. Tadeáš Vala (Katedra filosofie a religionistiky FF UPa; Katedra politologie FF UHK) přednesl příspěvek na téma „*Džihád proti káfirům: Interpretace džihádu u Centra pro Studium Politického Islámu*“. Mgr. Lukáš Větrovec (Katedra porovnávací religionistiky FF UK v Bratislavě) si zase všímal orientalismu a proti-islámských postojů jako ideologických předpokladů bosenské genocidy v letech 1992–1995. Pojítkem posledních dvou referátů bylo internetové prostředí. Ehsan Arzroomchilar (Kfi TF JU) se zaměřil na růst islámské radikalizace v kyberprostoru. Doc. Přemysl Rosůlek (Katedra politologie a mezinárodních vztahů FF ZČU) konferenci uzavřel analýzou rétoriky českého premiéra Andreje Babiše. Poukázal zejména na jeho posun od migrantofobie k „banální islamofobii“.

Přednášející mají možnost upravit své texty do podoby časopiseckých studií, které projdou obvyklým recenzním řízením. Rádi bychom poděkovali vedení TF JU za veškerou podporu, která napomohla k úspěšnému průběhu odborného setkání.

Za pořadatele **Martin Klapetek**
(TF JU, klapetek@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 (2021)
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:

stastna@tf.jcu.cz

design a layout:

Ing. František Ettler
info@ettler.net

redakční rada

doc. PhDr. Zuzana Havrdová, CSc., FHS UK, Máchova 7, 120 00, Praha 2, havrdova@fhs.cuni.cz

prof. Dr. Stephanie Klein, Faculty of Theology, University of Lucerne, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Švýcarsko, Stephanie.Klein@unilu.ch

Michael Martinek, Th.D., ETF UK, Černá 9, 115 55 Praha 1, martinek@jabok.cz

prof. Dr. Hans Mendl, Faculty of Arts and Humanities, University of Passau, Innstraße 41, 94030 Passau, Německo, Hans.Mendl@t-online.de

PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D., FSS MU, Joštova 10, 602 00 Brno, necasova@fss.muni.cz

doc. Michal Opatrný, Dr. theol., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, mopatrný@tf.jcu.cz

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, hzbudilova@tf.jcu.cz

PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, svobodz@tf.jcu.cz

Mgr. Karel Šimr, Ph.D., TF JU, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, simr@tf.jcu.cz

Mgr. Bc. Jan Kaňák, Ph.D., HTF UK, Pacovská 4, 140 01 Praha 4, jan.kanak@htf.cuni.cz

ThLic. Petr František Burda, Th.D., PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, frantisek.burda@uhk.cz

ThLic. David Bouma, Th.D., PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, david.bouma@uhk.cz

doc. Jozef Žuffa, PhD., TF TU, Kostolná 1, P.O.BOX 173, 814 99 Bratislava, Slovensko, jozef@zuffa.eu

prof. Dr. Rainer Gerig, UCAM, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Campus de Los Jerónimos s/n 30107 Guadalupe Murcia, Španělsko, gehrig@ucam.edu

Dr. Daniela Blank, TF ALU, D-79085 Freiburg im Breisgau, Německo, daniela.blank@theol.uni-freiburg.de

redakce**výkonný redaktor**

Mgr. Pavel Kilberg

Katedra filosofie a religionistiky TF JU

kilbep00@tf.jcu.cz

koeditorka čísla

PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Katedra pedagogiky TF JU

svobodz@tf.jcu.cz

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 (2021)
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:

stastna@tf.jcu.cz

design and layout:

František Ettler, MSc.
info@ettler.net

ISSN 1805-0948

editorial board:

Assoc. Prof. Dr Zuzana Havrdová, Faculty of Humanities, Charles University, Máchova 7, 120 00, Praha 2, Czech Republic, havrdova@fhs.cuni.cz

Prof. Dr Stephanie Klein, Faculty of Theology, University of Lucerne, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Switzerland, Stephanie.Klein@unilu.ch

Dr Michael Martinek, Protestant Theological Faculty, Charles University, Černá 9, 115 55 Praha 1, Czech Republic, martinek@jabok.cz

Prof. Dr Hans Mendl, Faculty of Arts and Humanities, University of Passau, Innstraße 41, 94030 Passau, Germany, Hans.Mendl@t-online.de

Dr Mirka Nečasová, Faculty of Social Studies, Masaryk University, Joštova 10, 602 00 Brno, Czech Republic, necasova@fss.muni.cz

Assoc. Prof. Dr Michal Opatrný, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, mopatrný@tf.jcu.cz

Assoc. Prof. Dr Helena Zbudilová, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, hzbudilova@tf.jcu.cz

Dr Zuzana Svobodová, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, svobodz@tf.jcu.cz

Dr Karel Šimr, Faculty of Theology, University of South Bohemia in České Budějovice, Kněžská 8, 37001 České Budějovice, Czech Republic, simr@tf.jcu.cz

Dr Jan Kaňák, Hussite Theological Faculty, Charles University, Pacovská 4, 140 01 Praha 4, Czech Republic, jan.kanak@htf.cuni.cz

Dr Petr František Burda, Faculty of Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Czech Republic, frantisek.burda@uhk.cz

Dr David Bouma, Faculty of Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Czech Republic, david.bouma@uhk.cz

Assoc. Prof. Dr Jozef Žuffa, Faculty of Theology, Trnava University in Trnava, Kostolná 1, P.O.BOX 173, 814 99 Bratislava, Slovakia, jozef@zuffa.eu

Prof. Dr Rainer Gerig, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Campus de Los Jerónimos s/n 30107 Guadalupe MURCIA, Spain, gehrig@ucam.edu

Dr Daniela Blank, Faculty of Theology, University of Freiburg, D-79085 Freiburg im Breisgau, Germany, daniela.blank@theol.uni-freiburg.de

executive editor

Pavel Kilbergr MA
Department of Philosophy and Religious Studies
kilbep00@tf.jcu.cz

co-editor of issue

Dr Zuzana Svobodová
Department of Education
svobodz@tf.jcu.cz

chairman of the editorial board

Assoc. Prof. Dr Michal Opatrný
Department of Ethics, Psychology and Charity Work
mopatrný@tf.jcu.cz
+420 389 033 542

translations from and to the English language

Helena Lustová MA, Stuart Nicolson MA