

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Disertační práce

**Nábožensko-pedagogický systém
Marie Montessori
v ekumenické katechezi**

Petra Bandhauer

Katedra Praktické teologie

Vedoucí práce: Ladislav Beneš, Dr.

Studijní program Teologie

Studijní obor Systematická a praktická teologie

Praha 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci s názvem *Nábožensko-pedagogický systém Marie Montessori v ekumenické katechezi* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených zdrojů.

Petra Bandhauer

V Praze 31. 8. 2018

Bibliografická citace

Nábožensko-pedagogický systém Marie Montessori v ekumenické katechezi [rukopis]: disertační práce/ Petra Bandhauer; vedoucí práce Ladislav Beneš, Dr. – Praha 2018 – 243 str.

Anotace

Práce se zaměřuje na nábožensko-pedagogický systém Marie Montessori a jeho zakotvení v křesťanské katechezi. Záměrem práce Petry Bandhauer je analyzovat principy, popsat rozvoj a přijetí v pedagogice. Ve snaze nahlédnout hlouběji do teologické antropologie porovnává autorka některé z názorů Montessori, které byly nejvíce kritizované, s pohledy Wolfharta Pannenberg a Karla Rahnera. Posledním cílem je popsat reflexi náboženské výchovy Montessori katechezemi: Katecheze Dobrého pastýře a Godly Play, prozkoumat jejich praxi v Německu a v České republice a ozřejmit potenciál, jaký mají pro formování religiozity dětí v křesťanské společnosti v ekuméně.

Klíčová slova

Godly Play, Berryman, katecheze, Katecheze Dobrého pastýře, Montessori, náboženská výchova, Cavalletti, religiozita, teologie dětství.

The Maria Montessori's Method of Religious Education in Ecumenical Catechesis

Summary

The thesis focuses on the Maria Montessori's method of religious education, how it has taken root in christian catechesis. The purpose of the Petra Bandhauer thesis is to analyse its principles, to describe its development and the way of reception by the educationalists. To provide a deeper glimpse into the field of the theological anthropology the author compares some of Montessori's opinions, most criticised, with the views of Wolfhart Pannenberg and Karl Rahner. The last aim is to introduce the way of reflection of Montessori religious education in the Catechesis of the Good Shepherd and in Godly Play, to examine their practice both in Germany and in the Czech Republic and to highlight the potential they have for the spiritual formation of the children in the ecumenical christian society.

Keywords

Berryman, Catechesis, Catechesis of the Good Shepherd, Cavalletti, Godly Play, Montessori, Religious education, Theology of the Childhood.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat svému školiteli, Ladislavu Benešovi, Dr., za jeho podněty a vlídné vedení, jaké mi poskytl. Chci poděkovat svým nejbližším, kteří mne během let opakovaně zastupovali v rodičovských povinnostech. Díky všem odborným radám včetně praktické pomoci jsem mohla tuto práci dokončit.

Obsah

I. Část ORIENTACE.....	13
1. Úvod.....	13
a. Výběr tématu – předmětu zkoumání	13
b. Záměr práce a cíl projektu	15
2. Maria Montessori – proč se dnes zabývat právě jejím pedagogickým přístupem?	17
3. Dva velcí pedagogové, jež dělí staletí: Jan Amos Komenský a Marie Montessori Pokus o srovnání jejich pedagogických názorů	18
a. Antropologie dospělého	20
b. Antropologie dítěte.....	23
c. Řešení společenské situace	26
d. Jakou výchovu a jaké vzdělávání?	28
e. Náboženská výchova a vzdělávání	35
f. Závěr našeho pokusu o srovnání Jana Amose Komenského a Marii Montessori	38
g. Pedagogické osobnosti J. A. Komenský a M. Montessori ve srovnání dr. Oosterhuise	41
II. Část PRINCIPY	45
1. Stručné představení osoby Marie Montessori a podstaty jejího díla	45
a. Montessori poznatky tvořící základy její pedagogiky.....	45
b. Principy Montessori pedagogiky nezbytné pro praxi	46
c. Životopisná data	47
2. Koncepce náboženské pedagogiky Marie Montessori.....	49
a. Přednášky Marie Montessori jako jedinečné prameny	50

b.	Knihy Marie Montessori – zdroj jejího křesťanského postoje	68
c.	La preghiera - Modlitba.....	70
d.	Principy náboženské pedagogiky Marie Montessori na základě pramenů.....	71
III.	Část RECEPCE	75
1.	Přijetí Montessori pedagogiky Československu a v Německu ve 20.–40. letech 20. století	75
a.	Přijetí pedagogiky Marie Montessori v Československu	75
b.	Přijetí pedagogiky Marie Montessori v německých zemích	85
c.	Problematické přijetí v protestanském prostředí	94
2.	Další rozvoj Montessori pedagogiky po roce 1945 v Německu .	101
3.	Přijetí a rozvinutí koncepce náboženské výchovy Marie Montessori od 50. let 20. století	103
a.	Sofia Cavalletti a Gianna Gobbi: Katecheze Dobrého pastýře.....	105
b.	Jerome W. Berryman: Godly Play.....	125
4.	Přijetí a kritika Montessori pedagogiky včetně náboženské výchovy v německé náboženské pedagogice	147
a.	Hubertus Halbfas (* 1932)	147
b.	Horst Klaus Berg (* 1933)	149
c.	Hans Joachim Schmutzler (1940–2016).....	152
d.	Friedrich Schweitzer (* 1954)	154
e.	Uta Pohl-Patalong (* 1965)	156
f.	Susanne Heine (* 1942)	158
g.	Jürgen Oelkers (* 1947)	159
V.	Část TEOLOGICKÁ ANTROPOLOGIE	161
1.	Problematické pojmy a myšlenky v teologické antropologii Marie Montessori.....	161

a.	Duševní či duchovní embryo, vtělení	162
b.	Absorbující duch či mysl.....	164
c.	Božský přírodní princip, mezi teosofií a univerzální religiozitou.....	165
d.	Náboženství přítomné v dítěti	167
2.	Teologická antropologie Wolfharta Pannenberg (1928–2014) .	169
a.	Zvláštní postavení člověka	171
b.	Podobnost člověka obrazu Božímu.....	174
c.	Weltoffenheit.....	177
d.	Centricita a excentricita	179
e.	Centricita a vztaženost k sobě.....	180
f.	Hřích.....	182
g.	Přirozenost	187
h.	Svoboda a hra.....	188
3.	Teologická antropologie Karla Rahnera (1904–1984).....	189
a.	Určení člověka.....	191
b.	Základní charakteristiky člověka.....	192
c.	Poznání Boha.....	194
d.	Vina, hřích, dědičný hřích.....	195
f.	Stvořenost.....	197
g.	Dětství – teologie dětství	198
4.	Přínos teologicko-antropologických úvah	201
a.	Blížkost k pojetí Wolfharta Pannenberg?	201
b.	Blížkost k pojetí Karla Rahnera?	202
c.	Akceptovatelná Marie Montessori?	204
V.	Část PRAXE	207
1.	Srovnání aktuální praxe katechezí vycházejících z náboženskopedagogického konceptu Marie Montessori – Katecheze	

Dobrého pastýře a Godly Play – ve Spolkové republice Německo a v České republice v letech 2014–2018	208
a. Hlediska srovnání.....	208
b. Praxe Katecheze Dobrého pastýře	209
c. Praxe katecheze Godly Play	214
2. Návrh katechetického materiálu. Adaptace souboru příběhů Jeroma W. Berrymana. Ověřeno v praxi nedělní školy evangelického sboru.....	221
a. Výběr lekcí	221
b. Adaptace na místní podmínky	224
c. Přínos pro stávající praxi.....	224
VI. Část ZÁVĚR	227
1. Zhodnocení	227
2. Potenciál rozvoje v praxi.....	229
Použité prameny, literatura, sborníky, články.....	230
Použité internetové zdroje	239
Přílohy Příloha č. 1. Ukázkový výběr textových podkladů z návrhu katechetického materiálu, který vznikl adaptací souboru příběhů Jeroma W. Berrymana a byl ověřen v praxi nedělní školy evangelického sboru ČCE v Sedlci-Prčici, lekce katecheze Godly Play	243
(89 str.) Příloha č. 2. Citace některých textů Marie Montessori k problematickým pojmům (7 str.).....	243

I. Část ORIENTACE

1. Úvod

a. Výběr tématu – předmětu zkoumání

Byl to nejprve Ježíš z Nazaretu, kdo změnil pohled na dítě zcela reformním způsobem, když je bral do náručí, žehnal jim a dospělým je dal za vzor (Mk 10,13–16; Mt 19,13–15; L 18,15–17; Mk 9,33–37; Mt 18,1–5). Evangelijní texty, které o tom svědčí, jsou nazývány „dětským evangeliem“ a Ježíš je právem „objevitelem dítěte“¹.

Toho jsme si vědomi, když sledujeme výchovné přístupy zaměřené na děti, zohledňující je jakové, jaké ve svém věku a stupni vývoje jsou.

Již v raném křesťanství mělo učitelství jako úřad své důležité místo. V Novém zákoně o něm čteme jako o zvláštní službě – o jednom z darů milosti, darovaných Kristem skrze Ducha svatého.² Předložená práce se týká malé části náplně tohoto dávného úřadu, konkrétně katecheze dětí ve věku cca od 3 do 12 let. V tradici učitelství je v křesťanských církvích zajisté mnoho výchovných směrů, kterými se učitelé a učitelky náboženství, biblických kroužků, nedělních besídek a škol i jiných forem katechetické práce nechají inspirovat a vést.

Nás zaujalo, zda a nakolik mezi vlivné osobnosti, jež stojí za kvalitní pedagogickou koncepcí, patří také paní Maria Montessori (1870–1952), italská lékařka a pedagožka, jejíž výchovný a vzdělávací přístup

¹ Emil BRUNNER, *Das Ewige als Zukunft und Gegenwart*, 1965.

² Ef 4,11.

patří do velkého hnutí reformní pedagogiky začátku 20. století a zůstává stále alternativním směrem. Předmětem našeho zkoumání je její náboženská výchova, resp. náboženskopedagogický systém, jeho rozvinutí i kritika a její ohlas v katechetické praxi křesťanských církví.

Zajímá nás jak vědecký, pedagogický přínos Montessori, tak její osobní založení římskokatolické křesťanky včetně kontaktu s hinduismem a vlivy teosofie, ale také kritické přijetí její metody včetně prověření její antropologie porovnáním se dvěma respektovanými teology. S ohledem na praxi nás zajímají katecheze, které byly na Montessori pedagogice a nábožensko-pedagogické koncepci založeny, totiž Katechezi Dobrého Pastýře a Godly Play, a stav jejich aktuální praxe.

Volbou tématu jsme se ocitli v oblasti praktické teologie, v katechetice. Používáme zde termíny: „náboženská výchova“ pro výchovu a vzdělávání dětí v systému konkrétního náboženství, u nás křesťanského; „náboženská pedagogika“ pro označení vědecké disciplíny;³ „náboženskopedagogický systém/ přístup“ nebo „náboženskopedagogická koncepce“; „katecheze“ pro didakticky a metodicky specifikovanou výchovu a vzdělávání s cílem uvést do obsahu učení křesťanské církve. Věnujeme se náboženské výchově v křesťanství, a nikoli náboženské výchově obecnější, snad zahrnující i jiné náboženské tradice.

³ Pojem „náboženská pedagogika“ se používá od přelomu 19. a 20. století, je vědou splňující definici vědy v předmětu studia, v otázkách, jaké si klade, v metodách, které používá, a v zájmech (cílech) a kritérii s tím spojenými; podrobněji NIPKOW, „Religionspädagogik“, in: Lexikon der Religionspädagogik, str. 1716–1750.

b. Záměr práce a cíl projektu

Nejprve se důkladně seznámíme s pedagogickým dílem Marie Montessori se zvláštním zaměřením na náboženskou výchovu. Ve snaze prostudovat hlouběji principy pedagogiky Marie Montessori, jak je otiskla do své koncepce náboženské výchovy, najdeme patrně podobné postoje jako u Jana Amose Komenského (což její význam nezmenšuje).

Prostudujeme dějiny přijetí Montessori pedagogiky v německých zemích a v Československu v prvních desetiletích jejího rozvoje, budeme sledovat i poválečnou recepci, která přinesla více kritiky, kde se zaměříme již více na oblast náboženské výchovy a pro náš záměr vybereme několik problémů.

Budeme hledat realizace jejího přístupu v katechetické praxi – katecheze, jež se hlásí k Marii Montessori jako své zakladatelce nebo alespoň významnému vzoru, a tyto prostudujeme.

Zaměříme se na oblast teologické antropologie, představíme dva teology, kteří se antropologickým otázkám věnovali: Wolfharta Pannenberg a Karla Rahnera, a prozkoumáme teologickoantropologické názory Marie Montessori se záměrem zhodnotit, zda jsou přijatelné pro dnešní katechetickou praxi, a to i v prostředí nekatolických církví⁴.

Naším záměrem je také provést šetření praxe o znalosti Montessori náboženské výchovy i katechezí, které se k Marii Montessori hlásí: Katechezi Dobrého Pastýře a Godly Play. Chceme nahlédnout do aktuální praxe takových katechezí ve Spolkové republice Německo⁵ a v našich zemích a stav praxe porovnat.

⁴ V prostředí jiných církví než Církve římsko-katolické, v jejíž tradici Montessori vyrostla a k níž se hlásila, na jejíž půdě vypracovala svou první náboženskopedagogickou koncepci.

⁵ V původním plánu badatelského projektu stála ještě oblast Rakouska, protože jsme předpokládali dlouhou nepřerušovanou tradici Montessori pedagogiky i v této vět-

Máme v úmyslu vypracovat návrh katechetického materiálu pro prostředí křesťanských církví, který nebyl navázán na konkrétní konfesi, např. pro lekce nedělní školy, resp. besídky či odpoledního biblického klubu ve víceletém cyklu.

šinově katolické zemi, a tedy jsme očekávali také rozsáhlou praxi katechezí z ní vycházejících. Z důvodu navázání užšího a slibného kontaktu v Sasku v souvislosti se vzděláváním v jedné z katechezí jsme od záměru šetření v Rakousku z časových důvodů upustili.

2. Maria Montessori – proč se dnes zabývat právě jejím pedagogickým přístupem?

Hnutí reformní pedagogiky doby přelomu 19. a 20. století a prvních desetiletí 20. století přineslo výchovně vzdělávací směry, jež jsou označovány jako alternativní, protože do výchovy a vzdělávání přinášejí další, novou, inspirativní a do své doby neznámou cestu – alternativu; možnost pedagogické práce metodou jinou než tradiční, zažitou a široce rozšířenou anebo zastaralou.

Alternativní pedagogické přístupy mají často shodné následující principy:

- v centru zájmu je dítě;
- výchovná a vzdělávací práce se soustředí na činnosti a praktické konání dětí;
- děti jsou ve smíšených skupinách;
- hodnocení je pouze slovní;
- časové úseky jsou volnější a často delší než 45 minut;
- sociální a emocionální stránka má stejnou hodnotu jako intelektuální.

Chceme-li prozkoumat metodu náboženské výchovy, která je dnes aktuální, se kterou se tedy můžeme setkat v praxi, nevyhnutelně narazíme právě na Marii Montessori, jež se v průběhu svého života aktivně přihlásila ke křesťanské víře v římskokatolické církvi a svoji práci nasměrovala ke službě své církvi.

3. Dva velcí pedagogové, jež dělí staletí: Jan Amos Komenský a Marie Montessori Pokus o srovnání jejich pedagogických názorů

Chceme porovnat neporovnatelné? Je možné srovnání tam, kde jsou východiska velice odlišná? Jistě, doba i společenská situace byly různé, také motivy pro práci obou velkých pedagogů se lišily. Ovšem souhlasíme-li s tím, že Jan Amos Komenský vytvořil univerzální pedagogický systém, a setkáme-li se s takovým názorem také na pedagogiku Marie Montessori, nemůžeme se vyhnout myšlenkovému srovnání základních principů jejich práce.

Už při prvním pohledu na oba pedagogické systémy nalézáme shodu v několika zásadách:

- vzdělávání již od útlého věku;
- školu otevřenou všem dětem;
- postup od konkrétního k obecnému;
- přirozenost a svobodu.

Chceme-li metodu Montessori prostudovat v její realizaci náboženské pedagogice a v katechetice, bude s ohledem na starší evangelickou tradici třeba zodpovědět následující otázky:

„Spočívá pedagogická teorie Jana Amose Komenského, jak ji můžeme znát z *Velké didaktiky* a jeho díla pro výchovu předškolních dětí *Informatoria školy mateřské*, na stejných nebo alespoň podobných principech, které vidíme v pedagogice Marie Montessori, či nikoli?“

„Můžeme využít přístup Marie Montessori dnes a v ekumenickém šíři?“

Podle názoru některých současných pedagogických osobností není ani možné, ani vhodné oba tyto pedagogy porovnávat, a to proto,

že nelze primárně stanovit hlediska srovnatelnosti. Liší si jednak doba, ve které působili, i prostředí zemí, kde žili, jistě také motivy, které je vedly k jejich pedagogické práci praktické i teoretické.

O základní myšlenkové porovnání se pokusíme s ohledem na silnou tradici pedagogiky J. A. Komenského v našich zemích, ať již jeho výsledkem bude srovnání jen částečné, či odůvodněné konstatování, že je opravdu nelze důkladně vědecky provést. Pokusíme se zmíněné výtky, resp. problémy porovnatelnosti překonat hledáním momentů, jevů či styčných bodů v dílech obou pedagogů v naději, že nalezneme alespoň některé: v antropologickém pohledu, v obecných motivech pro vzdělávání, ve způsobu efektivní práce pedagoga, ve vedení dětí k životu ve víře a způsobu vyučování věrouky.

Komenského náboženskopedagogické dílo přehlédneme hodnotícím pohledem na základě jeho *Velké Didaktiky*⁶ a náboženskopedagogickou koncepcí Marie Montessori především na základě její knihy *Il metodo* v anglickém překladu *The Montessori Method*⁷.

Pro potřebu této práce volím pro srovnání tato hlediska:

- antropologii, a to odlišně pohled na dospělého a na dítě,
- názor na řešení stávající situace společnosti,
- způsob reformy obecné výchovy a vzdělávání,
- postavení náboženské výchovy a vzdělávání.

Poreferujeme o srovnání obou velkých pedagogických osobností, jak je v roce 1924 vytvořil a přednesl nizozemský lékař a znalec Komenského i Montessori R. A. B. OOSTERHUIS.

⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos, *Didaktika velká*, Nákladem Dědictví Komenského, Praha 1930.

⁷ MONTESSORI, Maria, *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the „Children's Houses“ with Additions and Revisions by the Author*, Translated from the Italian by Anne E. George, Frederick A. Stockes Company, New York 1919, 377 stran

a. Antropologie dospělého

Komenský

Pohled na člověka je pevně založen na učení Jednoty bratrské, které vychází z antropologie Starého zákona. Ve třiceti šesti bodech svého Úvodu k Velké didaktice⁸ vyložil Komenský, kdo je člověk podle Písma.

Byl Bohem stvořen z prachu země, postaven do ráje, stvořen k obrazu božímu; v člověku je všechna hmota ve tvarech a stupních v jednom celku k vyjádření umění božské moudrosti. Člověk má rozum k rozeznávání dobra a zla, vůli k volbě mezi dobrým a zlým; v člověku je moudrost boží, do jeho srdce tečou různé dary Ducha svatého, z jeho nitra řeky živé vody – rozlévá se v něm a skrze něho moudrost boží. Ač byli lidé vyhnáni z ráje pro nevděčnost Bohu a vydáni strastem, přece Bůh svým milosrdenstvím obnovuje svůj ráj – lidské pokolení⁹ a konstatuje, že zahrada církve se znovu zelená¹⁰; obava ovšem zůstává o ové pupeny a plody nových stromů¹¹. Lidské pokolení i církve jsou plny nepořádků, ale nikdo nic nevidí. Komenský shledává, že nic není, jak má být¹²; místo rozumnosti téměř na roveň andělů je u většiny tupost, místo opatrnosti pro věčné hodnoty se mnozí oddávají věcem pozemským a pomíjejícím, místo nebeské moudrosti nastoupilo odvrácení od Boha; výčet lidských špatností pokračuje¹³. Pro tento stav hovoří

⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos, *Didaktika velká*, Nákladem Dědictví Komenského, Praha 1930, str. 29-43.

⁹ Tamtéž, str. 31, V bodě 6. obraz sadu a sadaře, kultivace rostlin: „aby uvadlým a uschlým stromům našich srdcí, jež sekyrou, pilou a skoblí zákona svého zpodtínal a loupal, nové rouby z nebeského ráje vštěpoval, a aby mohly hnáti kořeny a vzrůstati, vlastní krví svou je ovlažil a různými dary Ducha svého jakoby praménky živé vody neustává zavlažovati; také dělníky své, duchovní štěpaře, vysílá, aby věrně se starali o nový sad boží.“ To je veskrze zajímavý humanistický pohled.

¹⁰ Tamtéž, str. 31, cit. Iz 51,3 a verše o zahradě z Písně písní.

¹¹ Tamtéž, str. 31, cit. Jr 2,21.

¹² KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, str. 32, bod 11., „Neboť zda něco v nás nebo v našich věcech jest na svém místě nebo ve svém postavení? Nikde nic. Všecko buď leží nebo řítí se na ruby a zmateně.“

¹³ Tamtéž, str. 33, bod 11.

Komenský o dvojí útěše: o věčném ráji¹⁴ a o pozemské obnově ráje církve¹⁵. Nejlepší řešení stávajícího stavu vidí Komenský ve vzdělání: „To však jest hlavní, čemu nás učí Písmo svaté, že není jiné pod sluncem účinnější cesty k nápravě lidských poblouzení nad řádné vzdělání mládeže.“¹⁶ K tomuto prohlášení Komenský cituje Kaz 12, 1.13; Př 22,6; Ž 34,12; také Mk 10,14 a Mt 18,3.

Člověk má stále myslet na to, že jeho poslední cíl je mimo vezdejší život.¹⁷ Podobně jako Kristus zde dokonal svůj běh života a odešel na věčnost, tak i lidé zde nezůstanou, ale odejdou. Pro celý jeho život je člověku stanoven život mateřský, země a nebe; první je přípravou k druhému a ten k dalšímu. Komenský konstatuje, že „život vezdejší jest pouze přípravou k životu věčnému“¹⁸ a dále, že příprava k věčnosti má tři stupně: „sebe (a s sebou i všechny věci) znáti, ovládati a k Bohu obracet“¹⁹, tedy I. Vzdělání, II. Ctnost čili počestné mravy, III. Nábožnost čili pobožnost.²⁰; základy toho trojího jsou v člověku od přírody.²¹... „Jisto je tedy, že také člověk narodil se schopným ku poznání věcí, k souladu mravův a k milování Boha nade všechno.“²²

¹⁴ Tamtéž, str. 33, bod 13., „... Bůh chystá svým vyvoleným věčný ráj, kdež zase bude dokonalost, a to plnější a stálejší, než byla ona první, nyní ztracená. Do tohoto ráje odcházel z těla Kristus (Luk. 23,43) a unesen byl Pavel (2. Kor 12,4), a slávu jeho spatřil Jan (Zjev. 2,7 a 21,10).“

¹⁵ Tamtéž, str. 33, bod 13., „... i zde Bůh časem obnovuje ráj církve a její pustiny mění v zahradu rozkoše; jakož ukazují svrchu uvedená zaslíbení božská.“

¹⁶ Tamtéž, str. 34, bod 15.

¹⁷ Tamtéž, str. 51, bod 9., zde christologická pasáž: „...Kristus, syn Boha živého, poslán byv z nebe, aby v nás obnovil ztracený obraz Boží, nám to ukázal svým příkladem.“ (nn)

¹⁸ Tamtéž, název celé kapitoly III. od str. 52.

¹⁹ Tamtéž, o tom podrobně Kapitola IV. od str. 55.

²⁰ Tamtéž, str. 57.

²¹ Tamtéž, Kap. V., od str. 58.

²² Tamtéž, str. 59, pokračování citace: „(neboť že k tomu jest určen, jsme již viděli), a že má v sobě kořeny onoho trojího právě tak jistě, jako každý strom má pod sebou kořeny.“

Montessori

Pro Marii Montessori je člověk členem společnosti, národa a státu; vytvořil nový svět pomocí vědeckého pokroku, a tedy musí být sám připraven a vyvinut pomocí nové pedagogiky,²³ která má být čistě vědecká. Současně je ale současný člověk v situaci, kdy potřebuje nutně pomoc, a ta, říká Montessori, přichází prostřednictvím dítěte.²⁴

Také v základním pohledu Marie Montessori na člověka rozpoznáváme biblickou antropologii: člověk je dílem Božích rukou, je ale často čitelná jakoby mezi řádky. Člověka vidí jako stvoření boží také na základě nových poznatků z rychle se rozvíjejících věd – biologie, resp. embryologie a genetiky –, a možná díky nim s ještě větším úžasem.²⁵ Je formován svým prostředím, na jeho změny se musí adaptovat, proto je velmi důležité, jaké kvality má prostředí, do kterého jako malé dítě přichází.²⁶

Když Montessori hovoří o antropologii, má na mysli vědeckou práci italských antropologů²⁷ a také antropometrická pozorování dětí v Casa dei Bambini (Children's House)²⁸, která zavedla pod vlivem jednoho z nich.

²³ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 2; patrně vliv italského antropologa Giuseppe Sergiho, viz citaci níže na stránce.

²⁴ MONTESSORI, *The Absorbent Mind*, str. 2: „If salvation and help are to come, it is through the child; for the child is the constructor of man.“

²⁵ Tamtéž, celá kapitola „*The Miracle of Creation*“ od str. 57 nn.

²⁶ Tamtéž, str. 99: „The first period of life is the period of adaptability.“

²⁷ Tamtéž, str. 5; Lombroso vypracoval forenzní antropologii, De-Giovanni působil jako lékařský antropolog a Sergi uspěl na poli pedagogické antropologie.

²⁸ Tamtéž, str. 73 nn; za nimi stojí názor italského antropologa Giuseppe Sergiho: „To measure the head, the height, etc. does not indeed mean that we are establishing a system of pedagogy, but it indicates the road... we must have a definite and direct knowledge of him. (an individual)“, str. 3.

b. Antropologie dítěte

Komenský

Základním pohledem na dítě je pro něj pohled Ježíšův, Mk 10,14²⁹ a Mt 18,3³⁰. Každý má slyšet a pozorně uvažovat, co v evangeliích říká „věčný syn Boží, jenž z nebe byl seslán, aby nás napravil“, jak vyhlašuje jen děti za způsobilé k Božím království, dokonce i za jeho dědice.³¹ Jako důvod, proč Bůh „cení a velebí dítky“, Komenský uvádí, že jednak je pro ně snazší přijímat boží milosrdenství a jednak ještě nemají „nevěru“³², tedy nehřeší opět, nemají ještě zlé zvyky; pro ně je nejsnazší zůstat v přijaté milosti boží a být neposkvrněné od světa³³. Znovu Komenský přichází závěru: „Má-li se užiti prostředků proti zkáze lidského pokolení, musí se to dítí nejspíše opatrným a obezřetným vychováním mládeže... Prostá mysl, která není ještě zasažena a pokažena lichými představami a zvyky světskými, jest Bohu nejpříhodnější.“³⁴

²⁹ „Nechte děti přicházet ke mně, nebraňte jim, neboť takovým patří království Boží.“

³⁰ „řekl: Amen, pravím vám, jestliže se neobráíte a nebudete jako děti, nevejdete do království nebeského.“

³¹ KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, str. 34, bod 16. a dále: „Ó, kéž vy, přemilé dítky, rozumíte této své výsadě nebeské! Vaše, hle, jest všecka všecka sláva a všecko právo na nebeskou vlast, cokoliv jí ještě zbývá v našem pokolení! Váš jest Kristus, vaše posvěcení ducha, vaše milost boží, vaše dědictví budoucího věku; vaše je toto všecko, protože vám to předně a neomylně, ba pouze vám samotným náleží, leč by se kdo uměl vám připodobnit. Hle, my dospělí, kteří pouze sebe považujeme za lidi, vás za opičata, pouze sebe za moudré, vás za nerozumné, pouze sebe za výmluvné, vás za nemluvnata, do vaší již jsme odkázováni školy! Vy dáni jste nám za učitele, vaše činy dány jsou činům našim za obraz a vzor!“

³² Ve významu „ne-víru“, nedověru.

³³ KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, str. 35, bod 17.

³⁴ Tamtéž, str. 36, bod 19.; tento závěr mu potvrzuje Iz 28,9: „že nikoho nezbyvá, koho by vyučoval umění, komu by posloužil, aby rozuměl naučení, leč odstavení od mléka, odtržení od prsou.“ (ČEP: „Koho vyučit poznání? Komu vyložit zvěst? Odkojeným dětem, od prsů odstaveným.“)

Montessori

Její pohled na dítě je pohledem vědkyně-pedagožky, která nejprve pozoruje vlastní a svobodnou aktivitu dítěte, prostřednictvím níž se dětská duše projevuje. Trpělivým a nezasahujícím přístupem se ukazuje a rozvíjí vnitřní život dítěte a dospělý až poté může popisovat, jaký je. Osobnost dítěte má tu vlastnost, že hledá, jak expandovat, je iniciativní, vyhledává vlastní práci a vytrvává u ní, mění ji vzhledem k vnitřním potřebám a dokončuje s velkou radostí.³⁵ Touhy dítěte jsou nevědomé, jsou vnitřním voláním života. Dítě roste v člověka silou božské akce podobně, jako se z ničeho stalo dítětem,³⁶ v jeho duši jsou od přirozenosti nádherné síly božského stvoření³⁷. Dítě má mít podle božího úmyslu formativní vliv na svět dospělých;³⁸ potřebuje vlastní prostředky a zvláštní způsob, aby se mohlo vyvíjet; jeho aktivity charakterizuje vlastní čas, vlastní rytmus a trvání.³⁹ Bůh je pravým tvůrcem dítěte: nejen jeho těla prostřednictvím rodičů, ale hlavně přímým stvořitelem jeho duše.⁴⁰ Pokřtěné dítě je vnímáno dospělými nově, je znovuzrozené, svou vlastní přirozeností se účastní Boha, je nazváno pravým dítětem božím a bude mít stále dokonaleji božský život.⁴¹

³⁵ MONTESSORI, *Dr. Montessori's Own Handbook*, str. 77–78, v kapitole o svobodě.

³⁶ Tamtéž, str. 80: „Certainly the child is growing into a man by force of a divine action similar to that which from nothing he became a child.“

³⁷ MONTESSORI, *Gott und das Kind*, str. 15: „Mann hätte eher die wunderbaren Kräfte der göttlichen Schöpfung in der kindlichen Seele erforschen sollen, mehr als die Methode, die sich nur der göttlichen Weisungen des natürlichen Laufs der Entwicklung angepasst hatte, war die Natur des Kindes selbst würdig der Bewunderung“.

³⁸ Tamtéž, str. 17.

³⁹ Tamtéž, str. 20.

⁴⁰ MONTESSORI, *Gott und das Kind*, str. 27.

⁴¹ Tamtéž, str. 27: „Wenn das Kind getauft worden ist, ... dann nehmen wir das Kind von neuem auf, das jetzt direkt durch Gott wiedergeboren ist, mit seinen eigenen Natur an Gott teilnimmt und ein wahrer Sohn Gottes genannt wird und das nun in immer vollkommener Weise das göttliche Leben besitzen soll.“ Následují až téměř

Do věku tří let dítě přijímá („nasává“, „absorbuje“) veškeré podněty ze svého okolí.⁴² Ve věku tří let jsou položeny základy lidské osobnosti a dítě tehdy potřebuje zvláštní pomoc ke vzdělávání ve škole;⁴³ Montessori jedním dechem dodává, že ve třech letech je již dospělé, ale silná schopnost přijímání („nasávání“, „absorbování“) ze svého prostředí stále není uzavřena.⁴⁴

Dospělý má dítě nechat svobodně se vyvíjet uvnitř limitů dobra a v jeho vývoji je pozorovat, to je celý úkol vychovatele-učitele. Řečeno parafrází Ježíšových slov o dětech: nemá jim bránit přijít, protože když jsou ponechány svobodné a neomezované, přijdou.⁴⁵ Svoboda dítěte má mít své omezení v kolektivním zájmu, ve formě, kterou nazýváme dobré vychování,⁴⁶ protože disciplína překračuje hranice školy do společnosti. Učitel nejen dovoluje dítěti spontánní projevy a aktivitu (které v první řadě pouze pozoruje), ale také plně respektuje jeho aktivity jako projevy života samotného, jako objevující se lidství v intelektuální šíři; je třeba respektovat je zbožně, zjevně, tyto první indikace individuality.⁴⁷ Idea, že život jedná sám od sebe, vede k nutnosti nechat ho projevovat se v dítěti bez intervence.⁴⁸ Dítě,

skandální slova: „Wer so das Kind betrachtet, wird vor Ehrfurcht zittern, denn er sieht in ihm Gott.“

⁴² MONTESSORI, *Absorbent Mind*, str. 98: „There is in the child an absorbent sensitivity towards whatever in his surroundings.“

⁴³ Tamtéž, str. 6.

⁴⁴ Tamtéž, str. 6: „Psychologists say that if we compare our ability as adults to that of the child it would require us 60 years of hard work to achieve what a child has achieved in these first three years. And they express themselves by the strange words that I have mentioned above : at three a child is already an old man. Even then this strange ability of the child to absorb from the environment is not finished..“

⁴⁵ Tamtéž, str. 80: „Do not hinder them from coming, since, if they are left free a unhampered, they will come.“

⁴⁶ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 87, v kapitole o disciplíně.

⁴⁷ Tamtéž, str. 87: „and we must respect religiously, reverently, these first indications of humanity.“

⁴⁸ Tamtéž, str. 88: „Life acts of itself.“

které ví, co je dobré a co špatné, jedná nadále aktivně, spontánně, ale řádně.

Vedle svobody potřebuje dítě k optimálnímu rozvoji i nezávislost, která nastává kolem věku tří let, kdy už obvykle není kojeno, dokáže se samo obléci, říci si o věci a mluví srozumitelně. Každé dítě žije svůj individuální život a vychovatel-učitel musí mít hlubokou úctu k životu; dítě je tělo, které roste, a duše, která se vyvíjí, tyto obě formy mají svůj věčný zdroj: samotný život; učitel-vychovatel nesmí ani mařit, ani dusit tajemné síly, které spočívají v těchto dvou formách růstu.⁴⁹ Je to život, který se projevuje, je to život, který tvoří a dává; život je největší dobro, vždy pokračující, překračující překážky.⁵⁰ Když se dospělému podaří objevit zákony rozvoje dítěte, odhaluje ducha a moudrost boží, které v dítěti působí.⁵¹

c. Řešení společenské situace

Oba pedagogové hledají řešení stávající situace společnosti a nacházejí je ve vzdělávání dětí a mládeže.

Komenský

Pro Komenského je vzdělání lékem proti zkáze společnosti⁵² a jedinou cestou k její obnově a rozvoji. V závěru úvodu k *Didaktice velké* říká:

⁴⁹ Tamtéž, str. 104-105.

⁵⁰ Tamtéž, str. 105-106.

⁵¹ MONTESSORI, *Gott und das Kind*, str. 28 nn.

⁵² Společnost lidí křesťanské (bratrské) víry.

„Chceme-li tedy mít dobře spořádané a kvetoucí církve, obce a hospodářství, pořádejme především školy a snažme se o jich rozkvět, aby byly pravými a živými dílnami a semeništi církví, obcí a hospodářství. Tak teprve dojdeme svého cíle, jinak nikdy.“⁵³

Jak je uvedeno výše,⁵⁴ Jan Amos Komenský říká, že to hlavní, čemu nás učí Písmo svaté, je, že neúčinnější cestou k nápravě lidských poblouzení je řádné vzdělání mládeže a dále: „Má-li se však člověk státi člověkem, musí býti vzděláván.“⁵⁵

Montessori

Jedním z formulovaných důvodů, proč působit na poli výchovy a vzdělávání, je pro Marii Montessori zájem o lidství a lidskou civilizaci,⁵⁶ o regeneraci společnosti⁵⁷; je ovšem možné zaměřit se pouze na jednu zemi a v ní ve školách pro vědeckou pedagogiku vychovávat nové učitele pro novou školu.⁵⁸ Montessori si je vědoma, že každá velká věc se rodí z opakovaných pochybení a nedokonalých děl nebo činů.⁵⁹

⁵³ KOMENSKÝ, Jan Amos, *Didaktika velká*, str. 39.

⁵⁴ V oddíle o člověku, citace v pozn. č. 9.

⁵⁵ Tamtéž, str. 70, následuje celá VI. kapitola k tomuto tématu.

⁵⁶ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 5: „Today, however, those things which occupy us in the field of education are the interests of humanity in large, and of civilisation, and before such great forces we can recongise only one country – the entire world.“

⁵⁷ Tamtéž, str. 27.

⁵⁸ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 4 a 6, v Itálii již působila pedagogická univerzita („University School of Pedagogy“) a další školy vědecké pedagogiky, jakož i antropologické laboratoře.

⁵⁹ Tamtéž, str. 6: „Every great cause is born from repeated failures and form imperfect achievements.“; Jako sv. František z Assisi dostal od Boha pokyn, aby přestavěl jeho církev, ale porozuměl mu tak, že začal s přestavbou jednoho konkrétního kostela; výsledkem neustávající práce bylo reformní hnutí, tedy přestavba církve. „And like St. Francis, we have believed that carrying the hard and barren stones of the experimental laboratory to the old and crumbling walls of the school, we might rebuild it.“

Ve snaze přispět k výcviku nových generací cítí nutnost ustavit opravdové a živé metody, kterým se musí naučit nejprve noví, vědečtí učitelé.

Chceme-li mít svobodné a nezávislé občany, musíme svobodu dopřát již malým dětem a pomáhat jim na cestě k vlastní nezávislosti.⁶⁰ S ohledem na lidskou společnost je nanejvýš důležité o lidský život pečovat, když bylo řečeno, že život je největším dobrem.⁶¹

d. Jakou výchovu a jaké vzdělávání?

Komenský

Jan Amos Komenský má stále na mysli výchovu ve víře v Krista jako to nejdůležitější, tato výchova má být na prvním místě a mají ji vykonávat rodiče. Stýská si ale, že lidé bydlí promíšeni dobří mezi špatnými, že mládež má mnohem více špatných příkladů a mnozí rodiče neučí své děti nic dobrého, ať proto, že se sami nic dobrého nenaučili, nebo že mají na mysli jiné věci. Komenský si stěžuje na nedostatek dobrých učitelů, a pokud se nějaký objeví, pracuje ve šlechtických rodinách: „obecného prospěchu z něho není“⁶². Proto ostatní rostou bez péče, svět ovládají hrubé a divoké mravy a zvyky, všude je jen špatnost; starověcí mudrci Diogenés, Sokratés, Seneca i Šalomoun by našli stejné potíže jako kdysi. Kdyby promluvil Bůh, opakoval by slova Žalmu 14,2: „porušení jsou všichni a ohavní stali se ve všech snahách svých.“⁶³ Komenský vybízí, aby každý, kdo by mohl poradit, vymyslet či na Bohu

⁶⁰ Tamtéž, str. 97.

⁶¹ Tamtéž, str. 106.

⁶² KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, str. 38, bod 28.

⁶³ Tamtéž, str. 38, bod 29. ČEP: Ž 14,3: „Zpronevěřili se všichni, zvrhli se do jednoho, nikdo nic dobrého neudělá, naprosto nikdo.“

vyprosít, jak se co nejlépe postarat o mládež, ať tak učiní.⁶⁴ Varuje před zlořečením každého, kdo by pomoci mohl, ale nepomohl, kdo by mohl zabránit pohoršení, ale neudělal to, kdo by obtěžkaného břemenem nezbavil nákladu.⁶⁵ Komenský se obrací na vrchnost, aby vyhlazovala nepořádky, a na duchovenstvo, aby mečem svých úst vytínalo zlo⁶⁶. Vzdělání je nezbytné pro bytí člověkem a nejsnazší je „v prvním věku; v jiném věku se stěží může dítí.“⁶⁷ Mládí člověka Komenský přirovnává k mládí rostlin, tyto botanické obrazy pomáhají ilustrovat způsob výchovy a vzdělávání: bez štěpování, zalévání a oklešťování nevyroste plodný stromek.⁶⁸ Počáteční učení má probíhat „lehounce, nepatrně a jako ze hry“⁶⁹, vzdělávat je třeba od útlého mládí pro svěžest mladého věku a tvárnost mozku, ale také aby byl život naplněn více jednáním; léta mládí dal Bůh ke vzdělávání a co je naučené tehdy, zůstává pevným a stálým.⁷⁰

Křesťanská mládež potřebuje péči nejprve rodičů, aby oni jako původci jejich života byli také původci rozumného, mravného a svatého života; potom náleží péče učitelům, mistrům, školmistrům

⁶⁴ Tamtéž, str. 38, bod 30.: „Proto je-li kdo někde na světě, kdo může buď nějakou radu přinést nebo vymyslet nebo úpěním, vzdycháním, pláčem a slzami na Bohu vyprositi, jakým způsobem lze co nejlépe postarati se o vzrůstající mládež, ten ať nemlčí, ale ať radí, přemýšlí a prosí.“

⁶⁵ Tamtéž, str. 39, bod 30.: „..., jestliže my bezstarostně jdeme mimo a ruky nepřičiníme, vidouce blouditi ne nerozumná hovada, ale rozumného tvora, ne jednoho nebo dva, nýbrž celý svět! To budiž nás daleko, daleko!“

⁶⁶ Tamtéž, str. 39, bod 33.: „Již však jste poznali, že nelze s větším darem brániti zlu v pokolení lidském, než aby se mu bránilo při mládeži..., nelze s větším zdarem na místě Babylona vystavět Sion, než jestliže živé kameny boží, mládež, záhy budou lámány, vytesávány, hlazeny a pořádány ke stavbě nebeské.“

⁶⁷ Tamtéž, str. 70 a 75.

⁶⁸ Tamtéž, str. 75: „... tak člověk... v bytost rozumnou, moudrou, mravnou a zbožnou nemůže vyrůstati bez předchozího štěpování roubů moudrosti, mravnosti a zbožnosti.“

⁶⁹ KOMENSKÝ, *Informatorium školy mateřské*, str. 120.

⁷⁰ KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, strany 75–78; text dostupný také z: [https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf], str. 62–65.

a profesorům. Vyučována má být mládež ve školách a spolu ve větším počtu, protože je to prospěšnější, účinnější; do škol mají být přijímány všechny děti bez rozdílu⁷¹. Jako výsledek vzdělání i řemeslníků a žen vidí Komenský následující cíl: „Naučí se Boha všude viděti, všude chváliti, všude objímati a tak trávití lépe strastiplný život vezdejší a očekávati s větší touhou a nadějí život věčný.“⁷²

Nárok Komenského na všeobecné vzdělání, požadavek na reformu škol (jejich obnovu, zlepšení, náplň, poznání zdatnosti k učení, jednotnou metodu), to vše za stále jedním cílem: „Všichni lidé mají být dovedeni k týmž cílům moudrosti, mravnosti a svatosti.“⁷³ Zavedení systému, řádů a pořádku ve školách podle vzoru světa, oblohy, přírody, lidského těla a ducha atd., i zavedení nového obsahu vyučování podle vzoru přírody – živé i neživé, odtud pokusy, odvozování fyzikálních zákonů atd.

Své všeobecné požadavky vyučování a učení odkázal na Ježíšova podobenství v Mar 4, 26⁷⁴: „Proto pěstitelé mládeže nemají povinnosti jiné, než aby dobře zasévali v jejich duše semena poučení a opatrně zalévali stromky; zdar a vzrůst přijde shůry.“⁷⁵

Jistě je však třeba umět zasévat a sázet (obraz neumělého sadaře x rozumného štěpaře), proto následující zásady podle vzoru přírody⁷⁶:

1. Příroda dbá na vhodný čas; 2. Příroda připravuje si látku, dříve než

⁷¹ Tamtéž, od str. 83 následuje odůvodnění: rovnost všech lidí před Bohem; určení božské prozřetelnosti k povolání; všichni potřebují cvičení a neúnavnou práci; i dívky mají mít možnost vzdělání, když i sám Bůh si ženy vyvolil k velkým věcem; Komenský odmítá slova „ženě nedovolují učit“ z 1 Tim 2,12)

⁷² Tamtéž, str. 86.

⁷³ Tamtéž, str. 107.

⁷⁴ Podobenství o zasetém semenu: „Tak jest, vece, království boží, jako kdyby člověk uvrhl símě do země a spal by a vstával ve dne i v noci, a sémě by vzešlo a vzrostlo, jakž on neví. Neboť sama od sebe země plodí užitek: nejprve bylinu, potom klas, potom plné obilí v klase. A když uzraje úroda, pošle žence atd.“

⁷⁵ Tamtéž, str. 124.

⁷⁶ Tamtéž, na stranách 125–139.

jí začne dodávati formy; 3. Vhodný předmět ke své práci; 4. Příroda vše třídí a postupuje v každém zvlášť; 5. Příroda začíná každé své působení od vnitřku; 6. Příroda začíná všecko své tvoření nejširší všeobecností a končí nejmenšími jednotlivostmi; 7. Příroda nedělá skoky, ale kráčí dopředu postupně; 8. Když příroda začne, nepřestane, dokud nedokoná dílo; 9. Příroda se bedlivě vyhýbá nebezpečí a škodám.

Dalšími zásadami jsou zásady snadnosti při vyučování a učení,⁷⁷ zásady důkladnosti při vyučování a učení se,⁷⁸ zásady úsporné rychlosti při vyučování.⁷⁹ Metody věd zvlášť: umění, jazyků, mravního vzdělávání, ke vštěpování zbožnosti; Komenský požaduje zavedení jednotné metody.

Montessori

Chtěla vybudovat systém vědecké pedagogiky, jejímž základem by byla svoboda dítěte⁸⁰ a jež by byla omezena pedagogickou hygienou, antropologií a psychologií.⁸¹ Požadovala školu, která by dovolovala

⁷⁷ KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, na stranách 139–154.

⁷⁸ Tamtéž, na stranách 154–170.

⁷⁹ Tamtéž, na stranách 170–191.

⁸⁰ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 28: „The fundamental principle of scientific pedagogy must be, indeed, the liberty of the pupil;... If a new and scientific pedagogy is to arise from the study of the individual, such study must occupy itself with the observation of free children..“

⁸¹ Tamtéž, str. 30; podobně řečeno též na str. 5.

svobodné, přirozené vyjadřování dětí⁸²; v tom spočívala podstata reformy. Požadovala také začít s výchovou dítěte od narození⁸³, a proto jednotnou metodou.⁸⁴

V jejím pohledu musí koncepce svobody inspirovat pedagogiku a je univerzální, v celé lidské společnosti tehdy probíhaly procesy osvobodování. Dítě musí mít možnost projevit se zcela svobodně a úkolem učitele je pomáhat mu k nezávislosti; dospělý si musí přestat myslet, že dítě, které něco nedělá, neví, jak to udělat.⁸⁵ Noví učitelé musí mít ducha vědce, zájem o lidství⁸⁶ a lásku k člověku. Po vědecké přípravě potřebují přípravu duchovní – tak jako první učedníci Ježíše Krista, kteří když slyšeli zvěst o království ne z tohoto světa, se ptali, kdo bude v tom království největší, a dostali odpověď, že kdo bude jako jedno z oněch dětí, bude největší v království nebeském.⁸⁷ Nový učitel má mít posvěcujícího ducha vědce společně se zjevenou láskou učedníka Kristova;⁸⁸ od samotného dítěte se může naučit, jak se zdokonalit jako vychovatel.

Požadovala odstranit ze škol pevné stoly a dlouhé lavice, jako lékařka apelovala na možnost svobodného pohybu pro zdravý vývoj dětského organismu. Tak jako nastávaly změny ve společnosti (sociální

⁸² Tamtéž, str. 15: „*The school must permit the free, natural manifestation of the child if in the school scientific pedagogy is to be born.*“

⁸³ MONTESSORI, *The Absorbent Mind*, str. 2.

⁸⁴ MONTESSORI, *The Absorbent Mind*, v kapitole One plan, one method; str. 76: „If education is to start from birth, there can be but one method..., an absolute method, which is the same for all.“

⁸⁵ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 97: „We do not stop to think that the child who does not do, does not know how to do.“

⁸⁶ Tamtéž, str. 12, je myšlen zájem o člověka vůbec a pak o dítě jako předmět zájmu.

⁸⁷ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 13, citace Mt 18,1-5: „Who shall become as one of these little ones, he shall be greatest in the Kingdom of Heaven.“

⁸⁸ Tamtéž, str. 13: „But let us seek to implant in the soul the self-sacrificing spirit of the scientist with the reverent love of the disciple of Christ, and we shall have prepared the spirit of the teacher. From the child itself he will learn how to perfect himself as an educator.“

svobody, uvolňování pout všeho druhu, pohyb a vzdušnost v architektuře např.), měla se proměnit i škola pro co nejzdravější a nejsvobodnější výchovu a vzdělávání dětí. V tomto duchu odmítla odměňování a trestání dětí.⁸⁹ Za základní motiv každého opravdového lidského vítězství, každého lidského pokroku považuje vnitřní sílu,⁹⁰ která je ale v systému odměňování nasměrována špatným směrem, a tedy marná. Tresty jsou vždy nějakou formou represe. Odměny a tresty odmítla proto, že dítě, jež jedná spontánně a svobodně a je vedeno k nezávislosti, nalézá svoji odměnu v objevení lidské síly a svobody uprostřed onoho vnitřního života, který z něj vyvěrá prostřednictvím jeho aktivit.⁹¹

Montessori si ze své školy malých dětí přála učinit pole pro vědeckou experimentální pedagogiku a dětskou psychologii.⁹² Nejprve požaduje dítě prostě jen pozorovat,⁹³ protože pečlivě zaznamenaná pozorování jsou základem experimentální psychologie⁹⁴; již dříve pozorování ukázala, že malé děti mají speciální psychickou přirozenost.⁹⁵ Díky velkému respektu k daných schopnostech vlastního vývoje každého dítěte Montessori ví, že vychovatel nemůže z dětí udělat génia,

⁸⁹ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 20-23, odměny a tresty považovala (za znak otroctví) a součást staré školy, kde chtěl učitel držet děti v nehybnosti a posilovat jejich pozornost tím, že je buďto odmění, nebo potrestá.

⁹⁰ Tamtéž, str. 24, „Every human victories, all human progress, stand upon the inner force.“ Více o odměnách na následujících stranách, mj. i věta o božské odměně na str. 25: „The prize of such a man in such a moment can only be Divine.“

⁹¹ Tamtéž, str. 101, „Man, disciplined through liberty, begins to desire the true and only prize which will never belittle or disappoint him, — the birth of human power and liberty within that inner life of his from which his activities must spring.

⁹² Tamtéž, str. 72 v kapitole „Pedagogical Methods Used in the „Children´s Houses“.

⁹³ Tamtéž, str. 72; metodu vnějšího pozorování přebírá Maria Montessori z biologie; později konstatuje, že její metoda vzešla z pozorování: „So our method came from the observation of the children, from the observation of facts.“ str. 265.

⁹⁴ Tamtéž, str. 72–73 (volně převzato od Wundta): „all methods of experimental psychology may be reduced to one; namely, carefully recorded observation of the subject.“

⁹⁵ MONTESSORI, *The Absorbent Mind*, str. 3: „Observation, very general and widespread, has shown, that small children are endowed with a special psychic nature“.

generála nebo umělce, on může jen pomoci realizovat potenciality toho, který se jím má stát.⁹⁶

Ve svých školách zavedla Maria Montessori antropometrická pozorování a jejich pečlivá zaznamenávání, aby bylo možné sledovat i fyzický vývoj dětí; jako lékařka měla zájem na celkovém zdravém vývoji dětí.⁹⁷

Zcela zásadní je prostředí upravené pro děti: zařízení místností tak, aby vše bylo v jejich dosahu a aby mohly děti se všemi věcmi snadno manipulovat, protože její metoda pozorování je založena na základním bodě – svobodě dětí v jejich spontánních projevech.⁹⁸ Montessori požaduje, aby školní třídy byly blízko a snadno přístupné venkovním vzdušným prostorům – hřišti a zahradě, aby děti mohly svobodně vyjít ven a vrátit se v průběhu dne. Všechny detaily v prostředí, ve kterém jsou děti vzdělávány, se mají spolupodílet na jejich výchově a vzdělávání.⁹⁹ Dětem je dovoleno zvolit si pozici, kterou považují za nejpohodlnější, stejně jako postavit si židličku na své vlastní místo, toto je nejen vnější znak svobody, ale má i svůj význam pro výchovu – dítě se učí ovládat své pohyby.¹⁰⁰

V pedagogické koncepci jsou zahrnuta cvičení praktického života, stravování a spolupodílení se dětí na přípravě stolu, smyslová výchova, tělesná cvičení, pěstování rostlin a chov zvířat, ruční práce

⁹⁶ Tamtéž, str. 77: „We can only help that individual who is to be a general or a leader to realize his potentialities.“

⁹⁷ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 73–79; dnes se nám to zdá být pro pedagoga nepatřičné, protože tuto činnost převzali pediatři.

⁹⁸ Tamtéž, str. 80: „the liberty of the pupils in their spontaneous manifestations.“

⁹⁹ Tamtéž, str. 83: „they will see something more beautiful than that which they feel in more ordinary pictures... the constant companionship with this picture will awaken in their heart a religious impression. This, then, is the environment which I have selected for the children we wish to educate.“

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 84: „The ability to move which he acquires here will be of use to him all his life. While he is still a child, he becomes capable of conducting himself correctly, and yet, with perfect freedom.“

(např. keramika), intelektová výchova, čtení a psaní; pět úrovní praktikování při učení se.

V celkovém pohledu na charakter výchovy a vzdělávání požaduje Montessori výchovu pro život, pomoc životu a jeho ochranu.¹⁰¹

Komenský chtěl zásadní reformu škol, Montessori školu novou, což tehdy také znamenalo reformu od základů.

e. Náboženská výchova a vzdělávání

Náboženská výchova k víře v Ježíše Krista ¹⁰² a vzdělávání s ní spojené považovali oba pedagogové za zcela neodmyslitelnou součást výchovy a vzdělávání.

Komenský

Je známo, že i když Kristus k sobě volá staré i mladé, přeci jsou mladí¹⁰³ vhodnější k jeho následování; „Je tedy spravedливо, aby naše mládež byla přiváděna ke Kristu; na ně rád vkládá Kristus sladké jeho své a sebe sám (Mat. 11, 30)“¹⁰⁴. Vychovatel se musí snažit, aby při péči o mládež chránil jejich duše před nákazami světa, aby čistým, neustálým napomínáním a příklady rostli v poctivosti, plnili svou mysl pravým poznáním Boha, sebe sama a zákonitostí světa, aby

¹⁰¹ MONTESSORI, *The Absorbent Mind*, str. 10nn v kapitole Education for life: „... an education for life that starts from birth and even before birth... Education as a help and protection for life.“

¹⁰² Tato tři výrazy ponechávám prozatím úmyslně takto vedle sebe, ač v jejich významu i obsahu je rozdíl.

¹⁰³ Obraz oslátka, na němž vjel Kristus do Jeruzaléma, a obrat „neosedláni světem“, KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, str. 36, bod 21.

¹⁰⁴ Tamtéž, str. 36, bod 21.

„si zvykali viděti světlo boží a nade vše ostatní milovati a ctíti otce světla.“¹⁰⁵ Když se takto dělo, potvrzovala se slova Žalmu 8,3.¹⁰⁶ Proto mají děti anděly jako strážce (Mt 18,10), rodiče jako vychovatele, kteří je mají vést v kázni a napomínání (Ef 6,4) a kromě toho je nesmějí vést zlými příklady a kazit je, a to pod pohrůžkou věčného zatracení (Mt 18, 6.7). Fakt, že je člověk obrazem božím, dokazuje, že v něm „jsou od přirozenosti kořeny pobožnosti.“¹⁰⁷ K metodě, jak vštěpovat zbožnost, se Komenský věnuje ve svém výčtu metodik (na čtvrtém místě po metodě umění, jazyků a mravního vzdělávání) dosti důkladně¹⁰⁸

Rodiče pomáhají svým dětem zakládat zbožnost svojí vlastní zbožností ještě během těhotenství i brzy po narození dítěte modlitbami a díky za požehnání, poté křtem a prosbami o Ducha svatého.¹⁰⁹ Co se týče věku dětí, doporučuje začít ve věku kolem dvou let, naučit je modlit se (nejprve, jak tiše sedět, stát či klečat a držet ručky sepjaté) Beránku boží a Modlitbu Páně; ve třech letech naučit více modliteb a dříve než za další rok Vyznání víry. V předškolním věku doporučuje Komenský s dětmi mluvit o Pánu Bohu při běžných činnostech a událostech, že je to on, kdo dává život i ho bere, že on dává déšť apod. Když dítě umí Vyznání víry, je dobré učit je Desatero. V pěti letech se dítě umí večerní a ranní modlitby a přidává se k Požehnání stolu atd. Motivací pro tak

¹⁰⁵ KOMENSKÝ, *Didaktika velká*, str. 37, bod 22.

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 37; „že Bůh z úst nemluvňátek a těch, kdož prsů požívají, rozmnožuje chválu z příčiny svých nepřátel, aby přítrž učinil protivníku vymstívajícímu se.“ (ČEP: „Ústy nemluvňat a kojenců jsi vybudoval mocný val proti svým protivníkům a zastavil jsi nepřitele planoucího pomstou.“)

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 67; dříve na str. 59 definuje přirozenost jako „všeobecnou prozřetel-nost boží čili proud božské dobroty, která neustává konati při všem všecko; totiž při jednom každém stvoření to, k čemu je určila.“

¹⁰⁸ Tamtéž, Kapitola XXIV. na stranách 226-239.

¹⁰⁹ KOMENSKÝ, *Informatorium školy mateřské*, od str. 111 nn.

ranné učení dětí je Komenského obraz dětského mozku jako rozehřátého vosku, do kterého se snadno otiskne, čemu je učeno, a pevně pak zůstane v paměti.¹¹⁰

Montessori

Maria Montessori považuje za základní pokyn ke katechetické práci Ježíšova slova o dětech v Mk 10,14 a Mt 18,3; úkol dospělého je dítěti nebránit, nechat ho svobodně k němu přicházet. Učitel se z mistra má stát služebníkem, která dětské duši dává, co očekává, a který se pokorně spolupodílí na božím aktu stvoření.¹¹¹

Jak jsme již naznačili,¹¹² dobře a pečlivě zařízené prostředí se podílí na náboženské výchově. Nad tabulí (ve školce) má být zavěšen pečlivě vybraný atraktivní obraz, jako např. kopie Rafaelovy Madonny.¹¹³ Konkrétně na tomto obraze je znázorněno božské mateřství spolu s lidstvím.

Montessori zavedla koutek zařízený pro náboženskou výchovu, tzv. „atrium“, kde se děti seznamují s římskokatolickou liturgií pomocí modelů předmětů při ní používaných, barev a symbolů.¹¹⁴ K tvorbě atrií dospěla po letech uvažování o náboženské výchově s přesvědčením, že kořeny zbožnosti jsou v lidské přirozenosti¹¹⁵, a v naději,

¹¹⁰ Tamtéž, str. 118.

¹¹¹ MONTESSORI, *Die Religiöse Erziehung im tätigen Leben des Kindes*, in: MONTESSORI, *Maria, Gott und das Kind*, str. 44-45.

¹¹² MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 83 v popisu Rafaelova obrazu Madonny – dobře zvolený obraz probouzí v srdcích dětí náboženský dojem.

¹¹³ Tamtéž, str. 82, kopie obrazu „Madonna della Seggiola“ visela v jednom domě dětí v Římě, jehož se stal emblémem; na str. 82 také podrobnější výklad symboliky „maternity and humanity“.

¹¹⁴ Více v její knize *Kinder, die in der Kirche leben*; náboženskou výchovu a vzdělávání v atriu zavedla a rozpracovala během svého působení v Barceloně ve 20. letech.

¹¹⁵ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 372: „If religion is born with civilization, its roots must lie deep in human nature.“

že plně svobodné dítě ukáže, jestli je člověk od přírody náboženskou bytostí¹¹⁶. Jako smyslová výchova vede k praktickému životu, tak náboženská výchova vede k životu morálnímu; konkrétní práce v „atriu“ vede děti k porozumění mše svaté a např. pěstování obilí pro upečení hostií nebo vinné révy pro výrobu vína je začleňuje do přípravy stolu Páně.¹¹⁷

Montessori doufala, že vydobytím svobody myšlení a svědomí se lidé nasměrují k náboženství.¹¹⁸

f. Závěr našeho pokusu o srovnání Jana Amose Komenského a Marii Montessori

Jsem přesvědčena, že když se zaměříme čistě na teoretický obsah a motivy výchovy a vzdělávání, můžeme porovnat názory obou pedagogů na daná témata.

V pohledu na člověka se Komenský s Montessori setkávají v názoru, že se současným člověkem je něco zásadně v nepořádku a je potřeba jeho náprava. Oba se liší v důvodech pro tento stav – Komenský hovoří o lidském poblouzení v důsledku odklonu od poslušnosti božího řádu, Montessori vidí člověka v krizi následkem mnoha společenských změn v době silného vědeckého pokroku. Oba stojí za silnou potřebu výchovy a vzdělávání – Komenský pro přípravu na pozemský a poté věčný život, Montessori pro pozemský život v novém světě za nových podmínek za pomoci vědy.

¹¹⁶ Tamtéž, str. 372: „Now, in his liberty, the child should show us, as well, whether man is by nature a religious creature.“

¹¹⁷ Metodu Montessori v následujících desetiletích rozpracovaly Italky Sofia Cavalletti a Gianna Gobi do Katecheze Dobrého pastýře a Američan Jerome W. Berryman do katecheze s názvem Godly Play.

¹¹⁸ MONTESSORI, *The Montessori Method*, str. 374: „Perhaps, ... through the conquest of liberty of thought and of conscience, we are making our way toward a great religious triumph.“

V pohledu na dítě vycházejí oba z Ježíšových slov o dětech. Komenský vidí důvod v jejich způsobilosti pro Boží (nebeské) království v jejich schopnosti snadno přijímat boží milosrdenství, ve faktu, že nemají „nevěru“, absenci zlých zvyků; prostá mysl je pro výchovu nejvhodnější. Montessori současně vychází také z nových poznatků přírodních věd – biologie a psychologie; podle ní působí v dítěti růst a rozvoj boží síla, a ony proto potřebují maximální svobodu, „nebránit jim“ znamená snažit se vytvořit optimální podmínky v prostředí, kde vyrůstají, odstranit zábrany.

V motivech pro výchovu a vzdělávání se Komenský s Montessori setkávají v zájmu o pravé lidství a prosperující společnost; podle Komenského musí být člověk vychováván, aby se stal člověkem podle božího úmyslu, podle Montessori musí být člověk vychováván ve svobodě, aby se stal svobodným a nezávislým občanem.

V metodice optimální výchovy a vzdělávání se oba pedagogové shodují v nezbytné nutnosti začít od raného dětství, ve výuce dětí společně ve školách, rozdíl je ve věku: u Komenského probíhá výchova dětí do 6 let pod mateřským dohledem, Montessori začíná ve věku 3 let. Oba požadují dobře připraveného učitele a vzor vidí v přírodě – ve smyslu řádu a přirozeného rozvoje.

Komenský požaduje dodržovat zásady snadnosti, důkladnosti, krok za krokem a rozlišuje čtyři základní okruhy výchovy a vzdělávání: umění, jazyky, mravnost, zbožnost. Montessori požaduje od počátku dítě pozorovat a nezasahovat do jeho přirozených projevů v připraveném prostředí, okruhy výchovy a vzdělávání jsou smysly, činnosti praktického života, tělesná cvičení, čtení a psaní, zemědělské činnosti.

V katechetickém pohledu i metodice katecheze se oba pedagogové shodují v tom, že člověk má v sobě přirozeně základy zbožnosti a malé dítě nehřeší. Komenský považuje výchovu k víře v Boha a praktikování zbožnosti za základní, zásadní, celý život naplňující, a proto je nezbytnou součástí již od raného věku pomocí příkladů i napomínání.

Montessori, protože chtěla vytvořit univerzální vzdělávací systém i pro tradičně nekřesťanské společnosti, považuje výchovu k životu ve víře za přirozený ve svém katolickém prostředí, ale nepožaduje ji za nezbytnou ve všech školách – drží se své zásady, že děti, ponechány svobodně k živé víře „samy přijdou“; pevnou součástí jejího přístupu je připravené prostředí v „atriu“.

g. Pedagogické osobnosti J. A. Komenský a M. Montessori ve srovnání dr. Oosterhuise

Autorce této práce přineslo povzbuzení, když našla téměř stoletý text věnovaný oběma významným pedagogům, který vznikl nejprve ve formě přednášky při znovuotevření Muzea Komenského v Naardenu v listopadu 1924. Mluvčím byl R. A. B. Oosterhuis, amsterdamský lékař a manžel rozené Češky, jejímž prostřednictvím vznikl také jeho zájem o Čechy a Komenského.¹¹⁹

Jeho východiskem byl pohled na vnější okolnosti života a působení obou velkých pedagogů, načež připomněl, resp. předestřel principy a podstatu pedagogických přístupů:

- Komenský nemohl plně využít své zkušenosti ve vlasti, ale byl nucen k útěku a v cizině vznikla větší část jeho velkého díla a ve svých reformátorských snahách neustal; Montessori nemohla dlouhodobě vést svůj ústav pro opuštěné děti v Římě a v cizině našla přijetí a prostor pro svou další činnost;
- Oba byli přijati v Amsterdamu, kde Komenský vydal svá pedagogická díla a kde i Montessori mohla pokračovat v zakládání domů pro sociálně slabé děti a ve své osvětové, přednáškové činnosti; Nizozemí se stalo zemí, odkud se rozšířil vzhlas obou pedagogů;
- Oba měli v úmyslu překonat staré výchovně vzdělávací přístupy a přinést novou pedagogiku.

Doktor Oosterhuis si ovšem také položil otázku, zda vůbec může porovnat starého klasika s pedagožkou (tehdy) nedávného proudu, ve kterém s ní vystupují osobnosti jako Jan Ligthart a Rudolf Steiner,

¹¹⁹ OOSTERHUIS, R. A. B., *Jan Amos Komenský a Dr. Maria Montessoriová*, Pedagogické rozhledy Roč. 36, č. 3 (1926), str. 120-124, č. 4/5 (1926), str. 186-193.

a odpovídá si, že porovnání je možné díky snaze o vědecké zasazení metody Montessori, ač „je ještě ve stavu vývoje“¹²⁰.

Komenského požadavky na školský proces jsou v autorově době zcela samozřejmé: vzdělání mají být všichni bez rozdílu, učitelský stav je samostatný, tělesné tresty na škodu, postup ve výuce se děje od snazšího k obtížnějšímu, od známého k méně známému, od bližšího ke vzdálenějšímu.

Montessori staví do středu výchovy dítě a žádá odstranit vše, co může bránit jeho přirozenému rozvoji, učitel ustupuje do pozadí jako pomocník, aby iniciativa – aktivita mohla vycházet od dítěte, které se nachází v harmonicky upraveném školním prostředí. V počátku zavedla Montessori pravidla pro tělesnou hygienu, aby byl podporován zdravý rozvoj dítěte.

Oba pedagogové požadují, aby škola byla příjemným a podnětným místem, vyvolávajícím dobrou náladu, aby se v ní střídala práce s oddechem a odpočinkem; oba také dětem dovolují spolu ve škole mluvit, diskutovat a vedou je ke spolupráci.

Montessori vyžaduje úctu k dítěti větší než k sobě samému, aby učitel či rodič neničil přirozený plán vlastního rozvoje dítěte. Pozorování jako první metodu zkoumání a objevování světa a jeho zákonitostí nalezneme u Komenského i u Montessori – ta navíc požaduje nejprve pozorovat samo dítě.

Učitel či rodič má u Montessori významnou roli: podporovat rozvoj k dobru, ke svobodě. Pak také lépe porozumí slovům „Nechte maličkých přijít ke mně a nebraňte jim!“ Zde se říká, že svobodné a volné děti samy dojdou vykoupení.¹²¹ Při dodržení těchto podmínek školní práce dostavuje sebekázeň, kdy dítě soustředěně pracuje a v místnosti vládne klid. Potřebuje pomůcky a zaměstnání, pak se bude rozvíjet a navíc ještě s dostatečnou mírou svobody bude i ve své školní práci šťastné.

¹²⁰ Tamtéž, str. 122.

¹²¹ OOSTERHUIS, tamtéž, str. 188.

Dr. Oosterhuis se zamýšlí nad možným komentářem Komenského, kdyby se mohl seznámit s Montessori metodou. Cíl výchovy mají shodný: dobrota a zušlechtění lidského pokolení. Komenský považuje výchovu za nejlepší prostředek k překonání zla na světě. Školu vidí jako dílnu k utvoření čistého lidství, kde se člověk může stát pravým člověkem. Jeho záměrem bylo také vytvoření mravní osobnosti. Doporučuje vyučovat žáky ve skupině, protože výsledky se dostávají lepší. Vyučovat příklady, které žáci sami a bez nucení následují. Paměť příliš nezatěžovat, více prostoru samoučení a cvičením. Učitel nenutí násilím, pokud vidí dítě pracovat, tak je učitel pomocníkem přírody. Oproti Montessori zastává Komenský učení v třídách, rozsah hodin určuje na čtyři pro dopoledne na prvním stupni, aby žáci měli volný čas k vybrané práci a zábavě.

Komenský klade důraz na kolektivitu, Montessori na individualitu – jen podporuje kooperaci ve skupině. Autoedukace u Montessori vylučuje čtižádostivost a snahu po dosahování dobrých známek.

Kázeň se dostavuje u Komenského v charakteru žáka a je jí třeba vynutit pouze tehdy, pokud odmítá poháhat ostatním, protože životní povinností člověka je pomáhat, když žije ve společenství, do kterého ho Bůh přivedl.

Co je ovšem oběma pedagogům společné, je vize, že děti a žáci dospějí k radosti z vydařené práce jako požitku z bádání a hledání.

Příjemně, samovolně a spontánně – tak si Komenský představoval průběh procesu učení a Montessori se jej snaží realizovat. Přirozeně a především pozorováním a rozumovým uvažováním nabývat poznatky.

Dr. Oosterhuis nachází více shody než rozdílů:

- podporu organického vývoje malého dítěte,
- respekt vůči spontánnímu rozvoji;
- mravní výchovu.

Rozdíly vidí v zaměření se na rozvoj dítěte:

- Montessori zařizuje harmonické prostředí a podporuje individualitu, která se nestane egoismem, když děti spolupracují;
- Komenský zařizuje školu jako obec, jako společenství, kde individualita dostává prostor až ve volném čase po školní práci.

Dr. Oosterhuis spojuje obě pedagogické teorie slovy Jana Ligtharta¹²², že výchova není nic jiného než otázka lásky, trpělivosti a moudrosti a trpělivost a moudrost se daří tam, kde ta první vládne. S nimi bude dokonána cesta Páně.¹²³

¹²² Jan LIGTHART (1859–1916), nizozemský pedagog, vychovatel a reformátor škol, autor „pedagogiky srdce“; vedl k samostatné a tvůrčí práci; vydával časopisy *Pedagogisch Tijdschrift* a *School en Leven*, [<http://www.whoswho.de/bio/jan-ligthart.html>].

¹²³ OOSTERHUIS, R. A. B., *Jan Amos Komenský a Dr. Maria Montessoriová*, str.193.

II. Část PRINCIPY

1. Stručné představení osoby Marie Montessori a podstaty jejího díla

Maria Montessori (1870–1952) obdržela titul doktora medicíny jako první žena v Itálii. Během doby, kdy působila jako asistentka, sbírala své první zkušenosti s duševně zaostalými dětmi a začala pro tyto děti vytvářet pomůcky – s velkým úspěchem. Vyšla od těchto poznatků a vyvíjela vůdčí formulace pro nové porozumění učení, které lze použít u všech dětí. První *Casa dei Bambini*, Dům dětí, byl otevřen v Římě v roce 1907.

Později se věnovala rozpracování a rozšiřování své metody. Obcestovala celý svět, žila ve Španělsku, v Indii, naposled v Holandsku.

a. Montessori poznatky tvořící základy její pedagogiky

Dítě má bohatý vnitřní potenciál, není prázdnou nádobou, která musí být naplněna. V individuu působí životní síla, která je vede k rozvíjení se.

Dítě se rozvíjí od dětství do dospívání v různých vývojových fázích, které se vyznačují zvláštními ukazateli a senzibilitami. Jedná se o tzv. senzitivní fáze – období zvláštní citlivosti a svěžího zájmu (např. pro řád, jazyk, pohyb, vnímání), které souvisejí s fyzickými, intelektovými a spirituálními aspekty vývoje.

Cílem všech snažení výchovy má být aktivní podporování dětské samostatnosti prostřednictvím svobodně zvolené činnosti.

b. Principy Montessori pedagogiky nezbytné pro praxi

1) Připravené prostředí

Děti jsou jiné než dospělí, a potřebují proto jiné prostředí. Tím je myšlena místnost, která je utvořena a zařízena podle potřeb dětí tak, aby z prostředí (způsobem odpovídajícím senzitivním fázím) vycházely optimální podněty pro učení a růst a aby dítě mohlo každou činnost provádět samo. Místnost má stabilní řád a pro děti vhodné materiály.

2) Připravený vychovatel, učitel

Aktérem není vychovatel/ka, učitel/ka, ale dítě. Úkolem vychovatele není přímé přebírání vlivu na růst a učení dítěte, ale nepřímé, např. vytvořením připraveného prostředí. Vytváří spojení mezi připraveným prostředím a dítětem.

3) Volná práce

Volnou prací se rozumí sociálně flexibilní koncept samostatně organizovaného učení a činností dětí. V Montessori školce či škole je většinou na začátku dne naplánována doba pro individuální práci dětí s materiály s místností. Každé dítě se přitom rozhoduje samo: s čím, na jakém místě bude pracovat, s kým a jak dlouho se chce zabývat jakou věcí či tématem. Přitom je třeba dodržet pravidla, aby byli všichni srozuměni s tím, kdo bude pracovat s jakým materiálem a že nikdo nebude při své práci rušen.

4) Polarizace pozornosti

Tzv. Montessori fenomén popisuje herně explorativní koncentraci dítěte na samostatně vybraný předmět, která pomíjí až vyřešením úlohy.

Tato koncentrace má zjevně vnitřní původ. Každé dítě se polarizuje na oblast, která je právě nejvíce zajímavá, a může se přitom odtrhnout od svého prostředí na podivuhodně dlouhou dobu. Děti mají být v tomto čase ponechány bez rušení.

c. Životopisná data

- » 31. 8. 1870 se narodila rodičům Alessandru a Renilde v Chiara-valle u Ancony; v roce založení konstituční monarchie v Itálii;
- » kolem 1882 či podle jiných zdrojů již 1872 žila rodina v Římě; Maria navštěvovala technickou školu pro chlapce, přestupeň pozdějších reálných gymnázií, složila maturitu a přihlásila se ke studiu medicíny na univerzitě v Římě;
- » kolem 1886 absolvovala státní zkoušku a promovala jako první ženská doktorka medicíny v Itálii; asistentkou na psychiatrické univerzitní klinice v Římě;
- » 1900 pozadí jejích iniciativ ve prospěch zanedbaných dětí tvoří hospodářské a sociální krize;
- » 1898-1900 učitelkou na Scuola Ortofrenica, škole pro léčebné pedagogy (dnes speciální), pobyt v Bourneville-Institutu v Paříži, studium díla Jeana Marie Itarda (1775-1830), Édouarda Séguina (1812-1880) a učitele hluchoněmých Pereira (1715-1780), praxe jako dětská lékařka v Římě;
- » 1899 jádro jejího příspěvku na kongresu v Turíně tvoří právo mentálně postiženého dítěte na uznání společnosti; obsahem jejího empirického výzkumu je problém závislosti na sociálním prostředí a školní úspěch; studium psychologie a filosofie na univerzitě v Římě;
- » 1904-1908 vyučující antropologie na univerzitě v Římě;
- » 1907 otevření prvního Domu pro děti (Casa dei bambini) ve čtvrti San Lorenzo na základě iniciativy obecně prospěšné bytové společnosti, kde budou hlídány zanedbané děti předškolního věku;

převzetím této společnosti přináší své myšlenky na upravení prostředí pro děti a poprvé používá smyslový materiál u normálních dětí;

- » 1909 sepisuje výsledky pozorování a na něm vysvavěných principů; opouští lékařskou praxi, předává vedení Domu pro děti svým pomocnicím a věnuje se vzdělávání vychovatelů;
- » 1913 zakládá Dům dětí v církvi v Barceloně; následně se centrem jejích snah stává boj o větší práva dětí v moderní společnosti;
- » 1915 prostřednictvím spolupracovnice Anny Maccheroni zveřejňuje své náboženskopedagogické myšlenky na liturgickém kongrese v Montserratu;
- » 1926 založení Montessori-Institutu ve Vídni, uznání od S. Freuda;
- » za vlády fašistického režimu jsou její školy v Itálii zavřeny, její knihy v Německu a Rakousku páleny;
- » 1936 odchod z Barcelony na začátku občanské války;
- » 1939 pobyt v Indii, krátká doba internace jako Italky; možnosti svobodných přednáškových cest; přátelské vztahy mj. s Rabindranathem Tagore a jeho školou „Dům míru“, setkání s Mahátmou Gándhím a Džavárharlálem Nehrúem;
- » 1949 konečně návrat do Evropy, do Nizozemí; přednáškové cesty, uznání na mezinárodní úrovni;
- » 1952 umírá v Noorwirjk an Zee v Nizozemí.¹²⁴

¹²⁴ Tento přehled životopisných dat převzat z knihy prof. SCHMUTZLERA, *Fröbel und Montessori. Zwei geniale Erzieher...* str. 190-191; jde o přehled profesního života, ale chybí zde důležitý údaj: syn Mario, nar. mimo manželství v roce 1898, jeho otcem byl lékař Giuseppe Montessano, byl vychováván na venkově, svou pravou identitu se dozvěděl v pozdějších letech; v dospělosti se stal blízkým matčíným spolupracovníkem.

2. Koncepce náboženské pedagogiky Marie Montessori

Maria Montessori (1870–1952)¹²⁵ je jedněmi považována za věrnou katoličku – na základě svých raných prací a knih vydaných do 2. světové války, zejména *Dr. Montessori's Own Handbook*, 1914, *I bambini viventi nella chiesa*, 1922, (*Kinden, die in der Kirche leben*, 1923), pro obsah několika přednášek v Londýně a Holandsku mezi lety 1922–1946, *The Secret of Childhood*, 1936; ale také např. za teistku – především na základě knih vydaných od roku 1948, zejména *The Absorbent Mind*, 1949¹²⁶.

Syn Mario svou matku popsal jako pozitivistku a nevěřící v době, kdy budovala svou kariéru. Autorka její biografie Rita Kramer ji označila za volnomyšlenkářku, tedy nepraktikující žádné náboženství, která se v době své začínající práce s duševně nemocnými a postiženými dětmi pohybovala mezi vědou a mystikou, mezi rozumem a intuicí.¹²⁷ V době otevření prvního Casa dei Bambini prý Montessori každoročně navštěvovala dvoutýdenní duchovní retreat v konventu; její syn Mario vyložil její konverzi jako následek dramatických proměn dětí, jaké pozorovala v důsledku své práce s nimi, matka prý „opustila kariéru, svoji skvělou pozici mezi socialisty a feministkami, opustila univerzitu, opustila dokonce rodinu a následovala jeho (Krista).“¹²⁸

¹²⁵ Maria Tecla Artemesia Montessori, 31.8.1870–6.5.1952.

¹²⁶ Avšak nikdy nebyla teosofkou – podle slov jejího syna Maria i vnuka Maria jun., jak uvádí Günther Schulz-Benesch, *Gott und das Kind*, 2001, str. 202 a 203.

¹²⁷ KRAMER, Rita, *Maria Montessori*. 1976. str. 46,91. Cit podle MILLER, Ron, *Nourishing the Spiritual Embryo: The Educational Vision of Maria Montessori*, str. 2, in: *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality on Education*, Foundation for Educational Renewal, 2002, přístupné na www.pathsoflearning.net.

¹²⁸ MONTESSORI, Mario, *Dr. Maria Montessori and the Child*. 1984. str. 51. Cit podle MILLER, Ron, *Nourishing the Spiritual Embryo: The Educational Vision of*

Naším přáním je vidět Marii Montessori tak, jak se prezentovala ve svých spisech a přednáškách: jako přesvědčená a aktivní křesťanská pedagožka, členka římskokatolické církve.

a. Přednášky Marie Montessori jako jedinečné prameny

Prvním pramenem k seznámení se s jejím názory na náboženskou výchovu a podrobnostmi o známém, na liturgii zaměřeném experimentu náboženského vyučování v Barceloně (1915–1924) je nejprve malý spis *I bambini viventi nella chiesa*¹²⁹ (1922), titul známý díky dalším vydáním jako *Kinder, die in der Kirche leben*¹³⁰. Dalšími prameny jsou drobné práce, většinou autorčiny přednášky na kurzech; v Bruselu na podzim 1922 měla přednášku ve francouzštině, jež vyšla v německém překladu jako *Die religiöse Erziehung im tätigen Leben des Kindes*¹³¹, v roce 1930–31 vznikl spisek *La Santa messa spegat ai bambini*, v německém vydání pod názvem *Die Messe, Kindern erklärt*¹³². Ve 30. letech přednášela na kurzech v Londýně,¹³³ kde na půdě

Maria Montessori, str. 3, in: *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality on Education*, Foundation for Educational Renewal, 2002; přístupné na www.pathsoflearning.net.

¹²⁹ Originál vydán v Neapoli, 1922; v Moranu, *I bambini viventi nella chiesa: note di educazione religiosa*, 1922, 51 stran.

¹³⁰ MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 39-43; převzato z *Kinder, die in der Kirche leben*, Freiburg, 1964, str. 15-22. Přel. Helene Helming z *I bambini viventi nella chiesa*, str. 5-22.

¹³¹ Maria Montessori se účastnila „Pedagogického týdne“ s cyklem přednášek, které přednesla ve své originální francouzštině v září 1922, přednáška o náboženské výchově vyšla v *La femme belge* v říjnu 1922 a v březnu 1923, do němčiny přeložena Karin Becker.

¹³² Dílko vydala Montessori nejprve v časopisech (stěží dohledat jakých), 1931/32, později jako samostatný spis v Miláně 1949, a nakonec vyšel v německém vydání souborném díle *Kinder, die in der Kirche leben* ve Freiburgu v roce 1964.

¹³³ Ve Spojeném království pořádala kurzy od roku 1919 každý rok až do začátku 2. sv. války, poté do roku 1951 (Maria Montessori Institute v Londýně vznikl přímo z těchto kurzů). Aby se mohla její metoda šířit i mimo konfesionální kruhy, zdržovala se tématu náboženství zvláště v nekatolických, tím spíše v nekřesťanských ze-

kláštera řeholních sester zaujala přednáškami, z nichž dva tituly zní v německém překladu: *Die Stellung des Menschen in der Schöpfung*, 1935, a *Über die religiöse Erziehung*, 1937. V Holandsku, v Larenu, přednesla v roce 1939 francouzsky text, který vyšel v němčině jako *Die religiöse Erziehung nach der Montessori-Methode*, v tomtéž roce vznikl text *Dio e il bambino*, který zazněl v Heemstede jako *God en het kind*¹³⁴. Téhož roku také přednášela k tématu náboženské výchovy v Indii, ale tyto texty žel nebyly vydány. Po návratu z Indie přednesla v roce 1946 v Londýně text, který vyšel v němčině pod názvem *Über religiöse Erziehung*.¹³⁵

V Barceloně

Maria Montessori se v Barceloně u tamějších kněží¹³⁶ setkala se zvláštním přijetím: „Tito kněží mne ale neznali a nevěděli, že jsem katolička, zjistili však, že moje metoda je ve své podstatě katolická. Ve své knize jsem neučinila žádné přímé vyznání náboženské víry.“¹³⁷ Byla přesvědčena, že to byly osobní kvality učitelky a základní pedago-

mích. V Londýně pořádala paralelní přednášky pro řádové sestry v klášteře Maria Assumption, jak Montessori uvádí v přednášce *Náboženská výchova podle metody Montessori*, přednesené v Larenu, Severním Holandsku v roce 1939, in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 95..

¹³⁴ *Gott und das Kind*. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 12-35; převzato z *Kinder, die in der Kirche leben*, Freiburg, 1964, str. 216-244. Pozn. 5 hovoří o nenalezeném rukopise *Dio e il bambino* v amsterdamském archívu v době sestavování svazku.

¹³⁵ in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 96-105.

¹³⁶ V roce 1909, když se pater Casulleras vrátil z misie v Guatemale, byl přesvědčený o tom, že malé dítě má vyrůstat v kostele, že výchova a vzdělávání v liturgickém prostoru je pro ně to nejlepší, proto chtěl založit „dětské domy“ ve stínu kostelů. Když se dozvěděl o „Casa dei Bambini“ Marie Montessori, přišla mu významná shoda názvů a rozhodl se rozvíjet její myšlenky a uplatnit její metodu. Hovořil o tom s knězem z Casa di Maternità v Barceloně.

¹³⁷ MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 40; řeč je o knize *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, vydané roku 1909.

gické zásady, které se kněžím zdály být bezprostředně inspirovány katolicismem: pokora, trpělivost, ohodnocení konání víc jak prostými slovy, pro smysly podnětné prostředí, mlčení a usebrání, jaké může být dětmi dosaženo; svoboda daná dětské duši, aby se zdokonalovala; pečlivost, aby bylo odstraněno nebo zlepšeno vše, co není dobré; dokonce lehké omyly a drobná nedokonalost; kontrola chyb spojená s didaktickým materiálem a láskyplná úcta k vnitřnímu životu dítěte. Při osobním jednání Marie Montessori a barcelonských kněží se zrodila myšlenka uplatnit tyto principy v náboženské výchově. Když následně uvítal tuto myšlenku benediktinský opat, pozval její kolegyni Annu Maccheroni k účasti na liturgickém kongrese na Montserratu. Těmto pedagogickým snahám připravil snazší pozici již dříve vydaný papežský dekret *Quam singulari*, vydaný Piem X. roku 1910, věnovaný ranému prvnímu svatému přijímání dětí.¹³⁸ Liturgie díky svému vyjádření obsahu víry mohla být nazvána „pedagogickou metodou“ katolické církve, protože vyučuje nejen slovy, ale i pomocí symbolů a náboženských předmětů. „*Potřebujeme tedy jen otevřít dítěti tyto brány k liturgii, ve kterých se leskne božské světlo.*“¹³⁹ Je třeba učinit liturgii přístupnou dětem, seznamovat je se symboly, hlubokým smyslem, který je každé věci vlastní, s přesným používáním a účelem předmětů; dětským smyslům se nabízejí světla, barvy, tóny. Anna Maccheroni hovořila před liturgickým kongresem o potřebě uvádět do liturgie již

¹³⁸ Pius X. vydal dva dekrety k tomuto tématu: Dekret Sacra Tridentina Synodus, ustanovení o častém přijímání z 20.12. 1905, a *Quam Singulari*, ustanovení o raném prvním přijímání z 8.8. 1910. Eucharistie byla prohlášena za „potřebný základ, východisko a centrum každé náboženské výchovy“; „Jakmile dítě přichází k používání rozumu, je také povinováno Božím zákonem ke svatému přijímání a církev je nemůže z této povinnosti vyvázat.“ Věk začátku používání rozumu byl podle jedné skupiny teologů 12-14 let, podle druhé již věk začátku školní docházky. Časté přijímání bylo podepřeno přání našeho Pána, „protože svaté přijímání je nejdůležitější duchovní potravou“. V přípravě je znalost spásných pravd a schopnost odlišit eucharistii od běžného pokrmu. Účinkem ranějšího a častějšího přijímání bude hlubší náboženský a mravní život, častější přijímání přinese lásku a dobrotu Spasitele dětem srozumitelnější, zakusí je ve svých srdcích. in: *XXIII. Internationaler Eucharistischer Kongress*. Wien 12. bis 15 September 1912. Str. 193n.

¹³⁹ MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 41.

malé děti a svým velkým duchem víry si získala uznání. Projevila svou ochotu pracovat v Montessori-škole v Barceloně, kam docházely děti ve věku 3–7 let.¹⁴⁰ Výsledkem jejího návrhu bylo otevření „Domu dětí v církvi“ a „současně dostala metoda Montessori dlouho vytouženou příležitost proniknout do života dětské duše hlouběji, a tak naplnit svoji pravou vychovatelskou misi.“¹⁴¹ Poté co bylo připraveno místo pro malé, to jest kaple jako nejkrásnější místnost domu,¹⁴² uviděli dospělí, jak malé děti čistě a hluboce pociťují Boží přítomnost¹⁴³.

Když zemřeli barcelonští zakladatelé a podporovatelé Montessori-školy¹⁴⁴, experiment skončil. Maria Montessori uvádí, že jejich první domy dětí v církvi zničil sociální vývoj, katalánská kultura chtěla být „pokroková“ a nové hnutí tzv. sociálních reformátorů si nepřálo mít náboženství na prvním místě.¹⁴⁵ Teologicky vyhodnotila Maria Montessori ukončení barcelonského experimentu jako Boží

¹⁴⁰ Projev Anny MACCHERONI: *La liturgia e l'insegnamento pedagogico liturgico*, in: *Atti del Congresso Liturgico di Montserrat*, 7/1915.

¹⁴¹ MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 42.

¹⁴² Tamtéž, str. 42, v pozn. 15: později hovoří Montessori o předsíni – atriu, z něž si přeje vytvořit střed Montessori-školy. „Chápala intenzivní možnost náboženské výchovy jako poslední naplnění jejího pedagogického myšlení.“

¹⁴³ MONTESSORI uvádí „díky své nevinnosti“, což je z dogmatického hlediska problematické vyjádření, jemuž je třeba věnovat zvláštní pozornost. Filosof R. Buckenmeyer vidí u Montessori věroučnou bázi latinské církve, která oproti kalvinismu považuje celé stvoření i lidstvo za dobré, BUCKENMEYER, R. G. (ed.), *The California Lectures of Maria Montessori*, 1915, *Collected Speeches and Writings*. Oxford, UK, ABC-Clio 1997, str. 232n, 2003n. Cit podle MILLER, Ron, *Nourishing the Spiritual Embryo: The Educational Vision of Maria Montessori*, str. 2, in: *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality on Education*, Foundation for Educational Renewal, 2002, přístupné na www.pathsoflearning.net.

¹⁴⁴ Enrico Prat de la Riba, který školu založil a jehož nástupci jeho práci neporozuměli; biskup Casulleras a dr. Clascar.

¹⁴⁵ Podrobněji v MONTESSORI, *Kinder, die in der Kirche leben*. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 43 a v pozn. 17.

pokyn k apoštolátu podle Ježíšových slov „Jděte a učte všechny, učte různé národy.“¹⁴⁶

1) V Bruselu

V bruselské přednášce *Náboženská výchova v každodenním životě dítěte*¹⁴⁷ Maria Montessori také hovořila o barcelonské škole, ale uvedla v ní překvapivě, že „již před několika lety jsme se pokusily uplatnit ducha naší metody na náboženské vyučování.“ V domě dětí v Římě, kde se sestry františkanky¹⁴⁸ snažily vyprávět živým způsobem některé biblické události podle Svatých písem tak, aby zaznívaly dějinné události samy. V dětech se probudil silný „náboženský smysl“, příběhy vyprávěly ve svých rodinách a zajímaly se o mnoho nejmenších detailů, o kterých zjevně již delší dobu přemýšlely. Při výuce modliteb se učily výslovnost a z písmen pohyblivé abecedy sestavovaly slova Otčenáše a Zdrávas Maria, velmi pečlivě je pak přepisovaly; brzy se naučily modlit se samy. Marii Montessori se znovu potvrdila zvláštní účinnost její metody a těšil ji její rozvoj pro potřebu náboženské výchovy a vyučování, jehož skvělé výsledky přinášely povinnost pokračovat ve službě „věřící duši dítěte stejným způsobem“¹⁴⁹. Teoreticky uvažovala, že když se výukou čtení a psaní, počítání a gramatiky podařilo přivést děti k aktivitě a radosti, pak musí radost a klid vyrůstat také z náboženství, „které bylo utvořeno, aby člověka utěšovalo a posilovalo a samotnou oběť proměnilo v radost.“¹⁵⁰ Při uvádění do pravd víry, náboženství, doporučuje Montessori zapojit barvy,

¹⁴⁶ Autorčina volná verze textu z Mt 28,19: „Jděte ke všem národům a získávejte mi učedníky, křtíte je... a učte je,...“ (ČEP)

¹⁴⁷ V němčině jako *Die religiöse Erziehung im tätigen Leben des Kindes* in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 44–54.

¹⁴⁸ Tamtéž, „Marie-Franziskaner-Missionarinnen“, str.46.

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 47.

¹⁵⁰ Tamtéž, str. 47.

hudbu a krásu – jimi vybavit prostředí, aby dítě přijímalo poznatky jednoduchým, jasným způsobem a bez velké námahy, díky čemuž by vnikly do teprve vznikající inteligence. „Celý život dítěte se musí ‚ponořit‘ do pravd víry. Žít znamená učit se.“¹⁵¹ Montessori teoreticky zakládala přípravu dětí pro liturgii katolické církve a byla pro její zpřístupnění dětem ve věku od 3 do 10 let, pro otevření kostela přiměřeného malým. Svou snahu viděla jako odpověď na požadavky své doby a současně jako důkaz poslušnosti vůči církvi, kde byl již dvanáct let v platnosti papežský pokyn pro co nejčasnější a nejčastější přístup dětí ke svatému přijímání, který byl podnícen osobním setkáním Pia X. s umírající pětiletou dívkou, jež toužila po Ježíši.¹⁵² V barcelonském Domě dětí byl zařízen prostor, sloužící právě takové přípravě dítěte – byl nazván „předsín“, „atrium“, v němž se cvičilo mlčení, vůlí kontrolované pohyby, pomalá chůze, posazení i vstání, držení v rukou křehkých předmětů. Podle Marie Montessori čtyřleté dítě dobře chápalo rozdíl mezi nádobou se svěcenou vodou v Atriu a umyvadlem v Domě dětí; vylíčila, jak byly děti přítomné na ceremonii svěcení vody, již připravil pater Mosse Anglès, a jak malé děti chtěly být u vysvětlování svátosti křtu pro 7 až 10leté děti. U tématu přinášení obětí, chleba a vína, se zrodil nápad, že by děti mohly pěstovat obilí a révu, díky čemuž by obětiny nejen přinášely, ale i připravovaly.¹⁵³ Když potom přicházely 7leté děti k prvnímu svatému přijímání, už žily 3–4 roky v církvi a měly mnoho znalostí o záležitostech náboženství.¹⁵⁴

¹⁵¹ Tamtéž, str. 47.

¹⁵² Tamtéž, str. 48.

¹⁵³ Tamtéž, str. 51–53. Nápad byl záhy uskutečněn na pozemku školy, políčka byla orámována květinami a děti byly vedeny jednotlivými pracemi k trpělivosti v čekání na klasy a hrozny. Každý den sledovaly zázrak růstu. Současně se začaly slavit dva svátky: na konci školního roku svátek žní a na jeho dalším začátku svátek sběru vína – vinobraní. Děti sklízely obilí pomocí pro ně zvlášť vyrobených srpů, žádné se nezranilo. Pomocí stroje vyráběly hostie dvou velikostí. Celé toto dílo natolik nadchlo barcelonského biskupa, že si přál dětské hostie použít při procesí.

¹⁵⁴ Tamtéž, str. 53, na tomto místě Montessori odkazuje na svoji knihu *Les enfants vivans dans l'Eglise*, resp. *I bambini viventi nella chiesa*, Neapol 1922; přednáška nemohla pojmut více, zvl. popis výchovy 7–10 letých dětí, „právě vydaná

Těsně v závěru své přípravy na první svaté přijímání strávily děti 5 dní bez školní práce, naplněných pobytem v zahradě¹⁵⁵. Někteří rodiče těchto dětí byli dotčeni jejich prostou vírou a znalostmi o Bohu natolik, že sami projeví zájem o vyučování, aby mohli přijít k přijímání spolu se svými dětmi.

Učitel náboženství by měl být v první řadě služebník, podle Ježíšových slov „musí být dítě pro nás jako vzor, který máme následovat jako mistra, jenž nám může ukazovat cestu do nebeského království.“¹⁵⁶

Montessori konstatovala, že se v barcelonském experimentu podařilo uvést náboženskou výchovu do běžného života dětí, kromě toho se zdařilo spojit do jednoho celku tělesné, intelektové a duchovní, v němž se „náboženství jeví jako čerstvý pramen, vyvěrající z radosti a velikosti.“¹⁵⁷ Tím více později litovala ukončení práce ve škole v Barceloně.¹⁵⁸

V Londýně 1935

Text přednášky *Postavení člověka ve Stvoření*, věnovaný řeholním sestram, zazněl v Londýně v roce 1935.¹⁵⁹ Zde je znát myšlenkový posun

kniha“ také obsahuje větší část jejich prací, tedy Marie Montessori a Anny Maccheroni.

¹⁵⁵ Tamtéž, str. 54, ... spánkem pod stromy, krmením holubů, zaléváním květin; „a jen postava dítě milujícího Ježíše, tak krásná, tak bolestná, syn Panny Marie, s nimi žije a čeká na to, až bude moci žít v jejich malých duších.“

¹⁵⁶ Tamtéž, str. 45.

¹⁵⁷ Tamtéž, str. 55.

¹⁵⁸ Maria Montessori působila ve Španělsku od roku 1915, kdy se vrátila z USA; ve 20. letech se však měnily sociální i politické podmínky v zemi, až byly v roce 1924 zavřeny školy podle Montessori modelu; Španělsko opustila nastalo v roce 1936; její koncept náboženské pedagogiky, teoreticky i prakticky stabilně založený, zůstal nedokončený.

¹⁵⁹ V němčině jako *Die Stellung des Menschen in der Schöpfung*, tedy 13 let po bruselské přednášce. in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 67–

autorky: hovořila obecněji, globálněji o Bohu a jeho Duchu ve stvoření. Přírodu lidé obdivovali pro krásu jejích jevů – krásné barvy motýlů a ptačí peří, to bylo chápáno jako znak božského. O kráse se meditovalo, dokonce k tomu byly děti vedeny, ale obdivovány byly jen smyslové objekty. Důležitější je tu neviditelný, nemateriální faktor: je to Boží duch, který působí a vede. „Když se díváme na dítě jako na bytost, jež je vedena ve svém vznikání, jsme diváky při výstavbě člověka.“¹⁶⁰ Je-li příroda, Boží stvoření nejen krásné, ale i praktické, důvtipné a inteligentní,¹⁶¹ vidíme-li v přírodě harmonii, která svět drží při sobě, vidíme také aktivní poslání každého jednoho stvoření. „Bůh nestvořil svět jinak, než že každé stvoření vlastní vnitřní aktivitu,... Ve vývoji dítěte vidíme logické vedení..., následuje obecné zákony svých vnitřním vedením.“¹⁶² Maria Montessori říká, že bytosti v přírodě jsou vedeny Boží inteligencí a následují instinkty, zatímco člověk se odlišuje svou inkarnovanou duší a inteligencí, které mu Bůh dal.¹⁶³ Vše toto je třeba zohlednit ve výchově, abychom si uvědomili, že dítě má v sobě již od narození jistou sílu. „Nesmíme vidět jen dítě, ale Boha v něm. Musíme ctít zákony stvoření v něm. Nesmíme si myslet, že bychom mohli učinit dítě; když to děláme, ničíme Boží dílo.“¹⁶⁴ Tajemství výchovy je

72. Z angl. přel. Günther Schulz-Benesch, otištěno in: *M. Montessori, Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*, Freiburg 1979, str. 119–124; dále in: *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1988, str. 14–19.

¹⁶⁰ Tamtéž, str. 68.

¹⁶¹ Montessori uvádí na str. 68–69 příklady z tehdejších biologických pozorování: motýl, který neklade svá vajíčka na povrch listu, odkud by je spláchl déšť, ale naspod; pavouk, který pro svá vajíčka souká zámotek, dokonale chráněný před horkem a vlhkem aj.

¹⁶² Tamtéž, str. 69.

¹⁶³ Tamtéž, str. 71. Dále hovoří o Boží komunikaci mezi všemi stvořenými bytostmi, mezi Bohem a člověkem je však bezprostřední. Uvádí, že již od starověku lidé hledali vedení prostřednictvím modliteb.

¹⁶⁴ Tamtéž, str. 71, a dále: „Když se domníváme, že jsme to my, kteří dítě utvářejí, nestavíme v dítěti aktivní díl. Umenšujeme síly lidského stvoření. Pokud se myslíme, že jsme to my, kteří musejí dítě vystavět, jsme skutečnými materialisty. ...“

tedy „rozpoznat, co je v člověku Boží, a to sledovat, tedy to Boží v člověku znát, milovat a tomu sloužit; pomáhat a spolupracovat z pozice stvoření, ne stvořitele.“¹⁶⁵

V Londýně 1937

O dva roky později, roku 1937, hovořila Maria Montessori opět v Londýně ke klášterním sestřám v přednášce *O náboženské výchově*¹⁶⁶, ve které připomněla a (kvůli nebezpečí dezinterpretace) vysvětlila své dvě základní pedagogické zásady: „měli bychom se dítětem nechat vést“ – ve smyslu, že dítě není prázdná nádoba, ale vlastní jisté známky duševního rozvoje, které mohou při jeho vyučování sloužit jako ukazatele; „měli bychom dítěti sloužit“ – ve smyslu sloužit Božímu stvořitel-skému podílu, který je v dítěti“¹⁶⁷. Toto své přesvědčení přibližuje dále, když říká, že se učitel-vychovatel stává služebníkem tohoto zvláštního podílu, až žárlivým strážcem tohoto Božího podílu, aby dítě neuhnulo a zůstalo na správné cestě, zvláště pokud se nachází v prostředí, kde je setrvávání těžké. Jedním dechem Montessori připojuje slova, že dítě je vedeno přirozeností a skrývá v sobě přirozené zákony – psychologické. Pro dítě je od narození velice důležité jeho prostředí a pro potřebu náboženské výchovy Montessori doporučuje již od prvního roku věku umisťovat kolem dítěte příhodné předměty a obrazy, protože jeho hnací síla v tomto věku je tak silná, že pokud je mu nabídnuta náboženská výchova, je to jako by se vkládala přímo do jeho přirozenosti.

¹⁶⁵ Tamtéž, str. 72.

¹⁶⁶ V němčině znějící *Über religiöse Erziehung*, in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 73–79. Z angl. přel. Günther Schulz-Benesch, otištěno in: *M. Montessori, Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*, Freiburg 1979, str. 42-48; dále in: *Die macht der Schwachen*, Freiburg 1988, str. 122-129.

¹⁶⁷ Tamtéž, str. 74, „dass es in dem Kind einen göttlichen Schöpfungsanteil gibt und dass wir diesem dienen sollten.“

O věku 2 až 4 roky hovoří Montessori jako o zvlášť smyslovém, duševním a duchovním¹⁶⁸ stupni, silně citlivém, a proto doporučuje brát dítě s sebou do kostela¹⁶⁹ nehledě na nedoporučení medicíny, protože „my jsme obránci ducha dítěte“ a hygiena je až na druhém místě. Montessori na základě zkušeností z pozorování dětí v barcelonském Atriu tvrdí, že děti tohoto věku mají nejen velkou citlivost, ale také schopnost chápat mnohem hlouběji, než my chápeme; děti mají silnou potřebu cítit se chráněné a v bezpečí, „... proto musí náboženská výchova matek nechat děti pociťovat, že tu je nadpřirozená ochrana, že je to velmi mocná ochrana.“¹⁷⁰ Stále je třeba nechávat dítě svobodné pro jeho samostatnost, mít na mysli onu dětskou větu „Pomoz mi pomoci si sám.“¹⁷¹ a nikdy se nedomnívat, že zasadit v dítěti náboženský smysl je něco těžkého. Konečně přináší autorka také konkrétní podněty k praxi, totiž vyprávět takto malým dětem příběh o Ježíšově narození¹⁷². Pro věk od 5 nebo 6 let, kdy dítě již dokáže číst a psát, je nutné začít s vyučováním náboženství – doporučeno je vyprávění o stvoření světa,¹⁷³ které se často rozvíjí o mnoho dětských otázek¹⁷⁴.

V této přednášce autorka nastínila důležitá období raného dětství pro náboženskou výchovu: cca od 1 roku do 2 let, 2–4 roky, 5–6, resp. 5–7 let. Vedle toho hovoří o dvou zvlášť důležitých periodách,

¹⁶⁸ Tamtéž, str. 75, „geistig“.

¹⁶⁹ Tamtéž, „v katolických zemích – zvláště v dřívějších dobách a prostšími lidmi – byly děti tohoto věku brány do kostela.“

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 77.

¹⁷¹ Tamtéž, str. 77, „Hilf mir, mir selbst zu helfen!“

¹⁷² Tamtéž, str. 78, za pomoci mnoha obrázků ilustrujících děje živě a jednoduše.

¹⁷³ Tamtéž, str. 78, děti zaujme vytvoření řádu Bohem (mají přeci přirozený smysl pro řád ve věcech), nadšené budou z experimentu se světlem (tma x světlo), vodou (mokrý x suchý), vzduchem (kouř x čistý vzduch),

¹⁷⁴ Tamtéž, str. 78–79, učitel má všechny otázky trpělivě zodpovídat až dotud, kdy se děti upokojí, dát jim všechna vysvětlení náboženského charakteru; zde je rozdíl oproti tzv. „kosmické výchově“ Marie Montessori, která pojímá svět a přírodu, viz MONTESSORI, *Kosmische Erziehung*, Freiburg 1988.

„pocitové“, a „vyučovací“¹⁷⁵, mezi nimiž je přelomem právě věk 5 nebo 6 let.

V Larenu

V Larenu v Severním Holandsku přednášela Maria Montessori v roce 1939 o *Náboženské výchově podle metody Montessori*¹⁷⁶ a zřejmě poprvé zde svoji teorii podepřela Ježíšovými slovy o dětech „Nechte děti přijít ke mně!“¹⁷⁷, o kterých uvedla, že ač jsou známá, bývají různě vykládána. Lidé se často chovají, jako kdyby měla znamenat „Přinášejte děti ke mně!“ anebo „Přinášejte ke mně děti se vši svojí horlivostí a dobrou vůlí!“, ale – a zde se, jak autorka říká, správný výklad setkává s metodou Montessori – „Nechte děti přijít ke mně!“ znamená brát ohled na dítě a jeho vlastní vnitřní „pohon“, jeho bytostný, hluboký a citelný náboženský moment; „že duše dítěte má schopnost, že v něm leží volání, takový velký sklon, že se dospělí někdy pokoušejí je zadržet, až Pán musí zasáhnout...“¹⁷⁸ To dokládá, že dítě má náboženský cit. Neznamená to však nechat je samotné, neučit je nebo je nechat,

¹⁷⁵ Tamtéž, str. 79, „Empfindungsperiode“, „Unterweisungsperiode“; perioda „pocitová“ je tedy věk 2–4/5 let, perioda „vyučovací“ 5/6–7 let.

¹⁷⁶ 22. 2. 1939, z francouzštiny přel. Karin Becker, v němčině zní titul *Über religiöse Erziehung*, in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 79–95.

¹⁷⁷ Zkrácená citace.

Celá perikopa v Mk 10,13–16: Tu mu přinášeli děti, aby se jich dotkl, ale učedníci jim to zakazovali. Když to Ježíš uviděl, rozhněval se a řekl jim: „Nechte děti přicházet ke mně a nebraňte jim, neboť takovým patří království Boží. Amen, pravím vám, kdo nepřijme království Boží jako dítě, jistě do něho nevejde. Objímal je, vzkládal na ně ruce a žehnal jim.

Mt 19,13–15: Tehdy k němu přinášeli děti, aby na ně vložil ruce a pomodlil se; ale učedníci jim to zakazovali. Ježíš jim však řekl: „Nechte děti a nebraňte jim přijít ke mně; neboť takovým patří království nebeské.“ Požehnal jim a šel dál.

L 18,15–17: Přinášeli mu i nemluvnátka, aby se jich dotýkal. Když to učedníci viděli, zakazovali jim to. Ježíš si je zavolal k sobě a řekl: „Nechte děti přicházet ke mně a nebraňte jim, neboť takovým patří království Boží. Amen, pravím vám, kdo nepřijme království Boží jako dítě, jistě do něho nevejde.“

¹⁷⁸ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 81.

aby se učilo se samo, znamená to brát ohled na to, „že v něm leží něco velkého, čistého, co je přivádí k Bohu.“¹⁷⁹ Dítě jako by říkalo¹⁸⁰ „Pomoz mi udělat to sám!“¹⁸¹ Úkol dospělého je být pomocí, vstoupit do služby duši dítěte. Montessori dodává novou myšlenku do metodických zásad: dítě a dospělý si musí být pomocí navzájem, protože mezi nimi vzniká úzký vztah, oba jsou závislými bytostmi.¹⁸² Tu podepírá Ježíšovou odpovědí na otázku učedníků, kdo bude první v království nebeském, kdy Pán ukazuje malé dítě a říká: „Pohleďte, tento to je, který bude možná první v nebeském království.“¹⁸³ Dítě i dospělí jsou v podstatě ve stejné situaci: jsou slabé bytosti, jsou zatíženi dědičným hříchem a všichni jsou v rukou Božích;¹⁸⁴ následně ve vzájemné pomoci

¹⁷⁹ Tamtéž, str. 81.

¹⁸⁰ Obdobně, jak bylo řečeno v předešlé přednášce, viz pozn. 43.

¹⁸¹ „Hilf mir, es allein zu tun!“

¹⁸² Tamtéž, str. 82.

¹⁸³ Jakási parafráze evangelijních slov; je třeba říci, že slova Písma Montessori neuzívá v citacích, nejsou přesná, ale přesto se jí kupodivu často daří vystihnou jejich význam.

Celá perikopa v Mk 9,33–37: Přišli do Kafarnaum. Když byl doma, ptal je jich: „O čem jste cestou uvažovali?“ Ale oni mlčeli, neboť se mezi sebou dohadovali, kdo je největší. Ježíš usedl, zavolal svých Dvanáct a řekl jim: „Kdo chce být první, buď ze všech poslední a služebník všech.“ Pak vzal dítě, postavil je doprostřed nich, objal je a řekl jim: „Kdo přijme jedno z takových dětí v mém jménu, přijímá mne; a kdo mne přijme, nepřijímá mne, ale toho, který mě poslal.“

Mt 18,1–5: V tu hodinu přišli učedníci k Ježíšovi s otázkou: „Kdo je vlastně největší v království nebeském?“ Ježíš zavolal dítě, postavil je doprostřed a řekl: „Amen, pravím vám, jestliže se neobráíte a nebudete jako děti, nevejdete do království nebeského. Kdo se pokoří a bude jako toto dítě, ten je největší v království nebeském. A kdo přijme jedině takové dítě ve jménu mém, přijímá mne.“

L 9,46–48: Přišlo jim na mysl, kdo z nich je asi největší. Když Ježíš poznal, čím se v mysli obírají, vzal dítě, postavil je vedle sebe a řekl jim: „Kdo přijme takové dítě ve jménu mém, přijímá mne; a kdo přijme mne, přijme toho, který mě poslal. Kdo je nejmenší mezi všemi vámi, ten je veliký.“

¹⁸⁴ Montessori z jedné strany tvrdí, že dítě je nevinné, bez hříchu, ale podle těchto slov je zatížené dědičným hříchem; tento nesoulad lze snad pochopit tak, že dítě nehřeší svou vůlí.

zažijí hluboký pokoj v duších.¹⁸⁵ Montessori znovu připomíná ono zásadní setkání papeže Pia X. s malým anglickým děvčátkem Nelly, které mělo tak výrazný a silný náboženský cit, tak zvláštní intelektuální schopnost rozumět obtížným otázkám, že se papež rozhodl zpřístupnit malým dětem náboženské vzdělání a svaté přijímání.¹⁸⁶ „Proč se tak stalo? Protože byly děti, které ukázaly, že k tomu mají přístup, protože jejich duše byly široce otevřené, šířeji, než si kdo myslel.“¹⁸⁷ Učitel sám musí být takový, jak chce vést děti, musí mít jasnou vnitřní orientaci. Pro správnou výchovu podle metody Montessori musí dětem připravit prostředí, ve kterém je dospělý sice sám nejdůležitější, ale které zaujme „smysly, rozum i srdce“ přicházejících dětí;¹⁸⁸ současně je nezbytné zohledňovat psychologii dítěte podle věku.¹⁸⁹ V raném věku jsou děti stále aktivní a jsou schopny věci uchopovat rukama, nikoli chápat rozumem. Aktivní jsou motorika a smysly, pomocí těch se učí, proto je potřeba připravit jeho prostředí tak, aby mohlo vzít do ruky věc, když ji chce a kdy ji chce. Pro uvádění dětí do liturgie slouží pro ně zřízená kaple – Montessori považuje za nesprávné brát dítě do kostela a během mše je poučovat, co se tam děje, protože v kostele je jednak prostor pro náboženský prožitek, modlitby, atd. a jednak prostředím, ve kterém se dítě může něco učit, není kostel, ale „jeho předsín“,

¹⁸⁵ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 83, zde Montessori uvádí příklady z praxe; v počátečním zájmu o metodu Montessori v Římě se o ni zajímaly i církevní řády, jeden vysoký prelát v jednom klášterním výchovném zařízení promluvil k dětem: „Děti,... musíte se stát příkladem pro nás, dospělé. Myslete tedy na svou zodpovědnost!“; papež Benedikt XV. v letech světové války nechal napsat v římských kostelech: „Prosím své milé a své všemocné děti, aby mi natahovaly své paže od oltáře.“ Další papež Pius XI. Marii Montessori vyložil: „Je pravda, že v evangeliu je ona věta, že ‚první v nebeském království bude dítě‘... Tyto děti, které ve mne věří.... tedy není to řečeno o dětech obecně... v dítěti můžeme číst – když s ním zacházíme s velkým respektem.“

¹⁸⁶ Tamtéž, str. 84; viz výše i v pozn. 10 zmíněný dekret *Quam singulari* z roku 1910.

¹⁸⁷ Tamtéž, str. 84, Montessori tato slova doplňuje o knihu, kterou jí kdosi ukázal v loňském roce, v níž stálo, že by měly být svatořečeny dvě nebo tři děti.

¹⁸⁸ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 86.

¹⁸⁹ Podrobněji tamtéž, str. 86-88.

Atrium.¹⁹⁰ Současně lze s dětmi pracovat s barvami, aby poznaly ty liturgické; výborně se k tomu hodí duha namalovaná např. na stěně, materiál vyrobený pro dotýkání, protože co děti berou do rukou, o tom přemýšlejí. Když dítě přijde do kostela, neučí se, ale jeho duše bude „rozkvétat“.¹⁹¹ Později se objeví zájem dozvědět se něco hlubšího o mši, množství otázek, dospělý proto musí připravovat mnohem více a vznikne intenzivní vyučování.¹⁹² Děti chtějí všechno vědět, a není to dospělý, kdo určí, že je něco důležité, leží to v psychologii dítěte. Tak slouží liturgický kalendář k vyučování dětí o dnech v roce a jiný didaktický materiál k liturgickým barvám; porozumění nesmí být povrchné. „Obtížnost nespočívá v tom, jak a co učit, ale jak odpovídat na přání vědět.“¹⁹³ Současně se u dětí rozvíjí náboženský cit, který však není vázán na přesné znalosti; snad může být těmito znalostmi podporován a doprovázen. Jak může dospělý-učitel přispět k tomu, aby v dětech vznikl velký cit, např. láska k lidem, jak nás náš Pán učí, nebo schopnost obětovat se pro druhé? „Ano, je to milost, která to daruje. My to nemůžeme dát, my můžeme jen pečovat, od nejmladšího věku pomáhat, přičemž stále dáváme pozor na duši, která nepatří nám, můžeme pomoci, aby se setkala s pramenem, který dává lásku.“¹⁹⁴ Učitel se musí snažit, aby nebyl sám překážkou, a nadále pokorně sloužit tam, kde nemůže nic stvořit.

¹⁹⁰ Tamtéž, str. 90-92, následně také Montessori uvádí zkušenost, jak se dětská příprava v atrium ukazuje být optimální před návštěvami kostela; mj. hovoří i o přání barcelonských dětí, aby z jejich obilí byly upečeny hostie aj.

¹⁹¹ Tamtéž, str. 93.

¹⁹² Tamtéž, str. 93, Montessori uvádí, že se setkala s výtka od duchovního v Římě, aby nevyučovala děti až příliš, aby nevěděly příliš mnoho, např. víc než jeptišky-učitelky.

¹⁹³ Tamtéž, str. 95.

¹⁹⁴ Tamtéž, str. 95.

V Heemstede

Přednáška *Bůh a dítě* z roku 1939, která zazněla v Heemstede v Holandsku,¹⁹⁵ je mezi přednáškami k tématu náboženské výchovy a věroučných názorů Marie Montessori vůbec značně ucelená a systematická. Znovu a opakovaně hovořila o překvapivých jevech, které se spontánně objevily u dětí, když pracovaly svobodně; uvedla zkušenosti J. H. Pestalozziho a spolu s ním konstatovala, že dětská duše má Bohem daný vývojový impuls, potenciál, kterému vychovatel má dát prostor, aby rostl.¹⁹⁶ Mluvila jako advokátka dětí, přirozenosti rodičovství a klasické rodiny, chtěla obnovit člověka a sociální život pomocí přirozené výchovy dětí na základě své metody. Vědomí odpovědnosti Bohu, které cítí rodiče za dítě při jeho narození, má pravděpodobně hlubší základ. Dítě neroste samo od sebe, ani matka nezpůsobila jeho růst ve svém břiše, ale děje se tak skrze sílu bytosti, která je v dítěti vytvořena. Montessori tvrdí, že duše dítěte je stvořena přímo Bohem. Protože celé dílo (dítěte) je vytvořeno Bohem a přírodou (jež byla stvořena Bohem), vyžaduje to stále hlubší pozornost, která se ještě prohloubí v pocit bázeň vůči Bohu poté, co bude dítě pokřtěno. Očištěné od hříchu povstává k novému životu s Kristem, je přijímáno nově, je znovuzrozené, svou vlastní přirozeností se podílí na Bohu, je nazváno pravým dítětem Božím a stále dokonalejším způsobem má život od Boha. Autorka je přesvědčena, že je třeba ctít Boha v dítěti.¹⁹⁷

„Když člověk odhalí zákony vývoje dítěte, odhalí ducha a moudrost Boha, který v něm působí. Musíme dbát na objektivní potřeby dítěte jako na něco, co Bůh sám nám ukládá, abychom uspokojili. Toto je pravý pedagogický

¹⁹⁵ Z italského originálu *Dio e il bambino* přel. Helene Helming, in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str.12–35. Převzato z *Kinder, die in der Kirsche leben*, Freiburg 1964, str. 216-244. Originál nebyl dohledatelný v Amsterdamském archivu v době vzniku Schulz-Beneschovy edice.

¹⁹⁶ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 16; zmínila i úspěch L. N. Tolstého a práci Rabíndranátha Thákura, str. 17.

¹⁹⁷ Tamtéž, str. 27–29; svými až vypjatými formulacemi sledovala Maria Montessori jeden hlavní cíl: aby rodiče ctili Boží dílo v dítěti, nepovažovali je za svůj majetek, protože pokřtěné dítě patří více Bohu než jim.

duch, neboť to znamená, že se sama moudrost Boží uskutečňuje chováním vychovatele.“¹⁹⁸

Tato slova jsou problematická, pedagogická práce je zde povýšena na nejvyšší úroveň. Montessori požaduje nejvyšší respekt k Božím dílu v přírodě a v člověku – malém dítěti, na vychovatele klade nejvyšší zodpovědnost, chce, aby poznal Boha v (přírodních) zákonech a jeho přání v dítěti, protože teprve potom je schopný skutečně žít pro dítě a vzdát se sám sebe (ve smyslu nehledět na své zájmy a přání ve vztahu k dítěti). Tím klade Montessori na vychovatele maximální nároky; jeho dalším úkolem je dítě směřovat tak, aby bylo stále pod vlivem formativní síly Boží milosti, prostředky mu k tomu jsou svátosti a modlitby jako ty nejdůležitější.¹⁹⁹ Vychovatel-učitel musí chápat, že dítě pocituje pravdy víry trochu jiným způsobem než dospělý a že má jiné cesty, jak vyjadřovat své doufání v Boha a lásku k němu; musí nechat dítě pronikat i do nadpřirozeného života svým vlastním způsobem. Dítě jedná aktivně a spontánně podle své přirozenosti (dané Bohem) a úkolem vychovatele je projevovat tolik trpělivosti a respektu, aby mohlo dítě podle této přirozenosti svobodně jednat. Aby z dítěte vyrostl dospělý člověk, je nutné, aby svými přirozenými fázemi plně prošlo.²⁰⁰

Pro podtržení nutnosti nejvyššího respektu k dítěti uvádí Maria Montessori Ježíšova slova z Mt 18,6-7a.10a; 19,14a; Mk 10,15; Mt 18,3; L 9,48b.²⁰¹ V dítěti chce vidět nejen Boha, ale i Krista (který

¹⁹⁸ Tamtéž, str. 28.

¹⁹⁹ Tamtéž, str. 29.

²⁰⁰ Tamtéž, str. 32.

²⁰¹ MONTESSORI necituje mnohdy přesně, často spíše parafrázuje, nicméně záměr jejího sdělení jasný, odkaz na autoritu Písma a na příklad Ježíše Krista.

Mt 18,6-7a: „Kdo by svedl k hříchu jednoho z těchto nepatrných, kteří ve mne věří, pro toho by bylo lépe, aby mu pověsili na krk mlýnský kámen a potopili ho do mořské hlubiny. Běda světu, že svádí k hříchu!“

Mt 18,10a: „Mějte se na pozoru, abyste nepohrdali ani jedním z těchto maličkých!“

k nám přišel jako dítě) – potom, jak říká, bude naše bázeň hluboká a svatá.²⁰² Aby podtrhla tuto bázeň, uzavírá autorka přednášku *Bůh a dítě* Janovými slovy (J 3,30) „On (ono) musí růst, já však se menšit.“

V Londýně 1946

Další přednáška *O náboženské výchově* zazněla v Londýně v roce 1946;²⁰³ uvedena byla obecnými názory autorky na náboženství: náboženství není (vyučovací) předmět, ale jako všechno vyučování musí být i náboženská výchova-výuka založena na psychologii dítěte. Montessori zde tvrdí, že náboženství je univerzální cit, který má každý člověk, proto to není něco, co bychom museli dítěti dávat; hovoří o tendenci k náboženství – podobně jako má člověk tendenci rozvinout jazyk; ten základní cit popisuje autorka jako nebulu²⁰⁴ – zárodek, který se teprve vyvine. Vychovatel-učitel se tedy jen stará o to, aby se tento cit vyvinul, a pomáhá mu v tom dobře připravené prostředí.

Mt 18,10b: „Pravím vám, že jejich andělé v nebi jsou neustále v blízkosti mého nebeského Otce.“

Mt 19,14a: „Nechte děti a nebraňte jim jít ke mně.“

Mk 10,15: „Amen, pravím vám, kdo nepřijme Boží království jako dítě, jistě do něho nevejde.“ Montessori cituje „Říkám vám pravdu,“

Mt 18,3: „(Amen, pravím vám,) jestliže se neobráíte a nebudete jako děti, nevejdete do království nebeského.“

L 9,48b: „Kdo je nejmenší mezi vámi všemi, ten je veliký.“ Montessori cituje: „...jen ten je veliký.“

²⁰² Tamtéž, str. 35.

²⁰³ 29. 11. 1946, *Religious Education*, přeložil Günther Schulz-Benesch, *Über religiöse Erziehung*, SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str.96–105; dříve vydáno in: *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*, Freiburg 1979, str. 48-58; také in: *Die Macht der Schwachen*, Freiburg 1989, str. 129-139.

²⁰⁴ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 97, pozn. 33; „nebula“ je termín z astronomie, Montessori jím chtěla popsat stav vrozené čisté potenciality dětské duše. Patrně se ale minula významem termínu, ač jej používala ve své době častěji, nebula je totiž obecně mlhovina a nevyjadřuje ani stav počátku zrodu ani specifické podmínky pro vznik hvězd.

„Náboženská výchova je zvláště důležitá ve věku, ve kterém děti přijímají²⁰⁵ ze svého prostředí.“

Tím věkem je doba od narození do šesti let, náboženský cit se rozvíjí v tomto období snadno a později obtížně; Montessori doporučuje vychovávat-učit náboženství v tomto věku nejvíce, dokonce již od narození. Tvrdí, že malé děti např. slova „Bůh je stvořitel“ přijímají přirozeně, že je chápou. Dítě se má všeho účastnit – domácích pobožností, svátků, procesí, rodiče je mají brát s sebou do kostela.²⁰⁶ Montessori je přesvědčená, že díky své vysoké citlivosti budou děti přijímat náboženství jako jazyk, naopak v pozdějším věku je u nich nebezpečí, že se náboženství omezí na dějiny, zeměpis a jiné obory. Malé děti touží po velkém výhledu, po velkých citech,²⁰⁷ vše, co slyší, berou vážně a opravdově a jsou ochotné to ihned uskutečňovat.²⁰⁸ Jejich základní cit je láska, kterou potřebují dostávat i dávat, tedy myšlenka, že nás Bůh miluje, je právě to téma, kterému malé dítě rozumí. Montessori mluví o přirozené tendenci k dokonalosti, „normalizované“ dítě²⁰⁹ prý dává velký pozor na to, aby neudělalo nic zlého.

²⁰⁵ Tamtéž, str. 97; schopnost malých dětí „přijímat“ – „nasávat“ – „absorbovat“ vše ze svého prostředí popsala jako schopnost základní, více v její knize *The Absorbent Mind*, 1949, *Absorbující mysl*, SPS Praha 2003.

²⁰⁶ Tamtéž, str. 99: „Nevyhánějte děti z kostela jako psy. Žádné místo není příliš svaté pro děti.“

²⁰⁷ Tamtéž, str. 99–100, Maria Montessori uváděla cca 2,5 leté dítě do vánočního tajemství „příběhem o prázdných postelích“, vyprávěném o Štědrém dnu; dítě přijalo fakt o velkém divu, že se narodil Ježíš, cele, přirozeně a s velkým nadšením. „To je ten velký pocit ... je to drama, velká vize, slavnostní vážnost, živoucí síla.“

²⁰⁸ Tamtéž, str. 100, příklad dítěte, kterému bylo málo modlit se jen za členy své rodiny a samo přišlo na potřebu přimlouvat se za všechny lidi; str. 101–102 příklad dítěte, které když slyšelo svého otce, protestantského faráře, kázal o lásce k bližním, na ulici objalo a políbilo malou žebračku.

²⁰⁹ Tamtéž, str. 104, dítě, které prošlo Montessori metodickou prací, umí tedy odlišovat dobré od zlého. „Normalizací“ nazývá autorka přechod dítěte zpět k přirozenosti a rozvoji podle vnitřních zákonitostí.

V závěru přednášky apeluje autorka na seznamování se s dětskou psychologií, se třemi fázemi vývoje dětské duše, aby bylo pomoci lidstvu jako celku.

b. Knihy Marie Montessori – zdroj jejího křesťanského postoje

Také z ostatních děl Marie Montessori je zřejmé, že je v katolické tradici pevně zakořeněna, často totiž odkazuje na biblická místa, zmiňuje postavy a příběhy, ve svém jazyce je běžně a plynule používá.

Klíčové místo nacházíme v knize *Kinder sind anders*²¹⁰, kde Montessori popisuje překvapivé výsledky práce s dětmi v první Casa dei bambini v Římě:

„Trvalo celou chvíli, než jsem se přesvědčila o tom, že to nebyla žádná iluze. Před každou novou zkušeností tohoto druhu jsem dlouho setrvala nevěřící, současně ale dotčena, zasažena, chvějící se... Jednoho dne jsem si v hlubokém pohnutí položila ruku na srdce, abych je posílila ve víře a s myšlenkou plnou bázně na ony děti jsem si položila otázku: ‚Kdo jste?‘ Potkala jsem nakonec ty ony malé, které bral Kristus do náruče a které ho nadchly, až řekl: ‚Kdo jedno takové dítě přijme v mém jménu, přijímá také mne‘ a ‚Nebudete-li jako děti, nevejdete do nebeského království.‘“²¹¹

Z této zkušenosti vyvodila Montessori svůj charakteristický postoj k dětem, že se v nich projevuje Bůh a vyžaduje vůči nim úctu a lásku. Kristova slova o dětech považovala Marie Montessori v náboženské výchově za centrální a často v různých obměnách říkala:

²¹⁰ V originále *Il segreto dell'infanzia*, vyd. 1950.

²¹¹ MONTESSORI, *Kinder sind anders* (1936), anglicky *The Secret of Childhood*, italsky *Il segreto dell'infanzia* (1938) ; cit. in: BERG, *Montessori für Religionspädagoggen*, str. 61–62. Toto místo je v českém překladu knihy *The Secret of Childhood – Tajuplné dětství* (1998) na str. 72–73 přeloženo odlišně: „Kdo nepřijme Boží království jako malé dítě, nevstoupí do něho“.

„Byl to Kristus, kdo nám ukázal, kým je dítě ve skutečnosti: průvodcem dospělého do království Božího.“²¹²

Je ovšem také třeba říci, že Montessori nejednou používá biblický text způsobem, který působí jako nepochopení jeho obsahu, anebo posunutí jeho významu nepatřičným směrem, například když vysvětluje situaci novorozeného dítěte:

„Slova, která čteme v prologu k Evangelii svatého Jana, platí určitým způsobem i pro novorozeně: ‚Byl v světě..., ale svět ho nepoznal. Přišel k svým, ale jeho vlastní ho nepřijali.“²¹³

Dovolila si porovnávat Ježíše Krista a novorozence, byla totiž fascinována zázrakem zrození, který nazvala zázrakem vtělení. Zabývala se duší dítěte a jejím přáním bylo překonat tehdejší společenský odstup dospělých od zájmu o potřeby malých dětí, a to již od narození. Současně se pevně držela myšlenky, že každý živý tvor dostává svůj život nejprve od Stvořitele a jinak je tomu u dítěte – novorozeněte:

Je velkou chybou dospělého, pokud se domnívá, že je to jen jejich pomoc a péče, co formuje dítě, přivlastňují si téměř božské schopnosti, když si myslí, že pomocí jeho pokynů a podnětů se rozvíjí intelekt dítěte, jeho vůle i city. Montessori tvrdí, že dítě má v sobě klíč ke své vlastní osobnosti, svůj plán i pravidla, a pokud dospělý nevhodně zasahuje do procesů probíhajících v dítěti, může nejen mnohé pokazit, ale i bránit Božím úmyslům a v důsledcích i tomu, co Bůh zamýšlí s lidstvem.²¹⁴

²¹² MONTESSORI, Maria, *Education and peace*. Chicago 1949, 1972a, str. 86. in: MILLER, Ron, „Nourishing the Spiritual Embryo: The Educational Vision of Maria Montessori“, str. 2, in: *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality on Education*, Foundation for Educational Renewal, 2002, přístupné na www.pathsof-learning.net, 1. 4. 2013.

²¹³ MONTESSORI, *Tajuplné dětství*, str. 22.

²¹⁴ Tamtéž, str. 26–27; nejvážnější obvinění dospělých čteme na str. 27: „A opravdu, lidé se odpradáвна nepříznivě vměšovali do působení přírodních zákonů, což v tomto konkrétním případě znamená, že bránili Božím úmyslům týkajícím se dětí a v konečném důsledku i tomu, co Bůh zamýšlí s lidstvem jako celkem.“

c. La preghiera - Modlitba

Mezi texty neznámými za života Marie Montessori a vydanými až z její pozůstalosti je *La preghiera, Modlitba*.²¹⁵ Na přání účastníků kursu v indickém Adyaru napsala autorka jednu modlitbu určenou také pro nevěřící anebo pro praktikující jiné náboženství:

*„Pomoz nám, ó Pane,
uniknout do tajemství²¹⁶ dítěte,
abychom je poznali,
milovali
a mohli mu sloužit
podle tvých zákonů spravedlnosti
a podle tvé božské vůle.*

Verze pro křesťany:

„Pomoz nám, Pane Ježíši Kriste, který jsi povolal děti k sobě, uniknout do jejich tajemství, abychom je mohli poznat, je milovat a jim sloužit; podle zákonů tvé spravedlnosti a podle vůle Boha, který je stvořil.“

Tato modlitba má podle autorky těsný vztah k výchově, která je praktikována v Casa dei Bambini, může se stát praktickým ukazatelem pro učitelky, který je podpoří v tom, aby vytrvaly ve svém postoji vůči

²¹⁵ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 106-124; úvodní text Modlitby napsala autorka během pobytu v Indii roce 1944 nebo 1945, další texty spisu mezi rokem 1949 a smrtí; celý text zůstal jako rukopis v její pozůstalosti, přeložen a zveřejněn byl až po roce 1992, kdy editor získal svolení od vnuka Marie Montessori, pana Maria Montessoriho jun.

²¹⁶ „Tajemství“ v plurálu.

dětem; v některých montessoriovských školách byla napsána a učitelky se jí každé ráno modlily, než začal den s dětmi. Maria Montessori ji přirovnala k memorandu a současně duchovnímu a praktickému programu. V kompletním textu *La preghiera* věnuje autorka každé frázi modlitby hlubší úvahu, vlastní výklad.²¹⁷

Svá poslední veřejná slova pronesla Maria Montessori jeden den před svou smrtí.²¹⁸ Vnímala současnou situaci křesťanské víry jako zvlášť obtížnou, vyžadující vážné nasazení těch, kteří ji vyznávají, a vyzývala shromážděné, aby sledovali velkou pomoc, jakou mohou přispět děti k obraně víry.

„Děti jsou k nám poslány jako déšť duší, jako bohatství a zaslíbení, které může být stále naplňováno; to ale potřebuje naše nasazení pomáhat při uskutečňování tohoto naplňování...jestli se tato osobnost stane křesťanskou, nebo ne, závisí na jejím prostředí a na nás, kteří jsme vůdci jejího náboženského vzdělávání...Vezměte na sebe úkol, aby vaše čisté světlo nebylo uhašeno, a ochraňujte ve svém vývoji ony přírodní síly, které ve vás zasadila vedoucí ruka Boží. Kéž je Bůh s vámi... a řídí vaše závěry a rozhodnutí

“²¹⁹

d. Principy náboženské pedagogiky Marie Montessori na základě pramenů

Na základě zmíněných pramenů můžeme za principy náboženské pedagogiky Marie Montessori považovat následující:

1. Bůh dítě stvořil, dal mu duši a svým Duchem je vede;

²¹⁷ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 109-124.

²¹⁸ 5.5.1952; podle slov autorky jejího životopisu, Rity Kramer, byla Montessori na konci svého života vnímána jako „katolická pedagožka“; in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, na str. 204 cituje KRAMER, Rita, *Maria Montessori*, München 1977, Frankfurt a/M. 1995, str. 434n.

²¹⁹ SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 204–205; citováno podle *Der Streit um Montessori*, Freiburg 1961, str. 117n.

2. každé dítě má jako každé stvoření vnitřní aktivitu, již od narození má v sobě dítě sílu k životu – růstu a rozvoji;
3. dětská duše je otevřená šířeji, než si kdo myslel;
4. směrodatná jsou Ježíšova slova o dětech;
5. pokřtěné dítě je očištěno od hříchu, je znovuzrozené, nazvané pravým dítětem Božím, má život od Boha stále dokonalejším způsobem, je průvodcem dospělého do království Božího;
6. učitel-vychovatel musí mít určité kvality: být v první řadě uředník podle Ježíšových slov a mít dítě jako vzor pro následování do Božího/nebeského království, mít úctu k vnitřnímu životu dítěte, dávat svobodu dětské duši, poznat, sledovat, znát, milovat a ctít Boží zákony ve stvořené bytosti; chtít vidět v dítěti Boha i Krista, který přišel jako dítě; sloužit dítěti a pomáhat dětské duši setkat se s pramenem lásky; být pokorný, trpělivý, klidný, pečlivý; člověk (ať učitel nebo rodič) si nesmí myslet, že může dítě mít a učinit je, to by ničil Boží dílo; respektovat vývojové fáze pro náboženskou výchovu: 0–1 rok, 1–2 roky, 2–4 roky (0–4 roky povaha duše „pocitová“); 5–6 (7) let („vyučovací“);
7. věk 0–6 let je pro rozvíjení náboženského citu nejvhodnější;
8. náboženská výchova spojuje do jednoho celku tělesné, intelektové a duchovní;
9. směřování ke klidu a radosti, využití barev, hudby, krásy;
10. připravené prostředí (Atrium) – nezbytně nutné vytvořit;
11. bohatě vybavené didaktickým materiálem;
12. připravovat prostředí již od narození tím, co zaujme smysly, rozum i srdce;
13. materiál pro čtení a psaní využít k výuce modliteb;
14. formativními silami jsou svátosti a modlitby.

Náboženský pedagog Horst Klaus Berg vidí čtyři hlavní pilíře náboženské pedagogiky Marie Montessori:²²⁰

1. Dítě je obrazem Božím a jako takové má být přijímáno;
2. náboženská výchova má brát vážně dítě v jeho svobodě a podporovat je;
3. náboženská výchova má být otevřená, aby společně s dítětem a s jeho pomocí hledala cestu k víře;
4. jako základ i cíl praktikovaná láska.

²²⁰ BERG, *Montessori für Religionspädagogen*, str. 100–101.

III. Část RECEPCE

1. **Přijetí Montessori pedagogiky Československu a v Německu ve 20.–40. letech 20. století**

Přinášíme zde stručný vhled do dějin přijetí nové vědecké pedagogiky Marie Montessori v rámci reformního hnutí v jeho počátcích v Československu i v německých zemích. Nerozlišujeme pedagogiku tzv. „obecnou“ a pedagogiku „náboženskou“. Je tu představeno několik pedagogických osobností a objasněn jejich vztah k tehdy novému vědeckému přístupu Marie Montessori včetně kritiky.²²¹ Zpracování tohoto tématu pomůže záměru práce, kromě jiného být skromným příspěvkem k diskusi o přínosu jedné z větví reformní pedagogiky do katechetické praxe v dnešní době.

a. Přijetí pedagogiky Marie Montessori v Československu

Recepce proudů reformní pedagogiky se v Čechách a na Moravě uskutečnila ještě v době Rakouska-Uherska. Koncepce vědecké pedagogiky Marie Montessori byla známa vcelku brzy, již v roce 1914 vyšel v Brně

²²¹ Toto téma jsme zpracovali stručněji do příspěvku „Kritické přijetí náboženské pedagogiky Marie Montessori“ na konferenci IN PLURIBUS UNITAS, konané 11/ 2016 na HTF UK; sborník ŘÍHOVÁ, J. (ed.), Jednota v mnohosti – In pluribus unitas 2016, vydání sborníku se připravuje 2018, str. 234–246.

německý překlad anglické zprávy od E. Holmese *Das Montessori-System der Erziehung*²²². Ve 20. letech již v Československu probíhala diskuse o této pedagogice, byla založena Montessori společnost jako větev Komenského společnosti²²³. V roce 1926 vyšel překlad knihy „*Il metodo...*“²²⁴ pod názvem *Příručka vědecké pedagogiky*.²²⁵

1) Otakar Kádner

Otakar Kádner (1870–1936) popsal vznik a rozvoj koncepce Montessori již v roce 1919 jako koncepci neoriginální, založenou na práci Édouarda Séguina, Jeana M. G. Itarda a Friedricha Fröbela; vytkl jí slabý vědecký a teoretický základ výkladů, za omyl považoval použití metod pro postižené děti také pro děti zdravé²²⁶; naopak ocenil její pozorovací talent, pedagogickou obratnost a optimistický názor na dítě; nesouhlasil s absencí autority ve výchově, s odstraněním nucení a námahy ze školy. Celkově ohodnotil její ústavy jako laboratoře, kde je

²²² Celý název *Das Montessori-System der Erziehung (Die Arbeitsschule in Italien)*, vydalo nakl. Board of Education, London, volně přeložil Arthur Ripper, Brno 1914. in: SCHULZ, *Der Streit um Montessori*, str. 236.

²²³ O tom podal zprávu pan Mario MONTESSORI, *Dr. Montessori and Her Work*, vydala Association Montessori Intl., 1936; in: SCHULZ, *Der Streit um Montessori*, str. 236.

Československý pedagogický ústav J. A. Komenského v Praze, založený F. Drtinou a O. Kádnerem v březnu 1919; byl zrušen v roce 1925 výnosem ministerstva a současně nahrazen Pedagogickou knihovnou Komenského.

²²⁴ Vydané již v roce 1909, druhé vydání 1913. Celý název uvádí KÁDNER, *Dějiny pedagogiky III./II.*, 1919, „*Il metodo della pedagogia scientifica applicazione infantile nelle case dei bambini*“; REENTS, *Maria Montessori (1870-1952)*, „*Il metodo della pedagogica scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*.“

²²⁵ Dr. Maria MONTESSORI, *Příručka vědecké pedagogiky*. Svaz čsl. učitelek škol mateřských, Praha 1926.

²²⁶ KÁDNER, *Dějiny pedagogiky III./II.*, 1919, str. 163–168; na str. 166: „dětí abnormální“, „dětí zdravé“; jde o metodu lékařů Jeana M. G. Itarda a Édouarda Séguina vypracovanou pro zaostalé, postižené děti, již Montessori poznala ve své lékařské praxi, upravila a použila do své výchovně-vzdělávací koncepce ve svých zařízeních.

mnohé ponecháno náhodě, libovůli, také obsah vzdělávání se nu nelíbil²²⁷ a doporučil kritický a opatrný postoj při přejímání její metody.²²⁸

O metodě Marie Montessori vyšlo ve 20. letech několik článků, z nichž uvedeme dva příklady.²²⁹

2) Josef Kubálek

Josef Kubálek (1876–1968) představil v článku „Výchova na školách mateřských podle dr. Marie Montessoriové“ náplň práce a činností Marie Montessori v jejích domech dětí a v závěrečné části nový přístup zhodnotil. Oceňoval pečlivou pozornost věnovanou všem stránkám duševního vývoje dítěte, ale chyběla mu „obrazivost“²³⁰, pohádky, říkanky, básničky, říkadla apod. Tajemství úspěchu Montessori viděl Kubálek v naprosté individualizaci vši dětské práce v koncepci, kdy každé dítě postupuje svým tempem, a není tak zdržováno slabším. K věcnému posouzení mu chybí „průměrná čísla, ve kterém čase děti

²²⁷ KÁDNER, *Dějiny pedagogiky III./II.*, 1919, str. 167: „Konečně osnova učební jest jednak přeplněna přílišným a časem i nesmyslnými a nedětskými cviky smyslů (v pozn. 1: učí se denně od 9 do 4) a předčasným učením trivia, jednak neobsahuje kreslení, modelování, rytmických her, učení se básním a pohádkám (v pozn. 3 odkaz na HOLMES-RIPPER, *Das Montessori System der Erziehung* 1914)“. Dům dětí Marie Montessori byl zřízen z dnešního pohledu více jako stacionář pro děti, jejichž rodiče byli celý den zaměstnání.

²²⁸ KÁDNER, *Dějiny pedagogiky III./II.*, 1919, str. 167. Kádner se z našeho pohledu ve svém hodnocení unáhlil a navíc se dopustil některých nepřesností: ve slovech o původu její metody Montessori prý „reformuje dětské zahrádky...“, čímž myslí „Kindergärten“ Friedricha Fröbela, u nás později rozšířené pod názvem „mateřské školy“. Maria Montessori neměla zájem reformovat německý systém, ale nejprve zařídit výchovné a vzdělávací útočiště pro italské děti, jejichž zaměstnaní rodiče se jim nevěnovali. Podle Kádnera má „institute Montessori... své místo především v zanedbaných poměrech italských.“ str. 167. Kádner zde v pozn. 4 odkázal na BAKULE, který se ve svých reformních snahách „metodě Montessoriové nejvíce přiblížil.“

²²⁹ V Pedagogických rozhledech vyšly mezi lety 1921–1926 články J. KUBÁLKA, „Výchova na školách mateřských podle dr. Marie Montessoriové“, roč. 33 (1923) str. 46–50, 176–180, 241–247, 357–361; A. CINOVÉ a M. ABRAMOVIČE, „O systému Montessoriové (kritický náčrt)“, roč. 34 (1924); K. GOLÁNĚ, „Podstata Montessorismu“, roč. 36 (1926).

²³⁰ KUBÁLEK, „Výchova na školách mateřských podle dr. Marie Montessoriové“ (1923), str. 357.

od činnosti k činnosti postupují“; s ohledem na profesní zaměření Marie Montessori našel Kubálek nedostatky v soustavnosti při vyučování čtení, psaní a počtů. Dětské domy označil za „útulky“, její koncepci za „pokus“ a v tomto pokusu ocenil Montessori za soubor znalostí a dovedností, jaké mají mít děti při vstupu do školy. Kubálek doporučil upravit hromadné vyučování v českých zemích tak, aby se více dbalo na dětskou individualitu.²³¹

3) Karel Golán

Karel Golán přinesl svůj pohled v článku „Podstata Montessorismu“ již založený jak na znalosti tří děl Marie Montessori, ale také na osobní zkušenosti při návštěvě dětských institucí v Římě. Jako ústřední a zavřující je v tomto novém a silně se rozšiřujícím směru viděna svoboda dítěte, již je třeba chápat jako vhodné podmínky k plnému rozvoji (fyziologickému i psychickému) v reálných projevech života. Takové pojetí svobody směřuje k proměně školství²³²; svoboda je popsána jako „činná“ a „omezená kolektivními zájmy“.²³³ Činná svoboda souvisí s kázní: která je funkcí organizované činnosti a svobody a přínosem zájmu o práci. Lekce jsou individualizovány, jsou stručné, jednoduché a věcné. Tradiční názornost se přeměnila v zaměření na izolované smysly, koncentrace na jednu kategorii. Tradiční role učitele je zcela jiná: pozoruje a řídí, napomáhá; nevyučuje učitel, ale vlastně didaktický materiál, který vede k sebevýchově.²³⁴ Postupně se vyvíjí „svobodně dětská nenucená činnost“. Golán ocenil dispoziční

²³¹ Tamtéž, str. 358.

²³² GOLÁŇ, Karel, „Podstata Montessorismu“, 1926, str. 3. „Můžeme tedy anticipovat, že vyložené pojetí svobody povede nutně k radikální proměně ducha i techniky tradiční výchovy, že nabude nového obsahu kázeň, školní prostředí, poslání učitelovo i vyučovací pomůcky.“

²³³ Tamtéž, str. 3.

²³⁴ Tamtéž, str. 5–8.

zařízení dětského domu a důkladnou socializaci dětí v něm. Porovnal Montessori jen v jedné věci s Fröbelem: hra se mění v práci, fantazie nemá místo, protože každá představa má mít reálný smyslový základ (věk 2–7 let). Ptal se po pedagogickém cíli metody Montessori, kterou – ač ji autorka nazvala vědeckou – popsal ve svém cíli jako nedostatečnou, protože kromě vzdělání nesmí chybět mravní výchova, které ale nelze dosáhnout spontánností dítěte samotného.²³⁵ Rozvoj pouze „psychofysické osobnosti“ nepovažuje Golář za dostatečný cíl. Zpochybnil současně dostatečný význam použití didaktického materiálu, určeného původně pro „defektní“ děti, pro děti „normální“; popsal nedostatek „fantasie“, v metodě je podle něj „upřílišněná individualisace i jednostranný intelektualismus“, doporučuje ji doplnit zvláště v předškolní době jinými složkami výchovy, aby nezůstaly „mnohé dispozice pasivní“; chybí mu estetika, výchova mravní i sociální, aby celá Montessori vědecká metoda nedospěla do ztrnulosti v mechanické dokonalosti.²³⁶

Reformní pedagogika včetně Montessori „vědecké pedagogiky“ se v Československu ujala, vznikly nové školy, například Volná škola práce na Kladně, Domov dětí v Horním Krnsku; A. Bartoš a F. Bakule uplatňovali myšlenky činné školy v práci s tělesně postiženými dětmi.²³⁷

4) František Tomášek

Zcela jedinečně svědčí o přijetí pedagogiky Marie Montessori práce Františka Tomáška (1899–1992) *Činná škola v náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové*.²³⁸ „Činná škola“

²³⁵ GOLÁŘ, Karel, Podstata Montessorismu, 1926, str. 9–11.

²³⁶ Tamtéž, str. 16–17.

²³⁷ Podrobněji in: TOMÁŠEK, Činná škola, 1940, str. 16nn.

²³⁸ TOMÁŠEK, Činná škola, 1940.

je jedním z pojmů a principů, které zavedla reformní pedagogika ve vyučování, a Tomášek přinesl fundovaný přehled o obnoveném školství v USA i v Evropě na základě reformního hnutí. Jednou z inspirujících osob byla Maria Montessori s novými znalostmi z psychologie dítěte, které propojila se zdařilými metodami svých předchůdců a vše následně rozvinula. František Tomášek přijal metodu Montessori pozitivně, zejména také pro využití v náboženské výchově²³⁹, která se může stát přirozenější, aktivnější a zajímavější, ve výsledku přínosnější, protože výsledek spočívá na získaném zájmu dítěte o téma či látku. Viděl dokonce silnou podobnost mezi její metodou a metodou římskokatolické církve. Vítanými novinkami jsou výběr vhodné činnosti, didaktického materiálu, řád ve věcech a činnostech, vytvoření podmínek, aby dítě mohlo pracovat s vnitřním zaujetím; zcela zásadním principem je svoboda dítěte k volbě činnosti, průběh obsahu práce směřuje od smyslového k nadsmyslovému.

Velice pozitivně přijímá František Tomášek Montessoriinu náboženskou výchovu,²⁴⁰ nicméně uvádí brzy odmítavou kritiku mezi katolíky: „někteří katolíci podezřívají Montessoriovou z pelagianismu vzhledem k tomu, že má tak velkou víru v dobro, tkvící v dítěti, a tolik

²³⁹ Tamtéž, str. 62, zde TOMÁŠEK uvádí, že ve 3. vydání *Vědecké pedagogiky* má Marie MONTESSORI kapitolu věnovanou náboženské výchově a vyučování katolickému náboženství.

²⁴⁰ Tamtéž, na str. 62 v pozn. 2 cituje TOMÁŠEK MONTESSORI (*Pédagogie scientifique*, II., 158.): „Náboženství není výplod fantastické obrazivosti člověka. Je pramenem a podporou života. Člověku bez náboženství obrazivost sice nechybí, ale chybí mu spíše vnitřní rovnováha. V poměru k člověku náboženskému jest on netoliko méně radostný, nýbrž jest i slabší v neštěstí a kolísavější v myšlení. Je veskrze chabější, nadarmo se zavěšuje na svou obrazivost, aby si vytvořil svět mimo skutečnost: něco mu volá z hloubi duše s Davidem: můj Bože, duše má žízní po Tobě! A jestli doufá, že dojde jen obrazivostí cíle svého skutečného života, může ucítit ve vrcholném okamžiku zápasu, že se mu nohy boří do sypkého písku.“

Tamtéž, na str. 62 v pozn. 3 cituje TOMÁŠEK MONTESSORI (*Pédagogie scientifique*, II., str. 211): „Stačí pouze zběžný pohled, abychom pochopili, že malé dítě nemá jen potřeby rozumové. Dříve, než se vyvine a uspokojí jeho inteligence, rozjímá jeho otevřená čistá duše o světle božském.“

„Stačí pouze zběžný pohled, abychom pochopili, že malé dítě nemá jen potřeby rozumové. Dříve, než se vyvine a uspokojí jeho inteligence, rozjímá jeho otevřená čistá duše o světle božském.“

důvěřuje spontánnímu jeho rozvoji.... její metoda.... prý glorifikuje přirozeného člověka.“²⁴¹ Zmiňuje i rozhodné odmítnutí některých protestantů „...kteří vidí lidskou přirozenost úplně zkaženou a dobra neschopnou,... když se odvažuje dávat tak velkou volnost přirozenosti lidské.“²⁴² Jako reakci na tuto kritiku nechává promluvit Marii Montessori, jež se ptá, zda vůbec můžeme rozeznat, které činy malého dítěte jsou dobré, které jsou zlé, zda nechybujeme, když dítě posuzujeme více podle zvyku než podle Božího plánu. Společně s Montessori vidí Tomášek u dětí „neobyčejnou vnímavost pro hodnoty nadpřirozené“, zmiňuje doslova děti „nezkažené“, rozumějme nehřešící.²⁴³

V metodě Marie Montessori nalézá Tomášek blízkou podobnost s metodou církve²⁴⁴ hned ve čtyřech bodech, a to ve vhodném prostředí, didaktickém materiálu, postupování od smyslového k nadsmyslovému a svoboda ve volbě činnosti.²⁴⁵ „Ideálně vhodné prostředí pro plné rozvinutí náboženského života vidí Montessoriová v kostele.“²⁴⁶ Proto v souladu se svými zjištěními a zkušenostmi zřídila tzv. pro děti „atrium“, kde se mohly seznamovat s činnostmi, které vykonává kněz při mši svaté, a s věcmi, které jsou v zařízení kostela nezbytné pro bohoslužebnou práci, aby se mohly brzy s užitkem účastnit církevní liturgie. Zařízení atria má povzbuzovat k přechodu od přirozeného života k nadpřirozenému – aktivizuje smysly a nabízí množství vhodného materiálu. Vše směřuje k osobě Ježíše Krista, jehož socha se zde nachází, je tu také socha Panny Marie i jiných svatých a množství příhodných obrazů. Ideální realizaci přítomnosti a práce dětí v atriu popisuje Tomášek slovy: „V malé náboženské komunitě „atria“ budou

²⁴¹ Tamtéž, str. 64.

²⁴² Tamtéž, str. 64.

²⁴³ TOMÁŠEK, *Pedagogika*, str. 44.

²⁴⁴ „Metodou církve“ je zde míněna činnost církve ve viditelných a běžně přístupných projevech, nikoli konkrétní způsob výuky náboženství.

²⁴⁵ TOMÁŠEK, *Činná škola*, 1940, str. 67 a 68.

²⁴⁶ TOMÁŠEK, *Činná škola*, 1940, str. 81.

se děti plně rozvíjeli ve své křestní nevinnosti, v dětinské čistotě i prostotě, a budou nerušeně vyjadřovati vroucí víru a zbožnost svého dětství.“²⁴⁷ Montessori je přesvědčená, že v duši dítěte působí milost Boží a člověk (vychovatel) jen pomáhá vytvářet podmínky pro bezpečnou a spokojenou práci dětí. Tomášek rozumí výrazu Montessori „*bambini viventi nella Chiesa*“ jako „děti žijící ve svatyni“.²⁴⁸ Metoda se osvědčuje nejlépe praxí, Tomášek cituje svědectví o tom, že „děti ze školy Montessoriové mnohem ranněji, častěji a vroucněji přijímají svátosti než děti ze školy obyčejné.“²⁴⁹

Tomášek věnuje pozornost vlivu soudobých technických vynálezů na děti a po vzoru Marie Montessori jejich využití v katechezi,²⁵⁰ také hlubšímu rozboru způsobu práce Montessori v náboženské výchově – tématům kázně, svobody, připodobnění řeči v obrazech jazyku Ježíšových podobenství, cvičení ticha a vedení k rozjímání. Poukazuje na její teorii hodnot, uznává její rozdělení dětského věku do vývojových stupňů v důsledku znalosti psychologie dítěte.

V závěru své práce Tomášek nepřiznává Marii Montessori výlučnou originalitu v metodě katecheze, protože podobně pracuje církev po staletí, nicméně italská pedagožka se zasloužila o rozvinutí práce s představivostí a city dětí, o zdůraznění výchovy pro život, která je aktivní, tvůrčí, pracovitá, diskutující a odpovědná.

Podle Františka Tomáška spolehlivě naplňuje hlavní cíle katecheze, kterými jsou poznávání, prožívání a žití náboženských pravd.

²⁴⁷ Tamtéž, str 97.

²⁴⁸ Tamtéž, str. 97. Montessoriina kniha *Bambini viventi nella Chiesa* je překládána jako *Child in the Church* či *Kinder, die in der Kirche leben*; ovšem slova „chiesa“, „church“ i „Kirche“ mají dvojitý význam: církev, nebo kostel/ svatyně.

²⁴⁹ Tamtéž, na str. 98 v pozn. 8 je uveden výsledek ankety M. Standinga podle časop. „The Sower“ 1936, 77.

²⁵⁰ Tamtéž, kapitola „Moderní vynálezy a katecheze“, str. 91.

5) Situace po 2. světové válce

Po 2. světové válce se již v Československu nevydalo více děl a Mezinárodní Montessori společnosti²⁵¹ se nepodařilo obnovit kontakt s někdejšími představiteli zdejší Montessori společnosti.²⁵² Mezi lety 1948–1989 nebylo vzhledem k politické situaci možné dále rozvíjet pedagogiku, která se snažila o maximálně svobodný rozvoj dítěte. Bylo zavedeno jednotné školství, kontakty na západní pedagogické proudy byly oslabeny až zcela umlčeny, naopak byl posílen vliv ze strany sovětské pedagogiky.

Československá pedagogická společnost, založená v roce 1964, se snažila vydávat díla některých klasiků pedagogiky, Marie Montessori mezi nimi však nebyla. Přestože nebylo vzhledem k politické situaci v zemi možné vydávat díla reformní pedagogiky včetně montessoriovské, mezi pedagogy i katechety jisté znalosti zůstávaly a patrně se předávaly v praxi.

O tom svědčí zmínky o praxi křesťanské výchovy v Československu v té době:²⁵³

Svědectví o setkání z léta 1965, kdy do rodiny přišel katolický kněz. Uvítal ho pětiletý chlapec a ihned mu nadšeně sděloval, že má víru, zná všechny podobnosti a modlitby. Požádal o zpověď, po níž se kněz zeptal, jestli ví, co je eucharistický chléb. Chlapec odpověděl: „Ano. Je to tělo Kristovo!“

Odpovědi matek na otázku po věku, kdy začít s křesťanskou výchovou, zněly „Co nejdříve.“ Několik dní po narození se scházely rodiny k modlitbách u kočičky a děti pak „nasávaly víru společně s mateřským mlékem“.

Po dlouhé době bylo možné se opět věnovat osvětě a rozvoji Montessori pedagogiky až v 90. letech, roku 1997 byla založena společnost

²⁵¹ Association Montessori Internationale, založili roku 1929 Maria a Mario Montessori.

²⁵² Podle *Annual Report* 1949, Amsterdam 1949. in: SCHULZ, *Der Streit um Montessori*, str. 236.

²⁵³ CAILLON, Pierre, „The First Seven Year Are the Ones That Count“, *Religious Education* 1968, str. 176–177. Autor hovoří mj. o Montessori školství a jeho dobrém vlivu na křesťanskou výchovu.

Montessori ČR²⁵⁴ a s několikaletých zpožděním se po přelomu tisíciletí objevuje také Montessori náboženskopedagogická koncepce.²⁵⁵

²⁵⁴ [www.montessoricr.cz], 6/ 2018.

²⁵⁵ Chceme doufat, že se tak stalo navázáním mj. na aktivní zájem Františka Tomáška o metodu Montessori a znalostmi a povědomím, které mohly být mezi dále katechety a vychovateli předávány na osobní rovině.

b. Přijetí pedagogiky Marie Montessori v německých zemích

Metoda vědecké pedagogiky Marie Montessori se z Itálie²⁵⁶ úspěšně rozšířila a v době po 1. světové válce se rozvíjela v evropských demokratických zemích, nejvíce v Nizozemí, Německu a ve Spojeném království; síť škol se rozšiřovala a její knihy vycházely v nových vydáních. Nadšené přijetí a rozvoj, jaký nastal v USA, nepředčila žádná jiná země. Přístup Marie Montessori byl přirozeně podroben také kritice. Ukažme si tento rozvoj, přijetí i kritiku na příkladu německých zemí.

Reformní pedagogické hnutí přineslo množství nových koncepcí, které se silně rozvíjely zejména od 20. let 20. století, důležité impulsy, vlivy a koncepční změny přijímaly a dále rozvíjely soukromé školy, ale byly to i školy církevní – římskokatolické a evangelické.

V německých zemích působilo množství reformních pedagogů, kteří byli v kontaktu se zahraničními kolegy. Koncepce výchovy a vzdělávání Marie Montessori zde našla přijetí a ocenění, ale také kritické zhodnocení, byly jí předneseny i vážné výtky. Jako reformní pedagožka zaujímala Montessori ve společnosti ostatních kolegů nepřehlédnutelné místo, stála mezi velkými osobnostmi jako např. Berthold Otto, Peter Petersen, Friedrich Wilhelm Foerster, Ludwig Gurlitt, Ovide Decroly, Herrmann Lietz, Hugo Gaudig. Je řazena mezi pedagogy, kteří svůj koncept postavili výrazně také na náboženské interpretaci skutečnosti, což byli Foerster, Lietz nebo Petersen²⁵⁷ a Paul

²⁵⁶ V době nástupu fašismu se Marie Montessori odstěhovala ze země, nejdelší dobu žila v Nizozemí, které také zemřela a je pohřbena.

²⁵⁷ KOERRENZ, Ralf, *Religion als kulturelle Grundierung pädagogischer Reform.* in: WERMKE, Michael (Hrsg.), *Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge.* Jena 2010. Str. 27–28.

Geheeb²⁵⁸. Výchovně vzdělávací přístupy těchto pedagogů jsou bez náboženského základu sotva pochopitelné.²⁵⁹ První Montessori škola vznikla v Jeně v roce 1924, velký rozmach hnutí následně nastal až po 2. světové válce v 50. letech.²⁶⁰

1) Clara Grundwald

Iniciátorkou založení německé Montessori společnosti byla zejména Clara Grundwald (1877–1943)²⁶¹ působící v Berlíně. Pro své odhodlání vychovávat a vzdělávat děti bez drilu a trestů se s nadšením přidala k Marii Montessori a zakládala tzv. „lidové domy dětí“, které navštěvovaly děti dělníků. I v těžké době dokázala své domy udržet, a dokonce v roce 1926 otevřít první Montessori třídu.

V letech 1929 a 1930 se s Marií Montessori názorově rozcházela, nebyla přizvána k založení dalšího spolku, a přestože odvedla mnoho profesionální práce, svůj vzor opustila. Tím nastalo určité ochromení Montessori společnosti. Politické změny ve 30. letech vedly k přísnému dozoru na školami, až v roce 1936 došlo na zavření všech

²⁵⁸ Paul Geheeb založil Odenwaldschule – „pedagogickou laboratoř“, vypracoval metodu „des Nichtfestgelegten“ – ničeho pevně daného; HANUSA, Barbara, *Die Religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb's. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*, Leipzig 2006.

²⁵⁹ Tak je přesvědčen KOERRENZ, Ralf, COLLMAR, Norbert (Hrsg.), *Die Religion der Reformpädagogien. Ein Arbeitsbuch*, Weinheim 1994. str. 4.

²⁶⁰ PRŮCHA, *Alternativní školy*, 1996, str. 27.

²⁶¹ Clara Grundwald rozvíjela pedagogiku Montessori podle svého přesvědčení, její výchovatelství se soustředil více na praxi – utrpení a nelidský život dětí, které jí byly svěřeny, se snažila zmírňovat rozumnou, láskyplnou výchovou; dostala se ale do konfliktu s Marií Montessori, která se pevně orientovala na „bohyni vědu“, s jejíž pomocí chtěla vytvořit nového člověka. Více IN HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), *„Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand.* ²1997, přednáška *Clara Grundwald und Maria Montessori*, str. 9, 67–84.

Montessori škol. Clara Grunwald zemřela v Osvětimi spolu se svými dětmi.²⁶²

Z další německých reformních pedagogů, kteří se s pedagogickou koncepcí Marie Montessori setkali, uvedeme některé, kteří její přístup opatřili kritikou.

2) Peter Petersen

Významný německý pedagog Peter Petersen (1884–1951)²⁶³ působil nejprve v Hamburku, kde se připojil ke školskému reformnímu hnutí,²⁶⁴ poté v Jeně na univerzitní škole, kde mohl svoji filosofii výchovy převést do praxe – stal se autorem nového, tzv. „Jenského plánu“²⁶⁵.

²⁶² SCHMUTZLER, „Historische Entwicklung der Montessori Pädagogik in Deutschland“, příspěvek k výročí 100 let Montessori pedagogiky, 2007, str. 1–3.

²⁶³ Více na [<http://www.deutsche-biographie.de/sfz94948.html>]. O jeho místě mezi reformními pedagogy a také o vztahu k pedagogice Marie Montessori píše např. RETTER, Hein, *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie*, Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, kapitola *Petersen und Montessori*, Frankfurt am Main 2007, str. 168–170.

²⁶⁴ V letech 1912–1923 byl sekretářem „Bund für Schulreform“, členem mezinárodního pracovního kruhu New Education Fellowship – hnutí „nové školy“ a hnutí „nové výchovy“; vydal spis „Gemeinschaft und freies Menschentum“, kterým se podílel na změnách ve školské politice, podporoval radikální demokratizaci škol v duchu a organizaci, požadoval výchovu osvobozenou od stavovských, mocenských a hospodářských zájmů, orientovanou na společnost, společenství. [<http://www.deutsche-biographie.de/sfz94948.html>], 24. 5. 2016.

²⁶⁵ Jeho koncept pod názvem „Jenský plán“ získal mezinárodní uznání na světovém kongresu pro obnovu výchovy a vzdělávání v Locarnu v roce 1928. Byla to veřejná škola s novou organizací: žáci chodili do věkově smíšených „kmenových skupin“ namísto „tříd“; které trvaly vždy tři roky a kde se cvičili během rozhovorů, hře, práci a slavnostech vždy podle týdenního pracovního plánu, v kurzech a projektech; děti měly svůj „školní obytný prostor“, který si vytvářeli; absence vysvědčení.

Cílem bylo samostatné učení a práce.

[<http://www.deutsche-biographie.de/sfz94948.html>], 24.5.2016.

V Hamburku byli mezi návštěvníky reformní Lichtwarkovy školy²⁶⁶ mnozí zahraniční kolegové – také francouzský reformní pedagog Célestin Freinet (1896–1966)²⁶⁷, s nímž byl Petersen v písemném kontaktu až do smrti, a dánská pedagožka a psycholožka Sofie Ribbjerg (1886–1981), vůdčí osobnost Montessori hnutí v Dánsku po 1. světové válce²⁶⁸.

Ve svých názorech na proud nové výchovy Petersen zdůrazňoval, že výchova není možná bez základu ve světovém názoru, jako pilíře hnutí nové výchovy viděl a prosazoval společenství, svobodu a život. Celkově považoval za příkladnou pedagogiku Johna Deweye, venkovské výchovné ústavy a domy dětí Marie Montessori²⁶⁹ – zde Petersen vysoce oceňoval, jak děti ve vlastní zodpovědnosti určují svůj život ve škole. S Marií Montessori se Petersen setkal několikrát na konferencích i v jejích Domech dětí. Počítal ji mezi vůdčí reformní pedagogy v „novém evropském hnutí výchovy“, přesto ale kritizoval její systém i metodu, smyslový materiál, nesdílel její „pozitivistické myšlenky“ a v její koncepci mu chybělo myšlení o společenství.²⁷⁰

Od poč. 30. let se více zajímal o pedagogiku Friedricha Fröbela (1782-1852)²⁷¹, což vedlo k jeho odcizení se od metody Montessori.

²⁶⁶ Lichtwarkschule, škola reformního pedagoga Alfreda Lichtwarka, jejíž vedení Petersen v roce 1919 převzal.

²⁶⁷ Célestin FREINET (1896–1966), francouzský pedagog, představitel myšlenky tzv. pracovní školy podle hesla „Par la vie – pour la vie – par le travail“.

²⁶⁸ Tamtéž, str. 168. Petersenovi zprostředkovala praxi Montessori výchovy, navštívil Kinderhaus v Rosbachu.

²⁶⁹ KOERRENZ, Ralf, *Religion als kulturelle Grundierung pädagogischer Reform*. in: WERMKE, Michael (Hg.), *Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge*, Jena 2010, str. 18.

²⁷⁰ PETERSEN, Peter, *Der Ursprung der Pädagogik. II Teil der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Berlin 1931, str. 180.

²⁷¹ Friedrich Wilhelm August FRÖBEL (1782–1852), německý pedagog, žák Pestalozziho, je považován za zakladatele elementární pedagogiky:

I přesto Marii Montessori Petersen pochválil za to, že nejlépe ze všech postav reformního hnutí popsala, jak by se měl změnit postoj učitele a vychovatele, a za přínos a formulaci étosu nové výchovy. Petersen se přiklonil k Fröbelovým Kindergarten – mateřským školám, jež měly v německých zemích dlouhou tradici. Od Montessori se odklonil i politicky: „dnešní výsledek vědeckovzdělávacích výzkumů je takový, že německému způsobu odpovídají jen fröbelovské mateřské školy, nikoli montessoriovské pracovní.“²⁷²

3) Paul Geheeb

Paul Geheeb (1870–1961), farář bez úřadu, založil školní společnost, která připravila svobodu, totiž prostory a rituály pro náboženské učení²⁷³; založil výchovný ústav –pedagogickou laboratoř – na venkově a formuloval vlastní metodu.²⁷⁴

Roku 1840 podnítil založení spolku pro „Kindergarten“ pro 3–6 leté děti, hru považoval za stejně důležitý prostředek vzdělání jako vyučování; více na [<http://www.deutsche-biographie.de/sfz60995.html>].

²⁷² Jenské noviny, 16. 8. 1934; cit. podle RETTER, Hein, *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie*, Frankfurt am Main 2007, kapitola „Petersen und Montessori“, str. 168.

Peter Petersen se angažoval také politicky v protinacistickém hnutí, po roce 1933 byl trpěn, od roku 1937 měl zákaz publikační činnosti, ale jeho škola směla fungovat nadále, zavřena byla až roku 1950 jako „politicky nebezpečný přežitek Výmarské republiky“.

²⁷³ HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*, Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd. 31, Leipzig 2006, str. 40.

²⁷⁴ „Metodu ničeho pevně daného“ – „die Methode des Nichtfestgelegten“; škola „Odenwaldschule“ byla založena v roce 1910, působila do dubna 1933, kdy byla zavřena. Odenwaldská škola byla jednou nejnekompromisnějších svobodných škol v Německu. Manželé Geheebovi byli 1942 vystěhováni kvůli židovskému původu paní Edith, která byla ale pokřtěná protestantka; v roce 1943 otevřeli v Bernu Ecole d'Humanité. HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*. Leipzig 2006, str. 41.

Cílem jeho výchovy a vzdělávání bylo pěstění mravního a náboženského ducha svěřených dětí, co možná nejlepší rozvoj tělesných, intelektových, morálních a náboženských dispozic, to vše v prostředí krásné přírody.²⁷⁵ Postupem času se více věnoval náboženské výchově, kromě dějin náboženství se po křesťanství děti učily také o mimokřesťanských náboženstvích; zaměřil se na rozvoj religiozity.²⁷⁶

Ve své antropologii dítěte následoval Luthera, který v dítěti viděl spící dědičný hřích, protože rozum se ještě neprobudil: „dítě nemá hřích, závist, žádost, nevěru, ale naopak velkou nevinu.“²⁷⁷ Idea o spícím dědičném hříchu konverguje s Lutherovým teologickým pohledem, který dítěti rozumí pod podmínkou augustinovské „*gratia praeveniens*“, milosti předem dané ve křtu.²⁷⁸

Geheebova pedagogika byla zcela zaměřena na dítě, autor hovoří o mytizování dětí a dětství, v zřejmé návaznosti na Ellen Key a Marii Montessori hovoří o záchraně společnosti skrz děti.²⁷⁹ Geheeb se snaží osvěžit lidskou paměť připomínkou slov Ježíše Krista o dětech „jestliže se neobrátíte a nebudete jako děti, nevejdete do nebeského království,“²⁸⁰ aby se mohl připojit ke slovům Ellen Key o 20. století jako století

²⁷⁵ HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb's. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*, Leipzig 2006, str. 35.

²⁷⁶ Tamtéž, str. 37.

²⁷⁷ Tamtéž, str. 132; odkaz na ASHEIM, F., *Glaube und Erziehung bei Luther*, str. 228.

²⁷⁸ Tamtéž, str. 132; odkaz na R. Lachmann, Art. „Kind“, TRE 18, 156–177.

²⁷⁹ Tamtéž, v kapitole *Das Kind im Zentrum der Pädagogik* od str. 125, kde Barbara HANUSA na stranách 129–130 zveřejnila Geheebův rukopis z roku 1935, jenž se zdá být v otázce pohledu na dítě a dětství, souhlasu s Ellen Key a Marií Montessori zásadní.

²⁸⁰ V Matoušově evangeliu: „Amen, pravím vám, jestliže se neobrátíte a nebudete jako děti, nevejdete do království nebeského. Kdo se pokoří a bude jako toto dítě, ten je největší v království nebeském. A kdo přijme jediné takové dítě ve jménu mém, přijímá mne.“ Mt 18,3–5 v Českém ekumenickém překladu.

V Markově evangeliu: „Kdo přijme jedno z takových dětí ve jménu mém, přijímá mne; a kdo mne přijme, nepřijímá mne, ale toho, který mě poslal.“ Mk 9,37 v Českém ekumenickém překladu.

dítěte²⁸¹ a majestátu dítěte u Marie Montessori. Key oceňoval za její podporu svobodného rozvíjení vnitřních sil dětí a mládeže k co možná nejvyšší dokonalosti, za její nasazení se pro rozvinutí co nejranějšího pocitu odpovědnosti za sebe sama a za společnost, za svobodné rozvíjení individualit mládeže, současně ale pod nejpřísnějším morálním měřítkem. Dítě mělo mít podle Ellen Key rozhodující úlohu v nastávajícím století díky tomu, že mělo naplnit své poslání stát se pramenem nového života a zachránit bezradného a zklamaného dospělého z chaosu, z bídy. Geheeb Kristova slova vyložil ve smyslu záchrany přicházející od dítěte.

Připomínka Ježíšových slov o dětech „pokud se neobráte a nebudete jako děti, jistě nevejdete do nebeského království“ zazněla také u Marie Montessori, již Geheeb označil za druhou velkou prorokyni²⁸²: ve své současnosti, v důsledku kritiky materialistické společnosti a po hrůzách 1. světové války vidí Geheeb společnost dospělých velmi vzdálenou od této biblické moudrosti, vidí pýchu moderního člověka na vrcholu civilizace.

A právě vůči domnělému vrcholu lidské civilizace postavila Montessori majestát dítěte:²⁸³ dítě ve své kráse a čistotě, které se raduje z projevů života, které je plné citu pro svatost všeho živého, dítě, jež není nesprávně vychované a je nezkažené, které dokáže být nenucené a věřit člověku a věcem, které „ještě má orgán pro transcendentálno a jehož náboženské vlohy ještě nejsou zahlcené“, dítě, které je schopno „nejvyššího idealismu a úplného odevzdání,... je naplněné přirozenou

²⁸¹ Švédka Ellen KEY prohlásila třicet let před Geheebovým textem 20. století za století dítěte, in: HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb's*, str. 129, Geheebův nevydaný rukopis z roku 1935.

²⁸² Maria Montessori, jak dalece lze doložit, častěji citovala jiná Ježíšova slova o dětech „Nechte děti přijít ke mně...“ in: SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind, Unbekannte Texte aus dem Nachlass*, Herder 2001, str. 79–95.

²⁸³ „Die Majestät Kind“, in: HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb's*, str. 130, Geheebův nevydaný rukopis z roku 1935.

bázní před věčností.“²⁸⁴ Obrat k dětem, které mají podle Ježíšových slov správné vlastnosti pro uskutečnění nebeského království, je u Paula Geheeba zdatně zcela podle vzoru obou reformních pedagogů – „velkých proroků lidské kultury“ – nadějí lidstva; děti, které mají čisté srdce a víru, jsou nadějí pro novou, lepší budoucnost.²⁸⁵ Paul Geheeb se tím zařadil mezi reformní pedagogy, kteří vytvořený obraz o dítěti učinili tématem náboženství, jakýsi spasitelný mýtus o dítěti, které přináší záchranu.

Geheeb zdůrazňoval příkladnou religiozitu a zvláštní bytost dětí, čímž spočívá jak v biblické tradici, ale i v tradici dějin křesťanství – teolog Emil Brunner označil Ježíše za „objevitele dítěte“,²⁸⁶ když k sobě děti volal a přislíbil jim bezpodmínečně Boží království.

²⁸⁴ Tamtéž, str. 130, plná citace Geheebova textu: „Diesem fragwürdigen Höhepunkt menschlicher Zivilisation stellt die geniale Italienerin Maria Montessori die Majestät Kind gegenüber, das Kind in seiner überwältigenden Schönheit und ergreifenden Reinheit; das Kind, das, wie es sich an seinen eigenen Lebensäußerungen freut, durch das Leben der Blumen, der Schmetterlinge, der Vögel beglückt wird, vom Gefühl für die Heiligkeit allen Lebens erfüllt ist und von hier aus eine unbeirrbar gute gegen alle lebenden Wesen entwickelt; das Kind, das, noch unverbildet und unverdorben, unbefangen und gläubig an Menschen und Dinge heranzutreten vermag, das noch ein Organ fürs Transzendente hat, und dessen religiöse Anlagen noch nicht verschüttet sind; das Kind, das noch höchstem Idealismus und völliger Hingabe, bis zur Selbstopferung, fähig ist, erfüllt von einer natürlichen Ehrfurcht vor dem Ewigen.“

²⁸⁵ HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb's*, str. 131 a 130.

²⁸⁶ BRUNNER, Emil, *Das Ewige in Zukunft und Gegenwart*, 1965; kapitola *Die Vollendung des Menschheit im Reiche Gottes*, str. 179–180: „Nicht umsonst ist Jesus Christus der Entdecker des Kindes, er, der, die Kinder zu sich gerufen und ihnen – ihnen allein bedingungslos! – das Reich Gottes zugesagt hat.“ Pozn.1: Mt 19,14; 18,3. Brunner použil tento příklad Ježíšova jednání v textu o Božím království, které nemá žádnou vazbu na světové dějiny, je „nejsoukromější věcí“, nejtajemnější, nejvnitřnější, týká se bezpodmínečně těch nejzranitelnějších a nejostýchavějších. Proto Brunner o Ježíši mluvil jako o „objeviteli dítěte“.

4) Příznivci Friedricha Fröbela

Zejména od druhé poloviny 20. let²⁸⁷ přišla kritika materiálů i systému metody Montessori od příznivců pedagogiky Friedricha Fröbela (1782–1852): materiály jsou prý nepřiměřené dětem, je potlačováno svobodné tvoření²⁸⁸ a hraní. Náš Josef Kubálek popsal přijetí koncepce Montessori v Německu, kde měla těžkou pozici kvůli silné tradici Fröbelových Kindergarten:²⁸⁹

„Dosud byli Němci zvyklí myšlence, že zejména v oboru výchovy a všech věd pomocných učil se celý svět od nich, a nyní světem vítězně jsou nové ideály výchovy nejmenších dětí, které jsou přímo namířeny proti jejich soustavě Fröblově. Učitelky německých škol mateřských chtěly by asi přijmout zásady Montessoriové, které přinášejí osvobození ne snad od Fröbela, ale od útlaku německé tradice, která spoutala je i dítě. Ale odborníkům – teoretikům ukládá národní sebevědomí, aby obhájili Fröbla proti Montessoriové; kdo nakonec zvítězí, nelze říci.“

²⁸⁷ HECKER, Hildegard, MUCHOW Martha, *Friedrich Fröbel und Maria Montessori*, Quelle & Meyer, Leipzig 1927.

²⁸⁸ Freies Schaffen.

²⁸⁹ KUBÁLEK, Josef, *Výchova na školách mateřských podle Marie Montessoriové*. Pedagogické rozhledy XXXIII (1923), str. 359: „Dosud byli Němci zvyklí myšlence, že zejména v oboru výchovy a všech věd pomocných učila se celý svět od nich, a nyní světem vítězně jsou nové ideály výchovy nejmenších dětí, které jsou přímo namířeny proti jejich soustavě Fröblově. Učitelky německých škol mateřských chtěly by asi přijmout zásady Montessoriové, které přinášejí osvobození ne snad od Fröbela, ale od útlaku německé tradice, která spoutala je i dítě. Ale odborníkům-teoretikům ukládá národní sebevědomí, aby obhájili Fröbla proti Montessoriové; kdo nakonec zvítězí, nelze říci.“ Kubálek jmenuje článek prof. Ed. Sprangera „Pěstování smyslů v raném dětství“, časopis Kindergarten, 62. roč. (1921), Lipsko (orgán Fröbelverbandu), kde autor chválí Montessori, že rozšířila prostředky k „zintelektualisování“ smyslů, ale inteligenci zdůrazňuje jednostranně, vůli k poznání cvičí skrovně; cvičí více izolované smysly, ale úkolem výchovy je celý člověk; nerozlišuje dětský svět vnitřní a vnější. Dítě se duševně rozvíjí jedině činnostmi zasahujícími celou jeho bytost, a to ve formě hry a s podílem citu. Podle Fröbela „Das Kind lebt in dieser „Lebenseinigung mit allem.“ Metoda byla označena za pouhou experimentální psychologii. Časopis Kindergarten také považoval Fröbelovy materiály za mnohostrannější, u Fröbela je všestranný kontakt se životem, vlastní ukáznění a svoboda je u něho také, ve slovech „Seid ausserlich passiv, innerlich aktiv.“ E. Schröbler odmítl Montessori jako přetěžující – prý výchovu zintelektualizovala, zbytečně urychluje postup ve čtení, psaní i počtech, abstrakce vlastností od celků odporuje důsledkům Sternovým kategorií – tím se dítě přetěžuje. Dobře chápaný Fröbel je pro dítě i moderní psychologii bližší, tak hodnotí německá kritika ze strany Fröbelových příznivců.

Fröbelův spolek (Fröbel-Verband) na sjezdu v Barmen v roce 1921 ocenil soustavný výcvik smyslů, volnost a samostatnost, chyběla jim ale „obrazivost“²⁹⁰ a tvůrčí činnost. Fröbelovi zastánce Montessori vytýkali přílišný utilitarismus i francouzský pozitivismus, když sociální problémy řešila zvyšováním inteligence. Oproti tomu patřil Fröbel k německým idealistům, ve vývoji člověka viděl pokrok, v člověku vtělené božské ideje.²⁹¹ Metoda Montessori byla Fröbelovými stoupenci označena dokonce za nebezpečí. Náš Kubálek byl toho názoru, že se tomuto „nebezpečí“ nelze ubránit a očekával, že nastane syntéza obou systémů. Vůči německé výchově obecně vyslovil kritiku, když očekával „osvobození dítěte od útlaku rázu německé výchovy“.²⁹²

c. Problematické přijetí v protestanském prostředí

Od regionálního pohledu na recepci Montessori pedagogiky se zaměříme na situaci konfesijní: v německých zemích s převážně katolickou tradicí bylo přijetí reformní pedagogiky Marie Montessori vcelku pozitivní a vzniklo množství církevních škol, které v názvu nesly jméno této pedagožky,²⁹³ naopak rezervované a mnohdy i odmítavé bylo její přijetí zejména v německých zemích s evangelickou tradicí. Reformní

²⁹⁰ Dnešními slovy fantazie.

²⁹¹ KUBÁLEK, *Výchova na školách mateřských podle dr. Marie Montessoriové*, roč. 33 (1923), str. slova L. Lampertové, str. 360. Výchova byla založena na myšlence „Lebenseinigung“, vytváření svébytnosti dítěte.

²⁹² Tamtéž, str. 361.

²⁹³ GRETHLEIN, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005, str. 101–107. Mezi mnoha inovacemi školství přinesla či obnovila rituály ve školní praxi, když doporučovala vytvořit dětem svět z míst, časů a rituálů, a takto označený svět potom děti naučí první důležité věci. Zajímavou konkretizací této pedagogiky představuje tzv. Marchtalský (Marchtaler) plán na katolických základních a hlavních školách v diecézi Rottenburg-Stuttgart.

Mezi lety 1933–1945 se pedagogika Montessori nemohla rozvíjet: v roce 1933 byla zakázána v nacistickém Německu, v roce 1934 ve fašistické Itálii. Po obnovení demokratické společnosti mohl rozvoj Montessori pedagogiky pokračovat dále.

pedagogové byli podrobena kritice, byl u nich popsán racionalistický až idealistický obraz člověka, který se namnoze cítí být vůči Bohu nezávislým. Oproti tomu vidí luterská církev člověka jako hříšníka, tedy toho, kdo nedbá na základní podmínky své pravé existence, opouští je, a je proto hoden zániku. Po reformním hnutí byla z tohoto důvodu požadována obměna pohledu na člověka tak, aby byla zřejmá tato jeho situace před Bohem.²⁹⁴

V protestantských církvích bylo vzdělání ceněno tradičně vysoce: mladý člověk se měl vzdělat jak ve věcech víry, tak ve znalostech o společnosti a o světě, nicméně ve vztahu k pedagogice Marie Montessori byli odmítavými kritiky nejčastěji příznivci Fröbela a protestanté, nejspíše v jedné osobě. S reformněpedagogickými projekty měly protestantské církve potíže kvůli značnému nesouladu mezi teologií a pedagogikou, a to až do nedávné doby²⁹⁵. Reformní pedagogové často odmítali vliv církve ve škole a prosazovali jakousi „záchranu výchovou“, naopak církve čelila výčitkám, že člověka vidí jen jako hříšníka, který se nemůže napravit výchovou.

Luterská teologie trvala na tom, že hříšný člověk může být zachráněn jedině skloněním se pod ruku Boží a vírou, a odmítala představu, že by se mohl stát zodpovědným členem společnosti správnou – novou – reformovanou výchovou. Náboženský pedagog Karl Ernst Nipkow uvádí

²⁹⁴ BARON, Rüdiger, *Reformpädagogik und evangelische Schule im 20. Jahrhundert*, Waxmann, Münster 2011, kap. Kirchliche Schulpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg, podkapitola Kirche und Reformpädagogik, str. 121–123, zde zmíněn a citován Walter UHSADEL, který se s reformními pedagogy vypořádal ve své doktorské práci „Die Kirche in Erziehungswerk – die reformpädagogischen Schulversuche in ihrem Verhältnis zur Kirche“, Kassel 1939.

²⁹⁵ Míneha doba přelomu 20. a 21. století, BARON, *Reformpädagogik und evangelische Schule im 20. Jahrhundert*. 2011, str. 182.

několik zásadních věroučných poznatků, které jsou důležité pro protestantské (zde luterské) porozumění vzdělávání:²⁹⁶

- Člověk je tělesně-duševní jednotou, je vděčný za Boží dary; citát Martina Luthera: „Věřím, že mne Bůh stvořil spolu se všemi tvory, s tělem a duší, očima, ušima a všemi údy, dal mi rozum a všechny smysly a ještě je zachovává; ... a to všechno z pouhé otcovské Boží dobroty a milosrdenství, bez mé zásluhy ...“²⁹⁷;
- Není nejprve já jako individuum, ale nejdříve je dítětem, ženou, mužem, je ve vztazích k ostatním lidem. Nejsme od počátku pro sebe, ale pro druhé.
- Člověk je člověkem v každodenní životní nutnosti – tedy v nouzi i v nebezpečí. Je stvoření Boží, má žít pro službu, ne pro vlastní potěšení.
- Vědomí, že je člověk obdarován Bohem a z jeho dobroty, mu přináší zážitek štěstí a nezávislosti, která je pro něj zdrojem pravé svobody. Postoj vděčnosti, chvály, služby a poslušnosti Bohu je vyjádřen Lutherovými slovy: „... pro to všechno jsem mu dlužen, abych mu děkoval a chválil ho a sloužil mu za to a byl poslušný.“²⁹⁸

²⁹⁶ Uvádí NIPKOW, *Bildung in einer pluralen Welt*. Band 1 Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998. str. 189.

²⁹⁷ LUTHER, Der kleine Katechismus; Lutherův výklad prvního článku Vyznání víry v Malém katechismu (1529): „Ich glaube, dass mich Gott geschaffen hat samt allen Kreaturen, mit Leib und Seele, Augen, Ohren und alle Glieder, Vernunft und alle Sinne gegeben hat und noch erhält;... Und das alles aus väterlicher, göttlicher Güte und Barmherzlichkeit, ohn' all mein Verdienst und Würdigkeit.“. Der Kleine Katechismus on-line: <http://www.bernhard-kaiser.homepage.t-online.de/downloads/lutherklkatechismus.pdf>, 7.6. 2016.

Podobně ve Velkém katechismu: „Das meine und glaube ich, dass ich Gottes Geschöpf bin, das ist, daß er mir gegeben hat und ohne Unterlaß erhält Leib, Seele und Leben, Gliedmaßen klein und groß, alle Sinne, Vernunft und Verstand, und so fortan...“ in: HOLTZ, Gottfried (Hrsg.), *D. Martin Luther Großer Katechismus. Vollständige Ausgabe. Sprachlich durchgesehen und den Menschen der Gegenwart nahegebracht*. Berlin 1962, str. 87.

²⁹⁸ LUTHER, *Der Kleine Katechismus*, 1529, v závěru výkladu prvního článku Vyznání víry: „... (ohn' all mein Verdienst und Würdigkeit): für all das ich ihm zu danken und zu loben und dafür zu dienen und gehorsam zu sein schuldig bin.“ [<http://www.bernhard-kaiser.homepage.t-online.de/downloads/lutherklkatechismus.pdf>], 7.6. 2016.

V luterské tradici je pohled na dítě dán především příkázáním²⁹⁹, v jehož výkladu je povinností dítěte nejen láska, jak Pán přikázal, ale úcta k rodičům a poslušnost vůči nim i vděčnost Bohu za rodiče. V přikázání k úctě vůči rodičům mají děti zaslíbení. Ve křtu svatém je dítě očištěno od hříchu i žádostí a je přijato do církve Kristovy; má být nadále vychováváno v Boží bázni a lásce, v poznávání jeho díla. Brzy má poznat Písmo, Vyznání víry a Modlitbu Páně.³⁰⁰ Martin Luther považoval víru a život dětí ve víře za nejlepší, protože děti žijí pouze ze slova, kterého se pevně drží, a Boha ctí opravdově, protože jeho zaslíbením věří prostě, aniž by o Božím slově dlouze diskutovali jako dospělí. Ti si naopak z dětského postoje mají brát příklad.³⁰¹

V reformované tradici je člověk včetně malého dítěte viděn jako stvoření Boží, které kvůli přirozenosti vězí v hříchu, hříchem je Bohu odcizeno a zachránit je může jen Boží milost. Kvůli hříchu člověk ztratil všechny duchovní dary a je porušen jeho přirozený základ, celá osobnost je zkažena v duchovním smyslu. Jeho přirozené nadání je sice poškozeno, ale Boží vůlí může být obnoveno.³⁰² Návrat člověka k poslušnosti Boha a vděčnosti jemu se děje z milosti prostřednictvím Krista. Člověk je pak jen nádobou Boží milosti.

Ve všem poznání, ve všech teologických otázkách je nutné nechat se vést a učit Písmem, nikoliv přírodou. „Poznání sebe sama, které má

²⁹⁹ Martin LUTHER je vykládá v Malém i Velkém katechismu.

³⁰⁰ Výklad k přikázání „Cti otce svého a matku svou...“, str. 37–51; výklad o křtu dětí na str. 294–297. in: HOLTZ, Gottfried (Hrsg.), *D. Martin Luther Großer Katechismus*, Berlin 1962.

³⁰¹ LUTHER, *Tischreden, Der Neue Glaube*, in: Aland, Kurt (Hrsg.), *Luther Deutsch. Die werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart*, Bd. 9, Göttingen 1983; odd. 74, str. 37: „Der Kinder Glauben und Leben ist am besten, denn sie haben nur das Wort, daran sie sich halten, und geben Gott fein einfältig die Ehre, daß er wahrhaftig sei, halten für gewiß, was er verheißt und zusagt. Wir alten Narren aber haben das Herzeleid und höllisch Feuer, disputieren noch lange über das Wort, und müssen uns dennoch zuletzt nach ihrem Exempel allein ans Wort halten.“

³⁰² TORRANCE, T. F., *Calvins Lehre vom Menschen*. Zollikon-Zürich 1951. str. 94.

člověk mít....: za prvé si má být vědom, k jakému účelu byl stvořen a jaké nedoceňované dary mu byly přiděleny. Tato úvaha ho má učinit zralým, aby uctíval Boha a uvědomoval si budoucí život. Za druhé má člověk pozorovat své schopnosti, to ve skutečnosti znamená jejich nedostatek. Pokud to učiní, pak se takříkajíc stane ničím a bude stát v nejvyšším zmatení. aby poznal, co je jeho úkol,..., aby si přivlastnil, co je schopen pro tento úkol splnit.“³⁰³

Kalvín nehledá znaky porušenosti u dětí jako Augustin, pomocí Pavlových slov v 1K 14,20³⁰⁴ interpretuje Mt 18,1-5 a 19,13-15. Dítě má být vychovááno a má své místo v církvi i společnosti; slova „kojenci“ a „dětí“ Kalvín vidí jako alegorii pro věrnost; podle Žalmu 8,2 jsou malé děti těmi, kteří jsou schopni chválit Boha. Výchovu dětí v církvi opatřil přísnými pravidly.

S jistou rezervovaností až nepřijetím pedagogiky Montessori se můžeme setkat také v českém evangelickém prostředí. Její názory byly v důsledném teologickém pohledu kvůli své patrné blízkosti k teosofii nepřijatelné a vyvstalo také podezření, aby přehnaným pedocentrismem nedošlo ke „zbožštění“ dítěte.

U nás také hrála svou roli silná tradice náboženské výchovy podle Komenského, realizované např. přehledně podle *Informatoria školy mateřské*³⁰⁵, která se vykazovala jako natolik ověřená, bezvýhradná a dostačující, že vlastně nevznikla výrazná potřeba přijmout beze

³⁰³ TORRANCE, T. F., *Calvins Lehre vom Menschen*. Zollikon-Zürich 1951. str. 20.

³⁰⁴ „Bratří, ve svém myšlení nebuďte jako děti. Ve zlém buďte jako nemluvnata, ale v myšlení buďte dospělí.“ Český ekumenický překlad.

³⁰⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos, *Informatorium školy mateřské*. Kalich, Praha 1992, nejstěžejší je Kapitola X. *Jak v pobožnost mládež zavoditi?* Str. 111-119.

zbytku reformní pedagogiku z počátku 20. století. O znalosti i porovnání přínosu obou pedagogů se vyjádřil např. výše zmíněný R. A. B. Oosterhuis.³⁰⁶

„Víra a pobožnost“ je na prvním místě, přání Krista v Mar 10,14 se mají rodiče a vychovatelé snažit naplnit. Cílem výchovy je sláva Bohu, vlastní radost a vedení dětí ke spáse.³⁰⁷ Uvádění dětí do života ve zbožnosti začíná už v lůně matky – rodiče se modlí za požehnání a posvěcení, již tehdy jsou kladeny počátky Boží bázně. Dítě má být záhy pokřtěno. Výchovou je Boží bázeň metodicky rozvíjena již od druhého roku života, „když se rozumek zjevovati a jako z pupence kvítek rozvínati začíná.“³⁰⁸ Dítě má být předně vedeno k Boží bázni: Bohu děkovat, jeho chválit; učí se jednoduché modlitby, od třetího roku postupně Vyznání víry (Apostolicum), poté Modlitbu Páně, Desatero, večerní modlitbu, požehnání stolu. Rodiče mají důsledně „příčinám zlým brániti: totiž šetřiti pilně, aby nic bezbožného a mrzkého, mysl nakažujícího dítkám ani na oči, ani na uši nepřicházelo, ... co se lidem mladým nejprvé do mysli uvede, buď dobré nebo zlé, to jim nejlouběji vězí, dokud živi jsou...“³⁰⁹

Náboženská výchova, od dob reformace vypracovaná v biblickém evangelickém duchu byla v pozdějších dobách doplněna o výsledky moderních věd a takto velice dobře postačovala v prostředí osvědčené praxe. Nebylo potřeba ani žádoucí ji měnit z podstaty. Hnutí reformní pedagogiky sice pracovalo s pojmem svobody, ale současně přineslo mnohé sporné až pro mnohé nepřijatelné názory v oblasti pohledu

³⁰⁶ Viz. pozn. 117

³⁰⁷ Tamtéž, str. 37.

³⁰⁸ Tamtéž, str. 113: „...takže rozdíl mezi věcí a věcí znamenati počínají: za čímž hned rozvazuje se jim jazyk a slova srozumitelná formovati se pokouší, tolikéž nohy se tuží a k chodu strojí. Protož tu již hojnější jest čas cvičení s dítkami začítí, však povolně a tiše, jako ze hry. Předně tedy, když se starší modlí aneb ku stolu neb po stole říkají neb zpívají, aby zvykali tiše seděti neb státi, ručičky také spíti a pokojně držeti...“

³⁰⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos, *Informatorium školy mateřské*. Praha 1992, kapitola X. Jak v pobožnost mládež zavoditi?, str. 117.

na itě.³¹⁰ Těmto obsahově problematickým pojmům Marie Montessori budeme věnovat pozornost v kapitole o teologické antropologii.

³¹⁰ Již zmíněné vlivy teosofie, ale také antroposofie; vypjatý pozitivismus, přírodní teologie aj.

2. Další rozvoj Montessori pedagogiky po roce 1945 v Německu

Po 2. světové válce byla ve Frankfurtu nad Mohanem založena Německá Montessori společnost, kde působili pedagogové, kteří metodu znali a byli v ní aktivní již ve 20. a 30. letech: v Berlíně v britské zóně působila Irene Dietrich, v Porýní Helene Helming. Činné byly Montessori kroužky a spolky, vedené převážně katolickými pedagogy. Metoda našla své místo i ve zdravotnictví díky osobě mnichovského lékaře Theodora Hellbrüggeho. Vědeckou podporu přinesly vědecké práce o Marii Montessori od Paula Oswalda (1958) a Güntera Schulze-Benesche (1964).

V 60. letech nastaly v německém školství systémové změny směřující k reformám, mezi pedagogy nastala nejistota kvůli nezbytnému zaměření vyučování na vědeckost, učební cíle a testování, ale také v souvislosti s obtížnou situací ve školách, které byly nuceny vyučovat značné množství žáků imigrantů. Za takové situace dostaly značné ocenění cíle Montessori pedagogiky, jakými byla aktivní podpora dětské samostatnosti, značnou váhu, protože žádaná motivace, dovednost a výkon mohl být dosahován zevnitř. Díla Marie Montessori byla překládána, vzdělávací kurzy byly žádány a hojně obsazovány především v Severním Porýní-Vestfálsku a další rozvoj podnítilo „hnutí předškolní výchovy“ na přelomu 60. a 70. let.³¹¹

Od 60. let nacházíme významnější podněty k vzájemným diskusím a objevuje se také snaha, aby náboženská pedagogika upustila od přísného katechetického směřování a otevřela se obecné pedagogice. Probíhaly diskuse o pedagogických pojmech a vzdělávání pak zažilo

³¹¹ SCHMUTZLER, Historische Entwicklung der Montessori Pädagogik in Deutschland, příspěvek k výročí 100 let Montessori pedagogiky, 2007, str. 3–5, dostupné z [<http://www.montessori-deutschland.de/758.html?&MP=749-777>], 12. 4. 2018.

dobu obrody zejména v 80. letech. O reformní pedagogice se diskutovalo z mnoha stran a ne jeden její princip – ovšem pod názvem „dobročinící“ pedagogiky – byl přijat do vzdělávacích programů i evangelických škol.³¹² Další rozšiřování nastalo od poloviny 80. let, po znovusjednocení zejména v nových spolkových zemích, kde nebyla pedagogika Montessori v curriculum učitelského vzdělání. V 80. letech byla také založena Jednota speciálních pedagogů, v prostředí jejichž práce měla Montessori pedagogika své místo již od svého vzniku.

Seriózní kritická diskuse přinesla ve 2. pol. 20. století dvě souborné publikace: *Der Streit um Montessori* z 60. let³¹³ a „*Kinder sind anders*“ z 90. let.³¹⁴

³¹² BARON, *Reformpädagogik und evangelische Schule im 20. Jahrhundert*. 2011, str. 182.

³¹³ SCHULZ, Günter (Hrsg.), *Der Streit um Montessori. Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf. Mit einer internationalen Montessori – Bibliographie*. Herder, Freiburg im Breisgau 1961. 365 stran

³¹⁴ HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), „*Kinder sind anders*“. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*. Ergon Verlag, Würzburg 1996. 301 stran

3. Přijetí a rozvinutí koncepce náboženské výchovy Marie Montessori od 50. let 20. století

Metoda Montessori, jak již víme, našla své místo také v náboženské pedagogice. Nejvýrazněji se projevila v dalších desetiletích ve dvou katechetických systémech: v Katechezi Dobrého pastýře³¹⁵ a katechezi zvané Godly Play³¹⁶. Stejně jako samotná pedagogika Montessori, ač rozšířena v desítkách zemí, zůstává stále alternativou, tak i obě zmíněné katecheze nejsou zdaleka široce známé a používané, ale nabízejí se jako alternativní možnosti k mnoha způsobům katechetické práce s dětmi.³¹⁷

Otázku, zda je malé dítě od přírody, resp. od Pána Boha nadáno schopností vnímat jevy, které jsou z pohledu dospělého záležitostí náboženství, zodpověděla Maria Montessori kladně.³¹⁸ Její spolupracovníci a někteří následovníci toto téma rozvíjeli dále.

³¹⁵ V italském originále: Catechesi del Buon Pastore; v anglické verzi Catechesis of the Good Shepherd (CGS); v německé Katechese des Guten Hirte (KGH); v české Katecheze Dobrého pastýře (KDP).

³¹⁶ Nemá českou verzi a nedoporučuje se název překládat, aby se neztratil obsah; v německy mluvícím prostředí se od počátku používal pouze originální název, od roku 2016 se setkáme oficiálně také výrazem „Gott im Spiel“, který vznikl po několikaleté diskusi, ale není jen překladem, je také popisem vlastního dalšího rozvíjení koncepce o další biblické příběhy Starého i Nového zákona.

³¹⁷ Ovšem ani toto tvrzení neplatí zcela, protože mnohé prvky Montessori pedagogiky našly uplatnění ve výchovných a vzdělávacích praxích církví a křesťanských organizací, jako např. věkově smíšené skupiny, absence trestů a odměn za výsledky činností dětí, absence soutěžení a klasifikace, třídění didaktického materiálu, práce na koberci, absence daného časového omezení práce (vyučovací hodina), důsledné zapojování jednoho smyslu, cvičení ticha – tiché chvíle, kontrola chyby.

³¹⁸ V knize *The Montessori Method* se na str. 372 k tématu religiozity v člověku vyslovila v otevřených konstatováních: „If religion is born with civilisation, its roots must lie deep in human nature.“ a „Now, in his liberty, the child should show us, as well, whether man is by nature a religious creature.“ V knize *Absorbent Mind* na str. 105 spojuje snahy o nasměrování nové generace k pozitivním hodnotám včetně obrody náboženství s nutností pracovat předně s dítětem: „If we wish to reawaken re-

ligion or add culture ... we must take the child.“ Tamtéž na str. 146-147 říká, že v dítěti působí jedinečné síly dětství, které mu umožňují přijmout takové charakteristiky, jako je jazyk a náboženství. V téže knize na str. 324 Montessori upravuje svůj názor na dítě jako stavitele sebe sama: je stavitelem i své spirituality, v odstavci o tzv. duchovním, spirituálním embryu.

a. Sofia Cavalletti a Gianna Gobbi: Katecheze Dobrého pastýře

1) Vznik

Jednou ze spolupracovnic Marie Montessori byla Sofia Cavalletti (1917–2011), působící v Římě, která spolu s Giannou Gobbi (1919–2002)³¹⁹ rozpracovala koncept katechetické práce s dětmi, jenž Montessori zahájila.³²⁰ Výsledná katecheze dostala název Catechesi del Buon Pastore. Sofia Cavalletti byla ve svém profesním životě kromě Montessori ovlivněna také Eugeniem Zolli, vrchním rabínem v Římě³²¹; díky němu našla zálibu v hebrejské Bibli a zájem o židovství ve vztahu ke křesťanství.³²²

Cavalletti a Gobbi se setkaly v Montessori škole na Palazzo Taverna v Římě: Cavalletti přinesla znalosti z biblistiky, Gobbi znalost pedagogiky Montessori. Zanedlouho získaly jejich první lekce vyučo-

³¹⁹ Gianna Gobbi dříve spolupracovala s Annou M. Maccheroni, velmi blízkou kolegyní Marie Montessori, podle slov Gobbi spoluzakladatelkou Montessori díla; LILLIG, Tina (ed.), *Catechesis Of The Good Shepherd: Essential Realities*, str. 42.

³²⁰ Maria Montessori působila po návratu ze Spojených Států Amerických do Evropy od roku 1915 v Barceloně, kde za podpory katalánské vlády vznikla Escola Montessori pro děti od 3 do 10 let a Laboratori i Seminari de Pedagogia, výzkumný, školící a vyučovací institut. V Barceloně rozvíjela svou metodu ve vyučování náboženství, tam otevřela první koutek pro samostatnou práci se speciálním smyslovým materiálem – Atrium. Po roce 1920 ustala vládní podpora, poté co Montessori odmítla zaujmout politické stanovisko, v roce 1924 byly zavřeny školy podle Montessori modelu, natrvalo opustila Španělsko v roce 1936. Její koncept náboženské pedagogiky zůstal nedokončený.

³²¹ ZOLLI se se nechal v lednu 1945 pokřtít a zbytek svého života strávil na papežské univerzitě. Cavalletti nadchl schopností poukázat vztah mezi proroky a Ježíšovým kázáním na hoře; kromě toho učil, že křesťanství naplnilo židovství. BERRYMAN, STEIHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis*. Str. 125–126.

³²² Byla jednou z prvních žen, které ve svém oboru získaly doktorát; oborem Sofie Cavalletti byla filologie, kultura a dějiny starověkých semitských jazyků. BERRYMAN, STEIHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis*, str.126.

vání náboženství zájem značného množství dětí. Jejich práce začala v roce 1954 založením soukromého náboženskopedagogického institutu Associazione Maria Montessori. Per la formazione religiosa del bambino v Římě, zřízením katechetického centra Centro di Catechesi del Buon Pastore v soukromém bytě Sofie Cavalletti;³²³ pokračovala vyučováním dětí a školením dospělých až do roku 2001, kdy Gianna Gobbi zemřela. Významnými mezníky u Sofie Cavalletti bylo jednak její vystoupení na mezinárodním kongrese pedagogiky Montessori v roce 1957 v Římě³²⁴ a také vydání její knihy *Educazione religiosa, liturgica e metodo Montessori*,³²⁵ jež vyšla na pozadí doby nové otevřenosti katolické církve – 2.Vatikánského koncilu, vyhlášeného v roce 1961. Cavalletti přiblížila zrod náboženské výchovy a vzdělávání, zasazené do kontextu římskokatolické liturgie a postavené na metodě Montessori. Kromě experimentů Marie Montessori v Barceloně v té době pracovaly touto metodou také sestry benediktýnky v Holandsku, katolické Montessori školy v Holandsku, dále množství kongregací na britských ostrovech a v Irsku, katolická asociace pro Montessori výchovu vzdělávání v Indii, Michel Lanternier ve Francii.³²⁶ V roce 1963 byla založena L'Assoziazione „Maria Montessori“ per la formazione religiosa del bambino.

³²³ „Centro“ bylo od roku 1963 známé v Římě a celé Itálii, od roku 1975 celosvětově; v mnoha katolických diecézích byla Katecheze dobrého pastýře přijata jako základ pro katechezi dětí, ale také vně katolické církve nachází ocenění a je přijímána, srov. METTE, Nobert, *Das Kind als Geheimnis. Godly Play im Kontext katolisch-religionspädagogischer bzw. katechetischer Ansätze*, in: STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Bd. 5, Analysen, Handlungsfelder, Praxis*, Leipzig 2008, str. 24.

³²⁴ O vystoupení byla požádána a díky němu získala její práce mezinárodní rozměr, dostala příležitost vyučovat o v Dublinu, USA, Kanadě, Mexiku, Německu a Řecku a jiných zemích.

³²⁵ V angličtině *The Religious Potential of the Child*, v němčině *Das Religiöse Potential des Kindes*.

³²⁶ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis*, str.127, zde podrobněji.

Sofia Cavalletti přistoupila k teorii náboženské výchovy pokorně a zodpovědně; vyrovnala se s otázkou, zda je vůbec náboženská výchova oprávněná, zda dospělí tím, že děti uvádějí do nějaké formy náboženského života, jim nenabízejí něco, co má pro dospělé sice význam největší, ale bez čeho by dítě bylo právě tak šťastné a rozvíjelo by se harmonicky.³²⁷ Odpověď je třeba hledat v dětech, které dokážou samy říci, jestli si přejí, či nepřejí pomoc při objevování Boha a transcendentní zkušenosti. Vztah každého člověka k Bohu je tajemstvím a vztah mezi Bohem a dítětem je ještě tajemnější, přeci však je možné jej trochu poodhalit a přinést doklady pro spontánní religiozitu dítěte.³²⁸ Vztah k Bohu leží pod rovinou intelektu, hluboko založený v existenciálním bytí člověka.³²⁹

Celková recepce Montessori konceptu náboženské výchovy, započatá autorkou ve 20. letech 20. století, proběhla u autorek Katecheze Dobrého pastýře podle Andrey Kabus nekriticky až mechanicky³³⁰.

2) Metafyzická bytost

V teoretickém základu Katecheze Dobrého pastýře stojí přesvědčení, že zaměstnáváním a rozvíjením smyslů dítěte, tedy přirozených schopností, které jsou dané k vnímání, prožívání a chápání jevů přirozeného světa, vede cesta k vnímání, prožívání a chápání jevů nadpřirozených.

³²⁷ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 19.

³²⁸ Příklady dokládající religiozitu dětí jsou uvedeny tamtéž na str. 20-21: děti samy zodpověděly otázku, odkud se vzala první živá bytost („náhoda je nesmysl, Bůh ji udělal“) a odkud pochází svět („ne sám od sebe, od Boha“); doklad pro dětskou schopnost žít metafyzicky lze vidět v příběhu chlapce, který spodobnil Boží nekonečnost množstvím číslic. Na následujících stranách Cavalletti uvádí množství spontánních dětských reakcí a zážitků, ve kterých je zřejmý jejich vztah k Bohu.

³²⁹ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 24.

³³⁰ KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, str. 185; „...Aufgrund dieser besonderen inhaltlichen und methodischen Nähe kann Cavallettis und Gobbis Art der Übernahme als mechanische Rezeption“; cit. podle SCHNEIDER, *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, str. 334.

Na základě mnoholetých zkušeností s dětmi Sofie Cavalletti říká, že dítě je „metafyzická“ bytost³³¹, ve světě transcendentna se pohybuje s lehkostí a raduje se živě ze setkání s Bohem. Vysvětluje to tak, že náboženská zkušenost, ve které se projevuje láska, odpovídá zvláštním způsobem přirozenosti dítěte. Dětská potřeba lásky nemá svou příčinu v jejím nedostatku, ale ve struktuře osobnosti dítěte, která ve vztahu k Bohu jedná aktivně.³³² Dítě vstupuje do vztahu s Bohem z vlastní hluboké bytostné potřeby lásky; Cavalletti říká, že tato potřeba lásky je silnější než potřeba potravy, že dítě po Bohu, který je láska, touží více než po mateřském mléku. Pro uspokojení této potřeby musí dospělý správně odpovídat na dětskou prosbu: „*Pomoz mi, abych sám přišel/přišla k Bohu blíž.*“³³³

Katecheze Dobrého pastýře pracuje s věkovými skupinami 3–6 let, 6–9 let a 9–12 let na základě metody Montessori, která pro každý tento věkový stupeň odhalila jeho specifika.

Dítě přibližně od věku tří let pracuje³³⁴ v připraveném prostředí, které pro potřebu náboženské výchovy Montessori nazvala *atrium*³³⁵

³³¹ Tamtéž, str. 33; termín, jak Cavalletti přiznává, nepochází od ní, viz tamtéž v pozn. 14, FROSSARD, A: „Není nikdo, kdo by byl opravdověji metafyzický než děti,“ in *Le Figaro*, 10. 8. 1970.

³³² Tamtéž, v pozn. 15, CAVALLETTI cituje MENCARELLI, M., *Metodologia didattica e creativa*, La Scuola, Brescia 1974, str. 524.

³³³ Tamtéž, str. 34, srov. BERG, *Montessori für Religionspädagogin*, str. 67.

³³⁴ Pojmy „práce“ a „pracovat“ nelze u Montessori zaměnit s „hrou“ a „hrát si“, protože dítě dokáže skutečně pracovat s materiálem, jenž má k samostatné činnosti; samo objevuje, co mu materiál nabízí, plně zapojuje své smysly a rozum, aby z materiálu vytěžilo co nejvíce, a tím se vzdělávalo.

³³⁵ Během svého působení v Barceloně Montessori rozvinula nápad patera Casullerese, který chtěl zřídit domky „ve stínu kostela“ pro výuku dětí liturgii, a zavedla tzv. „atrium“, jakousi „předsíň kostela, prostor pro děti, aby mohly co nejpřirozeněji a poznávat liturgii církve; děti byly mj. zapojeny do přípravy eucharistie - pěstovaly obilí a vinnou révu.

a jež je vybavené didaktickým materiálem³³⁶ tak, aby byly zaměstnávány smysly dítěte a ono poznávalo, jak probíhá mše, co se při ní děje, co kněz bere do ruky. Děti v atriu pracují se zmenšenými předměty, jaké mohou vidět v kostele: oltář, klekátko, kříž, tabernaculum, kalich, patena, nádoba se svěcenou vodou a nádoba s vínem, svíce na svícnech, ubrus, ubrousek, váza s květinami a další.

Přípravené prostředí atria slouží k výchově dětí pro život v kostele, k účasti na mši, tedy k uvádění do liturgie římskokatolické církve, a zvláště potom k přípravě na svátosti eucharistie i křtu.

3) Dobrý pastýř

Za hlavní a výchozí biblický text pro katechezi zvolila Sofia Cavalletti podobenství o dobrém pastýři a centrálním motivem se stala postava pastýře s nalezenou ovečkou na ramenou.³³⁷ Rozhodla se pro christocentrickou katechezi oproti teocentrické³³⁸ mj. na základě Ježíšových slov „Já jsem dveře.“; J 10,9; a „Já jsem ta cesta... Nikdo nepřichází k Otci než skrze mne.“; J 14,6.

Od podobenství o dobrém pastýři se v katechezi vychází k tématům dalším. Vše nakonec směřuje k eucharistii.

³³⁶ „Materiálem“, nikoliv „hračkami“, protože didaktický materiál je vytvořen podle jasně daných pravidel ke konkrétní činnosti, manipulaci, k samostatné práci dítěte; je vždy jen v jednom provedení.

³³⁷ Připomeňme si např. raně křesťanské mozaiky v Itálii, např. dobrého pastýře v mauzoleu Galla Placida v Ravenně nebo fresku se zpodobněním Ježíše jako dobrého pastýře v římských katakombách; tuto připomínku zprostředkovává prof. H. J. Schmutzler ve své práci k příležitosti výročí 100 let Montessori pedagogiky, *Religiöse Erziehung Montessori – Cavalletti – Berrymann*; zpracované v konferenčním příspěvku na 3. Zasedání spolku Godly Play v Hildesheimu v březnu 2014 pod názvem *Godly Play in der Traditionslinie der Montessori*. Str. 16. Přístupné na http://www.godlyplay.de/images/Literatur/Schmutzler_Godly_Play_in_der_Traditionslinie_der_Montessori_Hildesheim_2014.pdf.

³³⁸ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 51.

K seznámení se s podobenstvím slouží nezbytný didaktický materiál³³⁹ – postava pastýře, ovce³⁴⁰ a ohrada. Podobenství představí³⁴¹ katecheta či katechetka metodou obvykle užívanou pro podobenství, totiž s velkým respektem k textu, aby bylo řečeno vše podstatné a nebylo řečeno nic, co k němu nepatří, protože toto podobenství má vysokou teologickou i literární hodnotu.³⁴² Je žádoucí zaměřit se na místa, která budou mít na děti nejsilnější účinek, a verše 1–3a a 7–10a nechat na později.³⁴³ Důležité body, u kterých je třeba se pozdržet, jsou: pastýř volá každou ovci jménem, každou zná; jeho hlas je mocný a trpělivý; ví, co jeho ovce potřebují a vodí je na dobré pastviny; jde před nimi, aby jim ukazoval cestu a aby případně zabránil nebezpečí; ovce jsou v bezpečí a plné pokoje u svého pastýře. Jako další příklad pastýřovy lásky k ovcím je možné uvést podobenství o ztracené ovci, L 15,4–6. O podobenství vychovatel a děti v jednotlivých momentech společně meditují a děti jsou otevřenými otázkami³⁴⁴ vedeny k poznání, že ovce jsou ony samy a pastýř je Pán Ježíš. S materiálem mohou děti pracovat kdykoliv jindy – samostatně – a o samotě mohou také rozjímat³⁴⁵. Úkolem učitele-vychovatele je nechat je svobodně pracovat a nezasahovat, protože děti vlastní manipulací s postavami jednak znovu prožívají příběh podobenství, a jednak mají vlastní

³³⁹ Materiál, který má být vyhotoven ze dřeva či překližky jen ve dvou rozměrech, protože podle principu Montessori, obsaženém v Katechezi dobrého pastýře, jde o podobenství, a nikoli o skutečný příběh Ježíšova života, pro který by se použil materiál trojrozměrný.

³⁴⁰ V počtu asi deseti; pro starší děti od 6 do 9 let jsou k příběhu připojeny ještě postavy zloděje a vlka.

³⁴¹ Převyprávění je pro děti od 3 do 6 let zjednodušené, neobsahuje tedy vše, co stojí v biblickém textu, jen postavy pastýře, ovcí a témata známého hlasu, ztracení a nalezení.

³⁴² CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 52n. podrobně o metodě, jak představit toto podobenství dětem.

³⁴³ Až pro věk 6–9 let.

³⁴⁴ Díky otevřeným otázkám dítě nalézá řešení samo; pedagogický princip MONTESORI.

³⁴⁵ Pro německé „meditieren“, „Meditation“ používám výrazy „rozjímat“, „rozjímání“, nikoliv „meditovat“, „meditace“.

otázky a často i vlastní rozvedení tématu.³⁴⁶ Dítě si ve vnitřním dialogu personalizuje, co mu bylo předloženo, postupem svého vývoje používá materiál stále méně a obrací se více a více k samotnému textu podobenství.

Základními vjemy pro citovou výchovu jsou pocity ochrany, jistoty a bezpečí; pokoj a radost jsou kromě jevu pocitových také teologické danosti, a to nejen pro malé děti, ale pro „ovce“ všeho věku. Toto podobenství ukazuje Kristův vztah jak ke každému jednotlivému člověku, tak i k celému stádu: jeho starostlivou lásku. Lásky dobrého pastýře je bezpodmínečná, stálá, přinášející i oběť: „Dobrý pastýř položí svůj život za ovce.“

Podobenství o dobrém pastýři v práci Sofie Cavalletti uvádí děti také do témat smrti a zmrtvýchvstání Krista obsahuje také symboliku světla.³⁴⁷ Teologická linie vede k největšímu liturgickému tématu – eucharistii: tak jako pastýř shromažďuje své ovce, Ježíš zve své ovce-učedníky ke svému stolu.³⁴⁸

Motiv dobrého pastýře spojuje Cavalletti s motivem světla, protože světlo bezprostředně působí na smysly dětí a psychologicky slouží k potěšení a uklidnění. Kromě toho představa o Kristu – světle – je v křesťanské tradici

³⁴⁶ Cavalletti hovoří o čase, ve kterém si dítě ukládá jednotlivosti podobenství do paměti a přisvojuje si je; např. dítě staré čtyři a půl roku stavělo ovce jednu podruhé ze stáda do řady za pastýře, poté vždy obrátilo postavu pastýře k ovci – bylo to jeho konkrétní pochopení slov 3. verše „volá své ovce jménem“; jiné dítě, pětileté, si pro sebe šeptalo otázku „A proč jsou ovce za pastýřem?“, aby si vzápětí odpovědělo: „Protože on je Bůh.“; další dítě svérázně pochopilo slova z verše 16b „a bude jedno stádo, jeden pastýř“ tak, že umístilo vlka doprostřed stáda a vysvětlilo to „Copak nerozumíte, že u dobrého pastýře je každý dobrý?“.

³⁴⁷ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 63n; Kristova smrt není zdůrazňována u dětí do věku 6 let, autorka nemluví o Kristově oběti jen jako o smrti, protože celý Kristův život je darem.

³⁴⁸ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, kapitola 4.: *Kristus, dobrý pastýř a eucharistie*, 66nn.

známá od Pavla (Ř 6,4–5; Ef 5,14)³⁴⁹ a církevních otců až do současného chápání liturgie, proto měla vždy úzkou vazbu ke křtu.³⁵⁰ Tajemství Velikonoc je také znázornováno světlem, hořící svíce je znakem života – života zmrtvýchvstalého Krista i nového života pokřtěného v něm.³⁵¹

4) Nový zákon nejprve, Starý zákon od určitého věku

V úvahách a metodice, jak děti uvádět do biblických příběhů, dává Sofia Cavalletti přednost Novému zákonu před Starým, což je dáno již christologickým aspektem Katecheze dobrého pastýře. Nepovažuje za nutné vyprávět dětem dějiny smlouvy Boha s lidmi od počátku, protože Podle jejího názoru mají být děti uvedeny nejprve do vlastní současné náboženské pravdy, mají proto nejdříve znát prostředníka, díky kterému přistupujeme k Bohu Otci.³⁵²

Cavalletti doporučuje dobře zvažovat texty, které nejsou vhodné, ač se mohou zdát snadné – např. vyprávění o obětování Izáka,³⁵³ a trvá proto na hranici 8 let, pod kterou by děti neměly být uváděny do Starého zákona. Zcela jasné hledisko pro výběr biblického textu pro děti je pochopitelnost jeho teologického významu. Cavalletti doporučuje vyvarovat se textů, z jejichž významu by děti pochopily jen dějinnou stránku, ale teologickou nikoli, protože pak by se pro ně – podle jejího názoru – Bible stala „dějepisnou“ knihou. Protože mysl dítěte je „metafyzická“, mohla by se pro ně Bible stát dokonce knihou „pohádkovou“, kdyby byly příliš brzy seznámeny například s příběhem o pádu člověka. Sofie Cavalletti je toho názoru, že chybou konfrontovat děti

³⁴⁹ Dále Sofia CAVALLETTI uvádí Žd 6,4; 10,32; kde je řeč o „osvícení“, ne ale v přímém vztahu ke svátosti křtu.

³⁵⁰ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, kapitola 5., Kristus, světlo a křest, str. 86nn.

³⁵¹ Tamtéž, str. 64: „v křesťanské tradici si podobenství zachovalo své zvláštní místo v době velikonočních svátků.“

³⁵² Tamtéž, v kapitole Historické jevy z Ježíšova života od str. 93.

³⁵³ Pro tento a podobné příběhy je třeba znát dobové kulturní pozadí, že byly společností, kde byli synové obětováni božstvům, což není téma pro malé děti.

s texty, které jsou převážně narativní; je přesvědčena, že čím umělečtější a detailnější příběh je, tím více zůstane pro dítě uzavřeno jeho hlubší pochopení. Nepovažuje za správné, aby se děti seznamovaly nejprve s fakty a až později měly proniknout k teologickému významu, naopak jako správnou cestu vidí omezit se na četné části Bible, které jsou schopny děti uchopit právě pro jejich hloubku.³⁵⁴

Ze Starého zákona doporučuje Cavalletti pracovat nejprve s prorockými texty v souvislosti s Vánocemi: Iz 9,1.5.6; 7,14; M 5,1. Jinak spočívá těžiště Katecheze dobrého pastýře v Novém zákoně: v Ježíšově narození, smrti a zmrtvýchvstání, v podobenstvích. Prorocké texty se naplnily příchodem Ježíše, jeho stáním se člověkem – zde je mnoho prostoru k rozjímání a modlitbám. Z biblického zeměpisu je centrální Jeruzalém jako místo Ježíšova utrpení, smrti a zmrtvýchvstání.³⁵⁵ S Velikonocemi je spojena liturgie světla, k níž jsou děti vedeny od podobenství o dobrém pastýři.

Protože je Katecheze dobrého pastýře vystavena christocentricky i trinitárně, jsou dětem v souvislosti se mší svatou představovány také osoby Otce a Ducha svatého: Bůh Otec je dárcem přítomnosti Kristovy, jemu patří modlitby díky, o Otci je řeč v souvislosti s Marií, k níž vyslal svého posla; Duch svatý je dětem zmiňován jako ten, který je přítomen v celém Kristově životě – skrze něho se narodil a skrze něho vstal z mrtvých; s Duchem svatým se děti setkávají ve svátostech: při eucharistie i ve křtu.

³⁵⁴ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 94; Cavalletti doporučuje prohlédnout dětské kresby: pokud obsahují popisující ilustraci, jde o text, u něhož by nedošlo k hlubšímu pochopení, naopak kresby vyžadující interpretaci vznikají z prezentace biblických text, jejichž teologický význam je pro děti uchopitelný.

³⁵⁵ Byl vyroben model města z novozákonní doby v podobě dřevěné stavebnice, jejíž dílky děti umisťují na mapu.

5) Chvíle ticha, modlitba

Prezentaci Písma svatého Sofia Cavalletti vždy spojuje s modlitbou, ať strukturovanou či otevřenou, modlitbám dětí dává hodně prostoru.³⁵⁶ K výchově k modlitbě slouží chvíle ticha³⁵⁷. Jde o ticho, které má dítě rádo a ve kterém se cítí zcela v bezpečí, je to ticho, kdy je i sebemenší pohyb dítětem kontrolován, ticho je „pomocí pro rozjímavého ducha dítěte.“³⁵⁸

Cvičení ticha zavedla Maria Montessori pro vnitřní usebrání dětí, když zjistila, že je samy vyhledávají, aby si v sobě uspořádaly, co se naučily, nebo aby samy rozjímaly. Cavalletti dává možnost přečíst verš žalmu, jakmile nastane ticho, a to tichým slavnostním hlasem; říká: „*Když je ticho tolik důležitým elementem v Montessori školách, tak teprve v každém katechetickém centru, ... Bez ticha není modlitby.*“³⁵⁹

6) Údiv nad Božím královstvím⁷

Při katechetické práci s malými dětmi ve věku 3–6 a 6–9 let Sofia Cavalletti využívá Ježíšova podobenství o Božím, nebeském království k výchově, již nazvala „výchovou k údivu nad Božím královstvím“.³⁶⁰ V úvodu k ní je jí pomocí Platonův citát o údivu jako počátku filosofie³⁶¹ i zpráva UNESCO o výchově³⁶².

³⁵⁶ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 107 a kapitola *Modlitba* od str. 109, uvedená Žalmem 8,3.

³⁵⁷ Tamtéž, str. 126–127.

³⁵⁸ Tamtéž, str. 126.

³⁵⁹ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 126.

³⁶⁰ Tamtéž, kapitola 8., *Výchova k údivu nad královstvím Božím*, str. 128nn.

³⁶¹ PLATON, *Theaitétos*, 155 d.

³⁶² CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 128: „Lidská schopnost údivu je pramenem aktivit, jako například schopnost k výzkumu, k experimentu a ke klasifikující zkušenosti a informaci; ...“ Citováno podle: AA. VV., *Learning to be*, UNESCO, Paris, 1972, str. 155.

„Údiv je postoj člověka, který moudrost skutečně miluje, a není jiný počátek filosofie než tento.“

Pro první věkovou skupinu dětí jsou s ohledem na jejich konkrétní myšlení vhodná podobenství o hořčičném zrnku, o kvasu, o pokladu v poli, o perle, o rybářské síti, o hostině, o svatebních šatech, o kmeni a ratolestech, o rozševací. Pro děti ze starší věkové skupiny se připravuje podobenství o dobrém pastýři rozšířené o postavy zloděje a vlka, o milosrdném Samařanovi³⁶³, o deseti družičkách.

Údiv má podle Cavalletti dynamickou hodnotu, která tlačí člověka k aktivitě, vede ho k ponoření se do rozjímání nad tím, co nás přesahuje.³⁶⁴ Je vzbuzen pozorným pozorování skutečnosti, je spojen s realitou, díky němu si můžeme uvědomovat tajemství a zázraky, které skutečnost obsahuje a ukazuje. Proto má údiv nezastupitelné místo v náboženské výchově kromě toho, jak velký význam má pro výchovu obecně, a Cavalletti požaduje, aby byl údiv základní pozicí lidského ducha, protože potom žije člověk ve vědomí ponoření do nevystižitelné a nesrovnatelné skutečnosti.³⁶⁵

Aby si dítě tuto schopnost uchovalo, je ve výchově důležité nenabízet mu k dispozici příliš mnoho ani příliš málo stimulantů, neměnit často předmět jeho pozornosti. Údiv dítěte mizí jak přemírou nabídky,

³⁶³ Či „Samaritánovi“.

³⁶⁴ Tamtéž, str. 128, dále: „Možná spočívá výjimečnost údivu v tom, že v něm nalézáme aktivitu a kontemplaci v neuvolnitelném spojení.“

³⁶⁵ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 129 dále: „Když jsme schopni přemýšlet o skutečnosti v její komplexnosti, ukáže se nám jako plná překvapení, plná aspektů, které bychom nikdy nemohli zcela uchopit nebo popsat, a potom nebudeme moci zavřít své oči před tím, že je v tom přítomné něco nebo někdo, co nebo kdo stojí nad námi. Sám člověk když to označí jako ‚absurdní‘, je to stále ještě druh konstatování jeho nezměrnosti. Věřící člověk však propukne v hymnus chvály a obdivu.“

tak nabídkou nehezkého. Úkolem vychovatele je: „nabídnout údivu dítěte předmět, který je zavede dále a hlouběji do uvědomování si skutečnosti“.³⁶⁶

Sofia Cavalletti vidí takový předmět v podobenstvích o Božím království, zejména v těch, která je představují jako zvlášť malou věc, jež může být málem přehlédnuta, ale která se přesto stane podivuhodně velkou. Protiklad malý – velký je obsažen v podobenství o hořčičném zrně, Mt 13,31-32; v podobenství o kvasu, Mt 13,33, a v podobenství o zasetém semenu, Mk 4,26-29. Aktivita, růst, dech života, působící síla – to vše je přítomné v celém stvoření; tento dech života zve i člověka do podivuhodného pohybu směrem od mála k více. „V těchto podobenstvích... je tichá a nanejvýš nápadná přítomnost Boží, neboť nás staví tváří v tvář před skutečnost, na které se člověk podílí, která ho nese, ale současně mu také uniká. Jak velké jsou údiv a radost z toho, když se člověk rozpozná jako část takového tajemství!“³⁶⁷

Cavalletti bere tato podobenství jako možnosti, jak uvádět dítě do tajemství života, aby ho uvidělo jako tajemný dar, který nás utváří a proniká, aby bylo vedeno k přemýšlení o zázraku života jako takovém. V raném dětství je dítě, jak autorka tvrdí, schopno vidět realitu globálně.³⁶⁸

Díky formě těchto podobenství lze dětskou pozornost nasměřovat na malou věc, jelikož děti mají schopnost odhalovat nejmenší věci a současně je dokáží sledovat s velkým soustředěním. Kontrast malého vůči velkému bude předmětem rozjímání po prezentaci textu,³⁶⁹ děti jsou vedeny k nalezení stejné působící síly v sobě samých.

³⁶⁶ Tamtéž, str. 130, „předmět, jehož hranice budou dále k pomalému postupování dítěte vpřed v jeho chápání.“

³⁶⁷ Tamtéž, str. 132.

³⁶⁸ Tamtéž, str. 133, poznávání detailů života bude ponecháno starším dětem, které byly v raném dětství vedeny „k chápání náboženského obsahu skutečnosti jako celku.“ Schopnost malého dítěte k postoji vůči realitě v globálním smyslu je podle Cavalletti podceňována a stejně tak výchovná práce.

³⁶⁹ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 134n.

Cavalletti přivádí děti k problematickému sjednocení síly fyzického růstu se silou růstu duchovního, když říká: „Celý náš život je potřeba, aby se toto království v nás stávalo skutečností,³⁷⁰ až zemřeme – a stále dál. Smrt také není nic jiného než nový, důležitý krok od menšího k většímu.“³⁷¹

Tak jako tvrdila Montessori, že již malé novorozené dítě má v sobě vlastní vnitřní aktivitu³⁷² danou Stvořitelem, tvrdí Cavalletti, že království Boží působí v každém z nás samo, od počátku života. Jako by je ztotožnila s akcí života, schopností růst. ³⁷³

Další Ježíšova podobenství slouží v Katechezi Dobrého pastýře k výchově k chápání hodnoty Božího království: o perle, Mt 13,45–46, a o pokladu v poli, Mt13,44. Obě vedou k rozjímání a k akci, obsahují silný asketický moment, protože obě jednající osoby se vzdávají všeho, co mají. Tento aspekt je možné sdělovat až dorostu nebo mládeži, zatímco malé děti jsou vedeny k rozjímání a prohloubení toho, co již znají ze tří zmíněných podobenství:

„Tak velká je hodnota tohoto království, které je v nás a kolem nás, že převyšuje všechno jiné.“³⁷⁴

Pozornost malých dětí Cavalletti zaměřuje na drahocennou perlu a krásu pokladu, nikoli na „to, co musíme učinit, abychom je získali.“ Důvodem je, že děti nyní nejsou ve věku, kdy by musely něco udělat; Cavalletti chce slovy Bultmannovými vést zvěstování ke „zdokonalení

³⁷⁰ Var. „nechat uskutečňovat toto království v nás“.

³⁷¹ Tamtéž, str. 134, „Unser ganzes Leben ist nötig, um dieses Königreich in uns Wirklichkeit werden zu lassen, bis wir sterben – und darüber hinaus. Der Tod ist auch nichts anderes als ein neuer, wichtiger Schritt vom Kleineren zum Größeren.“

³⁷² Např. in: Die Stellung des Menschen in der Schöpfung, SCHULZ-BENESCH (Hrsg.), *Gott und das Kind*, 2001, str. 69.

³⁷³ Když říká, že tato podobenství uvádějí dítě do tajemství života (a také do tajemství smrti), není to zdaleka vyčerpávající pojetí tématu, protože jde jen o jeden aspekt, řeč je přeci o Božím/ nebeském království, jehož pouze jednou z mnoha úžasných vlastností je růst, akce.

³⁷⁴ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 136, „So groß ist der Wert dieses Reiches, das in uns und um uns ist, dass es alles andere übertrifft.“

bytí³⁷⁵, které se ukáže až v pozdějším čase prostřednictvím určitého životního stylu.

Představení podobenství dětem probíhá stejně: vyprávění, uvedení do rozjímání, čtení textu evangelia.

Materiály pro samostatnou práci dětí (podobenství o hořčičném zrnku, kvasu a zasetém semenu) mají podobu jednotlivých knížeček s přepsaným textem podobenství (pro ty, které již čtou a píší), jejichž text děti kopírují a jež ilustrují; žádný reálný materiál srovnatelný s podobenstvím o dobrém pastýři se nepoužívá, „materiálem“ je slovo a naše vlastní těla; děti také pozorují růst semínek³⁷⁶, a kvašení těsta³⁷⁷. K podobenství o perle je materiálem dřevěný domek s postavou obchodníka, malé krabičky s perlami a jedna s velkou nejvzácnější perlou, která v domku zůstane jako jediná.

Pro rozvoj morálky je zcela zásadní naplňovat u malých dětí potřebu ochraňující lásky a radosti.³⁷⁸ Cavalletti je toho názoru, že kdybychom jim vyprávěli podobenství o marnotratném synovi, budou se více zajímat o opuštěné vepře, než aby je zaujala problematika hříchu a obrácení.

Sofii Cavalletti se opakovaně potvrdilo, že když děti získají takovou náboženskou zkušenost, ve které se radují z Boží přítomnosti, kdy zažívají, že jsou milovány, a mají někoho, koho mohou milovat, jejich základní citové potřeby jsou uspokojovány a mají podmínky k harmonickému rozvoji. Tím jsou nepřímo morálně připravovány na pozdější dětství, protože:

³⁷⁵ Tamtéž, str. 136, ‚Vervollständigung des Seins‘.

³⁷⁶ Nejčastěji pšenice, protože semínko hořčice, o němž je podobenství, je obtížné sehnat.

³⁷⁷ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 137, s kvasem pracuje Cavalletti ve dvou miskách: v první je jen mouka a voda, ve druhé mouka a voda s kvasnicemi, po nějaké době děti porovnávají obě těsta nejen co do velikosti, ale i barvy, chuti, rázu a vůně/ pachu.

³⁷⁸ Tamtéž, v kapitole Utváření morálky, str. 141nn.

„ve skutečnosti, čím by měla být z křesťanského pohledu morálka, pokud ne odpověď na Boží lásku, naše reakce na setkání s Bohem?“³⁷⁹.

7) Metoda znaků

Když Sofia Cavalletti důkladně uvažovala o metodě nábožensko-pedagogické práce Katecheze Dobrého pastýře, pomocí které by bylo možné zprostředkovávat obsah křesťanského učení a tradice a která by navodila soulad s jejich obsahem, v níž by katecheta i katechumen byli oba „posluchači Slova“, otevírajícím se jejich uším stále nově, zvolila „metodu znaků“.³⁸⁰

Ta má charakter narážek, malých podnětů, která nabízí ukazatele, pomocí nichž může posluchač jít ke středu obsahu, protože znaky jsou „metodou církve“. Liturgie promlouvala vždy prostřednictvím „znaků“ a „Ježíš k nim mluvil jen v podobenstvích“;³⁸¹ Autorka definuje znak jako „věc, která odkazuje na jinou věc, jež se od první liší“ a s Augustinem: „Člověk může jednu věc vidět a skrze ni jinou pochopit.“

„Transcendentní je vyjádřeno znakem jazyka, který je v první řadě vizuální, a proto bezprostřední, člověka vtahuje do svého celku a zamezuje vybočení do abstraktna. Znak nás spojuje se světem smyslů a současně nás tlačí, abychom se natahovali po neviditelném.“³⁸²

Katecheze Dobrého pastýře pracuje se znaky specificky náboženskými – biblickým i liturgickými: světlem a gesty, chlebem, vínem,

³⁷⁹ Tamtéž, str. 143.

³⁸⁰ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, kapitola Metoda znaků, „Die Methode der Zeichen“, str. 148nn.

³⁸¹ Tamtéž, str. 149; Mk 4,33-34: „V mnoha takových podobenstvích k nim mluvil, tak jak mohli rozumět. Bez podobenství k nim nemluvil, ale v soukromí svým učedníkům všecko vykládal.“

³⁸² Tamtéž, str. 150.

vodou atd.; malými věcmi, které mají velký význam a odkazují na neuchopitelnou skutečnost Božího království. Cavalletti hovoří o podobnostech jako o znacích,³⁸³ o znacích stvoření;³⁸⁴ ale také o Kristu jako o prvotním znaku³⁸⁵. Děti je třeba k chápání znaků vychovávat, protože dítě potřebuje podnět, aby se učilo řeč znaků. Pomáháme jim poznat protipól znaku: kdybychom nezvěštovali Boží lásku, jak by si ji dalo do souvislosti s láskou, kterou zažívá od svých blízkých?

Metoda znaků, použitá k prezentaci zvěsti, dává dítěti podnět, který ho vede k činnosti vyžadující celou osobnost a nakonec pomáhá dojít ke zvěsti a přivlastnit si ji.

Vrcholem takové práce může být např. poznání dynamické přirozenosti Božího království, které je v počátku velké jako hořčičné zrnko, a zjištění, že tato dynamika naplňuje celý vesmír a že díky ní je možný člověk a jeho dějiny.³⁸⁶

V závěrečném zhodnocení své katechetické práce, tedy po letech aktivní praxe na poli náboženské výchovy, ukazuje Sofia Cavalletti, že tak zvané „senzitivní fáze“ (jež objevila Marie Montessori), které byly v autorčině současnosti psychology nazývány „kritickými obdobími“ v životě dítěte, se v Cavallettině praxi vyznačují třemi body: velkou touhou slyšet určitá témata znovu a pokračovat v osobní práci, základní náladou vážného pokoje a okouzlení; některá témata se stávají částí dítěte samého, jako kdyby o nich již dávno vědělo; zdá se to být

³⁸³ Tamtéž, str. 150-152.

³⁸⁴ Tamtéž, str. 153.

³⁸⁵ Tamtéž, str. 157: „každý znak pochází od Krista, prvotního/původního znaku.“ – je to v souladu s její christocentrickou vizí katecheze? Je Kristus centrem zvěsti, nebo je jejím první znakem?

³⁸⁶ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 155.

výsledek aktu života, kterým dítě dostalo něco, co mu odpovídá základním způsobem a co dítě potřebuje, aby vyrůstalo v harmonii.³⁸⁷

8) Senzitivní fáze podle Cavalletti

Období zvýšené vnímavosti, která Mari Montessori nazvala „senzitivní fázemi“, charakterizuje Sofia Cavalletti následovně:

- hluboký zájem o určitý předmět, např. hlásky jazyka;
- přítomnost podnětu, který popohání k naučení se určité dovednosti;
- pocit radosti, která zahrne celé dítě a způsobí jeho spokojenost; uspokojení potřeby vede k harmonické výstavbě celé osobnosti a jejího vztahu ke světu; neuspokojení vede k mizení této životní síly a k vybočením, která mohou negativně ovlivnit život dítěte.

Témata, na která děti reagovaly vždy stejným způsobem, jsou:

- » podobenství o dobrém pastýři, které mladší děti přijímají převážně jako vyjádření Boží ochraňující lásky;
- » velikonoční tajemství, představené jako kontrast temnoty a světla, také křest jako cesta, na které lidé dostávají světlo z mrtvýchvstání, tedy podíl na světle – životě z mrtvýchvstalého Krista;
- » eucharistie, když je uvedena do souvislosti s podobenstvím o dobrém pastýři a představena jako „svátost daru“ jeho přítomnosti v našem životě;
- » podobenství o Božím království, které lze rozpoznat v proměně malého ve velké skrze tajemnou a mocnou skutečnost.³⁸⁸

³⁸⁷ Tamtéž, str. 161.

³⁸⁸ CAVALLETTI, *Das Religiöse Potential des Kindes*, str. 162.

Cavalletti konstatuje, že nanejvýš důležitým motivem celé katecheze je, aby se stávala živým vztahem lásky k Bohu skrze Krista³⁸⁹; znovu opakuje, že prvním a hlavním aspektem Boha, jaký děti hledají a potřebují, je láska.³⁹⁰ Potvrzuje zobecněné zkušenosti Marie Montessori, že při setkání s náboženskou pravdou ukazují děti nejen radost, ale i zvláštní vážnost, když jim jsou otevřeny dveře k nekonečnému, a svoji knihu Sofia Cavalletti uzavírá slovy:

„Metafyzické dítě“, „bytotné“ dítě, nachází plné uskutečnění sebe sama jen v transcendentním světě, ve světě, ve kterém se, jak se ukázalo, pohybuje zcela bez námahy.“³⁹¹

9) Kritické poznámky a zhodnocení

Popsaný katechetický systém Sofie Cavalletti a Gianni Gobbi, jakkoli geniálně jej vytvořili, dnes žel působí jako uzavřený. Nechce přijmout požadavky náboženské výchovy na zkušenost.³⁹² To, co si děti z Katecheze Dobrého pastýře odnášejí, nehledě na jejich nadšené navštěvování hodin, nemusejí být schopné využít ve svém životě, ve světě mimo prostředí atria – v dětské skupině, ve školní třídě, v rodině.

Práce Cavalletti s biblickými a věroučnými texty, při které bere ohled na vývojové fáze dětské duše, je chvályhodná, občas je ale její zacházení s biblickými texty diskutabilní, nejvíce když vynechává části veršů nebo verše celé, když jsou do přímého vztahu dávány texty obsahově nejasně související nebo nesouvisející – se záměrem směřovat vše k liturgii a svátostem eucharistie a křtu.

³⁸⁹ Tamtéž, str. 163.

³⁹⁰ Tamtéž, str. 165n; tvrdí Cavalletti oproti tehdy rozšířenému názoru, že je to magické/magično, co hraje zásadní roli v religiozitě dítěte.

³⁹¹ Tamtéž, str. 169.

³⁹² BERG, *Montessori für Religionspädagogin*, exkurs o náboženské výchově Sofie Cavalletti, str. 77–78.

Cavalletti z principu odmítá vyprávět dětem mnohé biblické příběhy z důvodu, že by neporozuměly jejich teologickému významu. Vysvětluje důvody pro svůj výběrový přístup k biblickým textům, zejména starozákonním. Objasňuje i jejich výběr pro katechezi, otázkou však zůstává, zda její kritéria platí beze zbytku právě pro vybrané texty³⁹³ a zda by v souladu s jejími kritérii bylo možné výběr textů rozšířit.³⁹⁴ Využití textu J 10 k vytvoření linie pro liturgickou výchovu, zvláště jeho spojení s tématem eucharistie, vnímáme jako problematické.³⁹⁵

Chápala Sofia Cavalletti Boží království skutečně jen jako princip akce, síly, růstu a života? V jistém smyslu se dotkla zčásti jeho charakteru, ale stačí snad jen uvidět a uvědomit si, že ono v nás již od počátku je, „stává se skutečností“? Kde zůstal Ten, který o Božím/ nebeském království kázal? Kde je osobní vklad člověka, jeho krok, jeho odhodlání chtít být součástí tohoto království?

Když Sofia Cavalletti nazvala svoji katechetickou koncepci christologickou a ve výběru biblických textů upřednostnila novozákonní, ve výsledku v ní chybí velká část Ježíšova života: o jeho práci na Božím království (jakkoli skvěle Cavalletti vystihla a využila dětský údiv), jeho příklon k chudým a slabým. U Cavalletti chybí také další pohled, totiž že se Bůh stal člověkem do lidského světa a že povolání do Božího království v sobě nese úkol spolupracovat na obnovování tohoto světa, které Ježíš začal.³⁹⁶

³⁹³ BERG, *Montessori für Religionspädagogin*, str. 78.

³⁹⁴ O ty příběhy, které jsou narativní povahy, a to bez zbytečné obavy paní Cavalletti, aby se nestaly pouhým dějepisem. K jejich začlenění by ovšem bylo možné až po důkladném seznámení se s postavou Dobrého pastýře v momentě, kdy Cavalletti hovoří s dětmi o Bohu Otci.

³⁹⁵ Tamtéž, str. 88; zde H. K. Berg dobře formuluje to, co nejednoho nekatolického křesťana napadne již při prvním setkání s Katechezí dobrého pastýře.

³⁹⁶ BERG, *Montessori für Religionspädagogin*, str. 81.

V závěrečném zhodnocení Katecheze Dobrého pastýře chceme říci, že je pro dobu svého vzniku a prvních let působení velmi zdařilou snahou o rozvinutí základních myšlenek Marie Montessori v oblasti náboženské výchovy. Metodické postupy se ale ne vždy prokazují zcela v duchu montessoriovské svobody. Děti potřebují dostatečně svobodný prostor k utváření vlastního myšlení, zkušeností a utváření vlastních názorů. Tím více to platí u rozvíjení náboženského citu směrem k vlastní religiozitě. Míra svobody při práci, rozjímání i aktivní účasti na životě církve má být rozhodně větší, než jaká je dána zde. Právě náboženská výchova potřebuje prostor svobody co největší.³⁹⁷

Dlouhodobý záměr metody Katecheze Dobrého pastýře můžeme shrnout tak, že se zaměřuje na to, aby se dítě stalo spolupracovníkem na Božím království.³⁹⁸

³⁹⁷ Toto není názor jen náš, ale nejprve H. K. Berga, pak také Heleny Helming, in: BERG, *Montessori für Religionspädagogin*, str. 83, zde citována HELMING, *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*, Freiburg 1992, str. 160: „Právě náboženská výchova vyžaduje prostor svobody!“

³⁹⁸ BLACK, Dominic, *Godly Play and the Catechesis of the Good Shepherd*, in: STEINHÄUESER, M., Øystese, R. (Eds.), *Godly Play. Gott im Spiel*, str. 214.

b. Jerome W. Berryman: Godly Play

1) Vazba na Katechezi Dobrého pastýře

Autorem dalšího katechetického systému je Jerome W. Berryman (* 1937), který sám sebe označuje spolu s dalšími za představitele čtvrté generace Montessori náboženské pedagogiky v USA. Žáci Marie Montessori (1870–1952) s Edwinem M. Standingem (1887–1967)³⁹⁹ v čele představují druhou generaci a Sofia Cavalletti (1917–2011) generaci třetí.

Studoval v roce 1971 na Centro Internazionale Studi Montessori-ani v Bergamu v Itálii, aby si ověřil a systematicky podložil, zda by Montessori pedagogika mohla být vhodnou metodou pro náboženskou výchovu a vzdělávání. Setkal se tehdy se Sofií Cavalletti a absolvoval u ní kurz, v následujících letech se stal zkušeným Montessori pedagogem a pozval Cavalletti v roce 1978 do Houstonu.⁴⁰⁰ Tehdy už měl vlastní koncepci materiálů, metod a učebního prostředí.

Svůj přístup považuje Berryman za součást tradice Montessori náboženské pedagogiky v širším smyslu. Přinesl vlastní interpretaci

³⁹⁹ Edwin Mortimer STANDING, narozen na Madagaskaru v rodině kvakerského misionáře, vzdělán v Anglii, kde studoval biologii a pedagogiku; Marii Montessori potkal v roce 1921 patrně na jednom z jejích londýnských kurzů, po ročním pobytu v Indii jako rodinný učitel pokračoval v dalším vzdělávání na Montessori kurzech; napsal knihu o Montessori životě a díle stal se propagátorem a interpretem její pedagogiky v anglosaském světě. Marii Montessori osobně spolupracoval v Římě v roce 1926, kde byl v té době údajně pokřtěn jako římský katolík. Vydal knihu Montessori *The Child in the Church*, jejíž poslední vydání vyšlo roku 1965, in: BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 1, Einführung für Theorie und Praxis*, 2006, str. 120–122.

⁴⁰⁰ Protože nemohl dosud studovat na jejím institutu v Římě. První, mezinárodní seminář se konal od 26. června do 21. července 1978 v St. Mary's Seminary, další v Institute of Religion v Texas Medical Center, kde Berryman působil jako vysokoškolský učitel teologie a cíkevní služby. in: BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play, Band 1*, 2006, str. 112.

díla Sofie Cavalletti.⁴⁰¹ Ta ho nazvala „dobrým montessoriovským dítětem“ ve smyslu, že věci sám promýšlí, zhodnocuje vlastní zkušenost s dětmi a používá vlastní kreativitu k poznání toho, co je pravdivé. Berryman přiznává svůj odklon od Sofie Cavalletti, což mu v důsledku pomohl rozšířit a prohloubit tradici Montessori náboženské pedagogiky.⁴⁰² Úspěch organizace Katecheze Dobrého pastýře dal jemu ve spolupráci s ženou Theou (1941–2009) svobodu vyvíjet vlastní směr, který nazvali Godly Play. Tento název má podtrhovat kvalitu zúčastněných vztahů a zdůrazňovat, jak je důležité podpořit kreativní procesy pomocí hry, aby člověk zůstal ve vztahu k Bohu otevřený.⁴⁰³

Jerome W. Berryman vystudoval teologii a práva, získal Montessori diplom, dále působil v oboru teologie a také lékařské etiky, získal grant na studium v Itálii k tématu dějin Montessori přístupu k náboženské výchově a grant na studium teologie dětství. Od roku 1962 sloužil ve farnostech i na školách, v letech 1973–1984 působil reverend Berryman na různých pozicích v Texas Medical Center v Houstonu a Children's Center of the Institute of Religion. Když hovoří o vlastní výzkumné činnosti, zmiňuje dobu od roku 1978 a zvláštní výzkumnou skupinu v nedělní škole v Pines Presbyterian Church, kde vedl křesťanskou výchovu, a následně skupinu mládeže tamtéž. Realizoval také lekce s dospělými kolem roku 1980 v Church of the Redeemer v Houstonu. V roce 1979 přesunul svoji výzkumnou činnost do Texaského lékařského centra a Institutu pro náboženství, kde v následujících letech do roku 1985 spolupracoval s dětskými psychiatry, lékaři všeobecné medicíny, sociálními pracovníky, psychology a nemocničními pastoračními pracovníky. V Institutu pro náboženství využívali skvělé prostory – rodiče a badatelé mohli skupiny při lekcích sledovat v pozorovací místnosti. Výsledky tehdejší studie byly použity pro pastorační práci s dětmi v nemocnicích.

⁴⁰¹ Naposledy navštívil kurz Katecheze dobrého pastýře v roce 1993, jenž se konal nedaleko Houstonu, a zjistil, jak se změnil její katechetický přístup i jeho samotného; tehdy měl již odlišný plán dalšího vlastního vzdělávání, in: BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 112.

⁴⁰² BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 112–113.

⁴⁰³ Tamtéž, str. 113.

V roce 1984 byl ordinován na episkopálního kněze, poté do roku 1994 působil jako konzultant a vychovatel v Christ Church Cathedral v Houstonu. V letech 1994–1998 poskytoval konzultace, workshopy a vzdělávací kurzy po celém světě v oblastech morálního a duchovního rozvoje dětí v Godly Play, působil v episkopálním chrámu v Houstonu, byl kaplanem ve škole episkopální církve¹. Od roku 1998 do roku 2007 byl výkonným ředitelem Centra pro teologii dětství,¹ následně starším společníkem tohoto centra¹, které se stalo výzkumnou a vývojovou částí Nadace Godly Play, založené roku 2007.¹

2) Nový přístup: teologie dětství

Autor Godly Play vypracoval a ověřil svoji metodu během desetiletí praxe. Svůj nový přístup k dětskému nitru, který respektuje možnost a schopnost autentického náboženského prožitku už v předškolním věku, nazval „teologií dětství“.⁴⁰⁴ Vymezil se vůči názoru Ronalda Goldmana, který tvrdil, že v dětském věku nejsou známy mystické zážitky, prožitky nadpřirozena.⁴⁰⁵

Děti mohou mít již ve věku čtyř let existenciální otázky (jako např. „proč musím zemřít?“), které dospělí nesmějí podceňovat. Teologie dětství se snaží je zodpovědět. Dětské zkušenosti těmito otázkami vyvolané se musí brát vážně, protože jde o jedinečné okamžiky, formující lidskou spiritualitu. Berryman hovoří o „jiném druhu vědění“, kde jde teologovi dětství o to, jak se pozná, pojmenuje a ohodnotí. Mnoho dospělých si vzpomene na vlastní zážitky z dětství, kdy pocítili přítomnost jiné moci, zážitky, které mohou být nazvány náboženskými.⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 132; o „teologii dětství“ pojednává celá 9. kapitola knihy, str. 132–178. Jde o pojem převzatý od katolického teologa Karla Rahnera, kterému věnujeme samostatnou kapitolu v části o teologické antropologii.

⁴⁰⁵ GOLDMAN, Ronald, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, 1964, str. 14 : „The mystics, who claim to have direct sensations of the divine, are exceptions, but as they are extremely rare cases, rarer in adolescence and *practically unknown in childhood*, we shall not explore their significance here.“

⁴⁰⁶ Tamtéž, na str. 134 BERRYMAN odkazuje na průzkum Alister Reserach Centra a knihu Edwarda ROBINSONA *The Original Vision: A Study of the Religious Ex-*

Berryman je proto kritický vůči psychologickému směru, kde je normou myšlení dospělého a kde je myšlení dítěte viděno jako nevyvinuté,⁴⁰⁷ protože pak by děti neměly žádné existenciální otázky a žádné náboženské zkušenosti – a on je přesvědčen o opaku. „Vědění“ totiž nechápe jako výsledek jen logického myšlení.

Na základě svědectví o zážitcích v dětství (např. při pozorování mravenců) hovoří o Berryman schopnosti dětského ducha zakusit, že je to člověk, kdo je malý vůči velkému světu, že jsme součástí většího celku, kde každý má své místo. Takové zážitky se nazývají „původní vizi“⁴⁰⁸ a vědění z nich vyplývající „původním věděním“⁴⁰⁹, jež dospělí nepřijímají, ale děti „vědí, co vědí“. Potvrzují to také Berrymanovy zkušenosti z Texas Medical Center s nemocnými a umírajícími dětmi: i mladší děti o smrti vědí, dokonce ne málo, a mají náboženské zkušenosti; při práci s náboženským materiálem, zvláště podobnostvím o dobrém pastýři prožívaly tyto děti určitý druh pokoje.⁴¹⁰

Na koncepci Godly Play jako narativní metody, hovořící o zkušenosti lidí s Bohem, měla vliv teologie Samuela Terriena, kterou Berryman přijal jako relevantní se zkušenostmi dětí. V Terrienově biblické teologii, popsané v knize *The Elusive Presence* (1978), je zřejmý důraz na zkušenost s Bohem více než na teologii vyvinutou z této zkušenosti. Spolu s Terrienen je Berryman přesvědčen, že to, co je biblickým teologiím společné, je nepostižitelná Boží přítomnost.⁴¹¹ Téma hledání a nalézání (schovávání se a nacházení podobně jako v dětské hře „hide

perience of Childhood, Oxford 1977. Autor stanovil tezi, že zprávy šesti set respondentů (ze čtyř tisíc) naznačují rané náboženské zkušenosti a že děti mají druh vědění, které není založeno na kognitivním myšlení.

⁴⁰⁷ Spolu s Edwardem Robinsonem Berryman nesouhlasí s piagetovskou vývojovou psychologií a z ní vycházejícími knihami Ronalda GOLDMANA, jehož *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* z roku 1964 přinejmenším na dvě desetiletí ovlivnila americkou náboženskou pedagogiku.

⁴⁰⁸ Termín Erwarda ROBINSONA, viz pozn. výše.

⁴⁰⁹ Termín Jeroma W. BERRYMANA.

⁴¹⁰ Pokoj byl vidět v jejich tvářích i na tělech, když děti nebyly schopné mluvit.

⁴¹¹ BLACK, Godly Play and the Catechesis of the Good Shepherd, in: STEINHÄUSER, M., ØYSTESE, R. (Eds.), *Godly Play. Gott im Spiel.*, str. 215.

and seek“, „na schovávanou“) je pak v Godly Play silně přítomné, navíc může vystačit na celý život, když jde o něco tak velkolepého, jako je nepostižitelná přítomnost Božího tajemství.⁴¹²

3) Jazyk náboženství

Teoreticky uvažoval Jerome W. Berryman o tématu jazyka obecně a nejvíce se věnoval jazyku náboženskému⁴¹³, který člověku pomáhá přibližovat se Bohu a popsat sítě vztahů mezi jím, ostatními, světem a Bohem. Tento jazyk nás vybízí, abychom pronikli do dějů, symbolů, vyprávění a podobenství. Berryman hovoří o hře na pomezí naší existence, kde nacházíme nejvyšší bod a setkáváme se s Bohem. Pomezí nebo hranice existence nazývá hranicí charakterizovanou paradoxy: rodíme se, a přeci musíme zemřít; potřebujeme společnost, a přeci se rodíme a umíráme sami; voláme po svobodě, a přesto se svobody kvůli pohodlí zotročení bojíme; potřebujeme smysl, ale před smyslem, o kterém víme, že ho potřebujeme, se často schováváme, říká Jerome Berryman. Proces náboženského poznávání, které zprostředkovává náboženský jazyk, vyjadřuje Berryman uzavřeným kruhem se čtyřmi fázemi:

- nejdříve na hranici existence našeho bytí a vědění dochází k inspiraci ve významu hlubokého nadechnutí, to je *okamžik ticha*;
- následuje *fáze reakce*, již lze vyjádřit jako „*Áá!*“, kdy člověk pociťuje blízkost tajemství, setkává se s Bohem;
- další *fází* je uvědomění si, tedy „*Aha!*“, kdy dochází k vhledu do tajemství a získání nové zkušenosti, tehdy pozornost přijímá formu vyprávění;

⁴¹² BERRYMAN, *Teaching Godly Play: How to Mentor the Spiritual Development of Children*, 2009, cit. in: BLACK, *Godly Play and the Catechesis*, str. 215.

⁴¹³ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 141–149.

- *fázi* poslední je artikulace po uvědomění si nové zkušenosti a přivlastnění si bezprostřední zkušenosti s Bohem, vyjádření zní „Haha!“, paradoxon přijímá formu podobenství.

Za samo jádro náboženské zkušenosti považuje Jerome Berryman ticho. Ve druhé vrstvě dochází ke zmíněným reakcím člověka, vyjádřeným zvolánými; odtud z první fáze vede vnitřní linie ke druhé vrstvě, již verbalizované, do úrovně bohoslužebné slavnosti, způsobům liturgie – církevní agendě a nakonec teologickému završení; druhá fáze směřuje k vyprávění příběhů víry, k zákoníkům a příslovím, nakonec k teologii; třetí fáze vede k podobenstvím, metaforickému jazyku, následně opět k teologii, která zaklene veškerý náboženský prožitek a zkušenost.⁴¹⁴ Protože člověk prochází cestu od mlčení k řeči o Bohu – k teologii – vidí Berryman úkol teologie v péči o používání mocného náboženského jazyka. Teologie dětství dohlíží na náboženskou zkušenost a to, co se z ní vyvine. Berrymanova *Godly Play* se snaží poznávat, pojmenovávat, ohodnocovat náboženský jazykový svět a jeho hluboké prameny, které jsou v tichu, navazovat pro děti souvislosti k bohoslužbám, příběhům víry a podobenstvím, aby byl možný život v náboženské tradici a aby byl v rovnováze.

Jerome W. Berryman přiznává, že na jeho teologii dětství a *Godly Play* měly vliv myšlenky Dorothy Sayers (1883–1957), která nejprve navrhla redukovat smysl života na řadu řešitelných problémů, poté svůj názor změnila⁴¹⁵ a byla přesvědčena, že jediná cesta k porozumění životu spočívá v pochopení stvořitelského ducha ve stvoření a následně v nalezení Božího Ducha, Ducha Stvořitele.⁴¹⁶ Stvořitelský proces je díky Stvořiteli přítomný v každém stvoření, člověk je volán k tomu, aby se stal tvůrcem-umělcem života, cíl jeho

⁴¹⁴ Berrymanovo schéma vyjádřené v soustředných kruzích, tamtéž, str. 144.

⁴¹⁵ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 146. V knize *Homo Creator*, problémovou řadu původně nazvala „detektivními problémy“.

⁴¹⁶ Řešení základních problémů týkajících se člověka nelze vyřešit jako logické hádanky, protože jde o dynamický proces; Sayers přijímala jako pravý zákon své přirozenosti řád stvořitelského ducha, in: BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 147.

života spočívá ve spolupráci s životem samým v lásce. Bůh se stává předmětem, o kterém je třeba učit.

Berrymanova teologie dětství pomáhá dětem i dospělým odhalit v sobě pravé já, vnitřní dítě plné energie, které je kreativní a spontánní. Godly Play je podle jejího autora metodou, jak ponechat pravému já otevřenou příležitost vstoupit v dětských letech a dospělým dát možnost vrátit se znovu na svůj počátek a začít růst nově. K tomu slouží místnost pro Godly Play, která je s péčí naplánovaná, připravená a udržovaná a je zde pro potřeby dětí.

4) Kreativita a hra

Kreativita a hra jsou v Godly Play důležitými ideovými pilíři. Tvořivost je vlastní každému člověku, protože byl stvořen Tvůrcem. Působí v něm tedy stvořitelské procesy, které se projevují v lidské schopnosti k tvůrčím procesům. Hru chápe Berryman jako činnost, kterou se člověk zabývá, ne protože musí, ale protože sám chce, nevzniká při ní žádný produkt, ale hluboké usebrání a hluboké soustředění. Doporučuje vyzkoušet si „promarnit“ hodinu času a věnovat se činnosti, které vůbec není nutné se věnovat; tehdy je prý člověk vtahován do kreativního procesu, nachází nový vztah k jazyku a zjišťuje, že jej možná vůbec nepotřebuje.⁴¹⁷

Hra je charakteristická tím, že je zábavná, nemá žádné speciální cíle, je spontánní a dobrovolná, je k ní třeba jisté aktivity hrajícího, podněcuje kreativitu, řešení problémů, učení jazyka a rozvoj sociálních rolí.

⁴¹⁷ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 63 v 5. kapitole Hra, pseudohra a milost.

a) Hra a pseudohra

Hru odlišuje Berryman od „pseudohry“, jejímiž charakteristikami jsou protiklady zmíněného.⁴¹⁸ Je-li v tzv. „hře“ přítomen nátlak, jde-li o zábavu, manipulaci anebo konkurenční boj, je to „pseudohra“, a právě proto nepatří do náboženské výchovy, do dětských bohoslužeb ani do běžného života. Nátlak je jednou z charakteristik „her“, kterou pojmenoval Eric Berne v 60. letech 20. století.⁴¹⁹ Hry a hříčky mezi lidmi jsou nátlakové a nevědomé, tedy v Berrymanově vyjádření „pseudohry“, protože v nich není svobodná vůle; je třeba je pojmenovat, uvědomit si a nehrát. Uvědomění, spontaneita a intimita u Berneho zní jako to, co Berryman označuje jako hru.

Všechny vlastnosti „pseudohry“ jsou nebezpečnými hrami: po nátlaku je to zábava, tehdy totiž plyne energie jedním směrem a v náboženské výchově by byl bavičem učitel a děti pasívními přijímajícími; v manipulaci vede aktivitu učitel se záměrem vytvořit produkt, který naplňuje potřeby učitele, ale dítě je vybízeno a zklamané a nebude se chtít příště podílet, je daleko od kreativity, učení se jazyku, učení se sociálním rolím a řešení problémů; poslední nebezpečnou hrou je konkurenční boj, zde není řeč o troše zdravé soutěže, ale o to, kdo bude vítěz, ten jediný se baví, zatímco je mnoho poražených, protože cílem je výhra, ne hra pro hru samotnou.

To vše jsou destruktivní prvky pro všechnu pedagogickou práci, a tím více nepřijatelné pro náboženskou výchovu, o níž Berryman říká, že je také hrou.⁴²⁰ Kvalita hraní je určující pro to, co je učeno verbálně i nonverbálně.

⁴¹⁸ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, přehledná tabulka na str. 70.

⁴¹⁹ Tamtéž, str. 72; *Games People Play, Spiele der Erwachsenen, Jak si lidé hrají*. Anglické vydání: 1964. České vydání Dialog 1992, Portál 2011.

⁴²⁰ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 73; ve smyslu jeho definice hry snad pochopitelné vyjádření, přesto v ne zcela vhodné formulaci.

„Hra je pro náboženskou výchovu mnohem důležitější, než nám věda a teologie dosud dovolily si myslet. Když hra u lidí vymře, zvláště tehdy, když mám co činit se svými existenciálními starostmi, potom nebude žádné stvoření, které by bylo dostatečně kreativní a motivované, působit proti zničujícím tendencím našeho vlastního druhu.“⁴²¹

4) Kreativita a imaginace

Tvořivost a představivost jsou podle Berrymana neoddělitelnou součástí náboženské zkušenosti lidstva od pravěku. Bylo vždy důležitou rolí náboženství tvořivě pomoci člověku v situacích, ve kterých si nevěděl rady (např. smrt, osamělost, svoboda a hledání smyslu). Lidé tvořili umění, symboly, rituály a příběhy, které jim pomohly verbalizovat zkušenost s posvátnem. Proto je pro Berrymana imaginace a tvořivost součástí náboženské výchovy, v čemž se odlišuje od Montessori, lékařky psychiatricky, která před imaginací varovala v podobě fantazírování, které se odpoutává od reality.⁴²²

Představivost a tvořivost vedou ke dvěma partikulárním typům hry: „as if“ a „what if“. První typ, „hraní na ...“, zahrnuje simulace každodenní reality, je zde hraní rolí. V termínech náboženské tradice pomáhá tento typ utvářet kontinuitu komunity prostřednictvím rituálů a vyprávění příběhů. Druhý typ známe jako „hraní jako kdyby ...“ a tato hra je druhým stupněm, zde dochází k povznesení nad reálný svět do fantazie a do světa, kde se může stát cokoli.⁴²³ Hra „co kdyby ...“ odpo-

⁴²¹ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 74.

⁴²² HYDE, Brendan, „Montessori and Jerome W. Berryman: work, play, religious education and the art...“, 2011, str. 347.

⁴²³ HYDE, Brendan, „Montessori and Jerome W. Berryman: work, play, religious education and the art...“, 2011, str. 348. K typizaci hry na „as if“ a „what if“ odkazuje HYDE na článek: HYMANS, D., „Let’s Play. The contribution of the Pretend Play of Children to Religious Education in a Pluralist Context“, *Religious Education* 91, no. 3, 368–381.

vídá Berrymanově pojmu „wondering play“, který používá ve své katechezi k vytvoření prostoru pro dětskou spiritualitu, pro rozvoj osobní religiozity.

5) Milost, Trojice

Své pojednání o hře a pseudohře se Berryman snaží sklenout do tématu milosti, což je pro něj ústřední křesťanský pojem – nelze ji získat, jen zdarma dostat, jí jsme spaseni, je nepodmíněná;⁴²⁴ je branou mezi jazykovými oblastmi.

A když hra zahrnuje Boha jako Trojici – vztah mezi Stvořitelem, Slovem (které nás lidskými slovy a skutky tvoří a obnovuje) a v něm přebývajícím stvořitelským Duchem – máme povzbuzující, milostiplnou Godly Play⁴²⁵, hru s Bohem, hru nejvyššího významu, velkou hru, která se vyplatí hrát.

⁴²⁴ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, str. 74, Autor zmiňuje „dva moderní přímluvce milosti“, kteří našli „cestu milosti“ mezi teologií a každodenní zkušeností, Frederick BUECHNER a Robert Farrar CAPON. Ale toto sklenutí působí dosti násilně, kromě toho Berryman nehovoří svými slovy a neuvádí své myšlenky, ale Frederika Buechnera a Roberta Farrara Capona na str. 74–75.

⁴²⁵ Tamtéž, str. 75; u „Godly Play“ používáme ženský rod, protože v češtině jsou „hra“ i „katecheze“ feminina.

6) Zvláštní místnost pro Godly Play

Godly Play se realizuje na zvlášť zařízeném místě, v „místnosti pro Godly Play“⁴²⁶ a ve větším časovém rámci, kdy jedna lekce trvá optimálně dvě (vyučovací) hodiny, aby vše probíhalo beze spěchu.⁴²⁷ V prostředí Godly Play je dbáno na dobré vztahy, s každým dítětem se zachází tak, aby se podporovaly zdravé vztahy ve společenství. Děti jsou přijímány takové, jaké jsou; ve všech jednáních, odpovědích, pochvalách nebo souhlasech, pozváních, oceněních a povzbuzováních mohou zažívat etiku křesťanského společenství. Mohou si volit materiál, s jakým budou pracovat, a jsou viděny jako zodpovědní, hodnotní a milovaní členové společenství. V místnosti pro Godly Play nejčastěji probíhají bohoslužby pro děti, vyučování křesťanského učení nebo sborová katecheze.

7) Výstavba lekce

Každá lekce Godly Play má čtyři fáze:

- » vstoupení do místnosti a utvoření kruhu;
- » slyšení Božího slova;
 - » kreativní fázi;
- » společnou slavnost a rozloučení, opuštění místnosti.

⁴²⁶ „Godly Play Room“, „Godly Play-Raum“; místnost pro Godly Play je zařízena po vzoru Montessoriina Atria, které využívá Katecheze Dobrého pastýře, ale její obsah je bohatší a ekumenicky více využitelný; podél stěn stojí nízké policové skříně s materiálem k vyprávěním, nechybí oltář, tabernákulum, dva stolky s klekátky, v centru místnosti prostor na kruh vypravěče a dětí; naproti dveřím se nachází police se svatou rodinou, zmrtvýchvstalým Kristem, křestní svíci a dobrým pastýřem s ovce; více viz grafický list tamtéž na str. 91.

⁴²⁷ Vedoucí učitel jim říká, že všichni mají tolik času, kolik potřebují; někdy je třeba zvládnout lekci za 45 minut.

Berryman odvodil časovou strukturu ve vyučovací místnosti od hluboké struktury eucharistické slavnosti:⁴²⁸ bohoslužba slova – pozdrav, text, reakce na text; liturgie stolu – příprava stolu, společné slavení, požehnání, vyslání. Učinil tak proto, že jazyk náboženství, jazykový systém, který se jako každý jiný může člověk naučit a užívat jej, je založen na zvláštním druhu zkušenosti, kterou je vztah k Bohu ve společenství, způsob komunikace, který nazýváme „bohoslužba“, přijal již před 2000 let podobu eucharistie.

Nejprve dítě příjemně osloví osoba v roli dveřníka/ průvodce, která se ho zeptá, jestli je připravené.⁴²⁹ Pokud je – a tato odpověď má velký význam, není jen formalitou –, může vstoupit a posadit se na zem do kruhu. Poté začne buďto vyprávění příběhů víry, podobenství nebo liturgické pojednání – v návaznosti na liturgický rok.

Soubor „Příběhy víry“ má devět základních lekcí:⁴³⁰ církevní rok, dny stvoření, potopa a archa, velká rodina, exodus, deset nejlepších cest k životu, schrána smlouvy a stan setkávání; obsahuje ještě tři prohlubující lekce: proroci, Jonáš, knihy Bible. V souboru „Podobenství“ se prezentuje šest podobenství:⁴³¹ o dobrém pastýři, o milosrdném Samaritanovi⁴³², o rozsévači, o kvasu, o hořčičném zrně, dvě lekce prohlubující – podobenství o podobenstvích a rabínské podobenství o hluboké studni. Soubor k liturgickým pojednáním obsahuje čtyři lekce k adventu, dvě prohlubující lekce k Vánocům a k tajemství Vánoc,

⁴²⁸ Jak říká na str. 50, in: BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006.

⁴²⁹ Ve smyslu připravené hrát si, připravené vstoupit do dalšího příběhu křesťanské tradice, hrát si ve světě jazyka křesťanství.

⁴³⁰ Jsou rozpracované ve druhém dílu řady *Godly Play*, viz BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 2, Praxisband Glaubensgeschichten*, 2006.

⁴³¹ Jsou obsažena ve třetím dílu řady *Godly Play*, viz BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 3, Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse*, 2006.

⁴³² Či „Samaritanovi“.

k svátku Tří králů a svatému křtu.⁴³³ Příběhy u Ježíšova života jsou vyprávěny v sedmi lekcích v souboru „Velikonočních svátků“⁴³⁴ po prohlubující lekci o svaté rodině a o tajemství Velikonoc, před několika liturgickými tématy: svíce, bohoslužby; soubor uzavírají lekce o tajemství letnic, objevení Pavla a svaté Trojici. Poslední, prohlubující lekce je nazvána „Příběh, který ještě nebyl napsán.“

Přednesení lekce Godly Play probíhá klidně, volně, s občasnými přestávkami, během vyprávění učitel používá příslušný materiál – ten je umístěn uprostřed kruhu a manipuluje s ním jen vyprávějíci.

Když lekci převypráví, položí vypravěč schematizované otázky ke každému typu prezentace. Úvodní slova „I wonder ...“, nesnadno přeložitelná, zahajují fázi, která následuje po převyprávění lekce. Katecheta se např. ptá, jaká část příběhu se dětem nejvíce líbila⁴³⁵ – tato část je tzv. odůvodňovací fází; při odpovědích učitel opětovnou manipulací s materiálem a stejnými slovy připomíná příslušnou část děje. Děti mohou chtít odpovědět všechny nebo téměř žádné a učitel je k mluvení nenutí. Někdy zavládne ticho, které je důležitou součástí křesťanského jazykového systému. Poté vyprávějíci uklízí materiál a děti si mohou vybrat vlastní činnost, jež je jejich reakcí na předloženou lekci.⁴³⁶

⁴³³ Lekce jsou rozpracované ve třetím dílu řady Godly Play, viz tamtéž.

⁴³⁴ Soubor lekcí je obsažen ve čtvrtém dílu řady Godly Play, viz BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 4, Praxisband Osterfestkreis*, 2007.

⁴³⁵ Pro bližší ilustraci průběhu verbálního provedení lekcí viz. Příloha č. 1 s vybranými texty příběhů Godly Play. Vypravěč pokládá další doplňující otázky s ohledem na žánr vyprávění, jako např. „Která část příběhu hovoří o tobě?“, „Ptám se, čím by se toto semeno mohlo stát?“, „Moje otázka je, jestli jste už v kostele narazili na tuto (liturgickou) barvu?“. Starší děti a dospělí mohou slyšet otázku: „Kterou část příběhu považujete za nejdůležitější?“

⁴³⁶ Svobodná volba činnosti je jednou z montessoriovských zásad; děti mohou dále pracovat s aktuálním materiálem, nebo s jakýmkoliv jiným, anebo dokončit projekt, který rozpracovali minule; velice se dbá na to, aby pracovaly klidně, ať společně či jednotlivě, aby dokázaly počkat na žádaný materiál; mohou si ale také jen tak chvilku odpočinout – zdánlivě bez činnosti.

Následuje tzv. „slavnost“, kterou učitel připraví tak, že rozsvítí a opět zhasne světlo a promluví ke všem dětem najednou, že se blíží doba slavnosti. Ta začne až poté, co ony uklidí všechny materiály a zase usednou do kruhu. Učitel čeká v kruhu a další osoba pomáhá dětem s úklidem materiálu. Slavnost spočívá v tom, že tři pomocníci pokládají před děti tři věci: ubrousek, kalíšek z polá naplněný šťávou a talířek s pokrmem;⁴³⁷ a když mají všechny děti před sebou jídlo a pití, vypravěč je vybízí k modlitbám, tichým či hlasitým a zakončeným hlasitým „Amen“; na závěr sám poděkuje Bohu za „slavnost“. Po jídle děti uklidí a posadí se do kruhu k rozloučení.

Děti odcházejí z místnosti tehdy, když je čekají rodiče a dveřník tiše zavolá jejich jména, rozloučí se s učitelem.⁴³⁸

8) Příprava učitele-vypravěče

V katechetickém systému Godly Play je hlavní činností učitele vyprávění. Berryman se tak opírá o tisíciletou narativní tradici i o tradici klášterní – *lectio divina*, meditativní čtení s modlitbou – a scholasticou – čtení s otázkami a zkoušením.⁴³⁹ V lekci je zásadní část zvěstování, ať jde o vyprávění příběhů víry, podobenství nebo představování symbolů a dějů liturgie. Vyprávět je třeba se učit a nezastupitelnou pomocí a podporou jsou materiály, obsažené v jednotlivých „boxech“, „krabicích“, nejdůležitější je ale vzpomenout si na své dětství, např. ve věku 5 let, a přemýšlet, co bylo tehdy důležité, přemýšlet o starším věku 7–10 let atd. Materiál k vyprávění je třeba brát do rukou, jeden předmět po druhém, nechat si čas, poslouchat své vyprávění,

⁴³⁷ Slané sušenky, ovoce, chléb nebo sladké sušenky.

⁴³⁸ Učitel rozpřáhne náruč k objetí a dítě si zvolí, zda chce, nebo nechce obejmout.

⁴³⁹ Tak BERRYMAN hovoří v kapitole „Jste vypravěčem příběhů. Vlastní vyprávění příběhů.“ na str. 30 1. dílu *Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis*, 2006.

jako by je člověk vyprávěl druhému, vše důkladně prožít a uvědomovat si osobní rozměr příběhu.

9) Trojí charakter lekcí

V lekcích Godly Play rozlišujeme tři druhy:

- Příběhy víry, které probouzejí náš smysl k přináležitosti ke křesťanství a poskytují výchozí materiál pro rozvinutí pevné, bohaté a individuální křesťanské identity posluchače. Při vyprávění biblických příběhů o Bohu a jeho lidu od stvoření světa až po příběhy o Ježíši a církvi jsou děti zvány stát se částmi těchto příběhů. Oblíbená dětská hra na schovávanou: schovat se, hledat a nalézt jako by jednoduše vystihovala množství příběhů, ve kterých Bůh volá lidi do vztahu. Fáze „Aha!“ Završující lekcí tohoto souboru je příběh o Trojici.
- Podobenství, která podněcují naši kreativitu; probouzí se údiv a objevují se otázky k našemu pohledu na svět – mohou vzbudit smích a reakci „Haha!“ tím, že náš současný pohled na svět staví na hlavu. Šest podobenství vybraných z velké pokladnice novozákonních podobenství a dvě podobenství o podobenstvích. Aktivity pro starší děti zahrnují práci se speciálně vytvořeným materiálem (karty a hry), aby mohly do vzácného jazyka podobenství proniknout hlouběji.
- Liturgická jednání, která dávají podnět našemu smyslu pro integritu ve třech aspektech: v identitě, vyjádřené v příbězích víry, v kreativním procesu, vyjádřeném v podobenstvích, a v tiché, mlčící přítomnosti Boží, vyjádřené tichem. Fáze „Áá!“ Liturgická jednání mají charakter jazykového vyučování: děti se učí jazyku liturgie a mají vhodné místo, kde se v něm mohou cvičit, aby se mohly pustit do liturgické zkušenosti ve svých sborech, farnostech, církevních společenstvích.

Plánování církevního roku se odvozuje od začátku a konce školního roku, všechny lekce jsou „probrány“ v této době. Na podzim jsou určené lekce od stvoření světa k proroků, poté advent, vánoční doba a epifanie. Následují podobenství. Na jaře příběhy z Ježíšova života v průběhu postní doby, velikonoční doba, letnice, eucharistie a raná doba církve. Počítá se s délkou každé lekce 2 hodiny.

Podporování dětí k práci s materiály a kreativitě je také úkolem učitele Godly Play, stejně jako citlivé užívání jazyka v komunikaci s dětmi. Osoba u dveří, průvodce, je pomocník – první oslovení s otázkou „Jsi připraven?“ přichází od ní.

„Být připraven“ zahrnuje ochotu a zájem dozvídat se, hrát si a tvořit, ne však „zlobit“ slovy ani jednáním. Pokud dítě během lekce třeba mluví samo od sebe nebo pošťuchuje jiné, učitel se na ně obrátí a znovu se ho ptá: „Jsi připraven?“ (účastnit se vyprávění příběhů víry, podobenství či liturgického dění) – dítě je vedeno ke klidu a soustředění, pokud ho však není schopno, je odesláno mimo kruh k osobě u dveří, nikoliv za trest, ale do povzdálí, odkud přeci jen uslyší lekci, ale současně také „se má připravit“ tak, aby mohlo být součástí společenství v kruhu.

Materiál k vybavení místnosti pro Godly Play vzniká s ohledem na dostupné možnosti, zásadní je prostě začít a vybavovat se postupně – zpočátku např. postačují lepenkové krabice, upravené třeba polepením či přestříkáním zlatou barvou, apod.⁴⁴⁰

10) Výzkumná činnost

Výzkum Jeroma Berrymana začal v roce 1978 se speciální výzkumnou skupinou, konal se o sobotách v ranních hodinách v Children´s Center. Děti, které skupinu tvořily, pocházely z rodin z různých sociálních a náboženských poměrů. Jedna etapa výzkumu trvala 12 týdnů na podzim 1981; skupina asi 12 dětí ve věku 3–10 let se rozdělila na dvě

⁴⁴⁰ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 1*, 2006, na str. 85–86 líčí autor své skromné začátky.

skupiny pro věk 3–7 a 8–12 let. Asi polovina dětí přicházela z montessoriovských škol, ale ukázalo se, že Berrymanův přístup funguje dobře také u dětí, které nenavštěvovaly žádnou Montessori školu, a že i učitelé jsou schopni vyučovat bez učitelského vzdělání. Prostor a časová struktura se zčásti podobá systému Montessori, zčásti se liší.

Berryman blíže sledoval dva sourozence, Bobbyho a Jimmyho. Ve dvanácti lekcích byla vyprávěna témata: podobenství o dobrém pastýři, o zrnku hořčice, o perle, o milosrdném Samařanovi, Noe a potopa, Advent (od 9. do 12. sobotní lekce). Chlapci měli rozdílné reakce na vyprávěné lekce, někdy tvořili obrázky různými technikami a byli ochotni je okomentovat, někdy se Bobby nerozhodl k žádné aktivitě, jen sledoval ostatní děti a ani práce jeho bratra ho nepřiměla k činnosti. Nejvíce se ve svých reakcích, převážně v kresbách, vraceli k podobenství o zrnku hořčice, také podobenství o dobrém pastýři ztvárnili několikrát. V tom je vidět, jak důležitá je svobodná volba činnosti – děti se mohou vrátit k tématu již „probranému“ před několika týdny, protože je pro ně důležité.

Učitel vnímá psychologický i sociální rozměr ve vývoji činnosti dětí, které má možnost kontinuálně sledovat, a rozměr duchovní přeci jen vyvstává jako nejdůležitější, zahrnující ostatní v sobě⁴⁴¹. Berryman hovoří o kreativním procesu, který podněcuje tyto tři zásadní roviny lidského bytí – psychologickou, sociální a spirituální.⁴⁴² Existenciální problémy jsou vlastní každému člověku a nepotřebují terapii, nejsou vnímány jako symptomy nemoci; patologické je až užívání množství energie pro popření mezí existence, že nezbývá energie pro růst, život.

⁴⁴¹ BERRYMAN, tamtéž; nicméně na str. 62 uznává, že onen hlavní cíl vší náboženské výchovy a vyučování – setkání dítěte s Bohem – zůstává i po dodržení všech optimálních podmínek a naplnění všech ideálních cílů mimo kontrolu vyučujících.

⁴⁴² BERRYMAN odkazuje na str. 58 na dílo Jamese E. LODERA *The Transforming Moment*, ve kterém autor vysvětluje koncept kreativního procesu v pěti stupních: rušení vlastního smyslového kruhu, hledání nové smyslového kruhu, vhled, možnost a vyzkoušení; tento koncept je aplikován v pastýřské péči a poradenství, taktéž v náboženské výchově.

Člověk je potřeby sám aktivně vyřešit; velkými existenciálními problémy jsou smrt, ohrožení svobody, izolace a potřeba smyslu.⁴⁴³

Za těžiště onoho konkrétního zkoumání z roku 1981 označil Berryman způsob, jakým oba chlapci uchopovali existenciální otázky: Bobby musel především bojovat se smrtí jako s odloučením a zmizením a přešel potom ke zvládnutí ohrožení svobody, Jimmy se stáhl do jistoty současného stavu a zdálo se, že zůstává v obranném postavení před ohrožením svobody. Oba museli přijít k poznání, že jsou skutečně svobodní a budou se muset naučit být zodpovědní za svá rozhodnutí a jednání, v jazyce chlapců: Jimmy „letěl“ zpět ke stromu, zatímco Bobby od něho odlétal jako „nový pták“. V případě Bobbyho hovoří Berryman dokonce o jistého druhu obrácení, a to z podstatné části nebo i jen díky tomu, že si mohl svobodně hledat a zvolit aktivitu nezávisle na aktuální lekci.

Shrnutí a závěry Berrymanova výzkumu:

- děti se mají učit, jak v náboženské výchově správně pokládat otázky, aby mohly používat náboženský jazyk samy, a ne pouze opakovat slova a mluvit „o něčem“;
- děti by měly moci spolupracovat, aby jedno druhé podporovaly a měly k sobě úctu; vyučující musí přispívat k tomu, aby vytvářely takové společenství a hodnoty úcty a lásky;
- děti mají mít možnost svobodně si volit, čím se chtějí zabývat, aby se mohly vracet k obrazům, které k nim mluví a pomáhají jim vyrovnat se s existenciálními hranicemi a zásadními starostmi;
- zdatné použití náboženského jazyka se má učit v prostředí, které je pro senzomotorické učení vybavené jednotným systémem náboženského jazyka, aby nabízené lekce podporovaly kreativitu;
- náboženský jazyk se má učit v prostředí, které poskytuje a podporuje, aby
- se spojil s kreativním procesem a zkušeností tvůrce;

⁴⁴³ Zde Berryman odkazuje na YALOM, Irvin D., *Existentielle Psychotherapie*, Kolín n. R. 2005.

- časová struktura vyučování má odpovídat klasické struktuře eucharistické slavnosti, nejosvědčenějšímu způsobu, jak se přiblížit k Bohu, ke Stvořiteli.

11) Podobnost i odlišnost: Berrymanovo zpracování podobenství o dobrém pastýři

Uprostřed velikonočního cyklu zpracoval Jerome W. Berryman podobenství o dobrém pastýři a Večeři Páně do 10. jednotky-lekce s názvem Dobrý pastýř a celosvětová jednota křesťanů.⁴⁴⁴ Hovoří o problematickém vytvoření souvislosti mezi podobenstvím o dobrém pastýři a Večeří Páně/ eucharistií, jak to učinila Sofie Cavalletti, přiznává ale, že vyšel z její koncepce, nicméně podstatně ji přepracoval. Ani jeden z biblických textů o dobrém pastýři, na nichž spočívá koncepce Katecheze dobrého pastýře – Žalm 23, podobenství o ztracené ovci v L 15,1–7 a Ježíšova řeč o dobrém pastýři v J 10,1–18, nemá souvislost s Večeří Páně/ eucharistií:⁴⁴⁵ Žalm se Izrael modlil dlouho před ustanovením svátosti; v podobenství by pro možný vztah k eucharistii musela být velmi zdůrazněna Boží láska, která se ukazuje také v tom, že Ježíš hledá jednoho každého člověka; ani pastýřská řeč v Janově evangeliu se nijak nevztahuje k Večeří Páně – eucharistii, protože v tomto evangeliu ustanovení Večeře Páně zcela chybí a místo něj čteme o umývání nohou učedníkům.

Teologickým obsahe lekce je Bůh a jeho láska ke každému jednotlivci, která se vyjadřuje v Ježíši Kristu, dobrém pastýři, a stává se u jeho stolu patrným způsobem zjevnou. Dobrý pastýř vytváří společenství mezi křesťany na celém světě a přijímá je do společenství se se-

⁴⁴⁴ BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 4*, 2007, str. 97–104.

⁴⁴⁵ Sofia CAVALLETTI vypracovala svoji katechezi pro uvádění dětí do liturgie římskokatolické církve, a ač studovala biblické vědy, přesto se dopustila takového z našeho podlehnutí až násilného kroku vůči biblickým textům. Tento fakt Jerome Berryman problém kriticky věcně zformuloval a je třeba vysledovat, jakým způsobem téma upravil do příběhu.

bou samým. Titul této lekce „The Good Shepherd and World Communion“ je slovní hříčkou.⁴⁴⁶ Jerome Berryman si je vědom, že právě téma Večeře Páně – eucharistie patří k bodům, ve kterých se jednotlivé církve liší, a proto je třeba brát ohled na konkrétní tradice.⁴⁴⁷ Podobností s ustanovením svátosti stolu Páně spojil Berryman prostřednictvím osoby dobrého pastýře, který své ovce vede k dobré trávě, ke svému stolu, na němž leží patena a kalich. Poté, co děti prohlédnou, že ovce jsou ony, stojí kolem stolu lidské postavy – „lidé z celého světa“ včetně dětí.

Přepřelování tématu oproti Sofii Cavalletti spočívá v kontinuitě příběhu pro děti: ovce vycházejí z ovčince na pastvu za pastýřem a přicházejí k jeho stolu. „Důkladné“ přepřelování, o kterém Berryman hovořil, je v ekumenické šíři, kdy se hovoří o stolu Páně, nikoliv o „eucharistii“, kdy je řeč o chlebu a vínu, které oboje dobrý pastýř připravuje pro své ovce, o společenství lidí z různých církví a zemí světa a o možnosti dětí přijít ke stolu Páně.

12) Kritické poznámky⁴⁴⁸ a zhodnocení

Godly Play vykazuje snahu respektovat svobodnou volbu dítěte, má silný důraz na bytí v kruhu a vedení dětí ke společenství. Kreativitu i hru jako základní pilíře dětské práce nevidíme v rozporu se zásadami

⁴⁴⁶ Protože „communion“ znamená jak svátost stolu Páně, tak i společenství „World communion“ znamená celosvětovou jednotu křesťanů; v některých církvích v USA se od roku 1936 o první velikonoční neděli slaví „World Communion Sunday“, kdy se oslavuje jednota křesťanů pod jedním Pánem; in: BERRYMAN, STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Band 4*, 2007, str. 98.

⁴⁴⁷ Tamtéž, na stranách 98–99 zkráceně představuje současnou situaci. Ve snaze o vytvoření katechetického systému využitelného v prostředích s různými křesťanskými tradicemi (zmiňuje evangelickou a římskokatolickou) mluví Berryman o svátosti stolu Páně v pojmech Večeře Páně a eucharistie vedle sebe, na stejné úrovni.

⁴⁴⁸ Kritické posouzení Godly Play v německém prostředí s dlouhou tradicí množství náboženskopedagogických koncepcí vypracoval např. Horst Klaus BERG, *Godly Play – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept?*, dostupné z: [http://www.hkb.berg-werke.de/Diskussion_Godly_Play.pdf], vydané 2008, 12 stran.

Marie Montessori, obojí Jerome W. Berryman důkladně a dostatečně teoreticky objasnil a zasadil do celkového konceptu. Pozitivní je také širší materiálu, které v souladu s montessoriovskou zásadou řádu mají své pevné místo v místnosti a jsou dětem k dispozici, kdykoliv projeví zájem – v čase určeném k volné práci. Velkým a vítaným přínosem je začlenění katecheze do pastorační práce v lékařských institucích s prokazatelnými výsledky.⁴⁴⁹

Vnějšího pozorovatele může zarazit, že děti jsou vpuštěny do místnosti až po kladném zodpovězení otázky „Jsi připraven?“ Snad by očekával vřelé přivítání. Anebo co kdyby dítě odpovědělo záporně? Jde o důležitý moment, kdy se překračuje práh do zvláštního připraveného prostoru, kde dojde k něčemu novému. To si mají přichozí uvědomit.

„Slavnost“ je jako součást lekce oslavou společenství, obsahuje odkaz na Kristovu Poslední večeři, lze ji také chápat jako přípravu na eucharistii, Večeři Páně. Je proto třeba dětem její obsah a význam připomínat, aby dobře rozlišovaly, že nejde o pouhou svačinu. Modlitby před slavnostmi jsou poděkováním za společenství a prosbou o Kristovu přítomnost nadále. Před odchodem z kruhu dostanou děti požehnání, kterého součástí může být i objemí, které připomíná Ježíšovo láskyplné chování k dětem.

Kdybychom měli vyslovit dlouhodobý záměr Godly Play, pak pomáhá dětem stát se spolu-tvůrci, podílet se s Bohem na práci při utváření našeho světa.⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ Pastorační práce je oblastí, o níž Berryman hovoří v kapitole s názvem Mimo církevní společenství, 7. kapitole 1. dílu: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 1, Einführung für Theorie und Praxis*, 2006, str. 100-109 .

⁴⁵⁰ BLACK, D., *Godly Play and the Catechesis of the Good Shepherd*, in: STEINHÄUESER, M., Øystese, R. (Eds.), *Godly Play. Gott im Spiel.*, str. 214.

Podobně jako Godly Play se také další katecheze hlásí k odkazu Marie Montessori: Young Children and Worship, Jubilee, Augsburg Youth and Family Ministry v USA.⁴⁵¹

⁴⁵¹ Uvedené Jeromem W. BERRYMANEM in: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 1, Einführung für Theorie und Praxis*, 2006, str. 111, 114, 115; vynechávám již zmíněnou Katechezi Dobrého pastýře, The Catechesis of the Good Shepherd.

4. Přijetí a kritika Montessori pedagogiky včetně náboženské výchovy v německé náboženské pedagogice

Ve středoevropském prostředí si můžeme kritickou recepci Montessori (i náboženské) pedagogiky přiblížit na příkladu německých teologů a náboženských pedagogů, z nichž někteří koncepci Marie Montessori využili a rozvinuli po svém. Hubertus Halbfass, Host Klaus Berg, Hans Joachim Schmutzler a Friedrich Schweitzer ji zhodnotili na základě vlastních znalostí a zkušeností s Montessori obecnou pedagogikou, praktikovanou v Německu v dlouhé tradici. Jako poslední zmíníme Utu Pohl-Patalong jako autorku knihy popisující nejnovější katechetické koncepce, jejichž přijetí i kritika již proběhly.

a. Hubertus Halbfas (* 1932)

Katolický teolog a náboženský pedagog Hubertus Halbfas se chopil náboženské výchovy Marie Montessori jako téměř jediný mezi svými kolegy. Zabýval se jí především v souvislosti s tvorbou své koncepce didaktiky symbolu, kterou předložil v roce 1982 v knize *Das dritte Auge* a přizpůsobil v následujících letech pro vyučování náboženství na prvním i druhém stupni základní školy.⁴⁵² V jeho školském programu „Leben und Lernen in der Schule“ jsou zachovány základní principy Montessori pedagogiky, což je patrné v zásadách: učení jako prostorová zkušenost, učení jako zacházení a uvědomění si, učení jako cesta do ticha a učení jako jednání-činnost; resp. učení jako jednání-činnost, učení jako kooperace a učení jako cesta do ticha.⁴⁵³ V další své práci,

⁴⁵² KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, 2001, str. 113.

⁴⁵³ HALBFAS, Hubertus, *Das dritte Auge*, str. 167; tentýž, *Lehrerhandbuch 1*, str. 53 – zde ovšem uvádí tři principy: učení jako kooperace, učení jako jednání a učení jako

článku *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik*⁴⁵⁴ žel nepřekonal, ani příliš nerozšířil poznatky a závěry ze své knihy *Das dritte Auge*. Celkově se mu vytýká, že nepracoval důsledně vědecky a neuváděl ani místa Montessori pramenů, odkud čerpal. Tak sice často pracoval s tématy reformní pedagogiky, ale jejich původ nebylo možné ověřit.

Těžiště Halbfasovy činnosti je spjato s pojmem *Symboldidaktik*. O symboly v náboženské pedagogice se zajímal již od 60. let, poté vypracoval svou koncepci didaktiky symbolů a také se v 80. letech kriticky zabýval tzv. problémovým vyučováním, stále v živé tradici reformní pedagogiky. Diskuse o ní se vedla znovu a intenzivně od 60. let zejména do druhé poloviny let 70.; v roce 1987 už Halbfas konstatuje chybějící zájem náboženské pedagogiky o pedagogiku Montessori.

Svoji didaktiku symbolů založil na nutných úvahách k rámcovým podmínkám vzdělávání a na cvičeních ticha Marie Montessori, protože byl toho názoru, že vyučování náboženství má vést k odkrývání symbolů a rozvoji intuice. Přijal a využil raději principy obecné pedagogiky Montessori než její pedagogiky náboženské, protože tu považoval za explicitní, předkoncilní, a proto překonanou.⁴⁵⁵ Vyslovil názor, že důvod, pro který se liturgický koncept Marie Montessori neprosadil, nespočívá v teologickém vývoji, ale v „mylné (...) redukci na manipulovatelný materiál a vnější formy“.⁴⁵⁶

cesta do ticha; in: KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, 2001, str. 118–119.

⁴⁵⁴ Halbfasův článek *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik* vyšel v roce 1987 v časopise *Katechetische Blätter*.

⁴⁵⁵ HALBFAS, Hubertus, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik*, str. 407; in: KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, 2001, str. 124.

⁴⁵⁶ HALBFAS, Hubertus, *Das dritte Auge*, str. 201; in: KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, 2001, str. 124.

Principy obecné pedagogiky Montessori, které jsou podle Halbfase základními a inovovatelnými podněty pro náboženskou pedagogiku, jsou: připravené prostředí, sebeurčení a kooperace, polarizace pozornosti, hluboké přemýšlení o detailu a cvičení ticha. Halbfasovi v náboženské pedagogice postrádal tzv. „třetí oko“, které by prozkoumávalo vnitřní prostor a čas. Proto podle něj bylo nezbytné zaměřit se na vyprávění symbolických příběhů, na vědomé přivádění k obrazu, na didaktiku symbolu i na literární a uměleckou výchovu. Tím se ovšem sám dostal do rozporu se svým postojem, že bytostné základy Montessori pedagogiky mají nebo musí být zachovány.⁴⁵⁷ Celkově vykazuje recepcí i vlastní zpracování Montessori pedagogiky včetně pedagogiky náboženské u Huberta Halbfase vykazuje jistou nesystematičnost i nevědeckost, nicméně zůstává přijatelnou i podnětnou kritikou recepcí.

b. Horst Klaus Berg (* 1933)

Evangelický teolog a náboženský pedagog Horst Klaus Berg se začal zabývat Montessori pedagogikou až v 90. letech, zato velice intenzivně: sám získal Montessori diplom a následně ve svých knihách o biblickém vyučování výrazně ovlivnil diskusi o biblické didaktice. V roce 1994 vzešla z jeho spolupráce s pedagožkou Ulrike Weber kniha *Montessori für Religionspädagogen*, která se stala kvalitní příručkou pro seznámení se jak s obecnou Montessori pedagogikou, tak i s její pedagogikou náboženskou.⁴⁵⁸ Z další spolupráce vznikly konkrétní didaktické koncepce v letech 1995–1996 biblicky orientované vý-

⁴⁵⁷ HALBFAS, Hubertus, *Das dritte Auge*, str. 201 a 202; in: KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, str. 126.

⁴⁵⁸ BERG, Horst Klaus, *Montessori für Religionspädagogen*, Stuttgart, 1994 (31999).

ukové materiály *Mit Jesus beginnt etwas Neues* a *So lebten die Menschen zur Zeit Jesu*.⁴⁵⁹ V následujících letech se Berg zabýval využitím volné práce v náboženském vyučování, prací se symboly, symbolikou v tématu Velikonoc a rozvíjením přístupu k obrazům a symbolům v dalších materiálech pro náboženské vyučování.⁴⁶⁰

Montessori náboženskou výchovu, konkrétně výchovu k liturgii zhodnotil kriticky v tom ohledu, že pracuje explicitně, a dospěl k názoru, že je nejen nepřijatelná, ale navíc ji ani nelze aktualizovat. Náboženská výchova dnes není vázána jen na církev, protože prostor náboženské zkušenosti není omezen na církev a kostel. Princip výchovy ve svobodě ke svobodě se pak dostává s touto zásadou do kontrastu. Montessoriino těžiště v církvi, bohoslužbě a v biblických příbězích nazval Berg „vnitřním prostorem katecheze“ a zdůraznil vztah víry ke světu a k životu, kde právě se má víra rozvíjet a osvědčovat.⁴⁶¹ Předmětem Bergovy kritiky se stala rovněž metodika liturgických cvičení, a to včetně následných možností dětí účasti na bohoslužbách pouze v pomocných rolích. Poukázal na rozpor, že hlavní Montessori zásada „pomoz mi dokázat to sám“ se nerealizuje z důvodu neumožněné participace dětí. V H. K. Bergově současnosti proto nebylo doporučeno převzetí Montessori explicitního konceptu náboženské výchovy z celku Montessori pedagogiky. Berg vyslovil ostrou výtku, že Maria Montessori stojí sama sobě v cestě, když se v její náboženské výchově plně neuplatňuje princip svobody.⁴⁶²

⁴⁵⁹ BERG, Horst Klaus, WEBER, Ulrike, *Mit Jesus beginnt etwas Neues*, Stuttgart, München: 1995; *So lebten die Menschen zur Zeit Jesu*, Stuttgart, München: 1996; in: KABUS, Andrea, *Zur Rezeption*, str. 147.

⁴⁶⁰ BERG, Horst Klaus, *Freiarbeit im Religionsunterricht*; BERG, Horst Klaus, WEBER, Ulrike, *Ostern*; BERG, Horst Klaus, WEBER, Ulrike, *Symbole erleben – Symbole verstehen*; in: KABUS, Andrea, *Zur Rezeption*, str. 148.

⁴⁶¹ BERG, Horst Klaus, *Montessori für Religionspädagogen*, str. 75 a 76.

⁴⁶² BERG, Horst Klaus, *Montessori für Religionspädagogen*, str. 76.

Ve své vlastní koncepci se věnoval úvahám k hermeneutice recepce Montessori pedagogiky:

- je třeba znát co nejpřesněji myšlenky Marie Montessori, ale nezáchat s nimi jako s nedotknutelnými texty, aby se také jejich dnešní recepce nesla v duchu svobody a produktivity myšlení;
- po věrohodném přijetí Montessori myšlenek je nutná kritická reflexe dobou ovlivněných formulací, které pak povedou k modifikaci myšlenkového základu a praxe;
- kritické přezkoumání jednotlivých Montessori návrhů se má dít souběžně s jejími principy – tak budou nalezeny protimluvy a poté bude ujasněno, co jak modifikovat, v čem pokračovat a co odmítnout.

Základní myšlenky Marie Montessori v náboženské výchově se Berg rozhodl vyložit nově: interpretovat je teologicko-náboženskopedagogicky a rozvést dále. Částečně navázal Berg na dílo Paula Oswalda, který vypracoval prvky nepřímé náboženské výchovy Montessori, a sám dále rozpracoval jasnější spojnice mezi Montessori antropologickými názory a biblicko-teologickými výpověďmi. Důkladnější pozornost věnoval Montessori náboženské antropologii. Snad nejvíce vylétil z Montessori zásady volné práce a začlenil ji do své koncepce náboženské výchovy zcela a bez úprav, protože ji shledává optimální pro cíl učit se svobodně, svobodně volit (činnost), svobodně přicházet k poznání a porozumění.⁴⁶³

H. K. Berg ocenil Montessori antropologii těmito slovy: „Dítě jako stvořené k Božímu obrazu a nesoucí stopy svého stvořitele.“

Když se v německých zemích objevila začátkem nového století katecheze hlásící se v základu k metodě Montessori, Godly Play, zpracoval

⁴⁶³ Více a podrobněji in: BERG, Horst Klaus, *Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis*, Stuttgart, München 1997, str. 54.

na ni svůj kritický pohled:⁴⁶⁴ *Godly Play – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept?*⁴⁶⁵

c. Hans Joachim Schmutzler (1940–2016)

Katolický speciální i náboženský pedagog, předseda německé Montessori společnosti v letech 2004–2014 a autor knihy o srovnání dvou geniálních pedagogů Friedricha Fröbela a Marie Montessori, recipoval Montessori pedagogiku bez výhrad a recipoval Montessori pedagogiku bez výhrad a náboženskopedagogickou koncepci Marie Montessori receptce za celostní a v současné době vysoce aktuální. Její autorka se zabývala otázkou propojení křesťanského náboženství a každodenní zkušenosti až do své smrti, jak tvrdí Schmutzler, což dokazují její slova pozdravu určená zakládajícímu shromáždění jednoho anglického Montessori spolku, poslaná den před smrtí v roce 1952:

„Nikdy dříve nepotřebovala křesťanská víra vážnou snahu těch, kteří ji vyznávají, jako v tomto okamžiku. Chtěla bych poprosit všechny zde shromážděné, aby měli na mysli velkou pomoc dětem, aby mohly bránit naši víru.“⁴⁶⁶

Náboženství a religiozita jsou u Montessori podobné antropologické jevy, jako jsou např. jazyk a z pohledu vývojové psychologie: pro obojí má dítě jistou „potencialitu“, kterou je nezbytné podchytit už od narození.

U příležitosti stoletého výročí Montessori pedagogiky, v roce 2007, vypracoval Hans Joachim Schmutzler jakýsi „rodokmen“

⁴⁶⁴ Ve Spolkové republice Německo se od roku 2004 rozvíjí na úrovni spolku, tedy formálně mimo církevní prostředí.

⁴⁶⁵ BERG, Horst Klaus, *Godly Play – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept?*, dostupné z [http://www.hkb.berg-werke.de/Diskussion_Godly_Play.pdf], 2008, 12 stran, 5/ 2014..

⁴⁶⁶ SCHMUTZLER, *Fröbel und Montessori*, str. 180–181: „... Nedívejte se na dítě jako na slabé, neboť ono staví svou lidskou osobnost, a záleží na jeho prostředí a na nás, kteří jsme průvodci jeho náboženského vzdělání, jestli bude tato osobnost křesťanská, nebo ne. ...“

katechezí z ní vycházejících – přehled obsahu koncepce její náboženské výchovy, prozkoumal zachování principů i obsah u Sofie Cavalletti (Katechese des Guten Hirten) a Jeroma Berrymana (Godly Play).⁴⁶⁷

V Montessori koncepci náboženské výchovy Schmutzler nachází čtyři hlavní oblasti:

- kosmickou výchovu, celostnost, věčnost, orientaci na hodnotu a smysl, odpovědnost;
- pedagogiku dětského a mládežnického věku, výchovu k duševnímu zdraví, nezávislost;
- filosoficko- a náboženskoantropologické základy, vztah mezi Bohem, přírodou, člověkem a vesmírem včetně zvláštního postavení člověka;
- náboženskou výchovu, umožnění setkání s Bohem, dům dětí jako náboženský prostor, vychovatel více služebníkem.

Náboženskopedagogické zásady Marie Montessori podle H. J. Schmutzler jsou:

- antropologické znalosti o dítěti a možnostech jeho vývoje je třeba otevřít pro náboženství, což se týká především porozumění symbolu a jazyku;
- znalosti o religiozitě jako antropologickém jevu a zvláště o konfesi;
- dané jsou náboženské vzory a zprostředkovatelé, stejně jako podmínky prostředí, příp. mají být dány a připraveny;
- zvláštní pedagogická osobnostní struktura, což je symbióza vědecko-trpitelského ducha, křesťansky utvořené lásky až identifikace s křesťanstvím;
- také individuální náboženské utváření v co možná nejvyšším stupni svobody, kde jsou vhodné příběhy církve, blahoslavených a svatých.

⁴⁶⁷ SCHMUTZLER, prezentace „Montessori – Cavalletti – Berryman“, 2014.

V kosmické výchově Marie Montessori shledává Schmutzler určitou dynamiku, která pohybuje jejími čtyřmi částmi takto: od hodnotové orientace k věcné orientaci, k celostní a osobní a opět k hodnotové; v každé části se při práci s dětmi naplňují čtyři kategorie: vědění, poznání, porozumění a umění věci.

V otázce přímé náboženské výchovy vypracoval přehled, jak se vyvíjí dětská mysl: otázkám religiozity se otevírá postupně od zážitku „já“, uvědomování si sebe v sociálních vztazích k jazykovému uvědomění si sebe a světa, k vědomému použití jazyka i symbolů až k víře, praktikování a reflexi jako osobnímu životnímu postoji. Kdybychom si představili dětskou mysl jako kruh, pak v jeho středu budou věci náboženství a jeho čtyři části tvoří komunikace a vývoj jazyka, hra a tvoření, pohyb a příroda s kulturním prostředím.⁴⁶⁸

Můžeme říci, že u Hanse Joachima Schmutzlera nenacházíme vůči Montessori koncepci náboženské výchovy negativní kritiku, ale naopak hluboké souhlasné pochopení jejího geniálně vystaveného obsahu.

d. Friedrich Schweitzer (* 1954)

Evangelický profesor praktické teologie se zaměřením na náboženskou pedagogiku, známý svou prací *Die Religion des Kindes*, kde v kapitole o reformní pedagogice první třetiny 20. stol. věnoval oddíl Hellen Key a „století dítěte“ i „vývoji jako náboženství“⁴⁶⁹; pozdější autor studií o „teologizování dětí a mládeže“ jako výsledku praktického vtažení a zapojení dětí a mladých do teologie brané vážně a s respektem – je spojován s termínem „dětská teologie“ a „teologie mládeže“.

Friedrich Schweitzer se rozhodl analyzovat katechetický model Godly Play z pohledu vzdělávání v náboženství: je autorem studie

⁴⁶⁸ SCHMUTZLER, prezentace „Montessori – Cavalletti – Berryman“, slide 5 a 6.

⁴⁶⁹ SCHWEITZER, *Die Religion des Kindes*, Gütersloh 1992.

Godly Play a náboženské vzdělávání – náboženské vzdělávání a Godly Play, která vyšla v Německu v 5. svazku textů k této katechezi.⁴⁷⁰ Schweitzer se osobně setkal s Jeromem Berrymanem, který se koncem 70. let vracel z Itálie do USA přes Tübingen, aby tam hovořil s německými náboženskými teology, především Karlem Ernstem Nipkowem.

Friedrich Schweitzer oceňuje formu (převážně liturgického) vzdělávání uvnitř křesťanského náboženství v *Godly Play*, tedy prostřednictvím hry, a naplnění všech dimenzí: prostoru, času, vztahů, těla a smyslů, svátků a rituálů, vyprávění, ticha, meditace, modlitby, umění a dětské kultury, společenství a hry. Spojnicí s vlastním přístupem je pro Schweitzera v *Godly Play* ona cesta od údivu k otázkám a reflexi, tedy obsahově vlastní dětská teologie, ovšem i dětská filosofie, která je pojátkem mezi Montessori a Cavalletti díky momentu platonského údivu. *Godly Play* dokonce vidí jako v praxi se realizující „teologii pro děti“, „teologii dětí“ i „teologii s dětmi“, jedním termínem dětskou teologii. Tu jasně odlišuje od teologie dětství či dítěte, jejímž obsahem je teologická, pedagogická a filosofická antropologie. Berryman dal *Godly Play* obojí naplnění a výsledkem je koncepce podepřená teologickou teorií vzdělávání, která má také díky tomu potenciál k dalšímu rozvíjení se.

Friedrich Schweitzer je citlivým kritikem, který u Berrymana našel postoje podobné svým a rysy shodné s vlastní koncepcí pro praxi.

⁴⁷⁰ SCHWEITZER, *Godly Play und religiöse Bildung – religiöse Bildung und Godly Play*, in: STEINHÄUSER (ed.), *Godly Play. Analysen, Handlungsfelder, Praxis*, 2008, str. 11–21.

e. Uta Pohl-Patalong (* 1965)

Profesorka praktické teologie na Univerzitě v Kielu představuje novější katechetické koncepce v náboženskopedagogické praxi posledních dvaceti let,⁴⁷¹ mezi nimi i jeden z montessoriovských přístupů – Godly Play – zatímco o Kachechese des Guten Hirten zcela mlčí.

Pohl-Patalong čerpá ze dvou německých publikací⁴⁷², které jsou výsledkem kritického přijetí u náboženských pedagogů a jiných odborníků z praxe v německy mluvících zemích. Godly Play popisuje věcně, stručně a přehledně včetně vzniku a rozvoje ve Spojených Státech. Katecheze je představena jako způsob práce vhodný pro vstoupení do křesťanské tradice pomocí hravé ortodoxie, kdy díky spirituálnímu hledání, objevování a hlubokému údivu dochází k zážitku a zakoušení Boží přítomnosti. Systematicky ji ale Pohl-Patalong nezařazuje mezi nejvýznamnější náboženskopedagogické koncepce 20. století.⁴⁷³

Když Pohl-Patalong zmiňuje obtížnosti a hranice této katecheze, zmiňuje časovou i prostorovou náročnost na vytvoření bezpečného prostředí plného důvěry. Není vždy snadné dodržet optimální časovou dotaci lekcí a není vždy v reálných možnostech katechetů, farností a sborů zajistit zvlášť vybavenou místnost, nicméně lekce lze např. půlit a materiál nosit za dětmi.

⁴⁷¹ POHL-PATALONG, Uta, *Religionspädagogik. Ansätze für Praxis*, Göttingen 2013, str. 72–86. Tato publikace představuje celkem deset současných katechetických koncepcí: teologii dětí a mládeže, kreativní biblickou didaktiku, bibliolog, bibliodramatické prvky, Godly Play, performativní náboženskou didaktiku, církevní pedagogiku, gendrově uvědomělou náboženskou pedagogiku, mezináboženské učení, diakonické učení. Druhá z montessoriovských katechezí, Katecheze Dobrého pastýře zde chybí.

⁴⁷² Publikace Martina STEINHÄUSERA (ed.) *Godly Play. Analysen – Handlungsfelder – Praxis*, Leipzig 2008 a Martina PRANIEß, *Das Godly Play-Konzept*, Göttingen 2008.

⁴⁷³ POHL-PATALONG, Uta, *Religionspädagogik. Ansätze für Praxis*, str. 161–180; zde mají své místo v přehledu: liberální náboženská pedagogika, evangelické vyučování, hermeneutické náboženské vyučování, náboženské vyučování orientované tematicky a problémově, terapeutické a socializující náboženské vyučování, elementární biblická didaktika, didaktika symbolů, konstruktivně-ideologickokritická náboženská didaktika.

Další kritika míří na způsob vedení rozhovoru s dětmi po prezentované lekci, kde např. Peter Müller považuje otázky, které zahajují rozhovor, za příliš schématické. H. K. Berg nepovažuje označení příběhů jako „svaté“ nebo „božské“ za vhodné tam, kde si posluchači mají nacházet obsah i jeho význam sami.⁴⁷⁴

Pohl-Patalong nastiňuje možný problém, důkladněji popsany Frank Zeebem⁴⁷⁵, který souvisí s vlivem amerického starozákonníka Samuela Terriena (1910–2002) na Jeroma Berrymana, autora *Godly Play*. Ten má ve své koncepci starozákonní texty jako sbírku příběhů, jež vedou ke Kristu, což má za následek, že vedle židů vstupují bezprostředně do rodiny dětí Božích křesťané. Ve vyprávění o zaslíbení Abrahamovi jsou do velké rodiny všech jeho potomků zahrnuti i děti, které si příběh vyslechnou. V Berrymanově koncepci vystupuje teologie Boží přítomnosti jako centrální motiv, stojí na předpokladech lokální historicity textů, jejich pramenné povaze a jednotnosti a místě v bohoslužbě. Taková biblická teologie také ovlivnila koncepci příběhů, používání opakujících se motivů a formulací (poušť, „Bůh mu byl tak blízko ...“), ale také výběr textů, kdy narativní jsou prvořadé. Podobně je ovlivněn výběr Ježíšových příběhů, které mají v tradici církve centrální postavení, v *Godly Play* jsou mírně upozaděné. Zeeb očekává jisté teologické doplnění koncepce *Godly Play*, aby měla své pevné a opodstatněné místo.

Kritika dále ukázala na slabé místo ve využití biblických textů, jež je dědictvím po Sofii Cavalletti a které je i v *Godly Play* velice zřetelné, a sice „konstrukce dobrého pastýře“, vycházející z příběhu o pastýři

⁴⁷⁴ Srov. MÜLLER, Erzählen und Übersetzen. Hermeneutische Überlegungen zu *Godly Play*, in: STEINHÄUSER (Hrsg.), *Godly Play. Analysen – Handlungsfelder – Praxis*, 2008, str. 92–102, 100; u POHL-PATALONG citováno v pozn. 73 na str. 82.

BERG, Horst Klaus, *Godly Play – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept?*, dostupné z [http://www.hkb.berg-werke.de/Diskussion_Godly_Play.pdf], vydané 2008.

⁴⁷⁵ Srov. ZEEB, Die schwer fassbare Gegenwart Gottes. Anregungen zum Bezug von *Godly Play* auf die biblische Theologie Samuel Terriens, in: STEINHÄUSER (Hrsg.) *Godly Play. Analysen – Handlungsfelder – Praxis*, 2008, str. 103–111.

v Ž 23, Ježíšových slov v J10,26–30 a L 15,1–3. Podobně je kritizována jistá fúze vánočních textů u Matouše a Lukáše, kde navíc mudrci přicházejí poněkud pozdě. Kritika přinesla také výtku určitého vsugerování, že vyprávěné texty mají historický základ, ale také nesouhlas se zacílením na homogenní křesťanské skupiny v době, kdy je třeba počítat s kulturní, náboženskou a světonázorovou pluralitou.⁴⁷⁶

f. Susanne Heine (* 1942)

Jednu z nejsilnějších kritik vyslovila Susanne Heine, profesorka praktické teologie na Univerzitě Vídeň. U Montessori našla božský princip jako přítomný v přírodě a projevující se v dítěti, který ale nevede k osobnímu vztahu s Bohem.⁴⁷⁷ Z toho důvodu Montessori vytýká zbožšťování dítěte.

Heine analyzovala myšlenkový svět italské pedagožky a konstatovala, že Montessori uvažovala v tradici aristotelismu, který pevně zakotvil v tomistické teologii, ale také že její názory prostupuje osvícenecký teismus, díky kterému zdůrazňovala vlastní rozvoj vnitřních sil, za nimiž lze najít božský řád světa. Podle Heine spojila Montessori přírodovědeckou metodu experimentu se zjevující se přírodou jako principem, který je navíc v jejích pozdějších pracích naplněn náboženskými metaforami.⁴⁷⁸ Svobodu v hlubším smyslu chápala Montessori prý jako osvobození se od zábran, její tzv. „normalizace“ znamenala návrat k čistě přirozenému, ničím ovlivněnému vývoji v souladu s vlastními vnitřními mechanismy. Její metoda nevznikla dedukcí z předem daných zásad, ale z bezprostředního pozorování, její pojem

⁴⁷⁶ Srov. SCHWEITZER, *Godly Play und religiöse Bildung – religiöse Bildung und Godly Play*, in: STEINHÄUSER, *Godly Play. Analysen – Handlungsfelder – Praxis*, Leipzig 2008, str. 11–21,15.

⁴⁷⁷ HEINE, Susanne, *Montessori und die Vergottung des Kindes*. in: HARTH-PETER, Waltraud (Hg.), *„Kinder sind anders“*, Würzburg 1997, str. 227–242.

⁴⁷⁸ Tamtéž, str. 233.

tzv. „obrácení“ nemá obsah křesťanského obrácení, změnu smýšlení, ale jde zde o prozření vychovatelky k novému pohledu na dítě. Podobně jako Jan Křtitel o Ježíši z Nazareta prorokovala Montessori o dítěti jako o mesiáši, přesněji o božském principu, který se v něm rozvíjí a připravuje cestu v dějinách.⁴⁷⁹

Pedagogiku Montessori lze podle Heine chápat jako pokus žít božský princip a život utvářet tak, aby se mohl stále projevovat. Jde pak o neosobní teismus, kde o Bohu nelze mluvit, božský princip lze pouze prožívat. Dalším momentem Heine kritiky je nebezpečí vidět v přirozeném dítěti božské dítě:

„A jestli je každé dítě vtělením božského principu, nelze to chápat jako zbožšťování?“ ptá se Susanne Heine.⁴⁸⁰

Svá silná slova vůči Marii Montessori podtrhuje názorem, že tato lékařka a pedagožka nebyla věřící, že neměla konkrétní křesťanskou víru, přestože používala křesťanský jazyk, obrazy a vyprávění. V náboženství Marie Montessori chybí osobní Ty. Vystupovala prý jen jako zvěstovatelka božského přírodního principu.⁴⁸¹

g. Jürgen Oelkers (* 1947)

Německý pedagog a profesor na univerzitě v Curychu vyslovil další kritický pohled na Montessori názor na roli dítěte, když se zaměřil na výklad jedné z jejích posledních slov, která měla znít jako odkaz i jako předpověď. Jürgen Oelkers analyzoval slova závěrečné kapitoly díla *Il Segreto dell'Infanzia*: „Ecce homo!“ a formuloval tzv. „mýtus dítěte“, který zde autorka vytvořila. Dítě musí podle Montessori projít cestou

⁴⁷⁹ Tamtéž, str. 234.

⁴⁸⁰ HEINE, Susanne, *Montessori und die Vergottung des Kindes*, in: HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), *„Kinder sind anders“*, Würzburg 1997, Würzburg 1997. Str. 239.

⁴⁸¹ Tamtéž, str. 239.

utrpení, ač má ve svém nitru Boha; srovnává je dokonce s údělem Ježíše Krista. Lidé, kteří měli dítě chránit, je zraňují, a vinu nese také autoritativní a represivní škola a rodina.

„Dítě trpí tedy již nárokem na výchovu od dospělých, dokud definují pedagogický vztah čistě od sebe a nejsou schopni respektovat jeho autonomní svět. Výchova, která by nevycházela z ideálu dítěte, by byla rozpadem, ztrátou nejlepších sil člověka. Tato iritující myšlenka stojí za mýtem trpícího a současně mesiášského dítěte.“⁴⁸²

⁴⁸² OELKERS, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München 1992, str. 75; cit. podle MONTESSORI, M., *Kinder sind anders. Il segreto dell'infanzia*, 1967 (ital. orig. 1950), str. 301.

V. Část TEOLOGICKÁ ANTROPOLOGIE

1. Problematické pojmy a myšlenky v teologické antropologii Marie Montessori

Antropologické názory Marie Montessori již známe z úvodní části, zde se vyrovnáme s jejími problematickými pojmy, vyjádřeními, kterými si ve snaze přinést nové poznatky nebo upozornit na pozapomenuté skutečnosti vysloužila mnohdy více kritiky než ocenění.

Maria Montessori formulovala množství svých objevů týkajících se života dítěte často pomocí termínů převzatých z biologie či teologie, které se již za jejího života staly předmětem kritického hodnocení. Při teoretickém pracování svých pozorování a praktických zkušeností se snažila popsat chtěné skutečnosti a formulovat své názory pomocí slovníku tehdejší biologie – a byla za to nařčena z naturalismu, biologismu a teologického naturalismu. Některé termíny, které používala v nových souvislostech i její nové termíny vzbuzovaly otázky, nepochopení, ale i nesouhlas až rozhořčení. Mezi nejproblematictějšími jsou „duchovní embryo“, „absorbující duch“, „božský přírodní princip“ a „náboženství v dítěti“, jež budeme zkoumat blíže.⁴⁸³ Citace příhodných textů uvádíme v Příloze 3.

⁴⁸³ Podporou pro to nám budou také citáty textů, které tyto problematické pojmy pomohou osvětlit. Čerpáme z anglických i německých překladů Montessoriiných přednášek, které byly zkoncipovány do knih *The Absorbent Mind* (1949), *The Secret of Childhood* a *Kinder sind anders* (obojí v originále *Il segreto dell'infanzia*, 1950), také z její přednášky *Religious Education* z Londýna 1946.

a. Duševní či duchovní embryo, vtělení

Marie Montessori byla silně ovlivněna tehdy nedávnými či zcela čerstvými objevy v obecné biologii i v biologii člověka, zejména je to patrné na vlivu embryologie jako nové disciplíny. Ve svých úvahách, v přednáškách na vzdělávacích kurzech pak proto často používala biologické analogie. Analogicky k procesu vývoje těla dítěte v matčině nitru hovoří o počátku rozvoje duše dítěte po jeho narození: „novorozenec je psychickým embryem,“⁴⁸⁴ „...novorozené dítě není zcela vyvinuto, a dokonce čím více je lidé studují, o to více zjišťují, jak nehotové je, zejména duševně.“⁴⁸⁵ Nutností pro duši novorozence je proto chráněné, bezpečné prostředí – zde je druhý obsah tohoto pojmu.

Obecné humanistické závěry těchto úvah jsou pochopitelné v kontextu doby, kdy je Montessori formulovala – ve vývoji člověka jakéhokoliv národa a jakéhokoliv původu je naprostá shoda: stejným vývojem procházejí indické, čínské, japonské nebo evropské děti; „stání se tělem“ probíhá u každé lidské bytosti stejným způsobem,⁴⁸⁶ dokonce i budoucí géniové či dělníci, svatí nebo vrazi – všichni procházejí stejným procesem vývoje. Prenatální i rané postnatální období Montessori prohlásila za zcela zásadních období lidského vývoje: stejně jako musí tělo člověka projít embryonální fází, tak se po narození jeho

⁴⁸⁴ MONTESSORI, *Absorbent Mind*, str. 76: „psychic embryo“; *The Secret of Childhood*, 2004, str. 13; *Der Streit um Montessori*, str. 34: „der geistige Embryo“; *La mente del bambino: „l'embrione spirituale“*. Výraz „duševní embryo“ se objevil poprvé v roce 1916 v díle *L'Autoeducazione nelle Scuole elementari*: „l'embrione psichico“, Řím 1916, str. 127. Uvádí SCHULZ-BENESCH, *Der Streit um Montessori*, str. 35, pozn. 9. Zde se otevírá diskuse o vhodném výrazu, popisujícím fázi raného vývoje lidské „duše“ nebo lidského „ducha“. Upřednostňujeme „duši“ pro popis stavu a rozvoje lidského nitra v počátku života, abychom zůstali v oblasti popsatebné psychologií. Ovšem vzhledem k celku díla Marie Montessori by bylo vhodné používat termíny „duch“ a „duchovní“, které zahrnují i spirituální rovinu lidského nitra.

Termín popsal u SCHULZE, *Der Streit um Montessori*, na str. 34–35; MONTESSORI, *Kinder sind anders*, na str. 48–59.

⁴⁸⁵ MONTESSORI, *Absorbent Mind*, v kapitole *The Psycho-embryonic life*, str. 109.

⁴⁸⁶ Tamtéž, str. 76; pro „stání se tělem“ je v textu slovo „inkarnace“.

duše/ duch nachází v „psycho-embryonální“ fázi.⁴⁸⁷ Rané období dětství odpovídá jeho embryonálnímu období.

Tento základní proces sebe-realizace, stání se sebou samým, nazvala Montessori „inkarnace“, „vtělení“, „stání se tělem“. To je problematické, pokud čteme její slova, kde říká, že v těle novorozence se duch stal tělem, aby žil na této zemi. Nazývá to vtělením božského ducha podle slov „et incarnatus est de Spiritu Sancto: et homo factus est“.⁴⁸⁸ To je zarážející, ale snad chtěla říci, že narození člověka je zázrak, který nemůžeme popsat jinak než slovy, kterými církev označuje nepochopitelný jev příchodu Božího syna. Její údiv nad procesem zrození člověka můžeme chápat tak, že Montessori chtěla dát aktu narození nového dítěte dojem z doteku božího Ducha a spolu s tím i vážnost, pocit bázně a velké odpovědnosti pro všechny ty, kteří vstupují do cesty každého nového života v podobě dítěte. V jejích slovech, která popisují moment příchodu dítěte na svět, vnímáme jako vyjádření zbožného úžasu, současně ale s nimi nemůžeme souhlasit, když tento okamžik dává do souvislosti s příchodem Krista trpícího.⁴⁸⁹

Maria Montessori popsala proces vývoje člověka jako proces jednotný a vyslovila požadavek na jednotnou metodu výchovy: jejím hlavním cílem je podporovat dítě, aby se stávalo samo sebou, aby se jeho možnosti mohly plně rozvíjet.⁴⁹⁰ Marii Montessori záleží u bytosti dítěte na optimálním rozvoji těla i duše, jejichž sounáležitost hluboce pochopila.⁴⁹¹ Na příkladu přírodních národů, kde matky své děti nosí stále

⁴⁸⁷ Tak míní SCHULZ, *Der Streit um Montessori*, str. 34, pozn. 9.

⁴⁸⁸ MONTESSORI, *Kinder sind anders*, str. 48 v začátku kapitoly *Der geistige Embryo – die Fleischwerdung*. Tato kniha vyšla v italštině pod titulem *Il segreto dell'infanzia* v roce 1950. Maria Montessori zde klade přímou spojitost mezi příchodem Krista do lidského světa, když cituje latinsky část Vyznání víry.

⁴⁸⁹ „And thus, for the first time, man reflects in himself the Christ who dies and the Christ who ascends.“ MONTESSORI, *The Secret of Childhood*, 2004, str. 17.

CARNES, „We in Our Turmoil“, 2015, str. 325–326: „The first way a child images Christ, according to Montessori, is by her birth, in which the babe presents Christ crucified. ... In imaging Christ, the newborn images not Christ's sinlessness, nor Christ's savingness, nor Christ's divinity. She images Christ's entrance into a fallen world.“

⁴⁹⁰ MONTESSORI, *Absorbent Mind*, str. 77 a 78.

⁴⁹¹ Jak to vyjádřil F. J. J. BUYTENDIJK, *Die Schildgenossen*, Rothenfels 1932, str. 21. Cit. podle SCHULZE, *Der Streit um Montessori*, str. 35.

s sebou a novorozenci – duševní či duchovní embrya – jsou stále přítomni v prostředí svého lidu a účastni všeho společenského života⁴⁹², formulovala požadavek připraveného prostředí.⁴⁹³

b. Absorbující duch či mysl

Pojmem absorbující duch⁴⁹⁴ nechtěla Maria Montessori vyjádřit pasivitu smyslů malého dítěte, které by byly jednoduše vystaveny vnímaným podnětům a dětská mysl je absorbovala (jak se dnes často uvádí, že mysl malého dítěte je jako suchá houba nasávající vše ze svého okolí).

Pro svůj pohled na způsob dětského vnímání a přijímání podnětů použila obrazy, které nebyly pochopeny jednoznačně: např. přirovnání absorbující mysli k fotografování, k návštěvě na jiné planetě nebo k postoji kontemplace.⁴⁹⁵ V přirovnání k fotografování hovořila Maria Montessori o obrazech skrytých v temnotě nevědomí, které jsou upevňovány v tajemných procesech citového vnímání. Až když je onen tajemný jev učiněn, přichází výsledek onoho tvoření na světlo vědomí a zůstává pevně zakotven. Tento obraz jí posloužil k popisu vývoje dětské řeči. Přirovnáním k návštěvě na jiné planetě, kde žijí bytosti, co do sebe jen pojmají všechny vědy, aniž by se je s námahou učily, vyjad-

⁴⁹² MONTESSORI, *Het onbegreppen Kind*, Amsterdam 1954, str. 93; Uvádí SCHULZ-BENESCH, *Der Streit um Montessori*, str. 35.

⁴⁹³ „Embryo potřebuje prostředí a také dítě potřebuje vhodné prostředí. Podivuhodná skutečnost cíle, že oživuje tělo, hýbe svaly inteligence odpovídajícím způsobem a vede ke stále větším silám, musí dát dospělému vědomí jeho povinnosti.“ Cit. podle nevydaného rukopisu poznámek účastníka 18. Montessori kurzu v Barceloně v roce 1933, in: SCHULZ, *Der Streit um Montessori*, str. 35.

⁴⁹⁴ Termíny „absorbující mysl“ a „absorbující duch“ jsou zde vnímány jako synonyma; podobně „absorbent mind“, „der absorbierende Geist“ a „la mente assorbente“.

⁴⁹⁵ Tyto obrazy lze nalézt v MONTESSORI, *Het onbegreppen Kind*, Amsterdam 1954; str. 87–88 fotografování a návštěva jiné planety; in: SCHULZ-BENESCH, *Der Streit um Montessori*, str. 40.

řila Maria Montessori přímou a lehkost práce dětského ducha. V popisu dítěte ve věku do tří let jako „rozhodné kontemplativní bytosti“ chtěla objasnit stav dětské mysli, jež má smysly stále otevřené a činné, ač se může zdát bez činnosti, je stále aktivní.

Termín „absorbující mysl/ duch“ budeme chápat správně, když řekneme, že celá metoda Montessori je založena na lidské skutečnosti dítěte, především na svobodě jeho iniciativy. Proto by největší chybou bylo použít přirovnání k houbě, ta se totiž z podstaty svého materiálního uspořádání chová pasivně, tedy nasává, resp. musí nasávat vše, co do ní vstupuje – v případě dítěte všeho, co vstupuje otevřenými smyslovými orgány. Toto pramení z pohledu starší psychologie. Dítě jako úplný člověk je ale svobodně aktivní⁴⁹⁶ a raději bychom měli mluvit o „chtění absorbovat“, které je projevem života.

c. Božský přírodní princip, mezi teosofií a univerzální religiozitou

Zejména pro prostředí protestantských církví jsou mnohá vyjádření a mnohé výroky značně problematické až nepřijatelné: můžeme číst např. kritiky, které Marii Montessori vytýkají názory patřící více teismu či teosofii než křesťanství. Např. „božský přírodní princip“ je pojem teismu, křesťanskými teology poprávu kritizovaný.

Své myšlenky o „kosmickém plánu“ pokračujícího stvoření, o přírodě, která se harmonizuje a důležitosti lidských kroků uvnitř tohoto plánu zformovala také pod vlivem východní filosofie, což je zcela přirozené za okolností svého nuceného pobytu v Indii. Vyjadřují touhu po nastolení univerzální harmonie, po světovém míru. Podle jiné kritiky

⁴⁹⁶ Tak míní SCHULZ-BENESCH spolu s BUYTENDIJKEM, *Der Streit um Montessori*, str. 41.

nejsou dědictvím indické teosofie, ale mnohem spíše evropským duchovním dědictvím.⁴⁹⁷ Pro teosofy byly přednášky Marie Montessori díky blízkým tématům atraktivní,⁴⁹⁸ teosofické myšlenky např. o sjednocení lidské duše s božím vědomím, o osvobození od těsného lidského já směrem k boží moudrosti byly společnými tématy a názorovými spojnicemi s Montessori.⁴⁹⁹

Úspěch a následující atraktivnost Montessori-hnutí vidíme práce zde, v názorech na pomezí novější teosofie a univerzální religiozity. Jimi se snažila vyjádřit směr úvah k nacházení pravdy o světě, když překročila pomezí křesťanské katolické zbožnosti a přednášela o své metodě mj. také hinduistům a muslimům. Díky božským silám, které působí v dítěti, doufala Montessori v záchranu lidstva, ve světlou budoucnost, jakési „nebeské království“ na zemi.⁵⁰⁰

⁴⁹⁷ OSWALD, Paul, „Kosmische Erziehung“ in der pädagogischen Theorie Maria Montessoris. in: SCHEID, Paul, WEIDLICH, Herbert (Hg.), *Beiträge zur Montessori-Pädagogik 1977*, 1977, str. 123.

Uvádí KÖPKE-DUTTNER, Arnold, *Theosophische Annäherungen und jüdische Förderinnen Maria Montessoris*, in: HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), „Kinder sind anders“. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*, 1997, str. 135.

⁴⁹⁸ Nabídka pořádání kurzů na půdě jejich společnosti ve Spojeném království a později v Indii vyšla z iniciativy Annie Besant, předsedkyně Theosophical Society. Uvádí KÖPKE-DUTTNER, Arnold, *Theosophische Annäherungen und jüdische Förderinnen Maria Montessoris*, in: HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), „Kinder sind anders“. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*, 1997, str. 135–136.

Osobní kontakt začal v Římě před 1. sv. válkou; nástupcem Annie Besant se stal rektor univerzity v Madrasu a ministr vyučování George Sydney Arundale, který Montessori poznal v Holandsku v letech 1937/ 1938.

⁴⁹⁹ KRAEMER, Rita, *Maria Montessori*, Frankfurt 1995, str. 404 n.; Uvádí KÖPKE-DUTTNER, Arnold, *Theosophische Annäherungen und jüdische Förderinnen Maria Montessoris*, in: HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), „Kinder sind anders“. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*, 1997, str. 136.

Není pochyb, že Maria Montessori zformovala své názory v „kosmické výchově“ pod vlivem teosofických myšlenek: v harmonickém kosmu působí boží vůle, kosmos zjevuje svoji božskou krásu a dobrotu, a tak boží duch a moudrost působí v dítěti; porozumění dětským vývojovým silám jako emanaci božské vůle a strážení tajemství dítěte. Byla v kontaktu s mladší generací teosofů, kteří se snažili nalézt „nové a všeobecnější náboženství“. Tamtéž, str. 136.

⁵⁰⁰ KÖPCKE-DUTLER, „Theosophische Annäherungen und jüdische Förderinnen Maria Montessoris“, in: HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), „Kinder sind anders“, Würzburg 1997, str. 139.

d. Náboženství přítomné v dítěti

Nedílnou součástí výchovy dítěte je podle Marie Montessori výchova náboženská, která je pro ni naprosto nesrovnatelná s tzv. „přirozenou výchovou“⁵⁰¹, protože člověk, „který nemůže učinit nic pro svoji spásu“, byl Kristem „přiveden opět ke svému Stvořiteli“.⁵⁰² Dospělý spolupracuje s Boží milostí a je na něm, aby dětem pomáhal žít život v Kristu, žít život v tajemství, nejlépe tak, že žijí v církvi. Montessori je přesvědčena, že mimo církev není náboženská výchova možná.

Výše jsme podrobněji referovali o Montessori přednášce v Londýně v roce 1946, kterou věnovala přímo náboženské výchově. Tehdy pronesla svá slova o „základním citu“, „základní tendenci“, jakými nazývá dětskou potřebu či touhu po náboženství; v ní vidí základní podmínku náboženské výchovy:

„Musíme si uvědomit, že náboženství je univerzální citění, které je v každém člověku a je v něm od počátku světa. Není to něco, co bychom dítěti museli dát. Právě tak, jako je v každém člověku dána tendence naučit se jazyk, je dána tendence rozvíjet náboženství. ... Náboženství je něco, co je v nitru každé duše ... Když nám chybí náboženství, chybí nám něco základního pro rozvoj člověka...“⁵⁰³

O náboženství Montessori hovoří na obecné rovině, nemá na mysli žádnou konkrétní křesťanskou konfesi, i když myšlenkově zcela jistě

⁵⁰¹ Montessori jmenuje J. J. Rousseaua a J. H. Pestalozziho.

⁵⁰² SCHULTZ, *Der Streit um Montessori*, 1961, str. 148, zde je citován materiál *L'éducation religieuse. La vie en Jesus-Christ*. Desclée De Brouwer, Paris 1956, s předmluvou P. Pierra Faure, S. J.

⁵⁰³ MONTESSORI, Über religiöse Erziehung. Přednáška na kurzu v Londýně v roce 1946. in: SCHULZ-BENESCH, Günter (Hrsg.), *Gott und das Kind. Grundgedanken: Gott und das Kind. Religiöse Erziehung: Buchauszüge und Kursusvorträge. Unbekannte Texte aus dem Nachlass*. Freiburg-Basel-Wien 2001, str. 96–97: „Wir müssen bedenken, daß Religion eine universale Empfindung ist, die in jedem Mensch existiert und existiert seit Beginn der Welt. Es ist nicht etwas, was wir dem Kind geben müssen. Gerade so, wie in jedem Mensch die Tendenz gegeben ist, die Sprache zu entwickeln, ist eine Tendenz gegeben, Religion zu entwickeln... Religion ist etwas, das im Inneren jeder Seele ist. Wenn uns Religion fehlt, so fehlt uns etwas Fundamentales für die Entwicklung des Menschen ...“

zůstává v římském katolicismu. Tímto výrazem je současně vyjádřena i becně lidská potřeba jistoty a bezpečí, základní „potřeba religiozity“.⁵⁰⁴ Lásku a bezpečí potřebují malé děti nejvíce a ty především má náboženská výchova poskytovat. V dětském nitru je potenciál k religiozitě,⁵⁰⁵ je třeba jej využít a náboženský cit rozvíjet od co nejranějšího věku: nejvhodnější dobou je předškolní věk, kdy je dítě nejvnímavější.⁵⁰⁶ Další důležitá slova k základním podmínkám náboženské výchovy dítěte vyslovila v závěru své knihy *Absorbent Mind* (1949), kde hovoří o lásce: „Tato síla, které říkáme láska, je největší silou vesmíru ... je to více než síla – je to samo stvoření a lépe můžeme říci: 'Bůh je láska'“.⁵⁰⁷ Maria Montessori se ptá na vlastnosti lásky a cituje apoštola Pavla, 1K 13. Tyto vlastnosti nachází u dítěte, které disponuje onou absorbující myslí. Dává rovnítko mezi vlastnosti lásky a síly absorbující myslí, která „vše přijme (absorbuje) a vtělí (inkarnuje) do člověka.“⁵⁰⁸

⁵⁰⁴ PICKENHAIN, Lothar, *Montessori-Pädagogik im Lichte der Neurowissenschaft*. in: HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), *„Kinder sind anders“*. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*. Würzburg 1997, str. 169; v přednášce Montessori evidentně hovořila o zkušenostech uvádění dětí do náboženského života v křesťanství. Dále v této přednášce mluví o náboženství ve smyslu života v náboženských tradicích, kterých se mají děti od malička zúčastňovat; na str. 101 hovoří o tom, že „ideu Boha“ má dospělý dítěti zprostředkovat co možná nejopravdověji, v co největší a nejpravdivější míře, a dítě bude šťastné a vděčné. Tento „Bůh“ je křesťanský, ačkoli Montessori v Indii přednášela také hindům a muslimům (str. 103).

⁵⁰⁵ Můžeme zde vidět paralelu ke slovům Kazatele: „ ... lidem dal do srdce i touhu po věčnosti ...“ Kaz 3,11?

⁵⁰⁶ Vzpomeňme na Komenského *Informatorium*, kde doporučuje obklopit dítě písněmi a modlitbami od co nejranějšího věku.

⁵⁰⁷ MONTESSORI, *Absorbent Mind*, 1949, str. 413–414: „This energy we call love is the greatest cosmic energy ... it is more than energy – it is creation itself and is better expressed in the phrase 'God is love'“.

⁵⁰⁸ Tamtéž, str. 415: „ ... hopeth all things, endureth all things.' It is a long enumeration of facts, a long description of features, but all these features remind us strangely of the qualities of children. They seem to describe the powers of the absorbent mind. The absorbent mind receives all, it does not judge, it never repels, it does not react. It absorbs all and incarnates it in man.“

Pro zvážení a kritické posouzení teologickoantropologických názorů Marie Montessori jsme zvolili dva významné myslitele teologické antropologie 20. století, Wolfharta Pannenberg a Karla Rahnera.

2. Teologická antropologie Wolfharta Pannenberg (1928–2014)

Wolfhart Pannenberg zpracoval své velké téma do knihy *Anthropologie in theolo-gischer Perspektive*. Toto obšírné evangelické teologickoantropologické dílo nám poslouží k ujasnění pojmů, různosti i pevnosti pohledů (obecněji evangelických) teologů na antropologické otázky, abychom mohli následně⁵⁰⁹ zhodnotit teologickoantropologické názory Marie Montessori. Pozornosti jsou hodny také předchozí Pannenbergovy knihy *Was ist der Mensch?, Gottesgedanke und menschliche Freiheit* a *Bestimmung des Menschen*, všechny věnované antropologickým otázkám.

Náboženství považuje Wolfhart Pannenberg za konstitutivní faktor lidské skutečnosti, který je v sekulární kultuře opomíjen, ač k přirozenosti člověka patří. Považuje za nutné, byla náboženská dimenze vrácena veřejnému povědomí o přirozenosti člověka.

Wolfhart Pannenberg se studiu lidského myšlení o člověku samotném věnoval důkladně a po několika desetiletích⁵¹⁰ přeložil fundamentálně teologickou antropologii, která se obrací k fenoménům lidského bytí, jak jsou zkoumány humánními disciplínami biologií, psychologií, kulturní antropologií nebo sociologií a následně se těchto disciplín ptal na jejich náboženské a teologicky relevantní implikace.⁵¹¹

⁵⁰⁹ Souběžně je třeba poznat teologickou antropologii římskokatolickou, pohled na stejné otázky, jak je vyložena zejména v díle Karla Rahnera.

⁵¹⁰ V roce 1983.

⁵¹¹ PANNENBERG, *Anthropologie*. 1983, str. 21.

Všechny se podle jeho názoru věnují člověku jen částečně, jen z jednoho pohledu, zatímco nejvíce se komplexnímu obrazu o člověku blíží historie.⁵¹² Otázku po antropologickém významu historie Pannenberg spojuje s otázkou po vzdělání k člověku – antropologickým centrálním problémem pedagogiky.⁵¹³ Antropologii dělí systematicky do tří velkých celků – zpracovává témata člověk v přírodě a přirozenost člověka; člověk jako společenská bytost; člověk a společný svět.

Křesťanskou antropologii tvořily odedávna dvě ústřední myšlenky: porozumění člověku jako obrazu Božímu a pojem hříchu. K nim se připojuje myšlenka usmíření skrze Krista. Křesťanství přineslo význam jednotlivce pro věčnost a význam individuálního lidského života, následně i myšlenku o svobodě člověka jako jednotlivce.⁵¹⁴

Z obsáhlé antropologie Wolfharta Pannenberga jsme vybrali témata primárně směrodatná pro potřebu této práce, zaměříme se zejména na témata:⁵¹⁵ zvláštní postavení člověka, stvoření člověka k Božímu obrazu, „Weltoffenheit“, ale také další pojmy: „Ichbezogenheit“, „Zentriertheit“ a „Exzentrizität“; v našem zvláštním zájmu jsou také pojmy centralita, hřích, přirozenost. Naši pozornost si dále zaslouží i témata svoboda a hra, která jsou také nosná a potřebná pro analýzu a recepci Montessori náboženské výchovy.⁵¹⁶

⁵¹² Tamtéž, str. 22: „Konkrétní skutečnost člověka je nejbližší dosažena vědou o dějinách, neboť tato jedná o konkrétním uskutečnění života (Lebensvollzug) individuů a jejich společném působení v procesu jejich dějin... Věda o dějinách ve srovnání se všemi ostatními antropologickými disciplínami stojí nejbližší konkrétní skutečnosti lidského života. Oproti tomu tematizují ostatní disciplíny jen částečné aspekty lidské skutečnosti, tak biologie zvláštnost člověka ve srovnání se zvířaty, sociologie základní formy lidských vztahů mezi lidmi, psychologie obecné struktury lidského chování. ... Dějiny člověka stojí tímto pro antropologické vědomí na konci právě proto, že tematizují teprve konkrétní skutečnost lidstva.“

⁵¹³ Tamtéž, str. 23.

⁵¹⁴ PANNENBERG, *Die Bestimmung des Menschen*, 1978. str. 7–9.

⁵¹⁵ Tato témata jsou jak základní, tak i teologicky obsažná.

⁵¹⁶ V našem zameření jsou čtyři problematické pojmy Marie Montessori, svoboda a hra jsou pozitivní spojitosti a neočekáváme u nich v pohledu teologické antropologie konflikt; k podrobnějšímu prozkoumání si je ponecháme mimo rozsah této práce.

a. Zvláštní postavení člověka⁵¹⁷

Zvláštní postavení člověka uprostřed živé přírody bylo předmětem antropologických úvah odedávna. Moderní antropologie se dívá na člověka jako na druh v jeho postavení v přírodě, zejména ve srovnání s formami bytí vyšších zvířat. Tak na člověka pohlížíme v jistém smyslu stejně jako v antice⁵¹⁸. Člověk je obrazem velkého kosmu, sjednocuje v sobě všechny úrovně skutečnosti: tělo, duši a ducha. V tomto smyslu byl člověk součástí přírody v renesanci, ale dozvuky tohoto vidění se objevují ještě v začátcích moderny.

I moderní antropologové⁵¹⁹ se ptali po zvláštním postavení člověka právě tehdy, kdy se zkoumal jeho vztahu k živočichům, protože právě tehdy jde o to stanovit, co je odlišně lidské.

Křesťanská metafyzická tradice odůvodnila toto zvláštní postavení člověka pojmem nesmrtelné duše⁵²⁰, která je dána jen člověku.⁵²¹ Snahami překonat dualismus těla duše a porozumět zvláštnosti „druhu člověk“ z jeho tělesnosti byl získán základ pro srovnávání mezi zvířetem a člověkem. Výpovědi o člověku a jeho druhové zvláštnosti⁵²² tvoří rozhodující obrat k současné podobě antropologie.⁵²³

⁵¹⁷ PANNENBERG, *Anthropologie in theologischer Perspektive*. 1983, str. 25 nn.

⁵¹⁸ Tehdy zvláště stoický způsob rozuměl člověku v rámci řádu kosmu, člověk jako mikrokosmos makrokosmu fyzikálního univerza. Jako „malý svět“ – mikrokosmos – člověka charakterizoval Démokritos.

⁵¹⁹ Jako odedávna křesťanskou tradici.

⁵²⁰ „Geistseele“.

⁵²¹ Tato individuální, nesmrtelná duše nebyla myšlena jen jako podíl na světové duši, která proniká kosmos, nýbrž biblicko-křesťanský jako nadpozemský nákras a důstojnost – „Würde“ člověka, která ho pozvedá nad celý kosmos a staví ho oproti kosmu na stranu Boha.

⁵²² „Eigenart“.

⁵²³ Uvnitř této kontinuity jsou vypracovány zvláštnosti člověka; ten již nevstupuje do přírody jako zcela cizí princip. Stejně jako Darwinovo učení o původu druhů pracují s metodickým přijetím kontinuity mezi člověkem a zvířetem.

Takovýto přístup měl své předchůdce v 18. a 19. století⁵²⁴ a rozhodující průlom nastal od počátku 20. století. Tehdy se hledal přístup k duševnímu životu pozorováním vnějšího chování⁵²⁵, což rozvinul na jedné straně behaviorismus⁵²⁶ a na straně druhé biologický⁵²⁷ výzkum chování zvířat – tento přístup se stal výchozím bodem německé tzv. „filosofické antropologie“.⁵²⁸

Behavioristé sledovali člověka na základě stejné metodiky, jakou biologové sledovali zvířata: pomocí podráždění a reakcí hodnotili výsledné chování a dedukovali kvality lidské psychiky.⁵²⁹ Lidská jedinečnost v behaviorismu ustoupila do pozadí také z toho důvodu, že ze zájmu vědce zmizelo lidské svědomí – bylo nepozorovatelné. Behavioristé se pokusili redukovat lidského jednání na vnějšně stimulatelné a pozorovatelné chování, nebylo ale možné je takto vysvětlit uspokojujícím způsobem.⁵³⁰

⁵²⁴ Patřili k nim mezi filosofy zvláště Herder a Nietzsche.

⁵²⁵ Již ne introspekci.

⁵²⁶ PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 26 nn. Pannenberg hovoří o „americkém“ behaviorismu, jeho zakladatelé William McDoughal a John B. Watson měli úmysl obnovit psychologii na přírodovědeckém základu.

⁵²⁷ Zoopsychologickém.

⁵²⁸ Za jejího průkopníka platí Max Scheler, dále ji rozvíjeli Helmuth Plessner, později Arnold Gehlen.

⁵²⁹ Tak byla např. potvrzována i inteligence u zvířat.

⁵³⁰ Všechny jiné domněnky o jedinečnosti člověka by byly přebytečné. Behaviorismus ovšem připravil všem jinak orientovaným antropologickým snahám pevnou půdu a způsob argumentace. Ve 30. letech 20. století čelil behaviorismus kritice F.J.J. Buytendijka a H. Plessnera: mechanismus podmíněného reflexu nelze použít k vysvětlení všeho chování. Buytendijk navázal na am. psychologa E.C. Tolmana s kritikou schématu podnětu a reakce: nepředstavuje žádný kauzální vztah, protože jeden podnět může vyvolat různé reakce a různé podněty reakci stejnou. Navíc zvíře vždy jedná ve svém zájmu, jeho chování je pro sebe.

Mezi mnohými kritickými hlasy proti behaviorismu se objevil také názor, že chování pozorovatelné zvnějšku není nic jiného než výraz nitra, subjektivního aktu.⁵³¹

Neobehaviorismus⁵³² popsal souvislosti mezi jazykem a chováním pomocí pojmů vnějšně stimulovatelného chování, bez ohledu na jednající subjekt. Tyto souvislosti jsou ale podle dalších nezachytitelné.⁵³³

Americký behaviorismus byl založen na tradici britské empirické filosofie⁵³⁴, zatímco podstatná část bádání o chování člověka v německy mluvícím prostředí byla ovlivněna filosofií I. Kanta a jeho tezí nezávislosti vši zkušenosti na formách vnímání našeho ducha, které každé zkušenosti předcházejí. Transcendentální Kantova filosofie tu byla zevšeobecněna a následně přesazena do empiricky biologického hávu, byly vysloveny názory o druhové specifitě chování: každé zvíře má své schéma chování, dané od narození. To je sice krok proti behaviorismu, ale není to úplné odmítnutí behavioristické analýzy. Tzv. „biologický“ nebo „zoopsychologický“ přístup vzešel z výsledků výzkumu chování zvířat.⁵³⁵

⁵³¹ G. H. Mead (v knize *Mind, Self and Society*, Chicago 1934) poukázal již na to, že ve speciálním případě lidského chování se projevují subjektivní akty, ležící v základu, zvláště skrze spojení lidského chování a jazyka. PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 28.

⁵³² Ch. Morris (v knize *Science, Language and Behavior*, New York 1955), na rozdíl od Meada.

⁵³³ J. Habermas (v knize *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, 1967) podobě jako již u Buytendijka: Souvislost mezi podnětem a reakcí není z principiálních důvodů jednoznačně zachytitelná tak, že na jeden určitý podnět by následovala jedna určitá reakce. Speciálně u lidského, jazykově zprostředkovaného jednání nelze ostře rozlišovat, protože stejné podněty mohou vyvolávat různé reakce, navíc když jsou jednáním různě interpretovány.

⁵³⁴ Empirická filosofie chtěla odvodit všechno poznání od vnímání smysly a smyslového pozorování.

⁵³⁵ Konrád LORENZ představil výsledky svého výzkumu chování zvířat: *Vrozené formy možné zkušenosti*. *Zeitschrift für Tierpsychologie* 5, 1943. Navázal na I. KANTA, zevšeobecnil jeho transcendentální koncepci: již Kant objevil, že naše formy nahlížení a kategorie jsou nezávislé na dřívější zkušenosti, ale také že jsme schopni je „číst jen jako zkušenosti“. Kant ale neviděl nezávislost těchto forem nahlížení a kategorií na jedinečnosti našich tělesných orgánů. Neboť protože ty jsou produktem

Pro zvláštní postavení člověka v živočišné říši byl použit termín „Weltoffenheit“, a to jako protiklad vázanosti na prostředí, které je typické pro zvířata.⁵³⁶

b. Podobnost člověka obrazu Božímu

Jedna ze základních myšlenek křesťanské antropologie. Pannenberg je toho názoru, že pro filosofickou antropologii bylo výchozím bodem myšlení Johanna Gottfrieda Herdera,⁵³⁷ který viděl člověka jako bytost, jíž dal Bůh do srdce směr k sebezdokonalování. Tak jako mají zvířata instinkty, má člověk v srdci Boží obraz, náboženství a humanitu. Nástroji k sebezdokonalování jsou tradice a učení, rozum a zkušenost.⁵³⁸ Boží obraz dává člověku směřování. Současně je konečným pojmem a mírou správnosti jeho jednání (chování). Podobnost Bohu je cílovým pojmem lidství jako takového, protože podle Herdera se lidmi každodenně stáváme. V člověku je náznak rozumu, humanity a náboženství, podobně jako obrys obrazu, ale sám se k těmto kvalitám nedopracuje. Potřebuje být vychováván.⁵³⁹ Teprve víra v Boží vládu, tedy v jeho prvotní záměr, zakládá myšlenku výchovy lidského rodu. Určení člověka má božský charakter, přestože se opravdovým člověkem podle

evoluce života, je nasnadě, že zkušenost všech živých bytostí závisí na specifičnosti jejich orgánů. PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 29.

⁵³⁶ GEHLEN, Arnold, *Anthropologische Forschung*, 1961, str. 59; in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 32.

Ještě Scheler vycházel z toho, že člověk jako osoba je duchovní bytost, jehož duchovnost není odvoditelná z biologických daností jeho bytí – odtud jeho názor, že člověk není hnán ani svázán s prostředím, ale je svobodný: „*umweltfrei*“.

⁵³⁷ PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 40n.

⁵³⁸ HERDER, *Ideen IX*, 5, 1,37. in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 41-42.

⁵³⁹ HERDER, *Ideen IX*, 1; 1, 335n. Specifičnost lidského rodu spočívá v tom, že „jsme téměř bez instinktů narození, jsme celoživotním cvičením utvářeni k lidstvu,“ ... při tom jde o „výchovu lidského pokolení, právě protože každý jednotlivý člověk se pouze výchovou stává člověkem a celý rod nežije jinak než jako v tomto řetězu jednotlivců. in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 42.

Božího záměru stane až v jiném bytí.⁵⁴⁰ Herder ve svém pojetí podobnosti člověka obrazu Božímu nemluvil o dokonalém pra-stavu lidstva, čímž se odlišil od tradiční křesťanské dogmatiky, která o dokonalosti mluvila tak, že právě ji člověk svým pádem ztratil. V přesnějším dogmatickém určení se ale jedná o pra-spravedlnost člověka, o aktuální společenství s Bohem.⁵⁴¹

Evangeličtí teologové 19. století pak podobnost člověka obrazu Božímu chápali již v duchu jahvistické zprávy, ale jako určení člověka, které se teprve chystá k realizaci.⁵⁴² Dialektická teologie se vrátila k myšlence ztráty plné podobnosti Bohu skrz hřích.⁵⁴³ Herder podcenil přítomnost zlého v člověku, jeho ničující protiklad k lidství, a tedy i ohrožení člověka. Teologové 19. století viděli hřích jako protiklad k určení člověka. Otázkou se stalo, zda podobnost člověka obrazu Božímu vidíme jako realizovanou, protože potom by byla ztracena hříchem.

⁵⁴⁰ HERDER, *Ideen V*, 5; 1,189. in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 43.

⁵⁴¹ Společenství s Bohem, *iustitia originalis* a jeho vztah k podobnosti obrazu Božímu byl v dogmatice chápán různě a vedl ke konfesionálním odlišnostem.

Scholastika rozlišovala mezi původní spravedlností, tedy aktuálním spojením s Bohem, a podobností Božímu obrazu. *Imago dei* vyjadřovalo stav lidské přirozenosti, *iustitia originalis* aktuální vazbu na Boha, pradávnu milost. Tuto pra-milost, pra-spravedlnost člověk ztratil pádem, zůstala jen podobnost Bohu jako vlastnost lidské přirozenosti: patří k bytí člověkem, proto tedy člověk nepřestal být po pádu člověkem.

Reformace viděla podobnosti obrazu Božímu identickou s aktuálním vztahem k Bohu. Tak u Luthera, Melanchthona, analogicky u Kalvína. Z toho důvodu byl pád posuzován ne jako ztráta *similitudo*, ale *imago*. Odtud pramení pojetí zhřešení člověka tak, že je poznamenána jeho přirozenost.

Obě konfesijní pojetí se shodovala v tom, že na počátku, před pádem znamenala podobnost obrazu Božímu dokonalost stavu prvního člověka.

IN: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 44-46.

⁵⁴² Tak I. KANT, H. Ph. K. HENKE, K. G. BRETTSCHEIDER, I. A. DORNER.

⁵⁴³ Tak E. BRUNNER navázal ve své koncepci na S. KIERKEGAARDA.

Teologové 20. století trvali na pojetí podobnosti obrazu Božímu jako určení člověka, které je trvalé a jež nelze ztratit.⁵⁴⁴ Karl Barth chápal podobnost obrazu Božímu jako zaslíbení, jako určení člověka v Božím záměru.⁵⁴⁵

Podobnost obrazu Božímu je již zřejmá ve všeobecném významu určení člověka ke společenství s Bohem⁵⁴⁶, k jeho blízkosti Bohu. Ve zprávě o stvoření v Kněžském kodexu je podobnost člověka obrazu Božímu ovšem pevně spojena s jeho určením k vládě nad zemí.⁵⁴⁷ Člověk podobný Božímu má vztah ke světu, který vychází ze vztahu s Bohem, z jednoty s jeho vůlí. To se projevuje dobrým spravováním svěřených věcí.

Nový zákon obrací pozornost lidského určení k podobnosti Božímu obrazu na postavu Ježíše Krista – Mesiáše a Božího Syna.⁵⁴⁸

⁵⁴⁴ Tak P. ALTHAUS, H. THIELICKE, W. TRILLHAAS i K. BARTH.

⁵⁴⁵ BARTH, Karl, *Kirchliche Dogmatik III/1*, 216 n. in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 56.

⁵⁴⁶ Což odpovídá výkladu, který byl výrazu v křesťanské teologii přidělen od druhého století.

⁵⁴⁷ PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 73-76. Kněžský kodex přehání svou antropologickou výpověď. Ve skutečnosti snad je souvislost mezi vztahem k Bohu a přibývající vládou člověka nad přírodními podmínkami jeho bytí. Židovsko-křesťanské tradici byla vyřčena výtky, že myšlenka určení člověka k vládě nad zemí měla zničující vývoj vedoucí k poškození životního prostředí člověkem. Tak am. historik Lynn White vyslovil v roce 1970 původ bezohledného kořistění přírody v západní civilizaci – v židovsko-křesťanském spojení určení člověka k podobnosti obrazu Božímu s úkolem panství nad přírodou. Dále am. teolog John Cobb apeloval na větší odpovědnost křesťanů za ne-lidskou přírodu a mimo-lidský život, protože jeho zodpovědnost má být za celé stvoření, které bylo označeno po stvoření jako dobré.

Nastala změna v nahlížení na člověka – více jako správce, který má spravovat ohleduplně, ne plundrovat a kořistnit. Vláda člověka nad světem má být zodpovědnosti před Otcem.

⁵⁴⁸ 2 K 4,4; srov. 3,18; Ř 8,29; Kol 1,15 aj. Oskar CULLMANN, *Die Christologie des Neuen Testaments*, 1958, 180 nn., odkazuje také na F 2,5-11. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 72.

c. Weltoffenheit⁵⁴⁹

Tento termín tzv. filosofické antropologie se v širším smyslu snaží popsat všechny filosofické snahy o přirozenost člověka, ale také v užším smyslu slova je používán pro filosofický směr 20. století, který se snaží o objasnění empirických antropologických výzkumů.⁵⁵⁰ Člověk je schopen věčnosti, dokáže myslet o jiném jako jiném, což obsahuje moment sebetranscendence, odhlédnutí od vlastních podnětů. Pojem lidské sebetranscendence souvisí s ekvivalentním pojmem „Weltoffenheit“, ale také se „sebe-vědomím“. Odtud jen krok k vědomí Boha.⁵⁵¹

„Weltoffenheit“ se stala snahou vysvětlit podstatu vztahu člověka k celému jeho světu, označuje otevřenost novým věcem, čerstvým zkušenostem; vyjadřuje zvláštní postavení v živočišné říši.⁵⁵² Svět ale není člověku tím, čím je prostředí pro zvíře. Z otevřenosti světu se člověk otevírá budoucnosti, otevírá se Bohu. Weltoffenheit je výchozím bodem příklonu ke světu skrze lidské jednání,⁵⁵³ je otevřeností nad svět, kde člověk získává vlastní smysl této otevřenosti jako otevřenost

⁵⁴⁹ Termín „Weltoffenheit“ ponechávám nejčastěji nepřeložený, někde používám „otevřenost světu“.

⁵⁵⁰ Filosofickou antropologii v užším smyslu založil Max SCHELER, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, 1928; dále Helmuth PLESSNER, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, 1928; dalšími mysliteli jsou Arnold GEHLEN, *Der Mensch*, 1940; A. PORTMANN, *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, 1951, *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*, 1956; F. J. J. BUYTENDIJK, *Mensch und Tier. Ein Beitrag zur vergleichenden Psychologie*, 1958. Filosofická antropologie sdílí s behaviorismem a s německým výzkumem chování základní myšlenku vysvětlovat lidské chování z jeho tělesnosti a pozorovatelného jednání. Sdílí názor i se sociálním psychologem G. H. MEADSEM, že chování se již u zvířat projevuje jako *chování pro sebe*, je vyjádřením subjektivního centra člověka. Filosofická antropologie se odlišuje jak od behaviorismu, tak od vědy o chování (budoucí etologii) Jacoba v. UEXKÜLLA a Konrada LORENZE.

Antropologické myšlení Maxe Schelera silně ovlivnil Henri BERGSON, *Materie und Gedächtnis*, 1896.

⁵⁵¹ PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 59.

⁵⁵² PANNENBERG, W., *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie*. 2011, str. 9.

⁵⁵³ PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 62. Gehlen měl vždy – podobně jako dříve Herder a potom Scheler – otevřenost lidského vztahu ke světu za výchozí bod jeho popisu.

vůči Bohu, která teprve umožňuje zahlédnout svět v celku.⁵⁵⁴ Weltoffenheit jako schopnost věčnosti ve vztahu k předmětům našeho světa má implicitně náboženskou rovinu. Zkušenost se světem je pro člověka cestou k sobě samému – člověk se sám sobě stává otázkou. Hledá odpověď na sebe sama od věcí a vztahů svého světa, tedy hledá, jak se orientovat skrz orientování se ve světě. Otázka člověka po sobě samém a otázka po božské skutečnosti spolu souvisejí.⁵⁵⁵ Vztah člověka ke světu se vysvětluje jako výraz podobnosti člověka obrazu Božímu.⁵⁵⁶ Člověk může přijít zcela k sobě jen ve vztahu k Bohu.⁵⁵⁷

Sounáležitost otázky člověka po sobě samém, po svém určení, a otázky po Bohu je patrná v otázce po posledním určení člověka. V konfrontaci s lidským věděním a vlastním koncem nachází svůj výraz v naději přes smrt („über den Tod hinaus“), jež se projevila ve více podobách: ve víře ve znovuzrození, v nesmrtelnost duše, ve zmrtvýchvstání. Všude zde se vyjadřuje souvislost otázky po Bohu s otázkou po člověku.⁵⁵⁸

⁵⁵⁴ Tamtéž, str. 66. Toto napsal autor v roce 1962, není uvedeno kde.

⁵⁵⁵ Tamtéž, str. 69. Herder tento vztah lidství a náboženství poznal zřejměji než kdo později.

⁵⁵⁶ Tamtéž, str. 71.

⁵⁵⁷ V této souvislosti lze připomenout, co řekl již Cicero, že člověk je od přírody náboženský. Tamtéž, str. 70.

⁵⁵⁸ Tamtéž, str. 70. Lidské určení ke společenství s Bohem pak překračuje a přetrvává vlastní minulost, vlastní smrt. Právem řekl Hegel, že myšlenka o Bohu a víra v nesmrtelnost v nějaké formě jsou dvě strany jednoho a téhož věcného obsahu. Proto se náboženská tematika lidského života již od počátku pojila s pohřebními rity a vírou v mrtvé.

d. Centricita⁵⁵⁹ a excentricita⁵⁶⁰

V bytostné struktuře lidské životní formy je podle M. Schelera excentricita nej(vše)obecnější a základní charakteristikou vlastního lidství.⁵⁶¹ Plessner mluví o centralitě živočišného života a excentricitě člověka, ale také o potíži tvrdit, že je člověk současně centrický i excentrický. Pro Gehlena je Weltoffenheit jako synonymní výraz k excentricitě výchozím bodem příklonu člověka ke světu skrz jeho jednání.⁵⁶²

Z lidské excentricity, resp. z excentrického uskutečnění života, vyplývá podle Plessnera náboženská tematika, a to kvůli zkušenosti náhodnosti všech věcí. Podle Schelera patří zacházení s boží skutečností konstitutivně k bytosti člověka stejně jako sebe-vědomí a vědomí o světě. Náboženství se neobjevilo sekundárně po chování otevřeném světu, ale „v právě tomtéž okamžiku“, neboť tato forma chování vznikla, protože člověk musel své centrum zakotvit nějak vně a na druhé straně světa.⁵⁶³

Cesta člověka ke skutečnosti, i k Boží skutečnosti, ve které jeho excentrické bytí může odůvodnit a získat svou identitu, je zprostředkována zkušeností vnějšího světa. Vzdělávání člověka k lidství zahrnuje ostatní lidi a děje se (zcela v Herderově duchu) pomocí nástrojů:

⁵⁵⁹ „Zentralität“; synonymum k „Zentriertheit“. Možné české ekvivalenty „centralita“, „centričnost“ ani „středění“ nebudu používat. Synonymum „Ichbezogenheit“, vztaženost k sobě.

⁵⁶⁰ „Exzentrizität“. Možný překlad „excentričnost“ či „výstřednost“ nepoužiji.

⁵⁶¹ SCHELER, M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, 1928, str. 82. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 60. Max Scheler má ve svém pojetí třístupňové schéma: vědomí o sobě – sebe-vědomí; vědomí o Bohu a vědomí o světě; „ke světu excentrickým“, *weltexzentrisch*, se stává až na třetím stupni aktu reflexe.

⁵⁶² Filosofická antropologie, zastoupená právě např. Schelerem, Plessnerem a Gehlenem, vytvořila přechod a mezistav mezi dualistickým obrazem člověka v metafyzické tradici a jednotlivě-vědního bádání. PLESSNER, H., *Die Stufen des Organischen und der Mensch.* (1928), ²1965, str. 462. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 61, pozn. 57.

⁵⁶³ SCHELER, M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, 1928, str. 81n.; *Vom ewigen im Menschen*, (1921), 1954, str. 254 n. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 63.

rozumu, humanity a náboženství. Tak je člověk pro proces svého vzdělávání k sobě samému odkázán na přírodní a společenské podmínky, na které může vždy reagovat. K tomuto procesu jistě přispívá i jeho vlastní jednání, ať je pozitivní, nebo negativní.

Martin Luther popsal bytí věřícího člověka tak, že můžeme hovořit o jeho excentricitě, když konstatoval, že ve víře je „extra se in Christo“.⁵⁶⁴ Tím je precizně popsána bytostná struktura víry jako důvěry, protože když důvěřujeme, „opouštíme sebe sama“ – tím, že stavíme na tom (nebo stavíme to), čemu darujeme svoji důvěru. Svou důvěrou činíme své bytí nezávislé na tom, na co se spoléháme.⁵⁶⁵

e. Centricita a vztaženost k sobě⁵⁶⁶

Jedinečnost člověka mezi vyššími živočichy se popisuje termínem „excentricita“, který popisuje věcnost otevřenou světu. Excentricita člověku pomáhá také k sebe-vědomí, k sebereflexi. Pokud je tento popis správný, pak je třeba vysvětlit lidskou identitu v dvojitosti sebe-vědomí.

Základní struktura lidské životní formy vykazuje rozštěpení na „centricitu“ a „exzentricitu“,⁵⁶⁷ mezi nimiž je napětí. Odtud pramení dvojnásobnost lidského chování, která odpovídá napětí mezi centricitou a exzentricitou. V člověku, v jeho sebevědomí, je vždy starost o sebe, o sebe-potvrzování; dominuje centricita, jež má svůj vrchol

⁵⁶⁴ Srov. JOEST, W., *Ontologie der Person bei Luther*, 1967, str. 233-274. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 68. Toto *extra se* víry musel Luther považovat za něco paradoxního, neboť aristotelská psychologie neznala tuto strukturu lidského životního výkonu (Vollzug) Její všobecnější význam byl teprve odkázán filosofickou antropologií současnosti, aniž by se tato vědomě stala kolem analogie pojmu excentricity člověka Lutherovým popisem víry. Neboť pro věcnost zacházení s věcmi charakteristické „bytí u jiného“ je té samé struktury jako *extra nos* víry.

⁵⁶⁵ PANNENBERG, W., *Was ist der Mensch?* (1962) ⁵¹⁹⁷², str. 23 nn. PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 68.

⁵⁶⁶ „Ichbezogenheit“ nebo synonymní „Ichzentriertheit“.

⁵⁶⁷ Jak popsal zejména H. PLESSNER.

v sobě-střednosti, nad excentricitou jeho lidského určení.⁵⁶⁸Centrická pozice znamená: vázanost na „tady a teď“ a vykazuje porušenost lidského vztahu ke světu.⁵⁶⁹

Jiný pohled na člověka⁵⁷⁰ se vyznačuje protikladem ducha k životním instinktům. Ve vědomí o sobě samých jsme si vědomi své identity, ale také neidentit, což se projevuje v napětí mezi „ich“ a „selbst“. Z toho vyplývá, že se mohu prožívat jako duch v protikladu ke svým přírodním instinktům, anebo jako subjekt žádostí, jejichž uspokojení brání přísné požadavky „nadjá“.

Rozštěpené svědomí v sebereflexi konstatoval další pohled;⁵⁷¹ rozštěpení ale nastává jako následek otevřenosti světu, svědomí je místem zkušenosti „primárního sebeodcizení“. Člověk zažívá protiklad mezi snahou po chuti a věcností vztahu ke světu, kdy věcnost znamená nejen vnímání cizích předmětů, ale i věcnost výsledků vlastního chování. Tento protiklad se popisuje jako spor protikladů mezi základními elementy lidské existenční struktury, jako výraz napětí mezi centrální organizační formou a excentricitou člověka.⁵⁷²

Tzv. „excentrická sebetranscendence“ vyjadřuje bytí při jiném sebe sama, konstituuje já nebo osobu. Současně se já odlišuje ve své identitě od „sebe sama“, staví se jako protiklad.⁵⁷³ V konstituci já ale dojít může k převrácení – to pak Kant popisuje jako radikální zlo. Měl

⁵⁶⁸ PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 102.

⁵⁶⁹ Kterou PLESSNER postavil vůči tvrzení neomezené otevřenosti člověka světu v knize *Conditio Humana*, 1964.

⁵⁷⁰ Maxe SCHELERA; vliv filosofie F. Nietzscheho a L. Klageho.

⁵⁷¹ D. WYSS; hledal základy morálky. *Strukturen der Moral. Untersuchungen zur Anthropologie und Genealogie moralischer Verhaltensweisen*, 1968, str. 60. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 80.

⁵⁷² Tamtéž, str. 81.

⁵⁷³ Tamtéž, str. 82.

přítom na mysli převrácenost s ohledem na mravní zkušenost, nikoliv ve vztahu člověka ke světu.⁵⁷⁴

f. Hřích⁵⁷⁵

Touha po vlastním já a sebepomýlení. Žádostivost, konkupiscence byla raně křesťanskými autory viděna jako následek Adamova hříchu. Augustin popsal hřích jako převrácenost vztahu ke světu a k sobě samému, opomíjející a narušující přirozený řád světa daný Bohem; převrácení přirozeného, Bohem stvořeného řádu světa. Rozlišil konkupiscenci jako trest následkem hříchu: kdo se odvrátí od Boha, je ponechán svých žádostem, ale také jako příčinu hříchů dalších. Scholastika rozlišovala mezi žádostivostí a hříchem. Reformace rozuměla konkupiscenci již jako hřichu. Apoštol Pavel chápal žádosti zakázané zákonem jednak jako hřích, a jednak jako následek hříchu.

Pokud povýšené já chce vidět sebe sama jako střed a poslední účel, obsazuje místo, které v řádu světa náleží pouze Bohu, Stvořiteli a největšímu dobru.

Zřejmé poznání hříchu se děje poznáním Ježíše Krista – tak je podle Karla Bartha člověk člověkem hříchu.⁵⁷⁶ Převrácenost lidského chování, které křesťanská tradice označila jako hřích, se zakládá na tom, že je odvrácením od Boha, a tedy hříchem proti Bohu.

Martin Luther popsal dědičný hřích jako hluboké zlé zkažení přirozenosti, která pak nezná rozum; hřích se musí věřit zjevením z Písma.⁵⁷⁷ S tímto tvrzením souvisí další, že bytost hříchu se odklonila od Boha, kořen nevíry je zde. Z toho vyplývá jednak vyvození všech

⁵⁷⁴ KANT, I., *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, 1793, 23, 34 nn. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 83.

⁵⁷⁵ Včetně souvisejících pojmů hříšnost a vina.

⁵⁷⁶ BARTH, *Kirchliche Dogmatik IV/*, 430. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 88.

⁵⁷⁷ Ve šmalkaldských člancích, 1537; BELK (Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche) Göttingen 1952, str. 434. in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str.89, pozn. 33.

hříchů z „neposlušnosti“ prvního člověka, a jednak vyvození (při určení pojmu) hříchu z přechozí nevíry, špatné víry, z pověry a chybějící Boží bázně.

Pak stojí v popředí konkupiscence jako záměna prostředku za cíl ve vztahu k člověku, a jádrem tohoto převrácení je „superbia“ – pýcha, špatné sebeoslavování a zaměření se na sebe, které má za následek odklod od Boha.

Kant viděl převrácenost člověka ne ve vnějších věcech, ale ve vnitřním řádu lidské přirozenosti, totiž v obrácení stavu podřízení smyslové touhy po štěstí pod mravní zákon tak, že souhlasit s mravním zákonem bude člověk jen tehdy, pokud bude sjednotitelný s přirozenou touhou po štěstí. Kierkegaard popsal hřích jako strach. Tillich jako krok člověka od esence k existenci, čili od Bohem chtěné stvořenosti k hříchu. Podle Ricoeura spočívá kořen zla v lidské konečnosti; pád je chápán symbolicky.⁵⁷⁸

Otázka přítomnosti hříchu, či dokonce zla v člověku, vyžaduje zodpovězení otázky všeobecnosti hříchu, tzv. prvotního či dědičného hříchu, „peccatum originale“. Křesťanská teologie jej popsala jako ne-svobodu vůle, která sice ponechává možnost schopnost volby, ale je omezená; je to uvíznutí vůle; motivační struktura je prapůvodem sebepomýlení člověka. Ten jedná tak, že vždy dochází k ulpění jeho já, zakouší se jako střed svého světa. Tzv. prvotní či dědičný hřích je spjatý s konkupiscencí. Tu označuje Augsburské vyznání (1530, 2. čl.) za pozitivní podstatu hříchu, za nedostatek Boží bázně a důvěry v Boha. S konkupiscencí se lidé rodí; ovšem podle římskokatolického učení se u pokřtěného člověka nedá rozumět konkupiscenci jako hříchu ve vlastním smyslu.⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ Tyto tři stručné vize o hříchu jsou pro tento přehled zjednodušené. in: PAN-NENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str 101.

⁵⁷⁹ Zde jsou rozdíly mezi konfesemi, církevním učením. V římskokatolické církvi se dědičný hřích týká vztahu křtu a hříchu, ve křtu se přiznává a smývá skutečnost hříšnosti od narození každého člověka. Lidé se nestávají hříšníky teprve svými činy a napodobováním špatných příkladů jiných, ale jsou jimi již před vším vlastním činěním.

Prvotní či tzv. dědičný hřích se liší od hříchů ve skutcích tím, že člověk je „hříšný před činem hříchu“; druhým momentem je jeho „radikalita“ – spočívá hlouběji než jednotlivý čin⁵⁸⁰; třetím momentem je jeho „univerzalita“ – postihuje celé lidské bytí.

Univerzalitu hříchu konstatoval již apoštol Pavel, je předpokladem univerzality spásy v Ježíši Kristu,⁵⁸¹ ale tuto všeobecnost hříchu Pavel nemyslel jako všeobecnou zátěž lidského rodu, která se předává dalším generacím jako dědičná choroba. Odvozuje ji od postavy Adama, ale mluví také o smrti jako následku hříchu. Žádné dědění. Všeobecnost smrti ukazuje všeobecnost hříchu, který se připisuje vztahu celého lidstva k prvnímu člověku.

Augustin vysvětlil tento vztah ve svém obratu tzv. dědičného hříchu – jenže chybně interpretoval slova Pavla v Ř 5,12: prvotní hřích je podle něj svázán s pohlavním aktem a sobeckou tělesnou žádostivostí. Každé narozené dítě je proto zatíženo vinou, jakoby infikováno dědičným hříchem, a pokud by nebylo včas pokřtěno, nedošlo by spásy.⁵⁸²

583

Stará luterská dogmatika obsahovala kombinaci teorií – jak té o tzv. dědičném hříchu, tak teorie imputační, podle níž je Adamův

⁵⁸⁰ Porozumění židovskému pojetí pokání – člověk lituje nejen svého činu, ale i kořenu svých činů.

⁵⁸¹ Ř 11,32; srov. 3,23.

⁵⁸² Tak ve zkratce vysvětluje „dědičný hřích“ u Augustina Hans KÜNG, *V co věřím*. Vyšehrad, Praha 2012, str. 200.

⁵⁸³ V Písmu není žádné pojítko k biologickému nebo přírodnímu chápání hříchu – je to jen augustinovská představa spojující přenášení dědič.hříchu s pohlavní chutí; Schoonenberg. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str 125.

hřích připočten jeho potomkům. Tradiční učení o tzv. dědičném hříchu kritizovali arminiáni.⁵⁸⁴ V novější protestantské teologii nahradila učení o tzv. dědičném hříchu myšlenka o tzv. říši zla⁵⁸⁵ jako protiklaný pojem Božího království. Později byla řeč o celém lidském životě v hříchu a po něm přicházejícím celém životě v milosti.⁵⁸⁶ Společenská a lidská přirozenost dědičného hříchu již není odůvodněna přirozeným vztahem, původem, ale sociálním prolínáním individuí a generací.⁵⁸⁷ Později se namísto dědičného hříchu objevují myšlenky „říše hříchu“⁵⁸⁸, „situované bytí“⁵⁸⁹ a „univerzalita a nepřenositelnost určnosti viny v situaci svobody v jedné dějinách člověka“⁵⁹⁰ Další krok učinili někteří teologové⁵⁹¹ přijetím naddějinného, mystického hříšného pádu; tato myšlenka našla v evangelické teologii 20. století dalekosáhlý souhlas.⁵⁹²

⁵⁸⁴ Stephan Curcelläus, *Institutio religionis christianae*, 1675. Adamův hřích jako zatížení potomstva a jeho dědění odmítl. Srov. Ritschl, O., *Dogmengeschichte des Protestantismus.III.* Göttingen 1926, str. 363.

⁵⁸⁵ V Kantově filosofii náboženství, *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, 1793.

⁵⁸⁶ U Schleiermachers, *Der christliche Glaube*, 1821.

⁵⁸⁷ Obdoba mezi Kantem a Schleiermacherem, jak oba tvrdí. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str 123.

⁵⁸⁸ U A. Ritschla, *Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung III*, 1874. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str 123, pozn. 119.

⁵⁸⁹ U P. Schoenenberga, *Der Mensch der Sünde*. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str 124, pozn. 121.

⁵⁹⁰ U K. RAHNERA, *Grundkurs*, Herder 1976, str. 116. V českém překladu 8. vydání *Základy*, Trinitas, Svitavy 2002. str. 166. „univerzalita a nepřekročitelnost určení viny v jedné dějinách lidstva implikuje původní, již na počátku přítomné spoluurčení vinou v situaci lidstva. Implikuje „dědičný hřích“.

⁵⁹¹ Kteří rozpoznali tradiční teologii dědičného hříchu jako neudržitelnou, ale přesto trvali na tom hříšnosti všech lidí od narození, a ne až důsledkem uvržení do zkaženého stavu společnosti. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str 126.

⁵⁹² Šlo buďto o návaznost na J. Müllerův výklad Kantova odvození radikálního zla z inteligibilního skutku přede vši zkušeností, nebo na Kierkegaardovu představu přítomnosti celého lidského rodu v činu jednoho.

K. Heim a P. Althaus: silnější zdůraznění charakteru lidství v prvotním hříchu; P. Althaus: proti „spekulativnímu“ přijetí jakéhosi „zasvětního světa“ za dějinami.

Po vyřešení otázky prvotní hříšnosti se jako problém jeví otázka viny jednotlivce, nejpozději tehdy, kdy je pojem viny omezen na působení svobodných skutků vůle. Pojem viny má co do činění s poznáním hříchu jako hříchu a poznání obecnosti hříchu. U apoštola Pavla je bezpochyby motivováno odkázaností všech lidí na spásu uskutečněnou v Ježíši Kristu; hřích jako předpoklad spásy.

Hřích je třeba jasně odlišit od osobní viny; je popsán jako všechno lidské chtění a jednání, které stojí v rozporu s božskou vůlí; také tehdy je to hřích, kdy není myšlen, chtěn a činěn jako hřích. Obecný charakter hříchu jako takového se ukazuje ve světle zjevení určení člověka skrze zákon, resp. skrze ukřižovaného a zmrtvýchvstalého Krista. Obecnost hříchu je také prokazatelná empiricky v žádosti(vosti) a jejích implikacích, jak to poznal již Augustin v návaznosti na Pavla.

Osobní vina je lidské jednání, kde je k dispozici vědomí božího zákona a vůle k jeho překročení.⁵⁹³ Jako vina před Bohem je poznávána ve světle určení člověka, zjeveného v Ježíši Kristu. Postava Adama má symbolický význam – namísto historického vyvození lidstva od Adama jako historického praotce vstoupilo hledisko jednoty lidského určení, jak je zjevené v Ježíši Kristu.⁵⁹⁴

Barth: v druhém listu Římanům mluvil o dějinné skutečnosti hříchu jako výrazu nedějinného „pádu“ z jednoty s Bohem, tak se v Církevní dogmatice tato diference spojuje do myšlenky „životního činu“ člověka, který jako tento jeden je vůbec současně člověkem a vykonává dějiny Adama.

E. Brunner: hřích jako „totalitní určení“ člověka v jednotě jednotlivých aktů a osoby, ale také jednoty individua a lidství.

Tamtéž, str. 127-129.

⁵⁹³ Rozdíl mezi hříšností (nebo prvotním hříchem) a osobní vinou učinil již Schleiermacher; pak Rothe, Pflleiderer i Kaftan a jiní teologové Ritschlovy školy s odvoláním na Pavla (Ř 5,13; 7,7). in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 130.

⁵⁹⁴ Podobně je pro Thomasia vina „korelát hříchu, neoddělitelně spjatý“. Stejně tak ve 20. století Brunner a Barth, Althaus. Zde se zdá být radikalita a totalita hříchu ohrožena, když je jeho pojem odstraněn z viny. Tamtéž, str. 132.

g. Přirozenost

Mnoho otázek týkajících se přirozenosti člověka, jeho zvláštního určení, jeho postavení ve stvoření a jeho vztahu k prostředí (ke světu) bylo již řečeno. Chtěli bychom si ujasnit, jaký je vztah mezi přirozeností a hříchem.

Porušenost lidské formy bytí – hřích – spočívá v převrácení vztahů centra „já“ a excentrického určení člověka. „Já“ pak postupně zabírá ústřední pozici, místo aby se drželo zpátky a mohlo se uskutečňovat pravé excentrické lidské určení.

Každý člověk⁵⁹⁵ je stále určen centralitou svého „já“, každý jednotlivec se prožívá jako střed svého světa. Tato vztaženost k sobě pak jako „amor sui“ tvoří bytostné jádro hříchu, vlastního pochybení člověka, a my tedy můžeme uvažovat o hříchu tak, že je blízce svázán s přírodními podmínkami našeho bytí. Kdybychom řekli, že je člověk v tomto smyslu „od přírody“ hříšník, neznamená to přeci, že také jeho přirozenost jako člověka je hříšná.⁵⁹⁶

Teologická tradice vždy znovu zdůrazňovala, že lidská přirozenost je stvořena dobře a že jako taková hříšná není. Člověk je určen k humanitě, je excentrickou bytostí, která má podmínky svého bytí dané v sobě samém. Vůle, chtění je jevem, ve kterém svému určení buď odpovídá, nebo ne. Vůle překračuje přirozené podmínky lidského bytí, člověk sám činí kroky ke své kultivaci, protože je „od přírody“ kulturní bytostí.⁵⁹⁷

⁵⁹⁵ Přes dvojznačnost ve své aktuální struktuře bytí, tedy přes napětí mezi centralitou a excentricitou. in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 1983, str. 104.

⁵⁹⁶ V této větě vystupuje „Natur“ ve dvou různých významech: v první části věty označuje „přírodní podmínky“ našeho bytí (tedy to, co člověk na pomoci své excentricity překračuje tím, že přírodní podmínky svého života proměňuje svým chováním); ve druhé části věty označuje slovo „Natur“ oproti tomu bytostnou přirozenost člověka. in: PANNENBERG, W., *Anthropologie*, 1983, str. 105.

⁵⁹⁷ Podle A. Gehlena tak soudí PANNENBERG, tamtéž, str. 329.

h. Svoboda a hra

Svobodu nemá člověk podle Nového zákona od jakživa, ale je výsledkem spásné Kristovy moci a Ducha, svoboda je v pravém smyslu identická s pravým bytím člověka. To se projevuje v možnosti volby, hovoří se o „svobodě k dobrému“.⁵⁹⁸

Hru viděli dřívější myslitelé jako projev dětské nevinnosti (F. Nietzsche) a prostředek osvobození subjektivity (J. P. Sartre). Souvislost mezi svobodou a hrou je tak těsná, že se vyvozuje, že aktivitu ke hře vyvíjí pouze člověk, který se vnímá jako svobodný (J. P. Sartre).⁵⁹⁹ Pokud toto platí, pak může Pannenberg mluvit o „svobodě ve hře“, když uvažuje o základech kultury.⁶⁰⁰

⁵⁹⁸ PANNENBERG, *Anthropologie*, 2011, str. 108.113.

⁵⁹⁹ Tamtéž, str. 312.

⁶⁰⁰ V pozadí je názor, že „kultura vzniká formou hry, kultura je zpočátku hrána,“ HUIZING (1938), in: PANNENBERG, *Anthropologie*, 2011, str. 320.

3. Teologická antropologie Karla Rahnera (1904–1984)

Karl Rahner se ve svém obširném díle věnoval antropologickým otázkám velice důkladně a my zde můžeme nahlédnout do postojů, pohledů a úvah tohoto významného teologa-antropologa jen základně. Rahner byl toho názoru, že antropologii podle něj nelze oddělit od teologie.

Pro seznámení se s římskokatolickým pohledem (také) na člověka volíme z jeho knih *Grundkurs des Glaubens/ Základy křesťanské víry* a *Experiment Mensch*, dále knihu Josefa Specka *Karl Rahners theologische Anthropologie*. Téma člověk vystupuje v Rahnerově kurzu základů víry jako centrální, jeho antropologie je důkladně, hluboce propracovaná. *Grundkurs* vykazuje snahu o jednotu fundamentální a dogmatické teologie, blízkost filosofie s teologií; autor varuje před „pouhým biblicismem“, který vytýká evangelické teologii, jež filosofii a systematickou teologii častou odsouvala na druhé místo.⁶⁰¹

Ač jsou podle Rahnera ústřední otázky víry v přísném smyslu tajemstvím a tajemstvím je také horizont lidské existence, je možné tato tajemství člověku přiblížit. Podmínkou pro to je, že člověk sám sobě rozumí jako tomu, kdo je na tajemství (které nazýváme Bůh) odkázán. „Tajemství“ – „mysterium“ je i u Karla Rahnera pojmem, který postihuje to, o čem nelze dále mluvit, co se nedá popsat. Je to Boží oblast, která je nám prozatím v našem pozemském životě skrytá, dosud neodhalená, neodhalitelná. Kromě toho je „mysterium Christi“ od 2. Vatikánského koncilu tím, co má být středem vší teologie.

Bylo řečeno, že antropologie je pro Rahnera od teologie neoddělitelná: všechny výpovědi o člověku se dějí na teologickém základu,

⁶⁰¹ RAHNER, *Základy*, str. 41.

jsou obklopeny teologickým a priori: svět, ve kterém žijeme, je ve skutečnosti nadpřirozený, tedy jako celek je podřízen osobnímu, nadsvětovému, trojosobnímu Bohu.⁶⁰² Rahnerova teologie je v podstatě „teologie aplikovaná antropologicky“, protože vztah Boha k člověku vidí rozhodně a konsekventně ve smyslu pravého osobního vztahu.⁶⁰³ Jeho teologie je v tomto pohledu antropocentrická.

Člověk je pro Rahnera v první řadě duchovní osoba, která je jedinečná, svobodná, samostatná, schopná rozhodnutí; jako konkrétní bytost je to bytost dějinná. Člověk je ten, kdo je otevřen poznání, a to i poznání Boha; původní poznání Boha má ráz transcendentální zkušenosti. Člověk je tedy bytostí transcendence, směřuje ke svatému, absolutnímu, skutečnému tajemství, k Bohu.⁶⁰⁴

Rahner o člověku nehovoří nejprve jako o stvoření Božím, ale předně jako o „posluchači zvěsti“, křesťanské zvěsti, která jej „povolává před skutečnou pravdu o jeho bytí“.⁶⁰⁵ Předpoklady pro přijetí zvěsti jsou v tom, že člověk je osoba i subjekt – jedině proto je možný osobní vztah k Bohu, skutečný dialog s ním, jedině proto je možná také zodpovědnost před Bohem. Vztah mezi Bohem a člověkem charakterizuje Rahner stále znovu jako dialogický; člověk má „osobní bezprostřednost k osobnímu, živému Bohu“⁶⁰⁶. Člověk jako osoba je povolán

⁶⁰² SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 63.

⁶⁰³ Tamtéž, str. 35, „anthropologisch gewendete Theologie“. Ke vztahu teologie a antropologie se Rahner vyjádřil ve studii *Theologie und Anthropologie*, VIII. svazku jeho *Schriften zur Theologie*, a v *Mysterium salutis* ve II. svazku, str. 405 nn.

⁶⁰⁴ RAHNER, *Základy*, str. 50. *Grundkurs*, str. 32: „Wenn der Mensch... das Wesen der Transzendenz auf das heilige, absolut wirkliche Geheimnis ist, ...“

⁶⁰⁵ RAHNER, *Základy*, str. 55. Dokonce je člověk touto pravdou „zajat“, aby objevil „nekonečnou šíři nezbadatelného Božího tajemství“. *Grundkurs*, str. 35: „Der Hörer der Botschaft.“ „Sie ruft eben den Menschen vor die wirkliche Wahrheit seines Wesens.“

⁶⁰⁶ RAHNER, *Schriften zur Theologie*, Band II., str. 241. in: SPECK Joseph, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 32: „eine personale Unmittelbarkeit zum persönlichen, lebendigen Gott“.

k bezprostřednímu společenství s Bohem – Rahner to nazývá „nadpřirozeným existenciálem“⁶⁰⁷.

a. Určení člověka

Určení člověka vychází z jeho konstituce jako osoby:

- je bytostí transcendence;
- je bytostí, jež má svobodu a zodpovědnost;
- je odkázaný na neuchopitelné tajemství;
- je dějinný, je zakotvený ve světě, ve společnosti.

Souvislost s určením člověka má Rahnerův pojem *Boží sebedílení*, které vyjadřuje, že Bůh činí sám sebe „nejvnitřnějším konstitutivním prvkem člověka“.⁶⁰⁸

Všechny speciální antropologie, Rahnerovými slovy „regionální“, nahlízejí na člověka z určitého pohledu a nečiní si nárok na poznání celkové; většinou jsou inspirovány skrytou touhou člověka jak poznat, čili myšlenkově destruovat a rekonstruovat, ale i ho díky tomu reálně ovládat.⁶⁰⁹ Speciální antropologie se snaží zkoumat celek člověka, v člověku není žádný – Rahner říká – posvátný okrsek, který by byl přístupný jen filosofii a teologii. Člověk vnímá sám sebe jako osobu i jako subjekt, jako subjektivní osobu; sám sebe klade jako otázku,

⁶⁰⁷ SPECK Joseph, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 33: „übernatürliches Existenzial“.

⁶⁰⁸ RAHNER, *Základy*, str. 176. *Grundkurs*, str. 122: „Selbstmitteilung Gottes.“ „Das Gott in seiner eigensten Wirklichkeit sich zum innersten Konstitutivum des Menschen selber macht.“

⁶⁰⁹ RAHNER, Karl, *Základy*, str. 59.

ví o sobě jako o tom, kdo je víc než součet analyzovatelných částí. Člověk je konfrontován sám sebou v otázce – jako jeden a celý.⁶¹⁰

b. Základní charakteristiky člověka

- Člověk je osoba a subjekt;
- je bytost transcendence;
- je bytost zodpovědnosti a svobody;
- jeho osobní existence otevírá otázku spásy;
- je disponovaný.

Disponovanost znamená, že člověk sám sebe vnímá, zakouší, jako by byl předem určen – disponován⁶¹¹; vnímá přítomnost tajemství – „nachází se především v přítomnosti trvale se otvírajícího a zároveň skrývajícího tajemství“.⁶¹² Současně vnímá, že mu předem byly dány dějinné podmínky k postavení ve světě věcí a lidí; zakouší svou dějinnou podmíněnost, ví o své konečnosti – Rahner pak hovoří o postavení mezi konečným a nekonečným, které je člověku vlastní. Člověku byly jeho dějiny dány „k dispozici“, on ale nedokáže postihnout všechny své dějinné možnosti, nemůže se stát nezávislým na skutečnostech svého světa a svých dějin.

Člověk, pokud je subjektem, bytostí transcendence, odpovědnosti a svobody, bytostí svěřenou sobě samé a současně něčemu jinému, čím nedisponuje – je tedy „bytostí odkázanou na Boha“.⁶¹³

⁶¹⁰ Tamtéž, str. 62, zde Rahner odmítá „primitivní dualismus řecké a vůbec nekřesťanské teologie“ v teologii, zvláště školské, když učí o duchu nebo o nesmrtelné duši.

⁶¹¹ RAHNER, *Základy*, str. 78: „der Verfugte“.

⁶¹² Tamtéž, str. 78: „Zunächst ist schon seine Konstitution als transzendentes Subjekt durch die dauernd sich eröffnende und gleichzeitig sich versagende Zuschickung des Seins als des Geheimnisses getragen.“

⁶¹³ Tamtéž, str. 83: „...daß der Mensch das auf Gott verwiesene Wesen ist.“

Je bytostí odkázanou ke vztahu ke Kristu, který je nejvíce rozhodujícím a nejzřejmějším faktem skutečnosti, jež se vztahuje na člověka.⁶¹⁴

Pro účely základního zkoumání, kým a čím je člověk, používá Rahner také jednoduché dělení, resp. dvojí nazírání na člověka jako na jako tělesně-materielní, ve světě jsoucí bytost⁶¹⁵ a jako duchovní bytost⁶¹⁶.

Na jedné straně „tělesná bytost“ je na straně druhé také „osobním duchem“, lidská bytost je jednotou „přirozena“ a „nadpřirozena“.⁶¹⁷ Tomu lze rozumět tak, že přirozená bytost se liší od svého nadpřirozeného existenciálu⁶¹⁸; lidská osobitost je daná svou přirozeností, totiž faktem, „stvořenosti“ a lidské jedinečnosti. Nadpřirozený existenciál znamená povolání člověka k bezprostředně osobnímu společenství s Bohem. Člověk tak existuje ve své přirozenosti i nadpřirozenosti; ale není řečeno, jestli má možnost se rozhodnout pro jednu z těchto stran své existence – rozumět sobě pouze jako čistě přirozené osobě, nebo osobě povolané k milostivému bezprostřednímu společenství s Bohem.⁶¹⁹

Podrobněji dělí Rahner bytost člověka následujícím způsobem:

- člověk jako duch;
- člověk jako svoboda;

⁶¹⁴ RAHNER, *Schriften zur Theologie*, Bd. II, 253; I, 206; in: SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. str. 68.

⁶¹⁵ SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str.70 nn.: „Der Mensch als leiblich-materielles, welthaftes Wesen“.

⁶¹⁶ SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 88 nn.: „Der Mensch als geistige Person.“

⁶¹⁷ RAHNER, *Schriften zur Theologie*, Bd. IV, 474 n; in: SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 88-89.

⁶¹⁸ RAHNER, *Schriften zur Theologie*, Bd. II 247 nn; in: SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 91.

⁶¹⁹ RAHNER, *Schriften zur Theologie*, Bd. II 251 nn; in: SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 92.

- člověk jako individuum;
- osoba utvářející společenství;
- osoba tělesná;
- osoba otevřená světu, určená dějinami.

Osoba člověka (v širším slova smyslu) jako vícedimenzionální celost a neopakovatelná jedinečnost – je to jednota více a různých dimenzí: materie a ducha, přirozenosti a osoby (v užším slova smyslu), akce a pasivity atd.⁶²⁰ Aspekt celosti zahrnuje každé schéma členění, zahrnuje přirozenou bytost a nadpřirozený existenciál.

c. Poznání Boha

Člověk je v transcendentálním základním pohybu, směřuje k absolutnímu bytí jako k absolutní hodnotě.⁶²¹ Boha může poznávat třemi v katolické teologii známými způsoby:⁶²²

- rozumem, tedy přirozeným světlem rozumu;
- zjevením, tedy vlastním křesťanským zjevením skrze slovo;
- spásitelným jednáním, a to v dějinách lidstva i jednotlivce.

Jde o poznání Boha, které přesahuje přirozené filosofické poznání Boha; o přirozeném poznání Boha říká, že v konkrétně uskutečňované lidské existenci není takové, které by bylo ryze přirozené – „i teologické poznání je našim činem, který se uskutečňuje ve svobodě“.⁶²³

⁶²⁰ RAHNER, *Schriften zur Theologie*, Bd. II, str. 219; in: SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str 103–104.

⁶²¹ SPECK, *Karl Rahners Anthropologie*, str. 94.

⁶²² RAHNER, *Základy*, str. 97–98.

⁶²³ RAHNER, *Základy*, str. 99. *Grundkurs*, str. 66: „wenn ja auch die theologische Erkenntnis noch einmal unsere Tat ist, die in Freiheit geschieht, keine Gotteserkenntnis, die rein natürlich wäre“.

Boha může člověk poznávat pouze v transcendenci, ale nejde o aktivní pozná(vá)ní vlastními silami. Spočívá na subjektivnosti, svobodné transcendenci nemožnosti disponovat sám sebou. Subjektivita je ohromena tajemstvím, je tajemstvím otevřená transcendence.⁶²⁴ Při transcendentálním poznávání Boha člověk zakouší tajemství. Při pokusu popsat původní poznání Boha můžeme hovořit o původu a směřování transcendence, Rahner formuluje její původ jako „Wovonher“ a její (mlčící) horizont jako „Woraufhin“;⁶²⁵ horizont transcendence ve smyslu horizontu naší zkušenosti transcendence je důležitým pojmem, sloužícím k označení božského, „svatého tajemství“⁶²⁶; Rahner jej popisuje jako „to nekonečné, neohraničitelné, nepojmenovatelné“⁶²⁷.

d. Vina, hřích, dědičný hřích

Karl Rahner odmítá interpretovat lidský svět tak, že by kdy dříve existoval zlý svět zatížený vinou a později se zdatelně změnil vykoupením Ježíše Krista. Pojmy jako „potřeba vykoupení“, „vykoupení“, „záchrana“ a „vysvobození od zlého“ doporučuje nepoužívat v časovém řazení. ⁶²⁸ Přináší pohled na současného člověka (70. léta 20. stol.), který už neuvažuje (jako Luther a Pascal) tak, že stojí před Bohem

⁶²⁴ RAHNER, Základy, str. 100. *Grundkurs*, str. 67: „durch das Geheimnis überwältigte, durch das Geheimnis eröffnete Transzendenz“.

⁶²⁵ RAHNER, Základy, str. 102. *Grundkurs*, str. 68.

⁶²⁶ RAHNER, Základy, str. 108. *Grundkurs*, str. 73: „das Woraufhin der Transzendenz“, „das heilige Geheimnis“.

⁶²⁷ RAHNER, Základy, str. 104. *Grundkurs*, str. 70: „das Unendliche, Unabgrenzbare und Un-nennbare“.

⁶²⁸ RAHNER, Základy, str. 143, „vykoupení“ – var. „spása“. RAHNER, *Grundkurs*, str. 97: „Erlösungsbedürftlichkeit“, „Erlösung“, „Rettung“, „Befreiung aus dem Unheil“.

zatížen vinou, hodný zavržení, současně ale božím osvobozujícím rozsudkem – Boží milostí – přesto zachráněný a přijatý.⁶²⁹ Opouští se tu pohled na člověka jako jednotlivce a zaměřuje se na lidstvo jako celek a hovoří o něm jako „určeném vinou v situaci svobody“.⁶³⁰

Tzv. „dědičný hřích“ Rahner popisuje jako „vinou zatížené spolurčení lidské situace svobody“, které je od samého počátku dějin a které je univerzální a nepřekonatelné.⁶³¹ Lze jej popsat jako velice reálnou skutečnost našeho vlastního života a situace. Podstatu dědičného hříchu můžeme pochopit správně, jen když porozumíme účinku viny určitého člověka (nebo určitých lidí) „na situaci svobody jiných lidí“.⁶³²

Slovu „hřích“ doporučuje Rahner se vyvarovat, objevuje se totiž v církevní praxi jako nesrozumitelné a zavádějící, když se ho užívá jak pro osobní špatné rozhodnutí, tak i pro situaci vyvozenou z cizího rozhodnutí; navrhuje obcházet toto slovo vypracovaným teologickým aparátem, aby se situace dala vyjádřit na základě zkušenosti a popisu lidské existence.⁶³³ Osobní vina naprosto nevyplývá z tzv. dědičného hříchu jako mravní kvalita, je totiž existenciálním odmítnutím osobního směřování k Bohu a postavením se proti němu, jinými slovy: podstata hříchu je „uskutečnění transcendentální svobody v ‚NE‘ vůči Bohu“⁶³⁴.

⁶²⁹ RAHNER, *Základy*, str. 144.

⁶³⁰ Tamtéž, str. 165; *Grundkurs*, str. 115: „Schuldmitbestimmtheit de Freiheitssituation“.

⁶³¹ RAHNER, *Základy*, str. 166-167; *Grundkurs*, str. 117: „Schuldmitbestimmung der menschlichen Freiheitssituation“.

⁶³² RAHNER, *Základy*, str. 168; *Grundkurs*, str. 118: „auf die Freiheitssituation anderer Menschen“.

⁶³³ RAHNER, *Základy*, str. 167-168.

⁶³⁴ Tamtéž, str. 171. *Grundkurs*, str. 121: „Sünde“, „Erbsünde“, „Vollzug der transzendentalen Freiheit im ‚Nein‘ gegen Gott“.

Pro pojetí odpuštění vin slouží pojem „Boží sebesdílení“, který má obsah také „svobodného odpouštějícího sebesdílení“, které je nezasloužené, absolutní.⁶³⁵

f. Stvořenost

Rahner nepoužívá spojení „podobnost člověka obrazu Božímu“,⁶³⁶ nýbrž „stvořenost“.⁶³⁷ Vyjadřuje se jím vztah mezi Bohem a člověkem, podle Rahnera zakoušíme obsah tohoto slova v transcendentální zkušenosti, slovo samo „interpretuje tuto původní zkušenost vztahu mezi námi a Bohem správným způsobem“⁶³⁸, vyjadřuje naprosto jedinečný vztah, neodkazuje ale na nějaký okamžik, nýbrž na „trvalý, aktuálně trvajícím proces“⁶³⁹. Tento proces se podle Rahnera děl v dřívější době existence a děje se u každého jsoucna nadále.

Pojem stvořenost tedy u člověka vyjadřuje jeho původ, vztah, závislost, proces i rozvoj. Je vyjádřením pro „radikální odlišnost od Boha“ a „radikální závislost na Bohu“.⁶⁴⁰

⁶³⁵ RAHNER, *Základy*, str. 176; *Grundkurs*, str. 122: „Selbstmitteilung Gottes“. „Der Mensch ist das Ereignis einer freien, ungeschuldeten und vergebenden, absoluten Selbstmitteilung Gottes“.

⁶³⁶ Běžné spojení „Gottebenbildlichkeit“; např. jedno z hlavních témat v teologické antropologii W. Pannenberg.

⁶³⁷ RAHNER, *Základy*, str. 122; *Grundkurs*, str. 83: „Kreatürlichkeit“.

⁶³⁸ RAHNER, *Základy*, str. 123; *Grundkurs*, str. 84: „... interpretiert diese ursprüngliche Erfahrung des Verhältnisses zwischen uns und Gott in der richtigen Weise.“

⁶³⁹ RAHNER, *Základy*, str. 125; *Grundkurs*, str. 85: „...einen dauernden, immer aktuell bleibenden Vorgang, der bei jedem Seienden jetzt ebenso wie in einem früheren Zeitpunkt seines Daseins geschieht, ...“.

⁶⁴⁰ RAHNER, *Základy*, str. 124; *Grundkurs*, str. 85: „radikaler Unterschied“, „radikale Abhängigkeit von Gott“.

g. Dětství – teologie dětství

Od svých úvah a textů o člověku obecně se Karl Rahner zaměřil na úvahy o dítěti, dětech; své myšlenky k „teologii dětství“ formuloval v knize *Experiment Mensch*, v kapitole *Theologie der Kindheit*.

Téma dětství hledá v biblickém vyprávění v obecném smyslu a věnuje se také dětství Kristovu.⁶⁴¹ Hovoří o nesporné úloze teologa zvěstovat evangelium také dětem, kdy se spolu s ním na této kněžské úloze podílejí mnozí jiní. Předesílá, že má být řečeno to, co přesahuje bezprostřední oblast pedagogiky, totiž „má být řeč o tom, co Boží zjevené slovo říká o dětství.“⁶⁴² Karl Rahner formuluje dvě hlavní otázky:

„Jaký smysl a jaká úloha připadá podle úmyslu Stvořitele a Vykupitele dětství ke zdokonalení a spáse člověka?“⁶⁴³

„Jak chápou Písmo a tradice v křesťanství dětství?“

Ad 1. Rahner konstatuje, že dětství má nespornou důstojnost – pro svoji bezprostřednost⁶⁴⁴ a jednotlivé věkové fáze. Dospělý člověk se mýlí, když se na věkové fáze dívá v tom smyslu, že každá nižší míří do vyšší, když význam vidí v tomto vývoji⁶⁴⁵ a zejména dětství a mládí vnímá tak, že má většinu před sebou. Karl Rahner mluví o „služebné funkci“ přípravy na to, co přichází.

⁶⁴¹ RAHNER, *Experiment*, kapitola Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, str. 70-87.

⁶⁴² Tamtéž, str. 70: „was Gottes Offenbarungswort über die Kindheit sagt“.

⁶⁴³ Tamtéž, str. 70: „Welcher Sinn und welche Aufgabe kommen nach der Absicht des Schöpfers und Erlösers der Kindheit für die Vollendung und das Heil des Menschen zu?“

⁶⁴⁴ Tamtéž, str. 73: „Die Kindheit selbst hat eine Unmittelbarkeit zu Gott, ...“

⁶⁴⁵ Tamtéž, str. 71.

Ad 2. Rahner je přesvědčen, že dítě je již člověkem od svého počátku, je tedy také „obdarováno, zatíženo a omilostněno celou nevýslovnou důstojností a tíhou lidského bytí od začátku.“⁶⁴⁶ Je Božím partnerem.

Karl Rahner svými úvahami o fenoménu dětství založil „teologii dětství“. Jeho úvahy i vliv na další vývoj jsme zpracovali v samostatném textu.⁶⁴⁷

⁶⁴⁶ Tamtéž, str. 74: „Das Kind ist zunächst einmal der *Mensch*.... Es ist begabt, belastet und begradet mit der ganzen unaussagbaren Würde und Lant des Menschseins von Anfang. an.“

⁶⁴⁷ Článek autorky této práce „Teologie dětství v pojetí Karla Rahnera“ ve fakulním časopise SAT, Studie a texty Evangelické teologické fakulty, č. 26 (2015/2), Teologická východiska evropské kulturní identity, str. 119–131; dostupné z: [<https://www.etf.cuni.cz/sat/Pdf/SAT%202015-2.pdf>].

4. Přínos teologicko-antropologických úvah

a. Blížkost k pojetí Wolfharta Pannenberg

Seznámili jsme se „Weltoffenheit“ jako termínem, který vyjadřuje specifické postavení člověka uprostřed živočišné říše, kdy není vázán pevně na prostředí. Můžeme zde vidět souvislost s „absorbujícím duchem“ u Montessori? V obou případech jde o význam vztahu k prostředí, ovšem Montessori „absorbující duch“ vyjadřuje silnou schopnost dětské duše přijímat vlivy prostředí, zatímco Pannenberg pomocí „Weltoffenheit“ popisuje schopnost a možnost nebýt vázán, nebýt ovlivňován, a navíc má více na mysli již člověka dospělého, který svým rozumem a svobodně rozhoduje o svých věcech.

Řekneme-li společně s Pannenbergem, že určením člověka je společenství s Bohem, je to blízké Montessori pohledu, podle kterého má člověk – už i jako dítě – v sobě základní potřebu religiozity, potřebu lásky a bezpečí v obojích rovinách: psychologické i duchovní? Máme za to, že ano, přestože Montessori o osobním vztahu s Bohem většinou nemluví.

Případná blízkost v otázce pojetí hříchu je obtížnější nejen proto, že Montessori pracovala s katolickými dětmi, pokřtěnými záhy po narození, u kterých není o hříchu řeč. Nicméně v jejím přístupu vidíme, že je převědčena o primární tendenci dětí k dobrému a jejich touze po dobru a lásce, kterou mají v srdci. Pokud děti dělají špatné nebo zlé věci, je to důsledkem špatného přístupu rodičů a společnosti, nepodnětného prostředí, jde tedy o důsledek vnějších pochybení, který se projevuje v chování. Je zřejmé, že děti považuje Montessori za jsoucí bez hříchu, a proto soulad s evangelickým pojetím hříchu není možný. Nechceme pomíjet univerzalitu lidského hříchu, pro jehož odstranění přišel Kristus s činem univerzální spásy.

Pokud spolu s Pannenbergem vidíme lidskou přirozenost jako dobrou, protože člověk byl stvořen dobře, pak ji ale nemůžeme vidět jako hříšnou. Děti jsou tedy od přírody dobře stvořené a jako takové jsou také dobré, protože jejich přirozenost je dobrá.

K otázce svobody, která je v pravém smyslu identická s pravým bytím člověka, o které uvažujeme jako o výsledku Kristova spásného činu, můžeme u Montessori vidět značnou blízkost, když považuje svobodu jako součást pravé a dobré přirozenosti. Svobodu má dospělý dětem ponechávat, v pravém smyslu tohoto slova jim ji nemůže dát. Ve svobodě pak děti volí svou činnost, ve svobodě se rozvíjejí optimálně. Častěji má Montessori na mysli nezasahování, neomezování a nezakazování, když vyžaduje po vychovatelích, aby děti na prvním místě pozorovali.

Myšlenkovou i věcnou blízkost svobody a hry by Montessori opatřila kritickou poznámkou, že každá aktivita dětí je „činnost“, „práce“, zato u „hry“ hrozí riziko ponoření se do fantazie, která neslouží ničemu dobrému. Zde pro ni byla pevná hranice, „hraní“ nemělo výchovný dosah, „hru“ viděla Montessori pouze v rovině osobního zaměstnání se. Fantazírování poznala u duševně nemocných dětí jako únik od reálného světa a „hraní“ si s něčím a na něco také u dětí ze špatným sociálním zázemím. Obojí se snažila napravit. Dnes ale vidíme v pojmu „hra“ nejen rozvíjející činnosti, nýbrž také prostor realizace osobní svobody.

b. Blízkost k pojetí

Karla Rahnera?

Větší soulad očekáváme mezi názory Marie Montessori a pohledem Karla Rahnera, ale nechceme předjímat žádný výsledek. Ovšem již Rahnerův „nadpřirozený existenciál“ by mohl překrýt všechna další témata pro svou šíři a univerzalitu a nebylo by třeba u Montessori nic blíže hodnotit.

U Rahnera vidíme důraz na osobní vztah s Bohem, s Kristem, tedy zřejmou personalizaci lidské religiozity, zatímco Marii Montessori stihla kritika za neosobní pojetí víry. Vzhledem ke svému charakteru bytosti transcendence má člověk bezprostřední přístup k otázkám víry a díky jemu dané svobodě se chápe svých věcí a má trvalou možnost hledat, ptát se, zkoumat i otázky nacházet.

Je-li člověk odkázán na neuchopitelné tajemství, můžeme tomu rozumět jako jeho základnímu určení, které vyjadřuje jeho nasměrování k Bohu. Ten pro něj vždy zůstane mimo možnost uchopení, pochopení, dosažení. Zde můžeme vidět soulad s Montessori slovy o touze dítěte po náboženství, kterou má v srdci a kterou se nemusí učit.

Tajemství je tu k tomu, aby bylo alespoň poodhalováno. V této oblasti nacházíme spojitost s dětskou touhou objevovat, zjišťovat, ptát se, a to nejprve na konkrétní věci, později na složitosti i záležitosti neviditelné, dokonce abstraktní, ovšem i věci křesťanské víry. Vidíme zde i souvislost s filosofickým údivem, kterého jsou děti schopny.

Nesoulad s Montessori se objevuje v otázce jedné části bytosti člověka, o které Rahner říká, že je určena ke společenství. Montessori lze vytknout jistou míru subjektivismu, když si dítě má svou činnost vybrat samo, pracovat samostatně. Tento její důraz byl součástí typickým rysem jejích reformních snah, popsáný jako pedocentrismus. Vzpomeňme si, že Montessori zpočátku a nejvíce pracovala se zanedbanými, zaostalými nebo duševně nemocnými dětmi a že se její metoda rozvinula do univerzální formy v pozdějších letech. Při zaměření se na jednotlivce se nebuduje společenství. Cestu každého člověka od „já“ k „my“ je třeba stavět postupně, aby společnost nebyla plná jednotlivých „já“, nýbrž plně integrovaných osobností žijících v aktivních vztazích.

Rahnerovo „určení vinou v situaci svobody“ pro popis stavu člověka, dříve označovaný jako „v hříchu“, myšleno v prvotním, tzv. dědičném

hříchu, nám poslouží k zamyšlení, jestli najdeme soulad s pohledem Montessori. Děti podle ní nehřešily, pokud byly pokřtěné a mohly se účastnit života v církvi. Hluběji se této otázce nevěnovala, protože špatné či zlé chování dětí považovala za důsledek špatné nebo nedostatečné výchovy a nepodnětného prostředí. Děti jsou vrženy do nevlídného prostředí a v důsledku toho absorbují hřích dřív, než se k němu rozhodnou.⁶⁴⁸

Pro Rahnerovo „existenciální ‚NE‘ Bohu“ nemáme u Montessori oblast porovnání, protože tak dalece svou koncepci náboženské výchovy nevypracovala.

Rahnerova kompozice teologie dětství ovšem zcela zásadně podpořila rozvoj smýšlení o dětech jako o samostatných a kompetentních osobnostech, což souzní s velkým respektem, jaký vůči dětem Maria Montessori měla. Teologie dětství rozpoutala zvětšení zájem o fenomén dětství v křesťanské tradici, o dětství Kristovo a ovlivnila budoucí křesťanskou výchovu nejen v římskokatolické církvi. Ve svém důsledku geniálně pomohla i k rozvoji směrů křesťanské výchovy, jež se hlásily k Marii Montessori jako svému zdroji: Katecheze Dobrého Pastýře a později ke Godly Play.

c. Akceptovatelná Marie Montessori?

Kdybychom se měli vyslovit k postojům Marie Montessori, jaké zastávala a stroze je zhodnotili pomocí důkladně rozpracovaných konceptů teologické antropologie, které vznikly až o desetiletí později, nezískali bychom patrně žádný obhajitelný ani z pohledu katolictví, ani evangelictví. Když se snažíme vidět ji v kontextu společnosti a politiky doby,

⁶⁴⁸ CARNES, Natalie, „We in Our Turmouil“, str. 327: „Montessori’s identification of childhood as the period of high plasticity and her representation of birth as crucifixion delivers an even more sinister interpretation of original sin. Children—infants—absorb sin before they can ever choose it.“ Autorka čerpá z MONTESSORI *Absorbent Mind*, 1950.

ve které žila a působila, ale předně pokud ji chceme ohodnotit s ohledem na vysoké zájmy, jaké měla, přicházíme k mírnějšímu výsledku, a sice že většinu jejích názorů přijmout můžeme a vždy se je budeme snažit nově vyložit v kontextu naší společnosti, našeho církevního zakonvení.

Nechceme odmítnout celou Montessori pro některý jednotlivý postoj, když máme na mysli způsob realizace její náboženské výchovy ve dvou výše zmíněných katechezích. Záleží nám na Montessori principech, jež jsou v nich zachovány, a díky nim tyto katecheze oceňujeme pro službu, jakou vykonávají v utváření náboženského citu dítěte, v pomoci doprovázení k nalezení osobní víry v Boha, v Krista a Ducha svatého a jejího růstu.

V. Část PRAXE

Poté, co jsme prostudovali metodu Montessori v náboženské pedagogice z dostupných textových materiálů, jsme se zaměřili na aktuální praxi obou známých katechezí, které z ní vycházejí, a to v zeměpisném prostoru nám dosažitelném. Naším přáním zůstává vytvoření vlastního návrhu katechetického materiálu, který vznikne adaptací souboru zpracovaných příběhů z jedné z katechezí a bude možné ho využít ve sborové či farní práci s dětmi ve věku 3–12 let.

Měli jsme v úmyslu provést šetření v jedné ze sousedních zemí, mezi nimiž jsme se zaměřili na sousední Spolkovou republiku Německo, kde má obecná Montessori pedagogika i její náboženská výchova realizovaná v katechezích dlouhou tradici, a šetření jsme plánovali také v České republice. Pro malé množství respondentů mělo velice nízkou výpovědní hodnotu, proto není tedy v těle textu této práce.

Srovnání provedeme na základě zjištěných skutečností a dostupných informací.

1. Srovnání aktuální praxe katechezí vycházejících z náboženskopedagogického konceptu Marie Montessori – Katecheze Dobrého pastýře a Godly Play – ve Spolkové republice Německo a v České republice v letech 2014–2018

Obě známé montessoriovské katecheze působí ve Spolkové republice Německo o několik let déle než v České republice, nabízí se tedy srovnání stavu aktuální praxe, jak ji lze vysledovat a nakolik ji lze popsat na základě osobních setkání, účastí na seminářích, z literatury, článků a z webových stránek spolků a organizovaných skupin. Vlastní zapojení se autorky do vzdělávání i praktikování jedné z katechezí přináší popis, informace i úvahy „od pramene“, žel u druhé katecheze neproběhlo totéž podle stejného schématu, a tudíž může výsledný obraz nést rysy nevyváženosti.⁶⁴⁹

a. Hlediska srovnání

Srovnání chceme provést na základě těchto hledisek:

- délka praxe katechezí v letech, texty a materiály;
- způsob a délka vzdělání katechetů i jeho dosažitelnost;
- místa praxe – více školní prostředí, nebo sbory a farnosti?
- přínos pro osobní religiozitu dítěte.

⁶⁴⁹ Tato kapitola byla sepsána také v němčině pod názvem „Montessori.Katechesen – immer attraktiv und aktuell?“ a nabídnuta k publikování v SRN; jaro 2018.

b. Praxe Katecheze Dobrého pastýře

1) Katecheze Dobrého pastýře ve Spolkové republice Německo

Katecheze Dobrého pastýře (Katechese des Guten Hirten) má v německých zemích tradici trvající několik desetiletí. Z osobního setkání se dvěma katechetkami a neformálního rozhovoru s paní Deborou Presser-Velder můžeme potvrdit její minimální délku k roku 2014 na 25 let.⁶⁵⁰

Všechna práce je vedena důkladně a důsledně podle pravidel a principů, které vypracovaly autorky katecheze Sofia Cavalletti a Gianna Gobbi a jež vydaly knižně pod názvem *Il potenziale religioso del bambino*; německý překlad vyšel 15 let po vydání italského originálu pod titulem *Das Religiöse Potential des Kindes*.⁶⁵¹ Rozpracování Montessori koncepce náboženské výchovy a rozšíření jejího obsahu i metodiky probíhalo v Itálii mezi lety 1954–1975 a teprve až po oficiálním církevním uznání se Katecheze Dobrého pastýře směla šířit do světa. Německo bylo jednou ze šesti zemí, kde se katecheze rozvíjela nejintenzivněji.⁶⁵² Vyučuje se ve farnostech, kam děti docházejí jednou týdně na vyučování katolického náboženství do „atrií“, místností speciálně zařízených a vybavených didaktickým materiálem. Ka-

⁶⁵⁰ Setkání se dvěma dámami, jež se více než čtvrt století věnují Katechezi dobrého pastýře v Německu, proběhlo v rámci všenněmeckého setkání učitelů-katechetů praktikujících katechezi Godly Play, Hildesheim, jaro 2014.

⁶⁵¹ CAVALLETTI, Sofia, *Das Religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren*. Übersetzt von Gabriele Neuroth (z originálního vydání: *IL POTENZIALE RELIGIOSO DEL BAMBINO, descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*. Řím 1979). Herder & Co., Wien 1994, 180 stran. ISBN 3-210-24979-2.

⁶⁵² KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, 2001, S. 81, pozn. 255; dalších pět zemí bylo Mexiko, Argentina, Kolumbie, USA a Kanada.

techeté mají podporu jak ve svých farnostech pod dohledem diecézních katechetických středisek, tak ve spolku *Katechese des Guten Hirten*, e. V.⁶⁵³, který byl založen v roce 1994.

Principy Montessori pedagogiky jsou zde dobře a zřetelně zachovány: v připraveném prostředí atria je přítomen připravený učitel – katecheta (častěji učitelka – katechetka) a stejně tak zde nalezneme didaktické členění: je tu smyslová výchova např., jsou zde zastoupena cvičení každodenního života např. v přípravě květinové výzdoby na stůl Páně nebo kosmická výchova v lekci o stvoření světa, cvičení ticha; všechny činnosti směřují k uvádění dětí do liturgie mše svaté.

Vzdělání katechetů probíhá v nástavbových kurzech ve dvou úrovních ve vzdělávacím středisku katecheze v Římě. Diplom lze získat po tříletém studiu a po složení závěrečné zkoušky. Veškeré materiály podléhají přísným podmínkám užívání, nejsou volně přístupné.⁶⁵⁴

Většinu didaktického materiálu si vyrábějí katecheti sami, a to podle pevně daných pravidel, aby byla zachována jednota a čistota metodiky i didaktiky.

Katecheze zůstává ve své podobě nezměněná tak, jak vznikla, nové prvky nepřijímá a zachovává si svůj původní charakter, obsah i cíl, jímž je uvádění dětí do liturgie církve, seznámení se s ději a věcmi v kostele a také podílení se na přípravě bhoslužebného prostoru i spoluúčast na drobných úkonech. To ovšem způsobuje jistou uzavřenost vůči prostředí, ve kterém se děti běžně pohybují, např. vůči školnímu prostředí. S obtížemi ji proto lze podle některých využívat ve vyučování náboženství ve škole,⁶⁵⁵ což je v protikladu se slovy zakladatelky Sofie Cavalletti, která chtěla mít své hodiny náboženství ekumenicky otevřené. Silnou

⁶⁵³ <https://www.katechesedesgutenhirten.de>

⁶⁵⁴ Např. šíření textů a obrazového materiálu prostřednictvím internetu bylo donedávna (léta 2013-2014) vyloučeno, postupem času se situace uvolnila, nicméně nejsou k dispozici volně.

⁶⁵⁵ Názor Andrey KABUS, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, 2001, str. 190.

vazbou na liturgii římskokatolické církve je Katecheze Dobrého pastýře s touto církví neoddělitelně spojena a nelze ji kompletně využít v prostředích jiné tradice. Ve své domovské církvi se praxe dobře rozvíjí a získává si stále nové zájemce.

1) Katecheze Dobrého pastýře v České republice

Také u nás se snažíme popsat stav probíhající praxe Katecheze Dobrého pastýře podle daných hledisek: znalosti o katechezi, vzdělá(vá)ní, místa praxe a přínos osobní religiozity.

Pedagogika Marie Montessori zažívá v posledních letech značný rozvoj zejména v soukromém školství, až na výjimky je však praktikována v sekularizované formě, zcela bez religiózního obsahu. Je atraktivní stejně jako jiné větve reformní pedagogiky z prvních desetiletí 20. století.⁶⁵⁶ Ovšem fakt, že součástí Montessori pedagogiky je také křesťanská náboženská výchova, je pro mnohé pedagogy, vychovatele i rodiče překvapivý. Proto se s ní setkáme ve školských zařízeních okrajově a mnohem častěji ve farnostech.

Katecheze Dobrého pastýře je v prostředí českých zemí známa několik let, doloženě od roku 2011;⁶⁵⁷ od té doby se organizují semináře pod názvem *Náboženská výchova dětí podle Marie Montessori*.⁶⁵⁸ V českých zemích byla koncepce této náboženské výchovy

⁶⁵⁶ Na mysl máme zejména Waldorfskou pedagogiku založenou na antroposofii, jež je z podstaty nepřijatelná pro praktikující křesťany; jistě ovšem naplňuje potřebu po duchovnu v národě často považovaném za silně ateistický.

⁶⁵⁷ Podle údaje na webových stránkách Katecheze Dobrého pastýře v České republice <https://www.katechezedobrehopastyre.cz/>.

⁶⁵⁸ Na krátkou dobu a s velkým studijním zájmem jsme vstoupili do vzdělávání v této katechezi v roce 2013 ve dvoudenním semináři *Náboženský výchova podle Marie Montessori* v Církevní MŠ Lipenská v Českých Budějovicích v předjaří 2013, vedený polskou lektorkou a doktorkou z Krakova Barbarou Surma. Metodu Montessori lze v katechezi dobře vysledovat, současně jsme ale s lítostí zjistili, že není k dispozici textový materiál, že Poláci překládají základní knihu Sofie Cavalletti a do Čech se dostávají jen její útržky v polštině, že ve vzdělávání je možné pokračovat absolvováním všech vypsanych seminářů vedených polskou lektorkou a osvědčení způsobilého katecheta lze získat až po několika letech. Shledali jsme také, že jasné a pevné

známa již ve 40. letech 20. století, kdy se o pedagogiku Marie Montessori zajímal jeden v budoucnu významný muž, kněz a kardinál František Tomášek (1899–1992). Popsal ji ve své knize *Činná škola v náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové*⁶⁵⁹ a metodu přijal s doporučením využívat v náboženské výchově. Po desetiletích společenskopolitické i náboženské nesvobody pak bylo od 90. let možné na jeho práci i názory navázat, znovu objevit hodnotu stoleté metody také pro křesťanskou náboženskou výchovu.

Do České republiky se katecheze dostala patrně nejpříměji z Polska ve druhém desetiletí 21. století.⁶⁶⁰ Nakolik je nám známo, rozvinul se polský kontakt ve spolupráci v několika školských zařízeních a Katechetické a pedagogické středisko Královéhradecké diecéze se ujalo podpory vzdělávání, spoluorganizace seminářů, přípravy potřebných textových materiálů i snahy dosáhnout certifikovaného vzdělání pro české katechety a katechetky.⁶⁶¹ Vzdělávací semináře Katecheze Dobrého pastýře probíhají již několik let se značným úspěchem i rostoucím zájmem o praxi, jsou otevřené pro zájemce z řad laiků i profesionálních pedagogů a katechetů a nově také univerzitním studentům⁶⁶²

Semináře v České republice vedla v prvních letech krakovská katechetka dr. Barbara Surma, která se při svém vzdělání v katechezi

zaměřením na liturgii římskokatolické církve téměř vylučuje využití Katecheze Dobrého pastýře v nekatolickém prostředí, abychom neztratili to podstatné v ní.

⁶⁵⁹ TOMÁŠEK, František, *Činná škola v náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové*, Olomouc (Olmütz): 1940.

⁶⁶⁰ Prostřednictvím polské římskokatolické církve, toto předpokládáme na základě informací na zmíněném semináři.

⁶⁶¹ Hovoříme o situaci v roce 2014, jednou z významných osobností v propagaci Katecheze Dobrého pastýře je dr. Marie Zimmermannová.

⁶⁶² Od akad. roku 2017–2018 jsou k dispozici kurzy na Katolické teologické fakultě UK v rámci Celoživotního vzdělávání.

v Římě setkala s jednou z autorek katecheze osobně – se Sofií Cavalletti.⁶⁶³ V současné době u nás působí první dvě lektorky, Marie Zimmermannová a Marcela Fojtíková Roubalová.^{664,665} Základní dílo Sofie Cavalletti *Il Potentiale Religioso del Bambino* v českém překladu kompletně prozatím nevyšlo.⁶⁶⁶

Od počátku se dařilo katechezi začleňovat lépe do programů farností než do vyučování náboženství ve školách, ač právě tam měla katecheze u Sofie Cavalletti své prioritní místo, v současné době je ve vyučování římskokatolickému náboženství využívána již více.⁶⁶⁷

Potřebné didaktické materiály se vyrábějí podle daných pravidel většinou vlastnoručně nebo dostavením polotovarů, příp. zakoupením.

Probíhající a rozvíjející se praxe ověřuje již téměř stoletou metodu, kdy se v odděleném prostoru atria děti učí poznávat podstatné obsahy své konfese, ale především činí vlastní samostatné kroky ve své osobní víře v Boha.

⁶⁶³ Na semináře do ČR přijížděla za přítomnosti a dohledu jezuitského kněze Krzysztofa Biela (hovoříme o letech 2013–2016), jehož přítomnost na semináři jsme vnímali jako z polské strany potřebný dohled na teologickou „čistotu“.

⁶⁶⁴<https://www.katechezedobrehopastyre.cz/seminare-kdp/>, 12. 4. 2018.

⁶⁶⁵ Od roku 2012 podporuje rozvoj Katecheze Dobrého pastýře a její vzdělávání dr. Marie Zimmermannová, odb. as. na Katedře pastorálních oborů a právních věd KTF UK, když po absolvování seminářů *Náboženská výchova dětí podle metody Marie Montessori* v letech 2012-2013 a *Katecheze Dobrého pastýře – Starý zákon v katecheti dětí* v roce 2014 (oba semináře vedené dr. Surmou) vytváří webové stránky <http://www.katechezedobrehopastyre.cz/>, zpřístupňuje textové materiály a je vůdčí postavou spolku Cesty katecheze, z.s. Do roku 2017 byla vedoucí Katechetického a pedagogického centra Biskupství královéhradeckého. Od šk. roku 2015/2016 působí jako lektorka Katecheze Dobrého pastýře u nás také Marcela Fojtíková Roubalová, odborná asistentka Cyrilometodějské teologické fakulty UP v Olomouci.

⁶⁶⁶ CAVALLETTI, Sofia, *Il Potentiale Religioso del Bambino*, Roma: 1979; *Das Religiöse Potenzial des Kindes*, Wien: 1994. Pro překlad do češtiny je také využívána anglická verze *The Religious Potential of the Child*:1992². <https://www.katechezedobrehopastyre.cz/>

⁶⁶⁷ Srov. info na webových stránkách <https://www.katechezedobrehopastyre.cz/>.

c. Praxe katecheze Godly Play

1) Godly Play ve Spolkové republice Německo

Godly Play vznikla pod vlivem Katecheze Dobrého pastýře a osobních setkání amerického duchovního Jeroma W. Berrymana v 70. letech s paní Sofií Cavalletti. Pan Berryman se spolu se svou ženou Theou považovali za čtvrtou generaci Montessori náboženských pedagogů, kde paní Cavalletti a Gobbi zaujímaly místo třetí.⁶⁶⁸ Původně z USA se Godly Play, katecheze vykazující větší mezikonfesijní ekumenickou otevřenost, dostala do Evropy a do Německa přes Spojené království.⁶⁶⁹ Pro svůj narativní charakter, důraz na tvořivost a hru a díky rozšířené koncepci, ve které jsou kromě liturgie ve stejném významu zastoupena biblická vyprávění příběhů Starého i Nového zákona a novozákonní podobenství, si Godly Play rychle získala množství dobrovolných i profesionálních pracovníků napříč křesťanskými církvemi.⁶⁷⁰

Katecheze se v Německu, v zemi s dlouholetou tradicí Montessori pedagogiky, uchytila ve vyučování náboženství jak ve školním prostředí, tak ve sborech a farnostech a – což může být překvapivé – zpočátku převážně v Evangelické luterské církvi.⁶⁷¹ Od roku 2004 působí

⁶⁶⁸ První generace: sama Maria Montessori, druhá generace: Američan E. M Standing.

⁶⁶⁹ Ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska stáli u počátku rozvoje Godly Play rev. Peter Privett a dr. Rebecca Nye, kteří ji jako novinku „přivezli“ z USA. Sr. SHELDON, Andrew, Where in the World is Godly Play, in: STEINHÄUESER, M., Øystese, R. (Eds.), *Godly Play. Gott im Spiel*, str. 122.

⁶⁷⁰ Z množství denominací, ve kterých se Godly Play uchytila a rozvíjí, jmenujme v USA a anglicky mluvících zemích církve episkopální/ anglikánskou, baptistickou, metodistickou, dále Armádu spásy v USA, quakery působící ve Střední a Jižní Americe, baptisty na Novém Zélandu; nemnoho, ale aktivních skupin je v římskokatolické církvi.

⁶⁷¹ O kritickém postoji evangelického prostředí vůči Marii Montessori a její metodě jsme se zmínili v kapitole o recepci. Ovšem Godly Play „přišla“ ne ze školního prostředí Montessori pedagogiky, nýbrž z církevního prostředí Episkopální církve

spolek *Godly Play deutsch, e. V.*, jako právní a odpovědná základna pro podporu a rozvoj ve Spolkové republice Německo a ostatních německy mluvících zemích. Záhy začaly práce na překladech a vydáních Berrymanových knih *The Complete Guide do Godly Play*⁶⁷², včetně vydání původních odborných článků v publikaci *Godly Play. Analysen, Handlungsfelder, Praxis*⁶⁷³. Katecheze se podobně jako ve Spojeném království rozvíjela organicky – praktikující učitelé/ katecheti jsou organizováni v regionálních skupinách, práce se rozšiřuje i mimo školy, sbory a farnosti např. mezi seniory či do nemocnic.

Vzdělávání v katechezi *Godly Play* probíhá na třech úrovních:

»zájemce/ zájemkyně;

»vypravěč/ka;

»lektor/ka.⁶⁷⁴

Pro zájemce je určen úvodní Poznávací den (Introductory day, Kennenlerntag), který koncepci představuje, nabízí základy teorie a prezentaci dvou příběhů. Kurz pro vypravěče a vypravěčky (core training, Erzählkurs) je několikadenní kurz v režimu tři dny, dva plus dva dny, nebo čtyři dny; po úspěšném absolvování obdrží účastníci certifikát a smějí pracovat samostatně i pořádat Poznávací dny. Na třetí úrovni se vzdělávají lektoři a lektorky (trainers, FortbildnerInnen)

v USA, jejíž duchovní nejspíše podnikl cestu do Itálie, vzdělával se v Montessori metodě, seznámil se s autorkou Katecheze Dobrého pastýře. Cesta tedy vedla po linii křesťanské výchovy a služby ponejvíce v nekatolických církvích, USA – UK – SRN.

⁶⁷² BERRYMAN, Jerome W., *The Complete Guide to Godly Play. An imaginative Method for presenting scripture stories to children*, Vol. 1: How to Lead Godly Play lessons, New York: Living the Good News/Continuum Publishing, 2002.

BERRYMAN, Jerome W., *The Complete Guide*, 14 Presentations for Fall, New York 2002.

BERRYMAN, Jerome W., *The Complete Guide*, 20 Presentations for Winter, New York 2002.

BERRYMAN, Jerome W., *The Complete Guide*, 20 Presentations for Spring, New York 2002.

⁶⁷³ STEINHÄUSER, Martin (ed.), *Godly Play. Analysen, Handlungsfelder, Praxis*. Leipzig 2008.

⁶⁷⁴ beginner/ taster, story teller, trainer; Interessent/in, Erzähler/in, Fortbildner/in.

s delší praxí a ve vícero několikadenních kurzech pořádaných na evropské úrovni; lektoři pak mohou ve dvojici vést vypravečské kurzy.

Materiály pro vyprávění se vyrábějí chráněných dílnách Diakonie v Lipsku a jsou pod důkladným dohledem *Godly Play Foundation*, aby byly dodržovány stejné standardy kvality i designu na celém světě. Didaktický materiál je zčásti možné vyrábět svépomocí.

Místy praxe jsou z větší části sbory a farnosti křesťanských církví. *Godly Play* se využívá nejvíce pro děti během školního týdne na biblických kroužcích, ve výuce náboženství, ale také o nedělích při dětských bohoslužbách; své místo má již od doby svého vzniku v pastorační péči na dětských nemocničních odděleních, v posledních letech se praxe s úspěchem rozšiřuje do oblasti práce se seniory, a tak vypravěči a vypravěčky *Godly Play* své materiály přinášejí často s sebou. Mnohde musí stačit koutek ve školní třídě⁶⁷⁵ nebo v jiné místnosti tam, kde nelze zařídit stálou místnost pro *Godly Play*.

Celkově zažívá *Godly Play* v německých zemích silný rozvoj, katecheze zde vykazuje svůj vitální ráz dokonce za rámec originálního Berrymanova rozsahu: ve snaze vyprávět další a další biblické příběhy vznikaly texty a materiály, které byly vždy předány do praxe, kde prošly dvouletou testovací fází pro usazení jazyka i používání materiálu. Poté byly upraveny a ověřeny a získaly uznání a nezbytné potvrzení od zastřešující organizace – *Godly Play Foundation*.⁶⁷⁶ Soubor takto „nově“ vzniklých příběhů také získal své jméno „Gott im Spiel“.⁶⁷⁷

⁶⁷⁵ Dodržet požadavky na prostor i časový rozsah lekcí není snadné, často je třeba improvizovat, např. ve víceúčelových místnostech se upravuje nábytek, rozbaluje koberec, přinášejí potřebné předměty, ani krabic nebo košíků s materiálem není tolik jako ve stále zařízené místnosti; tzv. režim „*Godly Play to Go*“ je často praktikován v denních zařízeních pro předškolní děti nebo na nemocničních odděleních.

⁶⁷⁶ *Godly Play Foundation* se sídlem v Tennessee, <https://www.godlyplayfoundation.org>.

⁶⁷⁷ „*Gott im Spiel*“ je nejen překladem *Godly Play*, který v několikaletém hledání a hlasování vzešel jako nejšířejí uznaný, ale je také názvem rozšíření původního souboru vypovězení, podobenství a liturgických příběhů. Obecně *Godly Play Foundation* nedovoluje překládat název metody do národních jazyků.

2) Godly Play v České republice

Jak již víme, oslovuje Montessori pedagogika rodiče a vychovatele bez ohledu na světový názor. Předpokládali jsme u nich proto i jistou informovanost o koncepci náboženské výchovy a spíše v katolickém prostředí,⁶⁷⁸ kde její znalost směřuje přímo ke Katechezi Dobrého pastýře. Náš předpoklad nebyl potvrzen zjištěnými skutečnostmi. Jak jsme již uvedli, ani ta není známa všem křesťanským pedagogům a vychovatelům.

Předpokládali jsme také, že se setkáme s počínající praxí Godly Play, ale v daném období se tak nestalo. Snad není na vině jistá rezervovanost vůči původu Godly Play v USA,⁶⁷⁹ že znalost této větve katecheze byla v našem okruhu a dotažitelném prostoru šetření natolik nízká, až téměř žádná.

Za počátek praxe Godly Play v Čechách považujeme neskromně rok 2013, kdy jsme se na podzim účastnili Poznávacího dne i Vypravěčského kurzu⁶⁸⁰ a záhy začali připravovat lekce v domovském sboru své církve⁶⁸¹. Pro zeměpisnou i kulturní blízkost jsme nezvolili Spojené království, ale sousední stát Spolkovou republiku Německo. Na jaře 2014 jsme potom díky pozvání směli nahlédnout do organizační struktury spolku *Godly Play deutsch*, vyslechnout přednášku prof. Joachima Schmutzlera *Religöse Erziehung Montessori – Cavalletti –*

⁶⁷⁸ Jednak kvůli vyznání Marie Montessori a příslušnosti k římskokatolické církvi, více snad kvůli výše zmíněnému Františku Tomáškoví, který chtěl „činnou“ metodu včlenit do vyučování náboženství již ve 40. letech 20. století.

⁶⁷⁹ Rezervovaností vůči Montessori máme na mysli v dřívější kapitole probrané postoje a termíny, které mohou být kritizovány a vnímány jako problematické, ale i jako nepřijatelné. Původ v USA zasluhuje bližší prozkoumání, kde dospějeme k tomu, že Godly Play má také evropské kořeny.

⁶⁸⁰ V angličtině Introductory Day, Core Training, v němčině Kennenlerntag, Erzählkurs. „Poznávací den“ a „Vypravěčský kurz“ jsou termíny zavedené námi do praxe v česky mluvícím prostředí (když jsme název katecheze ponechali původní), v průběhu rozvíjející se pracovní skupiny Godly Play v ČR se mohou změnit.

⁶⁸¹ Oba vzdělávací kurzy v Moritzburgu ve Svobodném státě Sasko, vedené lektorkami Annou Ebers a Katrin Bonitz; v ČCE, FS Sedlec-Prčice.

Berryman a navázat množství osobních kontaktů při účasti na tématických dílnách.⁶⁸² Od německé strany, jmenovitě předsedy spolku a vydavatele *Berrymanových* příruček pro praxi, prof. Martina Steinhäusera, jsme dostali svolení vytvořit pro *Godly Play* v České republice textové podklady podle německého překladu pro využití v začínající praxi.⁶⁸³ Vnímali jsme jako důležité zařídit místnost pro *Godly Play* v místě našeho působení a v co možná nejvyšší kvalitě. Ta vznikla po renovaci jedné sborové místnosti na podzim 2015, ač nevelká, 4 x 4m. Byla vybavena darovanými, zakoupenými a vytvořenými materiály a nastala další fáze praxe začleněná do práce s dětmi v místním evangelickém sboru.⁶⁸⁴ Byla navázána spolupráce s profesionální Montessori pedagožkou,⁶⁸⁵ v únoru 2016 proběhl první seminář *Poznávací den Godly Play*, vytvořila se skupina zájemců o druhou úroveň vypravěče/vypravěčky, na podzim 2017 se mohl uskutečnit první certifikovaný vypravěčský kurz, vedený lektorkami pozvanými z Německa: Ruth Magsig a Helen Spencer.⁶⁸⁶

⁶⁸² Na jaře 2014 se všenněmecké setkání pracovníků v *Godly Play*, *Vernetzungstagung*, konalo v bývalých klášterních budovách v Hildesheimu; spolek *Godly Play deutsch* pravidelně zve i zájemce z dalších zemí, zejm. Střední a Východní Evropy. Tématem pro aktuální setkání byly reforměpedagogické kořeny *Godly Play*, účastnily se ho osobnosti z akademického prostředí i praktici mj. Katecheze Dobrého pastýře – jedna z dílen byla věnována srovnání náplní obou katechezí vycházejících z Montessori.

⁶⁸³ Překlad německého vydání stál několik let práce a následné uznání *Godly Play Foundation*, my jsme dostali svolení vytvořit pracovní překlad pro začínající praxi, který by prošel obdobně testovací fází u vypravěčů a vypravěček. Tak nám němečtí přátelé umožnili jít kousek po jimi vyšlapané cestě a rozjet vlastní práci. Výsledkem se měl stát soubor, o jehož uznání a povolení pro oficiální komeční vydání jsme měli následně požádat *Godly Play Foundation*.

⁶⁸⁴ Vznik místnosti pro *Godly Play* v roce 2015 byl umožněn v rámci projektu rekonstrukce jedné ze sborových místností ve FS v Sedlci-Prčici, kdy díky daru Nadačního fondu Věry Třebické-Řivnáčové byla rekonstruovaná nevyhovující místnost na víceúčelovou místnost pro děti a mládež, byla zařízena novým kobercem, nábytkem na míru i didaktickým *Godly Play* materiálem z chráněné dílny v Lipsku.

⁶⁸⁵ Helena Housková; tento krok se ukázal jako důležitý pro zahájení vzdělávání, organizování *Poznávacích dnů*.

⁶⁸⁶ Naším přáním bylo zrealizovat certifikovaný kurz již na jaře 2017, ale vzhledem k vytížení všech oslovených lektorů ze SRN v Lutherově roce 2017 až do října bylo nejbližší možné volné datum domluveno na listopad. Kurz jsme naplánovali v režimu 2+2 dny na dva víkendy (listopad '17, leden '18) s ohledem na účastníky pracující většinou ve školství. Lektorka Ruth Magsig je profesionální pracovnící v evangelické

Stav praxe Godly Play v českých zemích je na jaře 2018 následovný:

- 2 vypravěči v Čechách a 2 další absolventi Poznávacího dne;
- 6 vypravěčů na Moravě a 1 absolvent Poznávacího dne;
- několik dalších zájemců o vzdělávací kurzy na první úrovni;
- víceúčelová místnost také pro Godly Play v Sedlci-Prčici, postupně zařizovaná víceúčelová místnost v Křesťanském sboru v Brně; koutek pro Godly Play v mateřské škole Žabka v Brně s nadějí na samostatnou místnost.
- v roce 2018 vzniká organizace Godly Play Česká republika, která se stane platformou podporu rozvoje této katecheze v ČR, kam kromě vzdělávání patří také vydání pracovních verzí textů vyprávění⁶⁸⁷, dohled na čistou metodiky i kvalitou materiálů.

Na závěr podkapitoly o praxi Godly Play v České republice, jejíž jsme se stali součástí, si chceme položit otázku, jestli jsme našli v Berrymanově koncepci nějaké slabé místo. Jsme toho názoru, že nemnoho prostoru a pouze obrazové zpracování dostaly příběhy z Ježíšova života, tzv. „tváře Ježíšovy“, které Jerome Berryman v plánu církevního roku zařadil do období postní doby a pouze tehdy. Díky kontaktu s německými katechety Godly Play jsme zaznamenali iniciativu k rozšiřování textového souboru Ježíšových příběhů i vytváření nových materiálů, což i pro naši praxi znamenalo zařazení dalších lekcí.⁶⁸⁸

církvi ve Falci, věnuje se vzdělávání laiků, kam podle jejích slov patří již 5 let také Godly Play. Lektorka Helen Spencer má vzdělání v této katechezi ze Spojeného království a Godly Play využívá ve vyučování náboženství na 2. stupni základní školy nedaleko Basileje. Certifikovaný kurz byl zčásti podpořen v Mikroprojektech Pražského seniorátu ČCE 2017.

⁶⁸⁷ V překladu a edici Berrymanových metodických příruček učinilo první kroky např. také brněnské nakladatelství Cesta v roce 2017 titulem *Hraní s Bohem*.

⁶⁸⁸ Zmínili jsme se již o otevřenosti Berrymanovy koncepce jak pro ekuménu, tak v dostupnosti materiálů i videoprezentací na internetu. Ovšem pro obsahové rozšiřování základního souboru německý spolek Godly Play deutsch vyjednával s nadací Godly Play v USA o textech i didaktickém materiálu několik let, než dostal oficiální povolení.

Díky množství informací i videoprezentací⁶⁸⁹ zveřejněných na internetu, ale předně dostupné texty v angličtině pro vypravěče proto informovanost i zájem o tuto katechezi roste. Pro naše země máme naději, že přes počáteční obtíže a nároky na vzdělání i vybavení naleznou Godly Play své místo v katechetické práci napříč křesťanskými církvemi. Kde je známa, osvědčuje se jako vítaná narativní metoda, která díky originálním materiálům vybízí všechny posluchače k vlastní aktivitě, k tvořivé činnosti a vede jak k rozvíjení osobní religiozity, tak k posilování společenství.⁶⁹⁰

⁶⁸⁹ Videoprezentace na Youtube mají informativní, ilustrativní charakter. V žádném případě nemají sloužit k autoedukaci (jakkoli příhodné slovo v Montessori pedagogice), aby se nepředávaly případné nedostatky, ale také protože při zaškolování do katecheze je velice potřebná osobní přítomnost zkušeného lektora či lektorky a aktivní zpětná vazba.

⁶⁹⁰ Sem patří také svědectví dospělých posluchačů, sdělená nám lektorkou Ruth Magsig, kteří zažili v prezentaci příběh pro ně velice známý, ale měli prostor jen vnímat nově, z jiného pohledu, všimnout si dalších podrobností nebo promyslet v něm dříve nediskutované, ovšem také zažili živý příběh promlouvající aktuálně do jejich situace. Zde se ověřuje moc Božího slova, které hovoří a dotýká se nitra srdce.

2. Návrh katechetického materiálu. Adaptace souboru příběhů Jeroma W. Berrymana. Ověřeno v praxi nedělní školy evangelického sboru.

Jedním z cílů naší práce bylo vytvořit návrh katechetického materiálu, který by byl založen v pedagogice Marie Montessori a byl by dobře použitelný v širším ekumenickém prostředí. Tyto podmínky podle našeho mínění splňuje katecheze Godly Play Jeroma W. Berrymana, které jsme se věnovali s větším zájmem i úsilím poté, co jsme – ne bez určité lítosti – zjistili, že druhou z obou katechezí: Katechezi Dobrého pastýře nelze jako celek využít v praxi jiných církví než v Církvi římskokatolické.

a. Výběr lekcí

Berrymanův soubor příběhů je v základu koncipován pro jeden rok od září do června, vždy (alespoň) jeden příběh týdně. Tak je navržen i doporučen, ale často není možné naplnit optimální plán lekcí z více důvodů:

- časová i prostorová náročnost;
- (ne)pravidelnost docházky dětí;
- příprava materiálů pro příběhy.

Jerome Berryman vypracoval soubor vyprávění ve třech žánrech: příběhy víry, podobenství a liturgická vyprávění pro jeden celý školní rok od podzimu do začátku léta. Ve třech prvních dílech to je celkem devět základních příběhů víry plus čtyři prohlubující vyprávění pro podzim; dvanáct lekcí k adventu, Vánocům a podobenstvím plus osm prohlubujících pro zimu; šestnáct základních lekcí pro postní dobu, Velikonoce a Letnice plus pět prohlubujících vyprávění. Z celkem 54

lekci je v našem rozvrhu 36 lekcí pro 48 týdnů ve dvou letech. Pro pozvolný začátek praxe i s ohledem na náročnost přípravy potřebných materiálů jsme zvolili jednu až dvě lekce na měsíc, prezentace proběhne během dvou let. Některé lekce mají ve období církevního roku své pevné místo, proto jsou v rozvrhu zařazeny opakovaně.

Všechny lekce mají podklady, které je třeba nastudovat, pro celek prezentace se učit souběžně to, co právě dělat, a to, co a v jakou chvíli říkat. Příprava vyžaduje dost času, práci s materiálem, ale i „usazení v ústech“.

Z lekcí, které jsme vybrali do našeho návrhu, uvádíme v příloze č. 1 jejich výběr. Překlad skript Jeroma Berrymana považujeme za součást naší práce pro praxi jeho katecheze v našich zemích.

Lekce Godly Play v našem návrhu

1. rok, podzim	2. rok, podzim
1 Kruh církevního roku	25=1 Kruh církevního roku
2 Dny stvoření	26 Potopa a archa
3 Velká rodina	27=3 Velká rodina
4 Exodus	28 10 nejlepších cest k životu
5 Schrána smlouvy a stan setkávání	29 Schrána smlouvy a chrám
6 Exil a návrat	30 Jonáš, nemožný prorok
7 1. advent	31=7 1. advent
8 2. advent	32=8 2. advent
9 3. advent	33=9 3. advent
10 4. advent	34=10 4. advent
11 Tajemství Vánoc	35=11 Tajemství Vánoc
1. rok, zima	2. rok, zima
12 Svátek Tří králů/ Zjevení Páně	36 Křest svatý
13 Podobenství o dobrém pastýři	37 Podobenství o milosrdném Samařanovi
14 Podobenství o vzácné perle	38 Podobenství o rozsévači
15 Podobenství o hořčičném semínku	39 Podobenství o kvasu
16 Tajemství Velikonoc	40=16 Tajemství Velikonoc
17 Tváře Krista I, II	41=17 Tváře Krista I, II
18 Tváře Krista III, IV	42=18 Tváře Krista III, IV
19 Tváře Krista V, VI	43=19 Tváře Krista V, VI
20 Tváře Krista VII	44=20 Tváře Krista VII
1. rok, jaro	2. rok, jaro
21 Ježíš a Dvanáct	45 Dobrý pastýř a celosvětové společenství křesťanů
22 Synagoga a místnost společenství	46 Kruh bohoslužeb
23 Tajemství Letnic/ Svatodušních svátků	47 Objevení Pavla
24 Svatá Trojice	48=24 Svatá Trojice

b. Adaptace na místní podmínky

Godly Play jsme se rozhodli využít a výběrově praktikovat v podmínkách malého sboru ČCE Sedlec-Prčice, kde se koná nedělní škola⁶⁹¹ jednou za dva až tři týdny. Metodický materiál jsme překládali z němčiny a přihlíželi k anglickému originálu, postupně jsme připravovali materiál didaktický.

Tak vznikl výběrový soubor z Berrymanova rozvrhu lekcí, který jsme použili a ověřili v praxi nedělní školy pro děti od 3 do 12 let, v časovém rozvrhu 40–50 minut, od září 2015 do června 2017. Svě pevné místo v něm mají: liturgické vyprávění Kruh církevního roku pro první lekci v září, Velká rodina, čtyři adventní vyprávění včetně Tajemství Vánoc, Tajemství Velikonoc a vyprávění pod názvem Tváře Ježíšovy I–VIII a Svátá Trojice na závěr.

Oproti optimálním podmínkám, jaké doporučuje autor katecheze, jsme pracovali v menší a ne plně vybavené místnosti (didaktický materiál přibýval postupně, stejně tak výtvarný materiál) s dveřmi naproti oknu, nikoli naproti ústřední polici, kde je základ kruhu a vypravěč či vypravěčka, která vede lekci. K dispozici jsme měli průměrně o polovinu méně času, než doporučených 90 min. Lekce jsme vedli bez osoby u dveří, tzv. průvodce, a přicházela proměnlivá skupina dětí. Slavnost byla součástí přibližně každé třetí lekce.

c. Přínos pro stávající praxi

Máme-li popsat, co Godly Play přinesla v našem dětem, nevytvoříme ucelený obrázek, protože mnohé zůstává nevyřčené, jen jsme zaznamenávali jejich reakce a ochotu opět přijít. Děti se do nedělní školy vždy těšily, spolupracovaly, na příběhy dobře reagovaly a následně s velkou chutí pracovaly s materiály. S radostí přicházely na další lekce a bylo

⁶⁹¹ Tento tradiční název v přímém kontaktu s dětmi nepoužíváme, protože jde o nedělní program pro děti charakterem se blížíci bohoslužbám. „Škola“ žel evokuje nutnost učení se, řešení úkolů i kontrolu znalostí a jejich hodnocení. Nic z toho se během „nedělní“ neděje.

znát, jak se těší, co nového zažijí. Shrneme-li v bodech, dětem přineslo zavedení Godly Play chuť přicházet, poslouchat, radost z tvoření a nadšení z nových materiálů pro příběhy.

Chceme-li popsat přínos pro rodiče a učitele, všichni velice ochotně přijali novinky pro prostor, který je připraven s velkou péčí, s velkým zaujetím prohlédli nové materiály, které nejprve vnímali jako „hračky“ či „pomůcky“, a ocenily jejich kvalitu. Praktické změny, jako je chození v místnosti pro Godly Play naboso (v teplých ponožkách), sezení na koberečku na zemi v kruhu, byly přijaty velice přirozeně. Tvoření a práce s příběhy jako by neměly konec. Možná přeci jen novinkou oproti všem předchozím zkušenostem bylo zavedení „slavnosti“ jako společenství jiného druhu, uvedené modlitbou, končící požehnáním.

Přijetí katecheze Godly Play do praxe malého společenství dává učitelům i rodičům naději, že děti budou přicházet s radostí, s očekáváním, a prezentované příběhy si díky ověřené metodice přisvojí, budou se dále ptát a hledat na své otázky odpovědi. Prostor svobody, který se pro ně vytváří, přinese své ovoce, doufejme v nalezení důvěry a bezpečí, v nalezení osobní víry v Boha.

VI. Část ZÁVĚR

1. Zhodnocení

Marie Montessori vytvořila podle svých slov „vědeckou pedagogiku“, kterou využila také při velice specifické výchově – výchově náboženské. Hovoříme o koncepci náboženské výchovy, když máme na mysli úspěch jejího barcelonského experimentu v počátku 20. let 20. století, a o nábožensko-pedagogickém systému, když pročítáme její pozdnější přednášky, vyslovené a vydané ve 30. a 40. letech, a tento systém nacházíme později ve dvou katechezích: v Katechezi Dobrého pastýře (od 50. let) a v Godly Play (od 70. let).

Respekt k dítěti, pochopení pro otázky, které se dotýkají základních otázek lidského bytí, dal vzniknout přístupu, který se nazývá „dětská filosofie“ a dětem dává prostor „filosofovat“⁶⁹². Odtud je nedaleko k „dětské teologii“ a možnostem „teologizovat“.

Tuto linii vidíme také u Jerome Berrymana, který měl hluboké pochopení pro vážnost dětských otázek. Částečně pod vlivem „Theologie der Kindheit“ Karla Rahnera formuloval svoji „Theology of Childhood“ a vytvořil katechezi Godly Play. Oceňujeme přínos Sofie Cavalletti a Gianni Gobbi pro vytvoření bezpečného prostoru k utváření a prohlubování křesťanské náboženské zkušenosti, když rozvinuly Montessori koncept atria a vypracovaly Katechezi Dobrého pastýře.

⁶⁹² V anglosaském světě srov. např. Gareth MATTHEWS, *Philosophy and the Young Child*, 1982; v německy mluvících zemích Hans Ludwig FREESE, *Kinder sind Philosophen*, 1989; další jména v našem článku o teologii dětství Karla Rahnera, Studie a texty evangelické teologické fakulty, 2015–2, str. 119n; dostupné z: [https://www.etf.cuni.cz/sat/2015-2.html].

Jsme přesvědčeni, že náboženská výchova má ve vývoji dítěte své důležité místo a nelze ji nahradit. Souhlasíme s Friedrichem Schweitzerem, který popisuje v bodech, jak dítě profituje z náboženské výchovy: náboženská výchova podporuje vytváření důvěry, podporuje zvládnutí obtížných situací, podporuje utváření hodnot, otevírá přístupy ke zvláštnímu jazyku a obrazovému světu, jež dítě obohacují; umožňuje zkušenost společenství⁶⁹³.

V Evropě nastalo v minulých desetiletích mnoho společenských změn, v jejichž důsledku poklesl zájem rodičů o náboženskou výchovu jejich dětí i zájem dětí a mladých lidí samotných. Mladá evropská populace vykazuje silný odklon od křesťanství, mladí lidé se považují stále častěji za „nenáboženské“ a své duchovní naplnění hledají v široké nabídce myšlenkových směrů.⁶⁹⁴

Jsme toho názoru, že nábožensko-pedagogický systém Marie Montessori, realizovaný ve dvou kvalitních katechezích, není ani dnes záležitostí minulosti – právě naopak: osvědčuje se otevřeným přístupem k osobnosti dítěte a vytvářením prostoru pro citlivé rozvíjení osobní religiozity. Je pomocí při výchově v současné společnosti.

Záměry, které jsme si stanovili, se nám podařilo lépe splnit v oblasti teorie, pro oblast praxe máme dobrou naději, že obě „Montessori-katecheze“ naleznou v našich zemích své místo a čekají je roky rozvoje.

⁶⁹³ SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, 2013, str. 20–25; Friedrich Schweitzer obsahově rozpracoval „Kindertheologie“ na teologii „od dětí a mládeže“, teologii „s dětmi a mládeží“ a teologii „pro děti a mládež“ – srov. jeho článek „Auch Jugendliche als Theologen?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 3 (2005), str. 47.

⁶⁹⁴ Tento trend je zmapován a popsán v mnoha zdrojích. My čerpáme z práce Prof. Denise CUSH z Bath Spa University, která provedla průzkum ve Spojeném království, „The changing religious landscape and implications for religious education“, 2016; konferenční příspěvek na fóru učitelů náboženství EFTRE Vienna 2016, dostupné z: [http://eftre.weebly.com/uploads/6/1/2/9/61297569/changing_religious_landscape.pdf].

2. Potenciál rozvoje v praxi

Učitel a katecheta hledá metody, které děti získají a budou rozvíjet. Nové způsoby práce přijme o to ochotněji, pokud se (pro něj/ pro ni) nové metody již osvědčují v praxi a samy děti se do hodin vracejí s nadšením, radostí a očekáváními. Takový přístup nabízejí podle našeho zázoru docela dobře tzv. „Montessori-katecheze“, tedy Katecheze Dobrého pastýře a Godly Play.

Na základě našeho studia i osobní praxe vidíme větší potenciál k rozvoji v Godly Play, kde Jerome Berryman dal dětem dostatek prostoru, času, didaktického materiálu, výtvarných pomůcek, systému jazyka a symbolů pro vyjádření. To vše podporuje rozvoj osobní religiozity v křesťanském náboženství bez zvláštního zaměření na konkrétní konfese. To se nám potvrzuje díky retrospektivě praxe v Evropě, kde je Godly Play využívána nejen v církvích, školských zařízeních včetně speciálních, ale také na nemocničních odděleních a při práci se seniory.⁶⁹⁵ Proto označujeme Godly Play za katechezi vpravdě ekumenickou, která se v praxi dobře osvědčuje a dále rozvíjí.

⁶⁹⁵ V části C je zveřejněno sedm příkladů empirického výzkumu, str. 283–341, v části D pět příběhů využití v různém prostředí, str. 345–380.

Použité prameny, literatura, sborníky, články

Prameny:

- ALAND, Kurt (Hrsg.), *Luther Deutsch. Die werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart*, Bd. 9, Die Tischreden Luthers, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983. ISBN 3-525-55610-1
- BERRYMAN, Jerome W., STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 1, Einführung in Theorie und Praxis*, Martin Steinhäuser (Hrsg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2006, 184 stran. ISBN-10: 3-374-02295-2
- BERRYMAN, Jerome W., STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 2, Praxisband Glaubensgeschichten*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2006, 160 stran. ISBN-10: 3-374-02414-9
- BERRYMAN, Jerome W., STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 3, Praxisband Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2006, 196 stran. ISBN-10: 3-374-02355-X
- BERRYMAN, Jerome W., STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 4, Praxisband Osterfestkreis*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2007, 200 stran. ISBN: 978-3-374-02491-9
- CAVALLETTI, Sofia, *Das Religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren*, přel. Gabriele Neuroth (z originálního vydání: *IL POTENTIALE RELIGIOSO DEL BAMBINO, descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*. Řím 1979), Wien: Herder & Co. 1994, 180 stran. ISBN 3-210-24979-2
- KOMENSKÝ, Jan Amos, *Didaktika velká*, Praha: Nákladem Dědictví Komenského 1930, 314 str.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich 1992, 128 stran. ISBN 80-7017-492-7
- MONTESSORI, Maria, *The Absorbent Mind*, Adyar – Madras – India: The Theosophical Publishing House 1949, 421 stran; přístupné na <http://archive.org> jako soubor absorbentmind031961mbp.pdf, 10/2011; https://archive.org/stream/absorbentmind031961mbp/absorbentmind031961mbp_djvu.txt, 6/2018.

- MONTESSORI, Maria, SCHULZ-BENESCH, Günter (Hrsg.), *Gott und das Kind. Kleine Schriften Maria Montessoris, Band 4, Grundgedanken: Gott und das Kind, Religiöse Erziehung: Buchauszüge und Kursusvorträge, Unbekannte Texte aus dem Nachlass*, Freiburg im Breisgau: Herder 2001, 222 stran. ISBN 3-451-23553-6
- MONTESSORI, Maria, OSWALD, Paul, SCHULZ-BENESCH, Günter (Hrsg.), *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*, něm. překlad podle ital. vydání „L'autoeducazione nelle scuole elementari“, Milano 1962; přepracované a doplněné vydání z roku 1926 pod titulem „Montessori-Erziehung für Schulkinder“. Herder, Freiburg – Basel – Wien. 1976, 351 str. ISBN 3-451-17242-9
- MONTESSORI, Maria, *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the „Children's Houses“ with Additions and Revisions by the Author*, Translated from the Italian by Anne E. George, New York: Frederick A. Stockes Company 1919, 377 stran, dostupné z URL: [\[http://archive.org\]](http://archive.org) jako soubor montessorimethodooholmgoog.pdf, (10/2011); <http://www.gutenberg.org/files/39863/>, 10/ 2011 – 6/ 2018.
- MONTESSORI, Maria, *Dr. Montessori's Own Handbook*, Frederick A. Stockes Company, New York 1914, 121 stran; dostupné z URL: [\[http://archive.org\]](http://archive.org) jako soubor drmontessorisowoomontgoog.pdf (10/2011); https://archive.org/stream/drmontessorisownoomont/drmontessorisownoomont_djvu.txt, 10/ 2011 – 6/ 2018.
- MONTESSORI, Maria, *Kinder, die in der Kirche leben*, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG Freiburg im Breisgau 1964, (první ital. vydání v roce 1922 *I bambini viventi nella Chiesa*), 247 stran.
- MONTESSORI, Maria, *Kinder sind anders. Il Segreto dell'Infanzia*. Stuttgart: Klett-Cotta 1993, přel. Percy Eckstein, Ulrich Weber, zpracovala Heleme Helming, (první vydání 1952), 303 stran. ISBN 3-608-95500-3
- MONTESSORI, Maria, *The Secret of Childhood*, Hyderabad-Chennai: Orient Longman 2004. ISBN 81-250-1455-1
- PETERSEN, Peter, *Der Ursprung der Pädagogik. II Teil der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Berlin/ Leipzig: de Gruyter 1931, 180 str.
- XXIII. *Internationaler Eucharistischer Kongress*. Wien 12. bis 15. September 1912. Kammel, Karl (Ed.), Wien: Verlag und Rotationsdruck der St. Norbertus-Druckerei 1913. 844 stran.

České překlady pramenů:

- MONTESORI, Maria, *Příručka vědecké pedagogiky*, Praha: Svaz čsl. učitelek škol mateřských 1926, z ital. přel. Božena Kožíšková, 91 stran.
- MONTESORI, Maria, *Tajuplné dětství*, Praha: SPS – Nakladatelství světových pedagogických směrů 1998, z angl. vydání *The Secret of Childhood* přel. Jiří Plachý, 131 stran. ISBN 80-86-189-00-7
- MONTESORI, Maria, *Objevování dítěte*, Praha: SPS – Nakladatelství světových pedagogických směrů 2001, z angl. vydání *The Discovery of The Child* přel. Vladimíra Henelová, 207 stran. ISBN 80-86-189-01-5
- MONTESORI, Maria, *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*, Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů 2003, z angl. vydání *The Absorbent Mind* přel. Jan Volín, 197 stran. ISBN 80-86-189-02-3

Literatura:

- ADAM, G., LACHMANN, R. (Hrsg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1994, str. 284–288. ISBN 3-525-60379-7
- BARON, Rüdiger, *Reformpädagogik und evangelische Schule im 20. Jahrhundert*, Münster: Waxmann 2011; „Kirchliche Schulpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. Kirche und Reformpädagogik“, str. 121–123.
- BERG, Horst Klaus, *Montessori für Religionspädagogen*, Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH 1999, 180 stran. ISBN 3-460-11111-9
- BERRYMAN, Jerome W., *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, in: STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Analysen, Handlungsfelder, Praxis, Band 5*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2008, 254 stran. ISBN-10: 3-374-02594-7
- BRUNNER, Emil, *Das Ewige in Zukunft und Gegenwart*, München und Hamburg: Siebenstern Taschenbuch Verlag 1965, 232 str.
- GOLDMAN, Ronald, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, New York: Seabury Press 1964. ISBN 9780710014598

- HANUSA, Barbara, *Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Pauls Geheeb's. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik*, Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd. 31, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2006, 274 str. ISBN-13:978-3-374-02430-8
- HARTH-PETER, Waltraud (Hrsg.), „Kinder sind anders“. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*, Würzburg: Ergon Verlag ²1997. ISBN 3-928034-90-1
- HELMING, Helene, *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*, Freiburg im Breisgau: Herder Freiburg – Basel – Wien ¹⁵1992, kapitola XXII., Religiöse Erziehung, str. 152–160. ISBN 3-451-22627-8
- HOLSTIEGE, Hildegard, *Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Herder Freiburg – Basel – Wien 1987, Kapitola IV. „Prinzip Freiheit“ – Bedeutung und Kontext, str. 44–55. ISBN 3-451-20919-5
- HOLTZ, Gottfried, (Hrsg.), *D. Martin Luther Großer Katechismus. Vollständige Ausgabe. Sprachlich durchgesehen und den Menschen der Gegenwart nahegebracht*, Berlin: Evangelische Verlagsanstalt ⁴1962, 327 stran.
- KABUS, Andrea, *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, Studien zur Theologie, Bd. 22, Würzburg: Stephans-Buchhandlung Matthias Mittelstädt 2001, 234 stran. ISBN 3-929 734-20-6
- KEEL, Anselm, *Kleine Theologie de Kindheit*, Antworten des Glaubens, Solothurn: Antonius – Verlag 1969, 95 stran.
- KOERRENZ, Ralf, COLLMAR, Norbert, (Hrsg.), *Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch*, Weinheim: Deutscher Studien Verein 1994. ISBN 3-89271-484-3. (odkaz na Činnou školu Františka Tomáška!)
- KOO, Kyung Sun, *Kind und Religion bei Maria Montessori. Eine historisch-systematische Untersuchung über den Zusammenhang von Religion und Erziehung in der Montessori-Pädagogik*, Bonn: Euro Korea Journal Verlag, 1998, 177 stran.
- KROPATSCHECK, Gerhard (Hrsg.), *Der Kleine Katechismus D. Martin Luthers. Mit Bildern von Rudolf Schäfer*, Potsdam: Stiftungsverlag 1929, 80 stran.
- LOCH, Werner, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischem Pädagogik*, Essen: Neue Deusche Schule Verlagsgesellschaft mbH 1964, 58 stran.
- MERZ, Vreni (Hrsg.), *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*, Freiburg Schweiz:

- Paulus Verlag 1994, 217 stran. Vybrané kapitoly. ISBN 3-7228-0335-7.
- METTE, Norbert, RICKERS, Folkert (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Band 1, A–K, „Kind“ (Friedrich Schweitzer), str. 1000–1005; Band 2, L–Z, „Religionspädagogik“ (více autorů), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001, str. 1716–1763. Lexikon zatím neobsahuje heslo „Theologie der Kindheit“.
- NIPKOW, Karl Ernst, *Bildung in einer pluraler Welt. Band 1. Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh: Chr. Kaiser/ Gütersloher Verlagshaus 1998, Kapitel 8. Ich und andere – Zum anthropologisch-ethischen und bildungsphilosophischen Zentrum des Pluralismusproblems auf den Spuren griechischen und biblischen Denkens, str. 189: Kräfte als Gaben – der Mensch als Geschöpf (M. Luther), str. 190: Der Mensch in Beziehung zu Gott und dem Nächsten. „Bildung des wirklichen Lebens“ im geschwisterlichen Zusammenhang (J. H. Pestalozzi).
- NIPKOW, Karl Ernst, *Bildung in einer pluralen Welt. Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh: Chr. Kaiser/ Gütersloher Verlagshaus 1998, str. 315–352. ISBN 3-579-00405-2
- NIPKOW, Karl Ernst, *Pädagogik und Religionsunterricht zum neuen Jahrhundert*, Band 3, *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*, Gütersloh: Chr. Kaiser/ Gütersloher Verlagshaus 2010, str. 137–165. ISBN 978-3-579-08113-7
- NIPKOW, Karl Ernst, SCHWEITZER, Friedrich (Hrsg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Band 1, Von Luther bis Schleiermacher, München: Chr. Kaiser Verlag 1991. ISBN 3-459-019808-5
- NOORMAN, Harry, BECKER, Ulrich, TROCHOLEPCZY, Bernd (Hrsg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2007. ISBN 978-3-17-019913-2
- OELKERS, Jürgen, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim und München: Juventa Verlag 1992, str. 75–78. ISBN 3-7799-0344-X
- PANNENBERG, Wolfhart, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, 540 str. ISBN 3-525-56164-4
- PANNENBERG, Wolfhart, *Anthropologie in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

- PANNENBERG, Wolfhart, *Gottesgedanke und menschliche Freiheit*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1972, 128 str. ISBN 3-525-0-1605-0
- PANNENBERG, Wolfhart, *Die Bestimmung des Menschen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1978, 123 str. ISBN 3-525-33423-0
- PANNENBERG, Wolfhart, *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.
- POHL-PATALONG, Uta, *Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 187 stran. ISBN 978-3-647-62011-3.
- POSTMAN, Neil, *Keine Götter mehr.* (angl. orig. *The End of Education*), Berlin: Berlin Verlagsbeteiligungsgesellschaft mbH & CO KG 1995, kapitola 2.: Die Notwendigkeit von Göttern, str. 15–34. ISBN 3-8270-0170-6.
- PRANIEß, Martin, *Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman.* Mit 7 Abbildungen, Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 35, Göttingen: V&R Unipress 2008, 393 stran. ISBN 978-89971-445-6.
- RAHNER, Karl, *Experiment Mensch. Von Umgang zwischen Gott und Mensch*, Hamburg: Siebenstern Taschenbuch Verlag 1973, 174, 185 stran. ISBN 3-7970-0135-5. Texty sebrané v této publikaci byly vybrány z „Schriften zur Theologie“, Band VII–X, pro edici Taschenbuch zkráceny a přepracovány.
- RAHNER, Karl, *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums.* Freiburg – Basel – Wien: Herder 1976, 448 stran. ISBN 3-451-17552-5
- RETTNER, Hein, *Petersen und Montessori*, in: *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie*, Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Braunschweiger Beiträge zur Kulturgeschichte, Band 1, Frankfurt am Main: Peter Lang – Intl. Verlag der Wissenschaften 2007, str. 168–170. ISBN 978-3-631-56794-4
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E., *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)*, in: MECKENSTOCK, Günter, (Hrsg.) *Kritische Gesamtausgabe*, Bd. I/2: *Schriften aus der Berliner Zeit 1769–1799*, Berlin/ New York: Verlag Walter de Gruyter 1984, str. 252. ISBN 3110102668
- SCHLÖMERKEMPER, Jörg, *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2010, 176 str. ISBN 978-3-7815-1705-9

- SCHMUTZLER, Hans-Joachim, *Fröbel und Montessori. Zwei geniale Erzieher – Was sie unterscheidet, was sie verbindet*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 1991, 191 stran. ISBN 3-451-22178-0
- SCHRÖER, Henning, ZILLEBEN, Dietrich (Hrsg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1989, 304 stran. ISBN 3425077112
- SCHULZ, Günter (Hrsg.), *Der Streit um Montessori. Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf. Mit einer internationalen Montessori-Bibliographie*, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG 1961, 365 stran. sine ISBN
- SCHWEITZER, Friedrich, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Güttersloh: Güttersloher Verlagshaus 2013, 223 stran. ISBN 978-3-579-08500-5
- SCHWEITZER, Friedrich, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Güttersloh: Güttersloher Verlagshaus 2011; Kap 3. Zur systematischen Verbindung von Elementarisierung und Kindertheologie; Kap. 4, Theologie der Kindheit – Voraussetzungen von Elementarisierung und Kindertheologie im Recht des Kindes, str. 82–95; Kap. 7, Kinderbilder als kreative Kindertheologie und als Chance für elementarisierenden Unterricht, str. 135–148; Kap. 10, Theologie in Lernprozessen – Aufgaben, Möglichkeiten, und Grenzen didaktischer Transformation, str. 182–197. ISBN 978-3-579-08132-8
- SCHWEITZER, Friedrich, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer pädagogischen Grundfrage*, Güttersloh: Güttersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1992. ISBN 3-579-01752-7
- SPECK, Joseph, *Karl Rahners theologische Anthropologie. Eine Einführung*, München: Kösel-Verlag 1967. 233 stran.
- STEINHÄUSER, Martin (Hrsg.), *Godly Play. Analysen, Handlungsfelder, Praxis*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, GmbH, 2008. 254 stran. ISBN 978-3-374-02594-7
- STEINHÄUSER, M., ØYSTESE, R. (eds.), *Godly Play. Gott im Spiel. European Perspectives on Practice and Research. Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung*, Münster/ New York: Waxmann 2018, 416 stran. ISBN 978-3-8309-3630-5
- TORRANCE, T. F., *Calvins Lehre vom Menschen*, Zollikon-Zürich: Evangelischer Verlag Ag. 1951; přel. z angl. orig. *Calvins doctrine of man*, London: Lutterworth Press, 1948. 208 stran. sine ISBN
- WERMKE, Michael (Hrsg.), *Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge. Eine Veröffentlichung des Arbeitskreises für Historische Religions-*

pädagogik. Jena: Verlag IKS Garamond 2010. ISBN 978-3-941854-00-0

Literatura v českém jazyce

DŘÍMAL, Luvík, *František Tomášek jako katecheta dětí a mládeže*. Olomouc: Matice Cyrilometodějská, s.r.o., 2002, 164 stran.

KÁDNER, *Dějiny pedagogiky. Díl III., Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého. Sv. II.*, kap. Pedagogika italská. Praha: Dědictví Komenského 1919, 319. stran.

KÜNG, Hans, *V co věřím*. Praha: Vyšehrad 2012. Z něm. orig. *Was ich glaube*. München: Piper 2009, přel. Karla Korteová. 243 str.

PRŮCHA, *Alternativní školy*. Praha: Portál 1996. 106 str. ISBN 80-7178-072-3

RAHNER, Karl, *Základy křesťanské víry*. Svitavy: Trinitas 2002. Přel. K. Říha, F. Jirsa, D. Pohunková, V. Petkevič. 635 stran. ISBN 80-86036-38-3

TOMÁŠEK, František, *Činná škola v náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové*, Olomouc: Matice Cyrilometodějská 1940, 134 stran.

TOMÁŠEK, František, *Pedagogika*, Olomouc: Matice Cyrilometodějská 1947, 372 stran.

TOMÁŠEK, František, *Učitel náboženství a zájem dětí*, Olomouc: Velehrad 1941, 209 stran.

GAVORA, Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido 2010, 261 str. ISBN 978-80-7315-185-0

SINGULE, František, *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*, Praha: SPN 1992, 56 str. ISBN 80-04-26160-4

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEDOVÁ, Klára a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál 2007, 2014, 377 str. ISBN 978-80-262-0644-6

Články:

BERRYMAN, Jerome W., „Beeing in Parables with Children“, *Religious Education*, Vol. 74, no. 3 (May/ June 1979), str. 271–285. Článek je autorizovanou verzí prezentace na International Convention of the Religious Education Association, 21. 11. 1977 v St. Louis, Missouri. Staženo z ATLAS, American Theologican Library Assosiation.

- BERRYMAN, Jerome W., „Montessori and Religious Education“, *Religious Education*, Vol. 75, no. 3 (May/ June 1980), str. 294–307. Staženo z PCI Fulltext, vydáno ProQuest Information and Learning Company.
- CAILLON, Piere, „THE FIRST SEVEN YEARS ARE THE ONES THAT COUNT“, *Religious Education*, Vol. LXIII, no. 3 (May/ June 1968), str. 172–179. Staženo z ATLAS, American Theologian Library Assosiation.
- CARNES, Natalie, „We in Our Turmoil: Theological Anthropology through Maria Montessori and the Lives of Children“, *Journal of Religion*, Vol. 95, no. 3 (July 2015), str. 318–336. Staženo z ATLAS, American Theologian Library Assosiation.
- CAVALLETI, Sofia, „The Parable method and Catechesis“, *AFER (African Eclesial Review)*, Vol. 26, no. 1–2 (Feb/ Apr 1984), str. 88–91. Staženo z ATLAS, American Theologian Library Assosiation.
- GOLÁŇ, Karel, „Podstata Montessorismu“, *Pedagogické rozhledy*, roč. 36 (1926).
- HAVLOVÁ, Jana, „Setkání se svobodným školstvím v Německu“, *Předškolná výchova*, roč. 46, č. 3 (1991/1992), str.27–28.
- HEINE, Susanne, „Spiritualität ohne Gott. Das Paradigma der göttlichen Natur‘ als Herausforderung für die christliche Theologie“, in: HEIL, Uta, SCHELLENBERG, Annette (Hg.), *Frömmigkeit. Historische, systematische und praktische Perspektiven*, Wiener Jahrbuch für Theologie, Band 11/ 2016, str. 141–164.
- HYDE, Brendan, „Godly Play Nourishing Children´s Spirituality: A Case Study“, *Religious Education*, Vol. 105, no. 5 (Oct/ Dec 2010), str. 504–518. Staženo z ATLAS, American Theologian Library Assosiation.
- HYDE, Brendan, „Montessori and Jerome W. Berryman: work, play, religious education and the art of using the Christian language system“, *British Journal of Religious Education*, Vol. 33, no. 3, September 2011, 341–353.
- KUBÁLEK, Josef, „Výchova na školách mateřských podle dr. Marie Montessoriové“, *Pedagogické rozhledy*, roč. 33 (1923) str. 46–50, 176–180, 241–247, 357–361.
- OOSTERHUIS, R. A. B., „Jan Amos Komenský a Dr. Marie Montessoriová“, *Pedagogické rozhledy*, roč. 36, č. 3 (1926), str. 120–124, č. 4/5 (1926), str. 186–193.
- SCHWEITZER, Friedrich, „Auch Jugendliche als Theologen?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 3 (2005), str. 47.

Bible

Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad, 7. vyd., Praha: Česká biblická společnost 1996.

Použité internetové zdroje

BERG, Horst Klaus, *Godly Play – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept?* 2008, 12 stran, dostupné z URL:

[http://www.hkb.berg-werke.de/Diskussion_Godly_Play.pdf], 5/ 2014.

CUSH, Denise, „The changing religious landscape in Europe and implications for religious education“, prezentace výsledků výzkumu, konference EFTRE, Vídeň, 2016, dostupná z URL: [http://eftre.weebly.com/uploads/6/1/2/9/61297569/changing_religious_landscape.pdf], 1. 10. 2016.

KOMENSKÝ, Jan Amos, *Didaktika velká*, Brno: Komenium 1948, 252 stran; dostupné z URL: [https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf], 10/ 2012.

LILLIG, Tina (ed.), *Catechesis Of The Good Shepherd. Essential Realities*. Archdiocese of Chicago: Liturgy Training Publications 2004.

ISBN 1-56854-558-4; dostupné z URL: [[https://books.google.cz/books?id=LakfTvtzMQC&pg=PA171&lpg=PA171&dq=LILLIG,+Tina+\(ed.\),+Catechesis+Of+The+Good+Shepherd.+Essential+Realities.&source=bl&ots=Rwu336Mkqi&sig=U5MVtWHapBkD8uCvYahIuy-luZ9o&hl=cs&sa=X&ved=oahUKEwihrNTGstHVAhVE2BoKHZXY-ASwQ6AEINjAC#v=onepage&q=LILLIG%2C%20Tina%20\(ed.\)%2C%20Catechesis%20Of%20The%20Good%20Shepherd.%20Essential%20Realities.&f=false](https://books.google.cz/books?id=LakfTvtzMQC&pg=PA171&lpg=PA171&dq=LILLIG,+Tina+(ed.),+Catechesis+Of+The+Good+Shepherd.+Essential+Realities.&source=bl&ots=Rwu336Mkqi&sig=U5MVtWHapBkD8uCvYahIuy-luZ9o&hl=cs&sa=X&ved=oahUKEwihrNTGstHVAhVE2BoKHZXY-ASwQ6AEINjAC#v=onepage&q=LILLIG%2C%20Tina%20(ed.)%2C%20Catechesis%20Of%20The%20Good%20Shepherd.%20Essential%20Realities.&f=false)], 5. 5. 2013;

[[https://books.google.cz/books?id=nBNkZ6JBN-kC&printsec=front-cover&dq=LILLIG,+Tina+\(ed.\),+Catechesis+Of+The+Good+Shepherd.+Essential+Realities.&hl=cs&sa=X&ved=oahUKEwjuq72D2JTdAhXGDe-wKHQKQAMYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=LILLIG%2C%20Tina%20\(ed.\)%2C%20Catechesis%20Of%20The%20Good%20Shepherd.%20Essential%20Realities.&f=false](https://books.google.cz/books?id=nBNkZ6JBN-kC&printsec=front-cover&dq=LILLIG,+Tina+(ed.),+Catechesis+Of+The+Good+Shepherd.+Essential+Realities.&hl=cs&sa=X&ved=oahUKEwjuq72D2JTdAhXGDe-wKHQKQAMYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=LILLIG%2C%20Tina%20(ed.)%2C%20Catechesis%20Of%20The%20Good%20Shepherd.%20Essential%20Realities.&f=false)], 6/ 2018.

MILLER, Ron, *Nourishing the Spiritual Embryo: The Educational Vision of Maria Montessori*, str. 2, in: *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality on Education*, Foundation for Educational Renewal, 2002; dostupné z URL:

[www.pathsoflearning.net], 1. 4. 2013.

RAAPKE, Hans Dietrich, *Profil der Montessori-Pädagogik und ihrer Einrichtungen*, Dozentkonferenz der Deutschen Montessori-Vereinigung, 2003; dostupné z URL: [http://www.montessori-deutschland.de/fileadmin/freigabe/dachverband/PDFs/Zum_Profil_der_Montessori-Pädagogik.pdf], 20. 5. 2016.

SCHMUTZLER, Historische Entwicklung der Montessori Pädagogik in Deutschland, příspěvek k výročí 100 let Montessori pedagogiky, 2007, dostupné z URL: [<http://www.montessori-deutschland.de/758.html?&MP=749-777>], 12. 4. 2018.

[<http://www.bernhard-kaiser.homepage.t-online.de/downloads/lutherklkatechismus.pdf>], 7.6. 2016.

[<http://www.deutsche-biographie.de>], 23. 5. 2016.

[<http://www.whoswho.de/bio/jan-ligthart.html>], 12. 8. 2017.

Použité materiály v elektronické podobě:

SCHMUTZLER, Hans Joachim, „Religöse Erziehung Montessori – Cavaletti – Berryman“; prezentace autora na výročním setkání učitelů křesťanských církví věnujících se katechezi Godly Play pod názvem „Reformpädagogische Wurzel von Godly Play“, Hildesheim duben 2014, fotografický záznam se svolením autora, nepublikováno.

Texty k „teologii dětství“ (výběr):

ARNOLD, Ursula, „Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt“, in: FRICKE, Michael, *Von Gott Reden im Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007, str. 24.

BAUDLER, Georg, „Göttliche Gnade und menschliches Leben. Religionspädagogische Aspekte der Offenbarungs- und Gnadentheologie Karl Rahners“, in: VORGRIMMLER, Herbert (ed.), *Wagnis Theologie: Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, Herder: Freiburg 1979, str. 38.

BAUDLER, Georg, „Karl Rahners Bedeutung für die Religionspädagogik“, in: *Religionspädagogische Beiträge* 53 (2004), str. 109–118.

BLEISTEIN, Roman, „Mystagogie und Religionspädagogik“, in: VORGRIMMLER, Herbert (ed.), *Wagnis Theologie: Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, 1979, str 51–60.

- BOSCHKI, Reinhold, WOPPOWA, Jan, „Theologie der Kinder – Theologie der Kindheit“, in: *Katechetische Blätter* 131 (2006), 2., str. 94–100.
- BRUNNER, Emil, *Das Ewige als Zukunft und Gegenwart*, München und Hamburg: Siebenstern Taschenbuch Verlag, 1965, str. 179–180.
- BUCHER, Anton, „Kinder als Theologen?“, in: *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 1 (1992), str. 23–33.
- DUNNING, James B., *Human Creativity: A Symbol of Transcendence in Contemporary Psychology and the Theology of Karl Rahner: Implications for Religious Education*, disertační práce na Catholic University of America, 1973.
- FANGMEIER, Jürgen, „Theologische Anthropologie des Kindes“, in: BARTH, Karl, GEIGER, Max (Hrsg.), *Theologische Studien*, Heft 77, 1964, str. 5–8.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen*. Ein Werkstatt für die Sekundarstufe, Stuttgart 2012.
- HASLINGER, Herbert, „Sich selbst entdecken – Gott erfahren“, in: VORGRIMMLER, Herbert (ed.), *Wagnis Theologie: Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, 1979, str. 41–62.
- HAY, David, NYE, Rebecca, *The Spirit of the Child*, London: Harper Collins 1998; rev. vydání Jessica Kingsley Publishers, 2006.
- HINSDALE, Mary Ann, „Infinite Openness to the Infinite. Karl Rahner’s Contribution to Modern Catholic Thought on the Child“, in: Marcia BUNGE (ed.), *The Child in Christian Thought*, str. 406–445. Studie je dostupná z [<http://www.calculemus.org/lect/o7pol-gosp/dyn-cyw/kla-syzy/enchiridion/Hinsdale.pdf>], str. 36.
- HULL, John M., *God-Talk with Young Children: Notes for Parents & Teachers*, Philadelphia: Trinity Press International, 1991.
- HURLEY, Robert J., *Hermeneutics and Catechesis: Biblical Interpretation in the Come to the Father Catechetical Series*. Vydáno jako disertační práce na McGill University, Montréal 1994; University Press of America, 1997.
- NIPKOW, K. E., „Theologie des Kindes und Kindertheologie – Zusammenhänge und Elementarisierung“, in: NIPKOW (Hrsg.), *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 3, *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*. Gütersloh: 2010, str. 147–148.
- OBERTHÜR, Reiner, *Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen*. München: Kösel-Verlag 2000, 42006.

- SCHLAG Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neunkirchen-Vluyn: 2011.
- SCHREINER Martin, „Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarbereich“, in: Werner Ritter, Martin Rothgangel (Hrsg.), *Religionspädagogik und Theologie: enzyklopädische Aspekte. Festschrift zum 65. Geburtstag für Professor Wilhelm Sturm*, Stuttgart: Verlag V. Kohlhammer 1998, 264–279.
- SCHWAB, Ulrich, „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling – Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen“, in: FISCHER, Dietlind, SCHÖLL, Albrecht (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster: Comenius-Institut, 2000, 79–95.
- SCHWEITZER, Friedrich, „Auch Jugendliche als Theologen?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 3 (2005), str. 47.
- SCHWEITZER, Friedrich, „Was ist und wozu Kindertheologie?“, in: Anton Bucher (Hg.), *Im Himmelreich ist kein sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2* (2003), str. 11nn; cit. podle NIPKOW, *Theologie des Kindes und Kindertheologie*, str. 146–147: „Theologie der Kinder, mit Kindern und für Kinder.“
- VEIT-JAKOBUS, Dieterich, *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart 2012.
- ZIMMERMANN, Mirjam, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neunkirchen-Vluyn: 2010.

Přílohy

Příloha č. 1.

Ukázkový výběr textových podkladů z návrhu katechetického materiálu, který vznikl adaptací souboru příběhů Jeroma W. Berrymana a byl ověřen v praxi nedělní školy evangelického sboru ČCE v Sedlci-Prčici, lekce katecheze Godly Play

(89 str.)

Příloha č. 2.

Citace některých textů Marie Montessori k problematickým pojmům (7 str.)