

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Výchova ke křesťanským ideálům**  
**Model schönstattské pedagogiky P. Josefa Kentenicha**

Diplomová práce

2009

Vedoucí diplomové práce:

Doc. Michal Kaplánek, Th. D.

Vypracovala:

Veronika Zahradková

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá otázkami výchovy ke křesťanským ideálům a jejich originálním zpracováním v schönstattské pedagogice P. Josefa Kentenicha. Centrum práce tvoří pedagogický systém Schönstattu se zvláštním důrazem na „pedagogiku ideálů“ a její specifikaci v „osobním ideálu“. Dále je práce pohledem do Schönstattského hnutí, převážně jako hnutí výchovného a hnutí vychovatelů, a jeho výchovné teorie.

Konkrétně se jedná zaprvé o snahu postihnout význam křesťanského ideálu pro člověka obecně a převážně ve výchově, zadruhé o „překlad“ teologických, filosofických, psychologických a pedagogických pojmů výchovné teorie Schönstattu s jeho počátky v německém kulturním prostředí do řeči současné české obecné pedagogiky.

## **Annotation**

Die Diplomarbeit befasst sich mit den Fragen der Erziehung zu christlichen Idealen und deren originellen Erarbeitung und Darstellung in der Schönstattpädagogik von P. Josef Kentenich. Den Mittelpunkt der Arbeit bildet das pädagogische System Schönstatt mit Akzent auf die „Idealpädagogik“ und ihre Zentrierung im „Persönlichen Ideal“. Dazu gibt die Arbeit einen Einblick in die Schönstattbewegung besonders in Schönstatt als Erzieher- und Erziehungsbewegung und in ihre eigengeprägte Erziehungslehre.

Im Einzelnen handelt es sich erstens um den Versuch, die Bedeutung der christlichen Ideale für den Menschen allgemein und besonders in der Erziehung darzustellen, zudem um Bemühung, die theologischen, philosophischen sowie die psychologischen und pädagogischen Ausdrücke der Erziehungslehre Schönstatt, deren Ursprung im deutschen Kulturraum liegt, in die heutige Sprache der tschechischen allgemeinen Pädagogik zu übersetzen.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 7. 2. 2009

.....

Veronika Zahrádková

Touto cestou bych chtěla poděkovat doc. Michalu Kaplánkovi, Th. D. za odborné vedení a cenné rady jak z oblasti teologie tak lingvistických formulací, Prof. Dr. Dr. Hansu – Georgu Ziebertzovi za konzultace během mého dodatečného studia náboženské pedagogiky ve Würzburgu a Mgr. Miroslavu Procházkovi za dialog v rámci praktických otázek a vztahu k pedagogice obecné. V neposlední řadě patří můj dík paní Marii Peter Dipl. Päd. (Uni.), člence Institutu Josefa Kentenicha, za poskytnutí primárních zdrojů schönstattské literatury a vstřícné sdílení při hledání cest, jak získat vhled do komplexnosti myšlení P. Kentenicha.

Ideály jsou jako hvězdy.  
Člověk na ně nemůže dosáhnout,  
ale může se podle nich orientovat.  
/ Carl Schulze /

Co je to výchova?  
Výchova znamená nezištně sloužit  
originalitě a jedinečnosti druhých lidí,  
nezištně sloužit velkým myšlenkám,  
které Bůh vložil do každé osobnosti  
a tím sloužit samotnému Bohu.  
/ Josef Kentenich /

## Obsah

Úvod .....	9
Cíl a metoda práce.....	9

### I) VÝCHOVA KE KŘESŤANSKÝM IDEÁLŮM

<b>Ideály jsou jako hvězdy.....</b>	<b>13</b>
1. Vymezení pojmu ideál.....	13
1. 1 Ideál jako fikce.....	13
1. 2 Ideál jako dokonalost.....	14
1. 3 Ideál jako nejvyšší možné dobro člověka.....	15
1. 3. 1 Ideál jako protiklad povinnosti.....	16
1. 3. 2 Ideál jako podnět a měřítko k jednání.....	17
1. 3. 3 Ideál jako přitakání a popření zároveň.....	18
2. Výchova k ideálům.....	19
2. 1 „Milovat ideu“.....	19
2. 1. 1 Pohled davového člověka.....	20
2. 1. 2 Pohled individualisty.....	20
2. 1. 3 Pohled personalisty.....	21
2. 2 Výchova k ideálům – věčné téma.....	22
3. Personalismus jako východisko křesťanské výchovy.....	24
4. Náboženská pedagogika a její vztah k pedagogice obecné.....	26
5. Křesťanský ideál.....	29

### II) MODEL SCHÖNSTATTSKÉ PEDAGOGIKY P. JOSEFA KENTENICHA

<b>A) Schönstatt – společenství křesťanského života.....</b>	<b>32</b>
1. Schönstatt – katolické hnutí výchovy a vychovatelů, hnutí života a milosti.....	32
2. Dobový rámec, v němž se vyvíjela schönstattská pedagogika.....	35
3. Založení Schönstattu.....	38
3.1. Život a působení P. Josefa Kentenicha - zakladatele schönstattského hnutí.....	38

3.2. Schönstattska konceptce v historickém vývoji.....	41
<b>B) Narys schönstattske pedagogiky.....</b>	<b>44</b>
1. Pedagogická antropologie podle P. Josefa Kentenicha .....	46
1. 1 Diagnóza moderního člověka.....	46
1. 2 Nový člověk v novém společenství.....	48
2. Výchova v pojetí P. Josefa Kentenicha.....	51
2. 1 Porovnání výchovy P. Kentenicha a reformních škol.....	54
2. 2 Vztah mezi vychovatelem a edukantem.....	55
2. 2. 1 Výchova k sebevýchově.....	55
2. 2. 2 Tři zákony ve vztahu vychovatele k edukantovi.....	56
2. 2. 3 Láska a úcta ve vychovatelské taktice.....	57
2. 2. 4 Trojí umění vychovatele.....	58
3. Orientační hvězdy schönstattske pedagogiky.....	59
3.1 Pedagogika vazeb.....	59
3.2 Pedagogika úmluvy.....	60
3.3 Pedagogika pohybu ve smyslu růstu.....	61
3.4 Pedagogika důvěry.....	62
3.5 Pedagogika ideálů.....	62
4. Z lásky, skrze lásku a pro lásku.....	66
5. Aplikace modelu schönstattske pedagogiky v situaci výchovy.....	67
6. Vzory křesťanského života ze školy Schönstattu.....	68
<b>C) Osobní ideál.....</b>	<b>69</b>
1. Teorie ideálu.....	70
1. 1 Ideál jako cíl.....	72
1. 2 Ideál jako dispozice.....	72
1. 3 Ideál jako základní rys a ladění duše.....	73
2. Trojí definice ideálu.....	74
2. 1 Filosofická definice.....	74
2. 2 Teologická definice.....	75
2. 3 Psychologická definice.....	75

3. Dílčí složky ideálu – zdroje poznání osobního ideálu.....	76
3. 1 Obecně lidský komponent.....	76
3. 2 Komponent odpovídající typu člověka.....	76
3. 2. 1 Vášně ve službě ideálu.....	77
3. 2. 1. 1 Vášeň obětavosti.....	78
3. 2. 1. 2 Vášeň hrdosti.....	79
3. 2. 1. 3 Rovnost vášní.....	79
3. 2. 2 Temperamenty.....	80
3. 3 Ryzí individualita.....	81
4. Formulace osobního ideálu.....	83
5. Pět stupňů při uskutečňování osobního ideálu.....	85
6. Nástroje růstu osobního ideálu.....	86

### III) SHRNU TÍ – KŘEŠŤANSKÝ IDEÁL DNES?

1. „Pouze“ člověkem?.....	89
2. Pojmenovat nestačí.....	91
3. Povolán ke konkrétnímu.....	93
4. Ztracen v jednotlivostech.....	95
5. Dávat víc než sebe sama.....	98
 Závěrečná reflexe.....	 100
Seznam použitých zdrojů.....	102



## Úvod

Ideály již na obecné rovině někdy bývají považovány za zbytečnou zátěž, která člověka svazuje ve „svobodném“ následování aktuálních nálad, v životě, jenž ve svém svrchovaném sebeuskutečňování nepotřebuje vzory, měřítko, natož ideály. Vždyť ty patří do oblasti přání, jichž stejně není možné dosáhnout. Frustrace je pak nevyhnutelným důsledkem jejich nenaplnění.

Život je cestou s mnoha rozcestími, odbočkami a oklikami. Proč se nedívat jen na další krok, aby ten příští mohl být vystaven stejně velkému spektru nabídek rozprostírajících se před člověkem, který určuje sám sebe? Proč filtrovat, upřít svůj pohled na ideál a zříkat se tak bezprostředních chtění vyžadujících okamžité naplnění? Proč se ještě k tomu ptát na vůli nějaké vyšší instance? Život sám je to, co je pro nás nejdůležitější. Život se svou otevřeností, proměnlivostí a suverenitou.

Nejsou však zmíněné charakteristiky ideálů jistým druhem předsudků, kterým člověk dává přednost, aby mohl zůstat v pohodlném unášení proudem doby s všeobecnými hodnotami? Je život bez ideálů smysluplný? Je život bez smyslu životem? Kde hledat odpověď na otázky týkající se smyslu, aby život byl skutečným životem a ne jen životem zdánlivým, který by svou podstatou do oblasti přání a představ patřil více než jakýkoli ideál?

## Cíl a metoda práce

V této práci bych se chtěla zaměřit na význam ideálů, význam touhy dosahovat něčeho vyššího a to ne na rovině abstraktní, nýbrž s jasným zaměřením na ideály křesťanské specifickým způsobem zpracované v modelu tzv. „schönstattské pedagogiky“. Budu vycházet z přesvědčení, že každý člověk je ve své jedinečnosti neopakovatelný a ve své podstatě svobodný, takže musí sám hledat svoji originální cestu a ne jen vybrat jednu z nabízených možností, jak plně prožít svůj život. Proto se záměrně vyhnu vyjmenovávání konkrétních mravních hodnot a nábožensky zabarvených přesvědčení. Naopak všechny „jednoznačné“ jednotlivosti bez propojení stavěné vedle sebe bez udání cíle zastřeším pojmem „křesťanský ideál“. Tímto cílem je podle tvůrce schönstattské pedagogiky P. Josefa Kentenicha „nový člověk“, který je osvobozený jak od otrocké morálky příkazů tak od závislosti na potřebě sebeprosazení v liberální společnosti. Jedná se o křesťanskou osobnost, která dává svému životu konkrétní smysl a hledá cestu k dosažení nejvyšších hodnot. Do centra tohoto pedagogického modelu postavím „pedagogiku ideálů“, na jejímž příkladu se pokusím

představit především „teorii a praxi osobního ideálu, který je tvůrčí syntézou všeho, co bylo v této oblasti dodnes prozkoumáno a ověřeno v pedagogické skutečnosti.“<sup>1</sup>

Tematika Schönstattu není v češtině doposud zpracována. Zatím byly přeloženy pouze dvě knihy: „Říkají mu otec. Život a působení P. Josefa Kentenicha“ autora Estebana Uriburu je stručným popisem života zakladatele schönstattského hnutí, dílo Jonatana Niehause „200 otázek o Schönstattě“ slovníkovým zpracováním základních pojmů schönstattské spirituality a pedagogiky.

Předložená práce je tedy první svého druhu, a proto si neklade velké cíle. Nechce do hloubky studovat jednotlivé jevy, ale spíše se pokusit proniknout do významu jednoho z jevů, totiž osobního ideálu. Nelze přehlédnout, že pedagogické názory P. Kentenicha jsou na poli obecné pedagogiky v České republice téměř neznámé, proto bych se chtěla pokusit „přeložit“ nové pojmy nejen z jednoho jazyka do druhého, ale „přeložit“ teologicky, filosoficky a psychologicky chápanou pedagogiku schönstattského hnutí s jeho počátky v německém kulturním prostředí do řeči současné české obecné pedagogiky. Druhým cílem práce je snaha odpovědět na otázku, v čem je význam křesťanského ideálu pro člověka obecně a převážně ve výchově. Jakožto průkopnická práce by mohla být zároveň vodítkem pro práce další, pro rozpoutání možné diskuse na toto téma.

Práci dělím na dvě základní části obsažené v samotném názvu. V části „Výchova ke křesťanským ideálům“ se budu zabývat vymezením pojmu „ideál“ jak na obecné rovině tak se zaměřením na ideál křesťanský a zdůvodněním nutnosti výchovy pro probuzení touhy po ideálech. Aby bylo možno mluvit o výchově jako o výchově křesťanské, pokusím se antropologicky vymezit obraz člověka, k němuž by měla výchova směřovat. Předmětem následující úvahy tedy bude personalistické pojetí člověka, který překonal jak sklon k davovému chování tak k vyhraněnému individualismu.

Druhá část s názvem „Model schönstattské pedagogiky P. Josefa Kentenicha“ se skládá ze tří hlavních kapitol. Představení Schönstattu jako společenství křesťanského života a života zakladatele, P. Josefa Kentenicha, připraví půdu detailnějšímu náhledu do jednoho z nejdůležitějších rysů Schönstattu, do jeho výchovného systému. Jelikož se jedná

---

<sup>1</sup> SCHNEIDER, F. *Selbsterziehung als Selbstverwirklichung*, Hochland 35 (1937/38), s. 465 – 474, s. 472 In SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit. Eine Studie zur Pädagogik Pater Josef Kentenichs*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 2007, s. 108 n., celé znění citátu: „Teorie a praxe osobního ideálu, která je v schönstattském hnutí zastoupená a také rozmanitým způsobem osvědčená, se jeví zkoumavému pohledu jako tvůrčí, z teologického názoru na svět a život provedená syntéza toho, co bylo dosud o tomto okruhu problémů vytvořeno za názorová pojetí a v pedagogické realitě vyzkoušeno“.

o organický celek, jehož prvky jsou navzájem propojeny vazbami, půjde o přiblížení schönstattske pedagogiky jako celistvého modelu, o pojetí člověka ve výchovném procesu, vztahy mezi vychovatelem a edukantem a vztahy jednotlivých subsystémů v podobě pěti pedagogik, tzv. orientačních hvězd. Třetí kapitolou druhé části dospějí ke specifickému zúžení problému na pedagogiku ideálů, která je cestou, jak objevit a prohlubovat „ideál osobní“.

Závěrem se pokusím vyvodit, v čem může být představený model výchovy ke křesťanským ideálům přínosný pro současnou společnost a především její výchovné působení.

Informace budu čerpat zaprvé z originálních textů P. Kentenicha<sup>2</sup>, které z převážné části tvoří záznamy z jeho mnohaletých přednáškových cyklů jak pro laické vychovatele a intelektuály vědecké oblasti tak pro kněze a jiné duchovní osoby. Kromě jiného se jedná o následující stěžejní knihy: „Ethos und Ideal in der Erziehung – Wege zur Persönlichkeitsbildung“ – pedagogický kurs z května 1931, „Grundriß einer neuzeitlichen Pädagogik für den katholischen Erzieher“<sup>3</sup> – pedagogický kurs z července, srpna a října 1950, v němž P. Kentenich systematicky shrnul pedagogickou koncepci vznikající během své čtyřicetileté vychovatelské činnosti, „Daß neue Menschen werden – Eine pädagogische Religionspsychologie“ – přednášky pedagogického kurzu z října 1951 a spis „What is my philosophy of education“, který napsal P. Kentenich v květnu 1961 jako odpověď na otázku, co je jeho filosofií výchovy. Druhým zdrojem informací budou díla sekundární literatury interpretující jednotlivé jevy schönstattske pedagogiky,<sup>4</sup> ale také díla pojednávající o ideálech

---

<sup>2</sup> V předložené práci budu dále místo celého jména používat pouze označení P. Kentenich. „P.“ je zkratkou latinského „Pater“, což znamená „otec“ v duchovním slova smyslu. Zatímco v České republice je oslovení „Pater“ běžným „titulem“ všech kněží, v Německu se používá jen pro kněze řeholních společenství. Zkratka „P.“ se v práci objeví i u jmen dalších zmiňovaných kněží, např. P. King, P. Hug.

<sup>3</sup> Původní název zněl „Grundriß einer ausgeprägt neuzeitlichen Pädagogik für die Hand des katholischen Erziehers“. Při pozorné četbě přednášek P. Kentenicha lze tvrdit, že výraz „katolický“ P. Kentenich používal v původním slova smyslu, v němž *katholikos* (řec.) znamená všeobecný, celý, týkající se všech (srov. DUDEN, *Das Herkunftswörterbuch, Die Etymologie der deutschen Sprache*, Band 7, s. 317). Ačkoli schönstattska pedagogika vznikla v rámci katolické církve, není určena pouze pro potřeby katolické církve, ale pro všechny vychovatele (rodiče, učitele, kněze, pedagogy,...). Dále spojení „Grundriß...für die Hand – nárys... k ruce“ poukazuje na obsáhlost organického pojetí schönstattske pedagogiky, na model, který nelze pouze převzít jako hotový návod výchovy, nýbrž použít jako náčrt pro vlastní zpracování v konkrétní situaci. P. King charakterizoval schönstattskou pedagogiku následovně: „Schönstattskou pedagogiku lze označit jako katolickou, ne však v konzervativním slova smyslu, neboť překračuje konfesionalní zařazení. V pedagogickém systému P. Kentenicha se totiž propojuje lidské s božským, přirozené s nadpřirozeným, specificky katolicky křesťanské s všeobecně psychologickým a sekulárním.“ (srov. KING, H. *Joseph Kentenich - Ein Durchblick in Texten*, Fünfter Band, Fünfter Schwerpunkt: Pädagogische Texte, Patris-Verlag, Vallendar-Schönstatt, 2005, kapitola „Hinführung zum Thema Pädagogik bei Pater Kentenich“, s. 14 – 32).

<sup>4</sup> Seznam důležitých studií k schönstattske pedagogice – viz pozn. č. 158, s. 44.

na obecné rovině, vztahu křesťanské a obecné pedagogiky i historickém pozadí vzniku schönstattské pedagogiky. Pomocnými zdroji pro tvrzení týkající se filosofických, psychologických, pedagogických a teologických jevů budou lexikony příslušných vědeckých odvětví a díla jednotlivých myslitelů jak z doby tvůrce schönstattské pedagogiky tak z doby dřívější i dnešní. Podobně jako P. Kentenich vystavěl svoji originální pedagogickou koncepci na syntéze teologie, filosofie a psychologie, tak i předložená práce bude přes svoje zaměření na filosofii výchovy čerpat jak z idealistického přístupu ke světu zastoupeného převážně ve filosofii tak z názorů teologů a psychologů.

# D V Ý C H O V A K E K Ř E Š Ť A N S K Ý M I D E Á L Ů M

## IDEÁLY JSOU JAKO HVĚZDY

### 1. Vymezení pojmu ideál

Pojem „ideál“ je odvozen z latinského adjektiva „idealis“, jež znamená „příkladný“, „vzorový“. Pokud odhlédneme od Platónova učení o idejích jako praobrazech vpravdě skutečného bytí v protikladu k věcem smyslového vnímání, jež musí být vždy nedokonalé, pojem „ideál“ poprvé použil<sup>5</sup> v 17. století jezuitský malíř Francesco de Lana (1631 – 1687). Ten ve svém díle „Magisterium Naturae et Artis“ zdůrazňoval, že by umělci neměli tvořit podle ideálu, ale podle přírody. Neměla být však zachycena přirozenost ve své podstatě, ale z více předmětů vybráno jen to krásné a ztvárněno v jediném.<sup>6</sup> Pod vlivem historického vývoje a společenských změn i pojem „ideál“ prošel několika stádii. Dnes tomuto výrazu běžně rozumíme dvojím způsobem: Ideál jako fikce a ideál jako dokonalost.

#### 1.1 Ideál jako fikce

V tomto pojetí je ideál nahlížen jako fiktivní, smyšlený, tedy neskutečný jev<sup>7</sup> vyskytující se v jednání lidí, kteří si nechtějí nebo neumí připustit aktuálnost přítomné reality a kteří se vzpírají nést její následky. Jedná se o negativní pojetí ideálu, jež člověka vede k nekritickým fantazijním představám. Frustrace z nedosažitelnosti<sup>8</sup> takového neadekvátního<sup>9</sup> ideálu se pak často stává zdrojem psychických onemocnění bránících nejen v převzetí zodpovědnosti za lidský život, ale stává se i překážkou v rozeznání dalších životních možností. Personalizovaná podoba ideálu pak získává rysy idolu,<sup>10</sup> zidealizované představy o sobě nebo o druhém člověku.

---

<sup>5</sup> AXELOS, Ch. *Ideal* In RITTER, J./ GRÜNDER, K. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976, s. 26.

<sup>6</sup> Srov. THÜRNUAU, D. *Ideal* In SANDKÜHLER, H. J. (vyd.) *Enzyklopädie Philosophie*, 1. Band, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999, s. 576.

<sup>7</sup> Srov. PFAFFEROTT, G. *Ideal* In *Lexikon für Theologie und Kirche*, 5. Band, Freiburg in Breisgau: Herder Verlag, 1996, s. 387.

<sup>8</sup> Karl Schmeing dospěl k přesvědčení, že pokud není v mladých lidech ožívována motivace ke snaze hledět na ideály i přes jejich nedosažitelnost, přikloní se raději k ideálům druhořadým. (Srov. SCHMEING, K.: *Ideal und Gegenideal. Eine Untersuchung zur Polarität der jugendlichen Entwicklung*, Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1935, s. 113.)

<sup>9</sup> K tématu přečeňování sebe sama srov. např. CHASSEGUET – SMIRGEL, J. *Das Ichideal. Psychoanalytischer Essay über die Krankheit der Idealität*, Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1981, s. 11 n.

<sup>10</sup> Srov. SCHMEING, K. *Ideal und Gegenideal. Eine Untersuchung zur Polarität der jugendlichen Entwicklung*, Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1935, s. 48n.

Ideál jako nebezpečí představil především Sigmund Freud, když tvrdil, že ideál člověka „nutí se strachem a očekáváním hledět do budoucnosti nebo se deprimován ohlížet za minulostí.“<sup>11</sup> Podle něj honba za ideálem vede k potlačování přirozených přání a pudů,<sup>12</sup> láska k sobě samému i druhým je zastíněna pohledem na „ideální já“ vymezené očekáváním společnosti.<sup>13</sup>

Pokud psychoanalýza pojem „ideál“ spojuje se strachem a deprivací ve vztahu k budoucnosti i minulosti, v následujících kapitolách se ukáže, že právě s ideálem lze prožívat přítomný okamžik ve větší svobodě a radosti. Je-li život podle ideálu chápán jako potlačování pudů, pokusím se doložit, zda platí pravý opak: že je nutné zaměřit pozornost na vášně, bez jejichž přijetí a správného nasměrování by člověk nikdy nedokázal v pravdě rozvíjet sebe sama. Konečně představa ideálu jako překážky v budování plnohodnotných vztahů kvůli nesprávnému přesunutí těžiště na „ideální já“ dostane vysvětlení v kapitole „Schönstattská pedagogika“, konkrétně ve vysvětlení způsobu, jak žít tzv. „osobní ideál“.

## 1.2 Ideál jako dokonalost

Dokonalost jako synonymum ideálu značí plnost, absenci jakékoli vady a nejasnosti. Jelikož takový stav člověk kvůli zkušenosti se světem tvořeným hranicemi nemůže být schopen pojmut, představuje si ideál jako něco dokonalého, co naplňuje vše nejvyšší „do – konce“.

Díky myslitelům jako Gotthold Ephraim Lessing (1729 – 1781), Immanuel Kant (1724 – 1804) a Friedrich Schiller (1759 – 1805) byla dokonalost ztotožňována s ideou krásna, již je možné nahlédnout v nejryzejší podobě v přírodě. Ideál odpovídal představě umělce o uměleckém díle, jeho dokonalé podobě složené z jednotlivých „ideálních“ prvků abstrahovaných z nedokonalých bytostí a jevů v přírodě.<sup>14</sup> Teprve Immanuel Kant do ideálu vložil morálně praktický význam tím, že vyzdvihl člověka jako individuum, které je obdařené rozumem.<sup>15</sup> Ideál člověka se tedy osamostatnil od ideálu vkládaného do jiných konkrétních jevů jako např. uměleckých děl a vědy. „Ideál“ tak přestal být vzorovým praobrazem určitého

---

<sup>11</sup> Srov. např. SCHMIDBAUER, W. *Alles oder Nichts. Über die Destruktivität von Idealen*, Reinbek: Rowohlt, 1984, s. 9.

<sup>12</sup> Srov. CHASSEGUET – SMIRGEL, J. *Das Ichideal. Psychoanalytischer Essay über die „Krankheit der Idealität*, Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1981, s.13, 95.

<sup>13</sup> Srov. SCHMIDBAUER, W. *Alles oder Nichts*, s. 82.

<sup>14</sup> Srov. THÜRNUAU, D. *Ideal* In SANDKÜHLER, H. J. (vyd.): *Enzyklopädie Philosophie*, Band 1, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1999, s. 576 n.

<sup>15</sup> KANT, I. *Základy metafyziky mravů*, Praha: Svoboda, 1976, s. 49, 62: „Protože k odvozování jednání ze zákonů je zapotřebí rozumu, není vůle ničím jiným než praktickým rozumem... Kategorický imperativ mravnosti je jediný: Jednej jen podle té maximy, o níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“;

druhu nebo typu skutečnosti<sup>16</sup> v představě umělce, ale stal se ideálem konkrétního individua, který svým rozumem a vůlí může ve svobodě rozhodovat o míře chtěného uskutečnění. Friedrich Schiller ve vztahu k ideálu zdůraznil význam propojení rozumu se smyslovostí, však s určující rolí myšlení. Podle něj ideál vzniká tehdy, když vůle svobodně dodržuje zákon nutnosti a při vší proměnlivosti fantazie rozum určuje jeho pravidla.<sup>17</sup>

V tomto „estetickém“ pojetí přes všechny snahy zaměřit pozornost na individuum zůstala individualita člověka nedotčena. Jedinečnost člověka s jeho nadáním, zvláštnostmi a sklony měla být naopak potlačena ve prospěch obecné ideje krásy a dobra. Proto chybí uchopení ideálu v jeho nejvlastnější podobě: ideál jako nejvyšší možné dobro člověka.

### 1.3 Ideál jako nejvyšší možné dobro člověka

Ideál v prvním pojetí (ideál jako fikce) je výsledkem útěku člověka před skutečností do světa představ. Druhé pojetí (ideál jako dokonalost) je snahou kompenzovat lidskou nedokonalost touhou po ní, potřebou jít výš kvůli bezradnosti jak zacházet se sklony ke srovnávání se s nejvyšší představitelnou, však vždy abstraktní ideou. Těžiště pozornosti vždy leželo mimo člověka.

Ideál však lze uchopit i jako centrum člověka, nejvlastnější jádro jeho originality. Teprve ideál, který vychází ze sebepoznání, z přijetí vlastních hranic a uvědomění si kardinálních hodnot zaměstnávajících nejen intelekt, ale i citové prožívání jednotlivého člověka, se může stát cestou k naplnění života. Sebepřijetí a použití vlastního potenciálu k rozvinutí přirozené touhy překračovat sebe sama se mohou stát onou cestou k sobě samému. Cestou, ne cílem, protože cesta je tím cílem. Nepůjde už o fiktivní představu ani o vyrovnání se s komplexem vlastní nedostatečnosti, ale o radostné uvědomění, že život je nutné vzít vážně, aby si člověk mohl vážit sebe samého. Vzít život vážně nelze jinak než zaměřením na jeho podstatu, na otázku po jeho smyslu. Smysl předpokládá cíl, ten musí být jedině ideálem. Ideálem, který tu není, ale k němuž je třeba dojít. Je to cíl, který člověku není předložen nějakou vnější autoritou jako nejlepší varianta jeho života, ale jež si vytyčuje člověk sám pohledem jak do svého nitra tak na „nejvyšší možné“. „Nejvyšší“ pro člověka

---

<sup>16</sup> Srov. AXELOS, Ch. *Ideal* In RITTER, J./ GRÜNDER, K. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976, s. 26.

<sup>17</sup> Srov. THÜRNUAU, D. *Ideal* In SANDKÜHLER, H. J. (vyd.): *Enzyklopädie Philosophie*, Band 1, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1999, s. 576 n.

vždy bude znamenat soubor zásadních hodnot, které bude projektovat do ideálu, a aby zůstalo „možným“,<sup>18</sup> půjde o kritické zhodnocení vlastních možností.

Ideál se tedy nikdy nemůže zařadit do oblasti přítomného, ale přesto může být uskutečňovanou přítomností. Přítomností v tom smyslu, že bude zpřítomňován životem s jeho paradoxy: dokonalost nedokonalostí, dosahování nedosažitelného, radost z nejdůležitějšího, ... Aby ideál nepřestal být ideálem, nikdy se nemůže zbavit svého atributu „nedosažitelný“, vždy zůstane „hvězdou“<sup>19</sup> v neodhadnutelné výšce. Však „ve světle ideálu, jasným poznáním nedosažitelného se zvyšují šance pro uskutečnění dosažitelného.“<sup>20</sup> Aby si však člověk vytyčil ideál odpovídající jeho životnímu zaměření, musí pohled nejprve zaměřit na základ, na němž stojí – základ tvořený hodnotami a touhami, jež nejvíce zaměstnávají jeho pozornost. Teprve pak si bude moci ve své nejistotě být „jistý“, že se dívá správným směrem, na „hvězdu“, jež je mu vlastní, jíž je on sám. Bude si moci být jistý natolik, že si ani na chvíli nebude smět dovolit přestat prověřovat, zda je jeho jistota opravdu jistou. Předem vytyčený ideál mu však poskytne orientaci v situacích nepřehledných množstvím možných cest.

Nejvyšší možné dobro člověka žijícího z ideálu bude v předložené práci představovat tři roviny: Osvobození od představy ideálu jako povinnosti, rozhodnutí orientovat svoje jednání podle vytyčeného ideálu a odvrhnutí objektivně daných dober, aby člověk našel sám sebe.

### 1.3.1 Ideál jako protiklad povinnosti

Ideál jako nejvyšší možné dobro člověka překračuje předchozí pojetí i v míře svobody při jeho dosahování. Immanuel Kant charakterizoval člověka jako bytost, jež je zdokonalování nejen schopna, ale jež je zdokonalování zavázána povinností.<sup>21</sup> Je to zákon rozumu, který zavazuje. Příkaz poslušnosti tohoto zákona může člověka vybičovat k velkým

---

<sup>18</sup> H. E. Hengstenberg viděl možnost, jak překonat všechna nebezpečí nesprávného přístupu k ideálu v trojí cestě: ve vzoru, ideji a cíli: Zaměření pozornosti na lidský vzor člověku pomůže dívat se s úctou jak na cestu osoby, od které se člověk chce něčemu učit, tak na svou originální cestu - a to bez touhy kopírovat jednotlivá rozhodnutí, bez sklonu k nekritickému zidealizování vlastních možností. Také idea musí být chápána jako něco skutečného. Ideje člověk nedokáže navrhnout, může se pro ně jedinečně otevřít. Tento proces je dalším úkolem člověka na cestě k ideálu. Třetí prevencí před přístupem k ideálu jako fikci nebo abstraktní nedosažitelné dokonalosti je podle H. Hengstenberga cíl. Ten musí odpovídat idejím v konkrétním člověku a zohlednění vnějších i vnitřních možností daného člověka. (Srov. HENGSTENBERG, H. E. *Ideál* In *Lexikon der Pädagogik*, II. Band, Freiburg: Verlag Herder, 1953, s. 818.)

<sup>19</sup> Srov. SCHMEING, K. *Ideal und Gegenideal*, s. 103: „Pokud by člověk přirovnal ideály ke hvězdám, které září nad skutečností, všimnul by si, že mají společný východ i západ. Některé (hvězdy) na nebi září dlouho, jiné zmizí rychle.“

<sup>20</sup> KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses. Über Ideale*, Wien/ Hamburg: Paul Zsolnay Verlag, 1985, s. 13.

<sup>21</sup> Srov. HENGSTENBERG, H. E. *Ideál* In *Lexikon der Pädagogik*, II. Band, Freiburg: Verlag Herder, 1953, s. 817.



činům. Vždy to ale budou jen činy pouhé racionality, která nikdy nemůže stimulovat člověka jako osobu v její celistvosti. Na rozdíl od toho svobodné rozhodnutí pro dosahování ideálu z touhy po sebepřekročení uvolňuje napětí a odkrývá netušené vnitřní síly.

Rozdíl mezi ideálem a povinností na obecné rovině obrazným způsobem vykreslil již na počátku 20. století Henry Hughes ve své knize „Ideje a ideály“.<sup>22</sup> Jeho impulzy lze použít i dnes při snaze přiblížit rozdíl mezi ideálem jako povinností a ideálem v pravém slova smyslu: „Povinnost je neúprosná a krutá, ideál půvabný a zářící. Povinnost stroze říká: Musíš, ideály následujeme dobrovolně. Povinnost je chladná, ideál rozehrívá srdce. Povinnost nás tíží jako těžké břemeno, jehož tíže bychom se rádi zbavili. Ideál podněcuje, těší, lidské povznáší do stavu božského. Je to něco víc než pocit povinnosti, co podněcuje šlechetného knížete k obětavé práci, vědce k celoživotní činnosti, co dokáže nadchnout básníka a umělce k neustálé tvorbě... Kdo ještě v posvátné hodině neobjevil ideály,... neobjevil, co život znamená a co nabízí.“<sup>23</sup>

### 1.3.2 Ideál jako podnět a měřítko k jednání

Povinnost může stát pouze na začátku výchovy, kdy je nutné, aby dítě vůbec objevilo, co všechno může hlouběji odkrývat, ale pouze ideál zasáhne všechny roviny lidského bytí. Povinnost vychází z myšlení, rozkládá skutečnost do jednotlivých částí, aby ji opět mohla s námahou skládat,<sup>24</sup> ale člověk nadšený ideálem chce jednat. Jediným možným východiskem je pak pohled na cíl, který obsáhne všechny jednotlivosti. Tak jako provazochodec nesmí myslet na propast pod sebou ani se nechat rozptylovat pohledem do stran, aby bezpečně došel k cíli, i člověk, který chce něčeho velkého dosáhnout, se nesmí nechat odradit jednotlivými překážkami, ale pohled a síly upřít na ideál. V tomto případě člověk „musí“ v tom smyslu, že „chce“. Ideál tím dostává nový rozměr: kromě funkce inspirující<sup>25</sup> k jednání se stává i jeho měřítkem. Již to nejsou přechodná přání a náhodné činy, ale **rozhodnutí, která poukazují na hlubší smysl**. Ideál tvoří hranu, na níž člověk balancuje mezi životem bohémským a otrockým - člověku žijícímu ze dne na den pomáhá najít smysl a směr, člověku svázanému objektivně danými pravidly umožňuje vykročit ze zajetí otrocké morálky.

---

<sup>22</sup> HUGHES, H.: *Ideen und Ideale. Grundriß einer Weltauffassung*, Würzburg: A. Stubers Verlag, 1908.

<sup>23</sup> TAMTÉŽ, s. 24.

<sup>24</sup> TAMTÉŽ, s. 25 n.

<sup>25</sup> BISER, E. *Der Mensch – Das grosse Versprechen. Unterwegs zu einem christlichen Menschenbild* In BÖHM, W., HILLEBRAND, K. (Hrsg.) *Engagiert aus dem Glauben. Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik*, Würzburg: Echter Verlag, 2007, s. 28: „Bez ideálu člověku chybí inspirující impuls, který by stimuloval jeho síly na obtížné cestě k sobě samému.“

### 1.3.3 Ideál jako přitakání a popření zároveň

K nalezení ideálu, jak se ukáže v následujících kapitolách, je potřeba sjednotit několik protikladů: Člověk se musí naučit být natolik svobodný, aby se dokázal rozhodnout pro dodržování určitého řádu, být otevřený pro poznávání všeobecně platných hodnot, aby byl schopen rozeznat, které z nich mu jsou opravdu vlastní. Takového postoje si lze všimnout například u Abraháma, jehož láska k jeho synu Izákovi byla tak velká, že byl připraven se ho vzdát.<sup>26</sup>

Při pohledu na velké lidi kterékoli doby můžeme říci, že jejich **velikost spočívala právě ve velikosti jejich ideálů**, ve velikosti toho, čemu dokázali věřit. Søren Kierkegaard formuloval onen paradox popření sebe sama, aby byl člověk svobodný pro něco vyššího, následovně: „Ne, nikdo nebude zapomenut, kdo býval ve světě velikým, ale každý je velký po svém a každý v poměru k velikosti toho, co miloval. Kdo miluje sám sebe, bude veliký sebou samým, a kdo miloval lidi, stal se velikým oddaností, ten však, kdo miloval Boha, převyšuje všechny ostatní. Každý bude připomínán, ale každý je veliký v poměru k tomu, v co doufá. Někdo byl veliký tím, že doufal v něco možného, jiný tím, že doufal ve věčnost, avšak kdo doufal v nemožné, je nade všechny ostatní. Každý bude připomínán, ale každý je velký v poměru k velikosti toho, s čím bojoval. Neboť ten, kdo bojoval se světem, je velký tím, že svět přemohl, a kdo bojoval se sebou samým, je větší tím, že přemohl sebe sama, ale kdo bojoval s Bohem, je větší než všichni ostatní... Abrahám byl větší než všichni ostatní, veliký v síle, jejíž moc je bezmocnost, veliký moudrostí, jejímž tajemstvím je šílénství, veliký nadějí, jež vyhlíží jako pošetilost, veliký láskou, jež je nenávistí k sobě samému.“<sup>27</sup>

Na této rovině by již bylo povrchní a nepřesné mluvit o lidském dosahování ideálu jako o procesu sebeuskutečňování, v němž člověk krouží jen kolem svého „já“. **V pohledu na ideál jde o něco víc, totiž o vztah. Vztah k tomu, co člověk miluje, v co doufá, s čím je ochoten bojovat.** Toto „nepomíjivé“ pak člověku pomáhá „překročit“ sebe sama,<sup>28</sup> dívat se na to, co zůstane, i když už jedinec nebude moci být fyzicky přítomen. Tomáš Halík tuto otevřenost „neznámému“ nazývá překonání fixace na sebe sama: „Konečným cílem života z víry není sebeuskutečnění, ale dalo by se říci, že sebeuskutečnění vidí v sebezpřekročení.

---

<sup>26</sup> Srov. Gen 22, 1 - 19

<sup>27</sup> KIERKEGAARD, S. *Bázeň a chvění, Nemoc k smrti*, Praha: Svoboda, 1993, s. 16.

<sup>28</sup> Srov. Mt 16, 25: „Neboť kdo by chtěl zachránit svůj život, ten o něj přijde, však kdo ztratí svůj život pro mne, nalezne jej.“

Sebeuskutečnění je z hlediska víry vedlejší, doprovodný produkt sebepřekročení. Je to hodnota, která se dostává nádvakem těm, kteří primárně hledají něco jiného.<sup>29</sup>

## 2. Výchova k ideálům

Chtít dosahovat něčeho vyššího, pracovat na sobě, se člověk naučí jedině výchovou. Proto, než přistoupím k objasňování samotného pojmu „křesťanský ideál“ obsaženému v nadpisu práce, budu se zabývat Patočkovým pojetím východiska i cíle výchovy, jímž je imperativ „Milovat ideu“. Ten vychází z objektivního idealismu, v němž člověk věří, že existuje objektivní, na člověku nezávislá idea, která zaujímá primát před materiálními hodnotami, a proto je dobré ji následovat. Následné rozdělení lidí do tří skupin podle jejich postoje k „vyšší ideji“ bude vlastním zpracováním společenských fenoménů, na které upozorňoval již P. Kentenich.<sup>30</sup> Jeho vlastnímu pohledu se budu věnovat později.

### 2.1 „Milovat ideu“

Jedinečným způsobem cíl výchovy popsal Jan Patočka (1907 – 1977) ve své „Filosofii výchovy“, když poukázal na to, že by se edukant měl v první řadě naučit „něco vyššího chtít“.<sup>31</sup> Člověk by se neměl spokojit jen s přijímáním skutečnosti, s přicházením a míjením jednotlivých okamžiků, ale měl by chtít objevovat, co se skrývá „za“ věcmi, situacemi, chtít proniknout do jejich smyslu. „Milovat ideu neznámá pochopit Pythagorovu větu nebo zákony pádu nebo jiných procesů přirozených, nýbrž odhalit určitý celkový aspekt věcí, dobyt klíč, kterým si můžeme otvírat všechno, co jest, a v této možnosti vykládat všechno, co jest, ptát se na jeho smysl.“<sup>32</sup> Výchova tedy předpokládá existenci něčeho vyššího, dokonalejšího, co je potřeba objevit, k čemu je dobré směřovat. Prvním a nejdůležitějším krokem před dešifrováním „lepší podoby“ světa jako celku je úkol člověka pracovat na poznání sebe sama, na odhalení té nejlepší možné podoby vlastního života.

---

<sup>29</sup> HALÍK, T. *Co je bez chvění, není pevné: Labyrintem světa s vírou a pochybností*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 198 n.

<sup>30</sup> Témata „Massenmensch“, „Kollektivismus“, „Individualismus“ najdeme zpracovaná např. In KENTENICH, J. *Grundriß einer nuzzeitlichen Pädagogik für den katolischen Erzieher*, s. 46, 92 n., 115, 137, 168, KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden*, s. 32, 83, 97 n., 151, 165, 183 n.

<sup>31</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši*, Sebrané spisy, Svazek 1, Stati z let 1929 – 1952, Praha: Oikoyomenh, 1996, s. 367.

<sup>32</sup> TAMTÉŽ, s. 368.

### 2.1.1 Pohled davového člověka

Člověk, který se nenaučí vlastním rozumem kriticky posuzovat vnější podněty a vlastní skutečné touhy, může snadno přehlédnout povrchnost všeobecných „ideálů“, ať už je to volání po rovnosti a míru nebo latentní vštěpování primátu krásy, výkonnosti a úspěchu. Takový člověk se orientuje podle proměnlivých módních názorů a se změnou trendu je schopen „prodat“ i svoji identitu. Davový člověk<sup>33</sup> se nechá snadno ovlivnit výjimečným dojmem, „sbírá“ množství konkrétních zážitků, aniž by je opravdu prožil a zpracoval, touží vyzkoušet všechno dostupné a nerozlišuje hodnotové pořadí jednotlivých podnětů. Nejdůležitější je pro něj názor většiny, je schopen cokoli obětovat, jen aby nevybočoval z představ sdílených společností.

### 2.1.2 Pohled individualisty

Opakem davového člověka je vyhraněný individualista, který hledá všemožné cesty, jak vlastním způsobem přistupovat k řešení jednotlivých situací. Je to člověk, který se vymanil z dogmat předkládaných vnější autoritou a v absolutní „svobodě“ rozhoduje, co bude v jeho životě dominantní a co naopak odvrhne jako nepotřebné. Určujícím fenoménem jsou vlastní síly, východiskem sebepoznání a cílem sebeuskutečnění. Pojem sebeuskutečnění jako nejvyšší představovaný model naplnění lidského bytí se objevuje v ústech mnoha moderních pedagogů, ale jeho význam je velmi nejasný. Winfried Böhm (nar. 1937) ve své kritické reflexi pojem „sebeuskutečnění“ nazval dokonce „strašidlem obcházejícím kolem pedagogiky“,<sup>34</sup> neboť si pod ním každý může představit, co chce: „Feministka boj proti společensky daným rolím jednotlivých pohlaví, psycholog zdravý rozvoj psychického organismu, antipedagog odstranění výchovy ve prospěch partnerského a přátelského vztahu mezi vychovatelem a dítětem...“<sup>35</sup> Člověk, který primárně touží

---

<sup>33</sup> Nemám zde na mysli „davového člověka“ v pojetí sociologa Le Bona. Ten používal termín „davový člověk“ k pojmenování lidí, kteří v davu nevědomě odkládají svoje zvyky a jednají stejně jako většina ostatních lidí ve velké skupině. Dalším interpretem „davového člověka“ v moderním pojetí je španělský filosof a sociolog José Ortega y Gasset: „Svět, který nosí davového člověka, ho už od narození nenabádá k žádnému omezení, nic mu nezakazuje, ani ho nenutí k zdrženlivosti, ale naopak dráždí jeho choutky, schopné v podstatě nekonečného růstu... To nám umožňuje v psychologickém diagramu dnešního davového člověka určit dva přední rysy: volnou expanzi jeho přání, a tedy celé jeho osobnosti, a naprostý nevděk ke všemu, co umožnilo snadnost jeho života.“ (ORTEGA Y GASSET, J. *Vzpouřav davů*, Praha: Naše vojsko, 1993, s. 62.)

<sup>34</sup> BÖHM, W. *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze*, Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997, s. 41.

<sup>35</sup> TAMTÉŽ, s. 41.

po sebeuskutečnění, ať už je jeho interpretace jakákoli, se často dívá především na sebe,<sup>36</sup> měřítkem všech věcí je míra jeho štěstí a spokojenosti.<sup>37</sup> Sebeuskutečněním v pozitivním smyslu můžeme nazvat např. Jungovu „individuaci“ v psychologickém pojetí: „Individuace znamená stávat se osobou. Pod tímto pojmem rozumíme individualitu našeho nitra, poslední a nesrovnatelnou jedinečnost, která se stává vlastním „já“ (Selbst).“<sup>38</sup> Dalším příkladem uskutečnění, nalezení vlastního smyslu, v němž se primárně nejedná o prosazení sebe sama, lze nalézt v logoterapii rakouského psychiatra Viktora Frankla (1905 – 1977). Však i on vzhlíží za horizont přítomného k transcenci: „Společnost blahobytu je schopna uspokojit téměř všechny potřeby člověka. Jen jedna potřeba zůstává nenaplněna: vůle ke smyslu... Člověk je při hledání smyslu nutně zaměřen na něco, co není on sám, ať už je to smysl, který hledá, nebo setkání se smyslem druhé osoby. Být člověkem však vždy poukazuje nad sebe sama. Teprve transcende sebe sama je esencí lidské existence.“<sup>39</sup>

### 2.1.3 Pohled personalisty<sup>40</sup>

Třetím možným způsobem, jak „milovat ideu“, je odvozování vlastní hodnoty ne z výkonu oceněného společností nebo úspěchu v „zapadnutí“ do proudu doby, ale z přitakání sobě samému, vlastním schopnostem i nedokonalostem. Člověk už nezaměřuje pohled jen na sebe, ale vlastní ideál dokáže vidět i v souvislosti s druhými lidmi. Podle Martina Bubera (1878 - 1965) takový člověk „dělá své, aby zbavil dav jeho davovosti, šíří kolem sebe jinakost. Je to jednotlivec, jenž proměňuje dav v jednotlivce.“<sup>41</sup> Podobně se ptá

---

<sup>36</sup> Srov. ADLER, A. *Wozu leben wir*. Mit einer Einführung von Prof. Dr. Dr. Wolfgang Metzger, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006, s. 17: „Vrazi přiznávají, že vnímali pocit moci, když drželi v ruce lahvičku s jedem, ale zjevně mysleli jen na sebe. Zbytku společnosti propůjčili obsah lahvičky.“

<sup>37</sup> Srov. MASLOW, A.: *Psychologie des Seins*, Frankfurt am Main, 1985, s. 108.

<sup>38</sup> JUNG, C. G.: *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten*, Rascher, Zürich 1933, s. 65.

<sup>39</sup> Srov. FRANKL, W. E. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, München: Piper und Co. Verlag, 1979, s. 46, 100.

<sup>40</sup> Z prvotního Schleiermachersova pojmu „personalismus“ se vyvinul moderní filosofický směr zdůrazňující jedinečný význam každé lidské osoby, jež žije ve světě a mezi druhými lidmi, jež si však musí budovat vlastní jedinečnou individualitu i ve vztahu k Bohu. Současný slovenský personalista Ján Letz formuluje stanovisko personalismu následovně: „Ve smyslu křesťansky orientované filosofie všechno, co existuje jiným způsobem než Bůh, je stvořeno, a každé jsoučno tohoto stvoření nese ve svém bytostném základu „stopu Boha“... Tato Boží stopa musí zahrnovat to, co je Bohu nejvlastnější, ... že má personální podstatu. Nejvyšším znamením personality Boha je jeho trojpersonalita v jednotě. Proto musí být tato skutečnost alespoň implicitně přítomná v každém stvořeném jsoučnu.“ (LETZ, J. *Na ceste k novému konceptu personalistickej metafyziky* In *Acta philosophica Tyrnaviensia*, 9, *Za personalistickú kultúru*, Zborník príspevkov, Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2004, s. 129.) Více viz např. LETZ, J. *Personálny fenomén postmodernej mnohosti*. In *Filozofia*, roč. 56, 2001, č. 4, FARKAŠ, P. *Personalistický rozmer integrity ľudskej osoby v biblickom texte* In *Acta philosophica Tyrnaviensia*, 9, *Za personalistickú kultúru*, Zborník príspevkov, Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2004, s. 11 -19, BÖHM, W. *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Gesammelte Aufsätze, Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997.

<sup>41</sup> BUBER, M. *Názory*, Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1996, s. 50.

a zároveň odpovídá Sören Kierkegaard (1813 – 1855): „Co to znamená být nebo chtít být jedincem? Znamená to mít a chtít mít svědomí.“<sup>42</sup> Takový člověk by vlastní dobro nikdy nemohl považovat za dobro, pokud by ho musel prosadit na úkor ostatních. Teprve **ideál spojený se zodpovědností**<sup>43</sup> může pomoci člověku dorůst ve skutečnou osobnost. Romano Guardini (1885 - 1968) dodává, že „zodpovědnost není jen nějaký atribut, nýbrž základ lidského bytí. V ní je obsaženo všechno: svoboda, vázanost, svébytnost jedince i spojení se společenstvím, vztah k Bohu, lidem a světu. Zodpovědnost je to, čím se člověk vyděluje z ostatního stvoření a zároveň to, co ho se vším stvořeným spojuje.“<sup>44</sup> Jak píše Martin Buber, tato třetí možnost, překonání kolektivismu i individualismu, je cestou k utváření pravé osobnosti: člověka s člověkem.<sup>45</sup> To, co v nich narůstá, vzniká v jejich vzájemném vztahu - „mezi“ nimi.

Člověk ceněný jako osoba právě proto, že je člověkem obdařeným rozumem, vůlí a svobodou, bude v práci spojovacím mostem ke křesťanskému pojetí člověka. Nepůjde už jen o pojetí člověka „o sobě“ na základě jeho „svobody a nezávislosti od mechanismu přírody, o určení člověka pouze jeho rozumem“;<sup>46</sup> ale o překročení „svatého zákona rozumu“, jenž v rámci stvoření může všechno, co chce, do roviny pravé svobody.

## 2.2 Výchova k ideálům – věčné téma

Výzva „milovat ideu“ je předstupněm výchovy k ideálům, nutným předpokladem pro kroky další, protože idea vždy zůstává pouze na rovině abstraktní. Teprve ideál je její konkretizací. Ukázalo se, že touhu po nějaké vyšší ideji lze zpracovat různým způsobem: buď ji uskutečňovat orientací podle „ideálu“ většiny, nebo pomocí striktní distance vůči inspiraci kýmkoli jiným, nebo nasloucháním tomu, co je člověku vlastní, jak se může stávat originální osobností vědomou hodnoty sebe sama.

Jak vyplyne později, úkolem výchovy však není jen naučit se „milovat ideu“, nýbrž naučit se „milovat ideál“. Ačkoli by se tato výzva k podpoření určité cesty v dnešní době plurality hodnotových systémů mohla jevit jako prohřešek proti demokracii, je nutné přiznat,

---

<sup>42</sup> KIERKEGAARD, S. *Nácvik křesťanství, Sud'te sami*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002, s. 174., dále srov. KIERKEGAARD, S. *Opakování*, Praha: Vyšehrad, 2006.

<sup>43</sup> Srov. BISER, E. *Der Mensch – Das grosse Versprechen. Unterwegs zu einem christlichen Menschenbild* In BÖHM, W., Hillenbrand, K. (Hrsg.) *Engagiert aus dem Glauben. Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik*, Würzburg: Echter Verlag, 2007, s. 25.

<sup>44</sup> Srov. GUARDINI, R. In MÄRZ, F.: *Klassiker christlicher Erziehung*, München: Kösel Verlag, 1988, s. 387.

<sup>45</sup> Srov. BUBER, M. In MÄRZ, F.: *Klassiker christlicher Erziehung*, München: Kösel Verlag, 1988, s. 386.

<sup>46</sup> Srov. KANT, I. *Kritik der praktischen Vernunft*, Werke in sechs Bänden, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. IV., Darmstadt, 1956, s. 210.

že se v každé době výchova orientovala podle určitých hodnot, vždy měla před očima „ideál“ člověka. Tento „ideál“ se proměňoval a proměňuje s dobou, kulturními a společenskými podmínkami. Z dějin postačí několik příkladů: V době raného křesťanství ideál člověka představoval člověka osvobozeného od lpění na starozákonních předpisech a předsudcích vůči pohanům, člověka svobodného pro přijetí postoje, v němž si je člověk vědom, že láska je více než jakýkoli zákon, dokonce že láska je oním zákonem. Středověk lidem stavěl před oči křesťana, mučedníka, hrdinu schopného velkých obětí pro Boha. Ideálem člověka v době osvícenství byl člověk orientující se podle jasných rozumově zdůvodněných principů, člověk, který se osvobodil od dogmat církve a společnosti. Výchova nacismu bude později popsána jako výchova „nového člověka“, jehož ideálem bylo vědomí příslušnosti k národu, militarismus a postoj poslušnosti vůči Vůdci.

Výchova tedy vždy byla výchovou k ideálům. V následujících kapitolách se pokusím ukázat, jaký ideál člověka má před očima dnešní křesťanská výchova a jakým způsobem jej konkretizuje Schönstatt. Upozorním na to, že člověk jako osoba stojící pod „klenbou“ posetou „hvězdami“, ideály z oblasti vědy, kultury či náboženství, už nesmí nekriticky vztáhnout ruku po jednom z připravených systémů a pouze „vyplňovat“ předtištěný „formulář života“, ale ve svobodě se rozhodovat pro to, pro co nachází odezvu ve vlastním nitru. Pokud se právě křesťanská výchova zdá být jedním z typických příkladů zúžení horizontu na učení určité církve, pokusím se podtrhnout, že se jedná o nabídku církve jako společenství lidí, které spojují určité „ideály“. Mělo by to být takové společenství, které chce ne formou přesvědčování, ale dialogického sdílení předat to, co nejen přijalo, ale ze zkušenosti vlastní i zkušenosti generací minulých poznalo jako pro ně nejlepší. Jak upozorňuje současný pedagog Hans-Georg Ziebertz (nar. 1956), veškerá výchova, a tedy i výchova křesťanská, se odehrává v přítomnosti, ale je úzce spojena jak s minulostí tak s budoucností. „Výchova, vědoma minulosti, je transformací současnosti směrem k budoucnosti.“<sup>47</sup> Proto musí být každá zkušenost předchozích generací předávána tak, aby v ní mohli edukanti odhalit pravdu pro sebe sama, aby „minulé mohli číst očima dneška“.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> ZIEBERTZ, H. J. *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kysel – Verlag, 2001, s. 140.

<sup>48</sup> Srov. ZIEBERTZ, H. J. *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kysel – Verlag, 2001, s. 139.

### 3. Personalismus jako východisko křesťanské výchovy

Křesťanství se s otázkou „svobody a personalisticky chápaného lidství“, jež podle německého pedagoga Wilhelma Augusta Flitnera (1889 – 1990) „stojí ve středu dějin evropského vzdělání“,<sup>49</sup> vyrovnává jedinečným způsobem. Vychází z přesvědčení, že **každý člověk bez výjimky je jedinečný svou originalitou, již do něj ve své lásce<sup>50</sup> vložil Bůh** - plnost svobody a lásky. Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem,<sup>51</sup> a proto mu nabízí podíl na absolutní svobodě, absolutní lásce.<sup>52</sup> K usilování o „nejlepší možné“ člověku slibuje pomoc při uskutečňování „plnosti“ jeho možností. Nabízí mu svoji blízkost v každé situaci,<sup>53</sup> pokud o ni bude stát. Úkol každé osoby pak spočívá v tom, aby se postupně stávala osobností. Tento úkol podle Romana Guardini zahrnuje „jak aspekt statický tak dynamický. Statika spočívá v dispozici člověka, jeho vztahu k Absolutnu, Bohu, a dynamika v předpokladu rozvoje tohoto vztahu. V této polaritě se člověk realizuje a stává se osobností.“<sup>54</sup> Vědomí, že člověk není vržen do tohoto světa a práce na sobě samém nemilosrdným osudem, ale že je **povolán osobním Bohem**, kterému záleží na každém konkrétním jedinci, člověku při pohledu na své slabé síly pomůže překonat strach. Ten, který člověka povolal, mu dává i svoji milost k naplnění jeho jedinečného úkolu.

Proto i výchova musí chápat člověka nejen v časovém horizontu, ale i jako bytost „ne – konečnou“,<sup>55</sup> jak píše Jan Patočka: „Je proto tak podstatné, že **život** vzdělaný, t. j. život v pravdě svobodný, **se neodehrává pouze v konečnu**, že v něm nejsou přítomny toliko naše malé, ryze lidské impulsy, nýbrž že vyžaduje vyrovnání s tím, co je více než každá věc

<sup>49</sup> Srov. FLITNER, W. *Europäische Gesittung. Ersprung und Aufbau abendländischer Lebensformen*, Zürich, 1961, s. 19.

<sup>50</sup> Srov. Jr 31, 3: „Miloval jsem tě odvěkou láskou“.

<sup>51</sup> Gn 1, 27

<sup>52</sup> Otázkou Božího pozvání adresovaného člověku jako individuu nutně žijícímu ve vztazích se zabývá např. Stephanie Hoffmann, když interpretuje personalistické pojetí člověka ve výkladu Romana Guardini: „V křesťanské reflexi víry jde v procesu nalézání sebe sama vždy o dialogické pojetí člověka, o individuum v jeho vztazích, a to nejen k ostatním lidem, ale i ve vztahu k Tomu, který jej stvořil. Člověk je obrazem Boha, který je sám v sobě vztahem jako Bůh Otec, Syn a Duch svatý, a proto je i do člověka vložena přirozená touha žít ve vztazích. Člověk je pak chápán jako bytost, která je zaměřena na transcendentno a která je transcendence schopna. Nakolik člověk uskutečňuje vztah k Bohu jako vztah já – Ty, se pak stává měřítkem, nakolik je člověk člověkem. Pokud člověk tento vztah nepěstuje, neznamená to, že by přestal být osobou, ale že stojí v protikladu k sobě samému, ke své podstatě.“ (Srov. HOFFMANN, S. *Werde, was du bist!*, 2006, s. 10.)

<sup>53</sup> Srov. Např. Iz 43, 1 – 3: „Neboj se, já jsem tě vykoupil, povolal jsem tě tvým jménem, jsi můj. Půjdeš-li přes vody, já budu s tebou, půjdeš-li přes řeky, nestrhne tě proud, půjdeš-li ohněm, nespálíš se, plamen tě nepopálí. Neboť já Hospodin jsem tvůj Bůh.“

<sup>54</sup> Srov. GUARDINI, R. *Welt und Person In* HOFFMANN, S. *Werde, was du bist!*, 2006, s. 10.

<sup>55</sup> Srov. PATOČKA, J. *Péče o duši*, s. 440.

Taktéž: RAHNER, K. *Novou odvahu k ctosti*, Praha: Vyšehrad, 1998, s. 39: „Pochopit pomíjivé jakožto pomíjivé znamená překročit je a poměřovat tím, co je nepomíjivé... Nic pomíjivého nás v hloubi duše neuspokojí, protože jsme zásadně nasměrováni na to, co nepomíjí. Uprostřed všeho nepomíjivého jsme proto v kontaktu s nepomíjivým – to nás přitahuje jako tajemství.“



jednotlivá a konečná, že je tedy sám jakýmsi poukazem, že člověk není pouze kusem přírody, že není v tomto smyslu bytostí konečnou.“ Taková výchova musí člověka uschopňovat k propojování dočasných hodnot s hodnotami absolutními,<sup>56</sup> má mu pomoci poznat a uznat jeho hodnotu nezávisle na jeho výsledcích. Chce stát při člověku v jeho boji o svobodu v pravém slova smyslu. A to ne tím, že by mu ukázala „správnou“ cestu, že by ho zbavila tíže svobody, k níž je člověk odsouzen,<sup>57</sup> ale naopak ho povzbudila k přijetí vlastní svobody se zodpovědností, vzhledem k dobru vlastnímu i dobru společnosti, nejen teď, ale i v budoucnu. Cestou k takovému postoji je opět pohled na vytyčený ideál. „Člověk je až tehdy svobodný, když je svobodná jeho vůle, když nepřevládá síla pudů, když vládne jistá harmonie mezi duševními, duchovními a tělesnými silami. To je možné jen tehdy, když člověk zaměří vůli na konstantní cíl, na ideál, jenž převyšuje aktuální potřeby a zajišťuje jedinečný koncept života.“<sup>58</sup> Taková svoboda pak vede k poznání, že člověku „je všechno dovoleno, ale ne všechno mu prospívá“<sup>59</sup>.

Křesťanská antropologie se od běžného pojetí člověka kromě uvedených rozdílů liší ještě dalším zásadním momentem: představou **nejvyššího uskutečnění člověka jako dítěte** a sice dítěte **Božího**. Ideál pravého dětství v ateistickém pojetí představil už Friedrich Nietzsche, když dítě s jeho hravostí, nevinností, radostným „ano životu“ postavil nad hrdost velblouda, který všechno unese, i nad bezohlednou vůli k sebezprosažení zobrazenou v podobě Iva.<sup>60</sup> Křesťanství v pravém dětství vidí opak infantilního přístupu k životu, opak dětinství, jež se zavěsí na zralou osobu proto, že není schopno vlastního rozhodování. Dětství je naopak nejtěžším odhodláním člověka ke skoku důvěry, jež opouští veškerou pravděpodobnost.<sup>61</sup> Je to hrdinství, v němž se člověk spolehne, že Ten, který člověka stvořil, ho nenechá napospas zvůli okolností, ale že ho povede tou nejlepší cestou. Člověk si pak uvědomí, že pátrat po důkazech je zbytečným mrháním času, a proto se místo přemýšlení odhodlá

---

<sup>56</sup> Srov. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit. Eine Studie zur Pädagogik Pater Josef Kentenichs*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 2007, s. 20: „Propojení mezi křesťanstvím a pedagogikou poukazuje na napětí mezi nadčasovými a časově omezenými hodnotami, mezi transcendentními „pravdami“ a subjektivním poznáním a souzením, mezi zavazujícími příkazy a žádoucí autonomií, kdy je člověk schopen dávat „příkazy“ sám sobě.“

<sup>57</sup> Srov. Sartre, J. P. *Bytí a nicota* In JANKE, W. *Filosofie existence*, Praha: Mladá fronta, 1995, s. 130 n., BÖHM, W.: *Was heisst christlich erziehen*. Fragen, Anstösse, Orientierungen, Echter Verlag, Würzburg, 1992, str. 21.

<sup>58</sup> Srov. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit. Eine Studie zur Pädagogik Pater Josef Kentenichs*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 2007, s. 262.

<sup>59</sup> 1 Kor 6, 12

<sup>60</sup> NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*, Olomouc: Votobia, 1995, s. 21 n.

<sup>61</sup> Srov. KIERKEGAARD, S. *Nácvik křesťanství, Sud'te sami*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002, s. 179.

k rozhodujícímu činu – následování. Pak zakusí, že „důkaz nepředchází, ale následuje“.<sup>62</sup> Člověk by se proto měl dokázat na Boha spolehnout i když jeho počínání nerozumí, přijmout úděl, že pouhou racionalitou nikdy nebude moci v otázce Boha dospět ani k jistému „ano“ ani k jistému „ne“, a proto zaujmout postoj „doutfajícího klidu.“<sup>63</sup> Pak se odváží „při minimu lidské schopnosti vědění maxima víry“<sup>64</sup> - věřit silou absurdna.<sup>65</sup> V tomto pojetí německého filosofa Petra Wusta (1884 - 1940) a dánského filosofa Sörena Kierkegaarda je k dosažení dětství potřeba největší vyzrálosti, v níž se ukáže míra bázně, pokory a lásky<sup>66</sup> vzhledem k nevysvětlitelnému, ať už se jedná o Boha nebo roviny člověka, které člověk sám nemůže prozkoumat.

#### 4. Náboženská pedagogika a její vztah k pedagogice obecné

Náboženská pedagogika se svým jedinečným úhlem pohledu snaží **zkoumat člověka** především **v jeho otázkách hledání smyslu života**.<sup>67</sup> Vychází z přesvědčení, že v každém člověku vedle rozměru tělesného a duševního existuje i rozměr duchovní, v němž se člověk vztahuje k transcendentnu a v němž hledá i svoji životní orientaci. Řečeno archaickými slovy Jan Ámose Komenského (1592 - 1670): „My zde cíle svého nedocházíme, ale jinam patřiti musíme. Cokoli se zde v životě tomto s námi děje, jen stupňové jsou, po nichž jdouce vždy výše vystupujeme, a vždy vyšší nad sebou jiné stupně vidíme, nejvyššího nikdy nedosahující.“<sup>68</sup>

Pro harmonickou výchovu je tedy třeba rozvíjet jak vlohy přirozené tak nadpřirozené. František Tomášek (1899 - 1992) zdůrazňuje, že „zřetel nadpřirozený musí být ve výchově vedoucí“, neboť „přirozeno je předpokladem nadpřirozena, avšak nadpřirozeno zase posiluje a zdokonaluje přirozeno a zavazuje k činnosti“.<sup>69</sup> Již antičtí myslitelé v čele s Platónem

<sup>62</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 239.

<sup>63</sup> Srov. WUST, P. *Nejistota a odhodlání*, Praha: Vyšehrad, 1970, s. 127.

<sup>64</sup> TAMTÉŽ, s. 152.

<sup>65</sup> Srov. KIERKEGAARD, S. *Bázeň a chvění, Nemoc k smrti*, Praha: Svoboda, 1993, s. 31.

<sup>66</sup> Srov. WUST, P. *Nejistota a odhodlání*, s. 152.

<sup>67</sup> Profesor všeobecné pedagogiky na universitě v Karlsruhe Jürgen Rekus uvádí cestu, jak se mohou žáci učit objevovat smysl vlastního života nejprve pomocí vkládání smyslu do naučeného: „Teprve když budeme schopni pochopit cíle a úmysly druhého člověka, bude možné učit se od sebe navzájem obsahovým vztahům překračujícím pouhé napodobování. Naučíme se rozumět naučenému tím, že do něho sami vložíme smysl. Pak to dokážeme převést i do mezigenerační praxe.“ (Srov. REKUS, J. *Wie kommt das Religiöse in die Pädagogik? Ein Beitrag aus systematischer Perspektive* In KULD, L.: *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion*, Münster: Waxmann Verlag, 2005, s. 69).

<sup>68</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika*. Praha : Knihkupectví Theodora Mourka, 1871, s. 21 In MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, [http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php), 27. 1. 2009.

<sup>69</sup> TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*, Brno: Nakladatelství Tomáše Krupičky, 1992, s. 12.

zastávali názor, že „nic není božstějšího nad výchovou a nepatrné jsou všechny veřejné záležitosti proti péči o mládež.“ Proto náboženská pedagogika, která by svým úsilím o dobro vychovávaných měla přesahovat rámec „pozemský“, musí být o to důležitější.<sup>70</sup>

Z hlediska norem křesťanská pedagogika staví nejen na etice, ale především na normách neměnitelných a zavazujících – takovou absolutní normou je Bůh a to, co On člověku říká skrze životní situace. Proto si křesťanská pedagogika klade za úkol napomáhat lidem poznávat nejen řád nadpřirozený, ale i zdroje podnětů z „tohoto“ světa, správně řadit hodnoty a z poznání jejich pomíjivosti vyvozovat důsledky pro každodenní život. Náboženská pedagogika je pro pedagogiku obecnou přínosná především v nabízení odpovědi na existenciální otázky jako je smysl lidského života nebo vztah k Bohu<sup>71</sup>.

Na otázky po oprávněnosti náboženského pojetí výchovy odpovídá J. Rudin výsledky svého zkoumání dispozic lidské psychiky vedoucích člověka k náboženskému chování: Jedná se buď o životní strach charakteristický zvláště pro stěžejní životní situace, kdy člověk potřebuje ochranu a bezpodmínečné přijetí bytosti, která je člověku neustále nablízku, nebo strach vyššího stupně, který překonává nezralý útek člověka k mocnější realitě, ale pomáhá vědomě se otevírat pro Boží svět. Druhým kořenem náboženského chování je protipól strachu – potřeba bazální důvěry. Člověk se postupně učí, že v životě je dobré lidem důvěřovat, ale absolutně je možné spolehnout se jedině na někoho, kdo není zatížen lidskou křehkostí vůle, tedy opět na Boha. Poslední zdroj náboženského chování tvoří zajištění smyslu, nalezení odpovědi na existenční otázky života, které může nejhodnotněji poskytnout právě náboženství.<sup>72</sup> Náboženská pedagogika ve svém snažení tedy vychází z přesvědčení Ch. Y. Glocka, podle něhož je religiozita zakotvená v každém člověku, ovšem v různé míře.<sup>73</sup> Proto je třeba se ptát, jak s touto rovinnou lidského bytí zacházet a jak ji formovat. Eduard Spranger (1882 - 1963) jádro religiozity vidí ve vztahu k hledání nejvyšších hodnot duchovního bytí. Tento stav hledání se vyznačuje neklidem a nespokojeností, člověk nikde nevnímá opravdový domov. Teprve přiblížením k tomu nejvyššímu člověk může zažívat vnitřní pokoj a naplnění.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 26.

<sup>71</sup> BRAUN, W. *Pädagogik und Religionspädagogik*. Christlich – pädagogische Blätter, 1990, roč. 103, č. 4, s. 78 n. In MUCHOVÁ, L. Náboženská edukace v současné společnosti, Habilitační práce, s. 33. [http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php), 14. 1. 2009.

<sup>72</sup> Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 13 nn.

<sup>73</sup> Srov. GROM, B., *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf: Patmos Verlag, 2000, s. 19.

<sup>74</sup> Srov. SPRANGER, E. *Lebensformen. Geistwissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1950, s. 238 n.

Podobně o významu náboženství v životě člověka hovoří sociolog O'Dey. Podle něj náboženství může člověku poskytnout širší perspektivy a orientaci na mimosvětské skutečnosti pomáhající najít smysl i v neúspěších a bolestech. Pocitu bezpečí a jistoty ve vztahu s „mimosvětským“ člověk dosáhne prostřednictvím účasti na náboženských rituálech. Směřování k těmto cílům pak člověku pomáhá formovat vlastní identitu a zvnitřněním hodnot určitého náboženství přispívá k lepšímu pochopení sebe sama.<sup>75</sup> K tomu však člověk nedospěje sám od sebe, nýbrž právě za pomoci správné náboženské výchovy.

Jednotícím úsilím náboženské pedagogiky vycházející z různých pojetí vztahu člověka k transcendentu je snaha pomoci v člověku přesunovat těžiště z vnější motivace orientovat se na Boha zastoupené přáními rodičů nebo výhodami ve společenském postavení k motivaci vnitřní vyvěrající ze zájmu o víru samotnou, o prohlubování vztahu k Bohu i lidem. Na náboženském myšlení, prožívání a chování se pak v různé míře podílejí vnitřní motivy jako schopnost morální sebekontroly, snaha regulovat reakce na významné životní události, rozvíjení pozitivního vnímání vlastní hodnoty, otevřenost pro vděčnost a postoj úcty, schopnost sociálního cítění a chování a zájem na světonázorovém poznání.<sup>76</sup> Je však nutné upozornit na to, že náboženská pedagogika vybízí k tomu, aby člověk nezůstal u prvotního poznání, kdy si uvědomí, že je pouze bytostí, jež potřebuje Boha jako útočiště, Boha, o němž stejně nic nemůže vědět. Člověk by se měl stávat osobností, která je schopna prověřovat, ptát se a překračovat vztah k Bohu charakterizovanému pouze znaky potřeby.

Jak píše P. Josef Kentenich, „zákonitosti pedagogiky vycházející ze zákonitostí lidského jednání jsou vždy tytéž, ať se jedná o přirozené nebo nadpřirozené cíle. U katolické pedagogiky jde však o katolické zaměření.“<sup>77</sup> Ačkoli má náboženská pedagogika mnoho společného s obecnou pedagogikou, pedagogickou sociologií, psychologíí osobnosti i teologií, za hlavní cíl si klade pomáhat člověku odkrývat a rozvíjet ty kvality hlubin lidského bytí, které ostatní disciplíny přehlížejí. Mezi takové cíle patří pomoc v rozvoji lidství ne z pohledu zvyšování kompetencí a všestranných kvalit, nýbrž **orientace na otázku, odkud člověk může čerpat energii a sílu, aby mohl pracovat na svém rozvoji.** „Čím je slunce stromu, tím je člověku transcendence a Bůh. Jde o zdroj síly a energie pro rozvoj člověka...

---

<sup>75</sup> Srov. O'DEA T. *The sociology of Religion*, Prentice – Hall: Englewood Cliffs, 1996, s. 2 – 4 In LUŽNÝ, D. *Náboženství a moderní společnost. Sociologické teorie modernizace a sekularizace*, Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 66 n.

<sup>76</sup> Srov. GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, s. 22 n.

<sup>77</sup> KENTENICH, J. *Grundriß einer neuzeitlichen Pädagogik für den katholischen Erzieher*, Vallendar – Schönstatt : Schönstatt - Verlag, , 1978, s. 134.

Náboženská výchova mluví o Bohu, protože jí jde o nejvladnější rozvoj lidské osobnosti.<sup>78</sup> Pokud člověk přijme, že Bůh zná lidské srdce lépe než člověk sám sebe,<sup>79</sup> je lidským úkolem otevírat se Zdroji pravdy o nás samých. Pomoci nalézat tuto cestu jedinečným způsobem odpovídajícím originalitě životní cesty každého jednotlivce a vyhýbat se zkonstatěnému přejímání životního způsobu „ideálního“ křesťana si náboženská pedagogika vytyčila jako hlavní cíl. Hned v dalším kroku jde o udání orientace, jak člověk může kultivovat vztahy k sobě samému, k ostatním lidem, věcem v okolí a k Bohu, aby se člověk stal vyrovnanou osobností schopnou zdravé komunikace, přiměřeného vyjadřování svých citů, překračování sebe sama v obětavosti pro druhé a **předávání odvahy k víře, naději a lásce**.

Z úhlu pohledu náboženské výchovy by křesťanský pedagog neměl být „toliko psychologem, didaktikem, pedagogem, nýbrž především křesťanem“,<sup>80</sup> jehož práce je zaměřena k nadpřirozenému cíli, který však využívá všech přirozených prostředků. Takový pedagog si je vědom, že ne on sám vychovává, ale že je spolupracovníkem Božím,<sup>81</sup> že pouze připravuje „půdu“ pro působení a výchovu, na níž se největším dílem podílí Bůh. Proto i Friedrich Wilhelm Foerster (1869 – 1966) upozorňuje, že „pravá pedagogika pro tento svět se musí zakládat na výchově pro onen svět“.<sup>82</sup> Winfried Böhm pak dodává: „Každá skutečná výchova nemůže být ničím jiným než sázkou na budoucnost. Křesťanské výchově však můžeme rozumět jako naději v milost.“<sup>83</sup>

V náboženství, ať už je chápáno jako vztah k nějaké poslední opravdové skutečnosti v podobě abstraktní substance či absolutní síly nebo k osobnímu milujícímu Bohu, kterému záleží na každém člověku, se vždy jedná o vztah, o způsob života reflektující nejen kognitivně převzaté teoretické poučky, ale především nejnuitnější přesvědčení o kardinálních hodnotách života, jednání a vztazích, o pomoc na cestě, jak se přibližovat k ideálu jako nejlepšímu možnému utváření vlastního života.

---

<sup>78</sup> MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 23.

<sup>79</sup> Srov. Lk 16, 15

<sup>80</sup> TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*, s.16.

<sup>81</sup> Srov. Kor 3, 9, dále rozvedení v *Christefideles laici - Posynodní apoštolský list Jana Pavla II. – O povolání a poslání laiků v církvi a ve světě z 30. prosince 1988*, Praha: Zvon, 1990, s. 108.

<sup>82</sup> FOERSTER, F. W. In TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*, s. 112.

<sup>83</sup> BÖHM, W. *Was heißt christlich erziehen?*, s. 53.

## 5. Křesťanský ideál

Odhlédneme-li od skutečnosti, že existují i negativní ideály, podle současného rakouského filosofa Wolfganga Krause (nar. 1924) se „s každým člověkem nově rodí ideály štěstí a lásky, jejichž obsah nabývá různých variací.“<sup>84</sup> Tyto dva ideály jsou vloženy do každého člověka, však v křesťanství s jeho přesvědčením o spoluutváření světa Bohem i člověkem je křesťan více motivován k aktivnímu jednání a k vytváření dalších, konkrétněji uchopitelných a uskutečnitelných ideálů, přičemž si je vědom reality nedokonalosti způsobené dědičným hříchem a nutnosti spolupráce s Boží milostí. „Křesťanství s výzvou k vzájemné lásce a ctnostem víry, naděje a lásky, přesvědčením, že Bohem svěřený svět je dobrý a že jak radosti, tak hrůzy, mají ve vyšším řádu smysl, ač je pro člověka nepochopitelný, jej rozpoehybovává k stále novému hledání ideálů,“<sup>85</sup> říká Wolfgang Kraus ve své knize „Die Spuren des Paradieses“. Dále upozorňuje na to, že ideály v křesťanský chápáném světě jsou tak vztažené k realitě jako v žádném jiném náboženství: Nikde jinde není lidství tolik zapojeno do dějin spásy, jako je tomu v křesťanství. Z pohledu křesťanství se svět pohybuje směrem k dokonalosti, která může být sice dosažena jen skrze Boží milost, ale zároveň závisí na svobodném lidském přičinění. Proto existuje mezi křesťanstvím a ideály zvláštní vztah vybudovaný na dědictví židovského náboženství a antické filosofii. Ideje a ideály patří do oblasti křesťanské kultury a to i tam, kde se proti křesťanství obracejí.<sup>86</sup>

Po snaze odůvodnit jedinečný vztah mezi ideály a křesťanstvím a pokusu nastínit rozmanitost přístupů k chápání ideálu jak z hlediska jedince tak pedagogické teorie, je nutné navrátit se k již řečenému a vymezit, co lze rozumět pod pojmem „křesťanský ideál“. Podstata ideálu zůstává táž, avšak skrze křesťanství dostává konkrétnější kontury. Tyto kontury lze částečně odkrývat pomocí biblického poselství a tradice církve. V této práci se však spokojíme s výše uvedenými rozdíly, jež přesahují rámec ideálů všeobecných.

Křesťanské ideály jsou v této práci pojmenováním vrcholných stádií všech tří triád týkajících se ideálu na obecné rovině. Zaprvé: z pohledu obsahu je křesťanský ideál nejvyšším možným dobrem člověka - z důvodu velikosti Toho, k němuž se člověk vztahuje. Zadruhé: právě v křesťanství již nejsou ideály formulovány jako pouhý protiklad povinnosti nebo motiv jednání, ale jako svobodné a zodpovědné rozhodnutí člověka v konkrétní situaci vyžadující jak přitakání obecně uznávaným hodnotám tak jejich popření. Třetí charakteristikou křesťanského ideálu je přístup k ideálu ne z pozice kolektivismu nebo

<sup>84</sup> KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses. Über Ideale*, Wien/ Hamburg: Paul Zsolnay Verlag, 1985, s. 14.

<sup>85</sup> TAMTÉŽ, s. 16.

<sup>86</sup> Srov. KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses*, s. 15nn.

vyhraněného individualismu, ale z úcty k sobě samému jako Bohem chtěné osobnosti. Běžný přístup vyjmenovávání konkrétních ctností tak byl překročen do roviny subjektivity zakotvené v objektivně daném řádu Bohem. Již ne jen chladná víra v Boha, ale dětská důvěra v jeho láskyplné vedení člověka je tou nejlepší možnou cestou, je oním klíčem, s jehož pomocí je třeba učit se číst i ty nejobyčejnější události v lidském životě. Jedině z takového postoje mohou vyrůst křesťanské ideály stavěné na těch nejvyšších hodnotách, které jediné mohou naplnit smysl bytí<sup>87</sup> konkrétního individua. Gilbert Keith Chesterton (1874 – 1936) konstatuje, že „křesťanský ideál nebyl vyzkoušen a shledán nedostatečným, byl jen shledán obtížným, a proto nebyl vyzkoušen.“<sup>88</sup>

Výsledek první části práce lze shrnout do následujících tvrzení:

- Výchova k ideálům je nutná, protože základní ideály jsou do člověka od počátku vloženy a člověk jako bytost toužící po sebepřesahu směrem k dokonalosti naráží na překážky v sobě i vnějších podmínkách.

- Výchova ke křesťanským ideálům je nutná, protože nejen přirozené ale i nadpřirozené ideály konkrétního jedince do člověka v lásce vložil Bůh a člověk jako bytost žijící v personálním vztahu k Bohu, v němž hledá cestu, jak naplňovat svoji touhu po sebepřesahu směrem k dokonalosti, naráží na překážky v sobě i vnějších podmínkách.

V následující části práce se pokusím o znázornění, jak takový přístup ke křesťanskému ideálu může vypadat v teorii a praxi konkrétního katolického hnutí – Schönstattu.

---

<sup>87</sup> Srov. SPRANGER, E. *Lebensformen. Geistwissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1950, s. 236.

<sup>88</sup> CHESTERTON, G. K. *Moudrost a vtip G. K. Chestertona*, Kostelní Vydří, s. 113.

## II) MODEL SCHÖNSTATTSKÉ PEDAGOGIKY

### P. JOSEFA KENTENICHA

#### A) SCHÖNSTATT – SPOLEČENSTVÍ KŘESŤANSKÉHO ŽIVOTA

##### 1. Schönstatt

##### - katolické hnutí výchovy a vychovatelů, hnutí života a milosti

Na otázku, co je to Schönstatt, existuje několik možných odpovědí: Zprv je to místo nedaleko Vallendaru nad Rýnem ve středozápadní části Německa.<sup>89</sup> Zadruhé jím rozumíme hnutí nábožensko-mravní obnovy,<sup>90</sup> jež se od svého vzniku na počátku 20. století stalo mezinárodním hnutím v rámci katolické církve. Schönstatt je též poutním místem. Ne však takovým, jež by vzniklo na základě nějakého zjevení, nýbrž z vědomého rozhodnutí P. Kentenicha a studentů nabídnout své síly Bohu, aby skrze ně působil On sám. Dále se Schönstatt postupně stal církevním společenstvím, jež zahrnuje rozmanité způsoby života. Posledním, a z hlediska této práce nejdůležitějším, možným úhlem pohledu, je Schönstatt jako pedagogické hnutí.

P. Kentenich výše vyjmenované charakteristiky Schönstattu shrnul pod tři zásadní body: Schönstatt je „hnutím života, hnutím milosti, hnutím výchovy a vychovatelů.“<sup>91</sup> „Hnutím života“ je Schönstatt nazýván proto, že ve své podstatě nestojí na abstraktní teorii, ale slouží životu lidí stojících v měnící se společnosti, pomáhá dávat odpovědi na nové otázky<sup>92</sup> a nabízí možnost začlenění do rodiny, v níž mohou najít domov lidé jak světských tak duchovních povolání.<sup>93</sup>

---

<sup>89</sup> Slovo „Schönstatt“ se skládá z dvou německých slov: schön – „krásný, nádherný“ a statt – „místo“. Historicky je Schönstatt poprvé zmiňován roku 1143 jako „eyne schoene statt“. Srov. NIEHAUS, J. *200 otázek o Schönstattu*, Brno: Vydavatelství Sypták, 2004, s. 12.

<sup>90</sup> Na celém světě se v nějakém sdružení angažuje přes 40 miliónů křesťanů. V České republice na obnově církve kromě Schönstattu spolupracují laici i duchovní osoby v těchto hnutích: Hnutí fokoláre, Cursillo de Cristiandad, Neokatechumenátní cesta, Hnutí Světlo – Život, Hnutí za lepší svět, Komunita Sant Egidio, Koinonie Jana Křtitele. (Srov. SECONDIN, B. *Nová hnutí v církvi*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999, s. 5, 123 – 139.)

<sup>91</sup> KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 100.

<sup>92</sup> Témata pedagogických kurzů viz. kapitola „Schönstattská koncepce v historickém vývoji“.

<sup>93</sup> Struktura schönstattského hnutí je tvořena mnoha společenstvími, přičemž každé z nich vytváří vlastní identitu ve svém povolání, aby tak Schönstatt mohl sloužit jak církvi tak světu. Do tzv. „Institutu“ patří např. Schönstatt – Patres, Schönstattský institut diecézních kněží, Mariini bratři, Institut schönstattských rodin, Institut paní ze Schönstattu a Schönstattské sestry Mariiny. „Svaz“ v současné době tvoří Svaz kněží, Svaz mužů, Svaz rodin, Svaz matek, Svaz nemocných a Svaz žen. Třetím oficiálním institucionalizovaným způsobem života je ztv. „Liga“: Liga kněží, Liga mužů, Liga jáhnů, Liga rodin, Dívčí mládež, Chlapecká mládež, Liga žen, Liga nemocných a Akademičky. (Srov. [www.schoenstatt.de/index.htm](http://www.schoenstatt.de/index.htm), 8. 12. 2008).



Charakter „hnutí milosti“ Schönstatt získává díky zdroji, z něhož lidé čerpají sílu pro utváření i všedních dní nevšedním způsobem, díky tzv. „úmluvě lásky“ s Pannou Marií. V tomto aktu ji lidé vědomě zvou do svého života jako tu, od níž se chtějí učit její otevřenosti pro „Boží přání“, jejímu „ano“ spolupůsobit v dějinách spásy a přinášet světu radostné poselství lásky a naděje.

Schönstatt jako výchovné hnutí v sobě zahrnuje dva aspekty. „Hnutím výchovy“ je proto, že za centrální body svého poslání považuje pomoc při rozvoji člověka jako svobodné osobnosti, kultivaci hodnotných mezilidských vztahů i vztahu k Bohu. Zadruhé je to „hnutí vychovatelů“, protože se zaměřuje na výchovu těch, kterým je svěřeno výchovné působení na další generaci (rodiče, učitelé, pedagogové) a doprovázení lidí jakéhokoli věku na jejich duchovní cestě (převážně kněží). Chápání Schönstattu jako hnutí výchovy a vychovatelů (jinak též „hnutí idejí“<sup>94</sup>) není možné oddělovat od předchozích dvou charakteristik. Výchova v schönstattsčém pojetí totiž musí být orientována na rozvoj života. Nestojí však jen na použití lidských sil vychovatelů, ale především na víře v Boží vedení vychovávaných (jedná-li se o výchovu) nebo sebe sama (jedná-li se o sebevýchovu). Vychovatelé si tak uvědomují, že výchova bez milosti není možná. Kdyby se totiž orientovali jen podle toho, co sami považují za nejlepší, vždy by formovali nesvobodné osobnosti. Chtějí-li však v úctě před originalitou druhých lidí dát prostor jejich rozvoji, musí sebe i jim svěřené v modlitbě s pokorou vložit do rukou Boha v důvěře, že s Jeho pomocí se dokáží postupně přibližovat Jeho představě lásky o každém člověku. Vychovatelé se tak snaží vložit do výchovy nejvíc, čeho jsou schopni, ale výsledek nechávají na Bohu.<sup>95</sup> Imperativ sv. Ignáce z Loyoly: „Přičiňuj se tak, jak by vše záleželo na tobě a nic na Bohu – a věř tak, jako by vše záleželo na Bohu a nic na tobě“<sup>96</sup> pak lze vztáhnout i na situaci pedagogickou.

P. Kentenich nechtěl, aby schönstattsčé dílo bylo chápáno jako hnutí dogmatické, ale výchovné: „Vždycky jsme se směli vnímat jako spojovací článek mezi vědou a životem, teologií a životem, psychologií a životem“.<sup>97</sup> Syntézou několika rovin tak Schönstatt získává na univerzalitě, jež je neustále přitažlivá pro křesťany i lidi toužící po hlubokých vztazích, lidí

---

<sup>94</sup> Srov. KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 100.

<sup>95</sup> Schönstatt jako hnutí výchovy a vychovatelů dnes formuje vychovatele skrze kurzy a konference, rodiny a mládež během víkendových setkání, týdenních duchovních cvičení, děti při letních i zimních táborech. Podle principů schönstattsčé pedagogiky postupují vychovatelé ve Školách P. Kentenicha (Kentenich – Schulen), např. v Josef – Engling – Schule v Argentině, Schönstätter Marienschule - dívčí reálná škola a gymnázium ve Vallendaru, škola <http://www.schule-maemetschwil.ch/page.asp?DH=1> Kentenich – Schule in Trujillo v Peru, ... Nově je možné studovat spiritualitu schönstattsčého hnutí i pedagogiku P. Kentenicha v rámci dálkového studia nebo se podílet na interpretaci schönstattsčých textů v Akademii P. Josefa Kentenicha.

<sup>96</sup> Ignác z Loyoly In HALÍK, T. *Co je bez chvění, není pevné*, s. 238.

<sup>97</sup> Srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 145 n.

hledající smysl a cíl. Proto v závěru této kapitoly použiji slova P. Menningena, dlouholetého přítele a spolupracovníka P. Kentenicha, jenž v roce 1963 zasazením Schönstattu do dějin spásy upozornil na to, že na vzniku a rozvoji Schönstattu se sice podíleli lidé, ale že je to převážně dílo Boží. Přitom vyzdvihl myšlenky, jež v různých dobách inspirovaly lidi všech věkových kategorií k přehodnocení svého života. První čtyři příklady působení Božího slova jsou slovy Ježíšovými, ostatní, jak věří křesťané, vložil Bůh do úst těm, které si vyvolil:

„Ježíšova slova k učedníkům při poslední večeři, „To číňte na mou památku“,<sup>98</sup> v dějinách světa podnítilo a podněcuje miliony mužů k rozhodnutí vzdát se sebe sama a jako kněží celým svým životem sloužit Bohu. Stejně tak Ježíšova žádost „Jděte do celého světa a hlásejte evangelium“<sup>99</sup> ve všech zemích neustále dává do pohybu misionáře i laiky zapálené pro šíření radostné zvěsti. Slova zakončující podobenství O milosrdném Samaritánovi, která Ježíš původně adresoval jednomu ze zákoníků, „Jednej stejně tak,“<sup>100</sup> posiluje mnohé zaměstnance charity a sociálních zařízení k obětavé a citlivé pomoci všem potřebným. Jiným příkladem může být Ježíšova výzva směřovaná k bohatému mládenci, který chtěl dosáhnout dokonalosti: „Následuj mě, prodej všechno.“<sup>101</sup> I dnes na ni odpovídá řada lidí zasvěcením svého života Bohu v čistotě, chudobě a poslušnosti. Po vzoru Mariina „ano“ při slovech „Jsem služebnice Páně, ať se mi stane podle tvého slova,“<sup>102</sup> si začalo mnoho lidí uvědomovat, že lidský osud není Bohem diktován bez možnosti změny, ale že si Bůh přeje, aby člověk přijal spoluzodpovědnost za dění ve světě a svobodně se rozhodoval pro Boha nebo proti Němu a aby se učil nést následky svého rozhodnutí. Jedině proto, že si Maria byla vědoma své nicotnosti před Bohem, mohl Bůh skrze její pokoru vykonat tak velké věci. Podobně jako v předchozích příkladech Bůh skrze „obyčejná“ slova podnítil lidi k „neobyčejně“ hrdinským činům, tak i skrze víru v slova daná Bohem P. Kentenichovi při zrodu Schönstattu, „Miluji ty, kteří mě milují,“<sup>103</sup> vzniklo dílo, které by lidské ruce nikdy nevybudovaly.<sup>104</sup> Tímto příkladem P. Menningen doložil, že na začátku Schönstattského hnutí stálo tvůrčí slovo vycházející od Boha, že je to dílo, skrze něž se tisíce lidí naučilo vnímat Boha jako Otce, odkrylo svoji hodnotu a inspirovalo se, jak se skrze sebevýchovu postupně stávat „novým člověkem v novém společenství“.

---

<sup>98</sup> Lk 22,19

<sup>99</sup> Mk 16, 15

<sup>100</sup> Lk 10, 37

<sup>101</sup> Mt 19, 21

<sup>102</sup> Lk 1, 38

<sup>103</sup> Př 8, 17

<sup>104</sup> Srov. MENNINGEN, P.A. *So sehe ich Schönstatt*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, , 1980, s. 9 – 28.

## 2. Dobový rámec, v němž se vyvíjelo schönstattské hnutí

Na společenskou, církevní i pedagogickou situaci Německa v první polovině 20. století měly největší vliv průběh i následky dvou světových válek. Počínaje rokem 1914 se ukázalo, že evropské křesťanství, které oficiálně stálo na mravním základě, není i přes teoretický nesouhlas se zlem schopno zabránit celosvětovému vraždění. Skupiny katolíků dokonce interpretovaly první světovou válku jako spravedlivou pomstu vraždy v Sarajevu. I většina duchovních dávala přednost národní příslušnosti před křesťanskou vírou nebo křesťanství a vlastenectví stavěla do stejné roviny. Církev opouštěla vizi pokřesťanštěného světa a stavěla se do pozice defenzívy.<sup>105</sup> Slovy pastorálních teologů: došlo k proměně klasického paradigmatu opírajícího se o ideologický monopol ve společnosti v paradigma sekularizační, kdy se „církev snažila překonat vznikající propast mezi církví a společností. Nejdůležitějšími motivy přitom byly ochrana před sekularizovanou společností, eventuálně znovuzískání společenských pozic pro církev.“<sup>106</sup> V církvi už veškerou činnost neorganizovali vysvěcení kněží, ale rozvíjely se i samostatné iniciativy vedené tzv. laickým apoštolátem.<sup>107</sup>

O několik let později se německá katolická církev začala obávat obvinění, že působí proti zájmům Německa, a tak ze strachu z dalšího kulturního boje (Kulturkampf),<sup>108</sup> v němž by mohla ztratit svoji prosperující katolickou intelektuální obec,<sup>109</sup> dospěla k dohodě s Hitlerem. Na rozdíl od části německého protestantismu, který i přes stále sílící nátlak na církevní organizace, zabavování majetku diecézí a cenzuru křesťanských novin věřil v možnost harmonizace mezi křesťanstvím a nacionálním socialismem, němečtí biskupové, kteří zprvu nenáviděli více liberalismus a monarchii, vyhlásili zákaz vstupu věřících do nacionálně socialistické strany. Tento stav v Německu platil až do Hitlerova jmenování říšským kancléřem 30. ledna 1933. Odvolán byl až v březnu téhož roku z důvodu nástupu nacionálních socialistů k moci legální cestou. Režim získal ze strany církve legitimitu v červenci 1933, kdy byl podepsán konkordát se Svatým stolcem. K podpisu došlo ještě v době, kdy se římská kurie naivně domnívala, že souhlasný postoj k tomuto režimu

<sup>105</sup> Srov. JOHNSON, P. *Dějiny křesťanství*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, Harrison & Principal, Brno, 1999, s. 441- 443.

<sup>106</sup> KŘIŠŤAN, A. podle: METTE, N. *Das Problem der Methode in der Pastoraltheologie. Methodologische Grundlagen in den Handbüchern des deutschsprachigen Raumes*, 167-187 In [http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/praktik\\_teol/materialy/mette2.doc](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/praktik_teol/materialy/mette2.doc), 20. 1. 2009.

<sup>107</sup> KAPLÁNEK, M. *Místo teologicky vzdělaných křesťanů – laiků v pastoraci*, s. 41 – 50 In *Studia theologica* 9 - Teologický časopis, Olomouc: Univerzita Palackého, ročník IX, č. 4, 2007, s. 44.

<sup>108</sup> Srov. např. ROVAN, J. *Geschichte der Deutschen - Von ihren Ursprüngen bis heute*, Deutscher Taschenbuchverlag, München, 1998.

<sup>109</sup> Srov. BACHEM, K. In JOHNSON, P. *Dějiny křesťanství*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, Harrison & Principal, 1999, s. 445.

je možný. Podmínky pro německé duchovenstvo i věřící se stále zhoršovaly, až se vyhroutily v ostrý boj proti církvi. Reakcí Říma a německých představených církve bylo zveřejnění encykliky papeže Pia XI. „Mit brennender Sorge“ (V palčivé starosti), která až roku 1937 vystoupila proti porušování konkordátu, s konečnou platností odsoudila rasistické teze a prohlásila je za nepřijatelné pro křesťanské svědomí. Nato byly stovky předních duchovních zatčeny a mnoho kněží a řeholníků bylo posláno do koncentračních táborů. Do léta 1939 byly zrušeny všechny církevní školy.<sup>110</sup> Přestože během války všude probíhala protikřesťanská propaganda, „kostely i nadále zdravily nacistická vítězství vyzváněním zvonů, dokud jim nebyly odebrány a ve jménu válečného úsilí roztaveny.“<sup>111</sup> Na druhou stranu však křesťanský odpor proti Hitlerovi existoval. S nasazením vlastního života se někteří kněží věnovali menším skupinám věřících a povzbuzovali je, aby na místech, kde působí, odporovali propagandě lži a nenávisti a stavěli se proti porušování základních principů morálky.

Na výchovu mládeže v Německu v první polovině 20. století měl největší vliv Alfred Rosenberg, kterého 1. února 1934 Hitler jmenoval diktátorem výchovy Německa. „Tohoto dne bylo Rosenbergovi svěřeno veškeré duchovní a mravní vyučování a výchova nacistické strany a sdružení do ní patřící, včetně vzdělání dělníků po vykonané denní práci.“<sup>112</sup> Podle tezí Rosenbergova „Mýtu dvacátého století“ bylo hlavním úkolem dvacátého století vytvořit nový typ člověka, který se bude podobat bohům a který musí zvítězit nad ničivým vlivem křesťanství, jehož ctnosti jako pokora, skromnost a bratrství musí ustoupit německým ctnostem síly, militarismu, tělesné krásy a vlastenectví.<sup>113</sup> „Náboženství nemá žádnou budoucnost. V každém případě ne pro Němce. Fašismus chce ve jménu božím s církví skoncovat.“ Nový člověk bude limitován jen svojí silou a sebevědomím, nebude muset vysvětlovat pochybovačné otázky, postačí: „Dejte mi pokoj! Já chci.“<sup>114</sup> Mnozí katolíci však považovali tento protikřesťanský traktát za osobní názor a ne za oficiální stranický postoj.<sup>115</sup> Vedle knihy „Mein Kampf“, kde Hitler proklamoval nacismus jako nové „pozitivní křesťanství činu“ v „národní pospolitosti“, v obci, jež se svými inspirovanými „soudruhy z lidu“ dobude svět,<sup>116</sup> tvořilo Rosenbergovo evangelium skutečně směrnicí nacistického pohledu na svět. Nebyla v něm rozhodujícím způsobem popsána politika ateismu, spíše víra

---

<sup>110</sup> RÉMOND, R. *Náboženství a společnost v Evropě*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 194 n.

<sup>111</sup> JOHNSON, P. *Dějiny křesťanství*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, Harrison & Principal, Brno, 1999, s. 453.

<sup>112</sup> STEED, W. *Diktatura a demokracie. Mein Kampf versus Světová revoluce*, Krnov: Nakladatelství Vladimír Kořínek, 2004, s. 67.

<sup>113</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 69 n.

<sup>114</sup> Srov. STEED, W. *Diktatura a demokracie*, s. 71.

<sup>115</sup> Srov.: JOHNSON, P. *Dějiny křesťanství*, s. 449.

<sup>116</sup> HEER, F. *Evropské duchovní dějiny*, Praha: Vyšehrad, 2000, s. 628.

mysticko - politická, která věští politickou akci v duchu náboženského fanatismu nazvané „náboženství krve“ zahrnující jak rouhačskou parodii křesťanské „liturgie“ a slavnostní promluvy tak „vyznání víry“ a zdravici Führerovi.<sup>117</sup> Podobnou knihou zařazenou do indexu zakázaných knih neslučitelných s katlickou vírou, bylo Bergmannovo dílo „Deutschland, das Bildungsland der neuen Menschheit. Eine nationalsozialistische Kulturphilosophie“ (1933). Podle jeho učení v národně socialistickém státě nesměl člověk vyžadovat práva na vlastní utváření života, neboť jednotlivec je bezvýznamný, ale národ je vším. „Ze sociologického stanoviska je duch křesťanství se svým pohrdáním pro zákony přírody a se svou rovností všech lidí před Bohem, který je stvořen kněžstvem, nejkřiklavějším protikladem národního socialismu... Nacističtí Němci nechtějí pouze věřit v nějakého Krista, ale všichni do jednoho a každý z nich chce být Kristem.“<sup>118</sup>

V těchto společenských podmínkách udělal proces sekularizace velký krok, neboť byly postupně zpochybňovány nejen starodávne zvyky, ale i životní a duchovní jistoty lidí. Na místo náboženství a mravů v moderní společnosti nastoupilo veřejné mínění a móda.<sup>119</sup> Docházelo k rozkolu mezi vyznáváním morálních zásad církví a osobním chováním jednotlivců. Definice hříchu ze strany církve přestala odpovídat zákonnému uznání činu za přestupek či zločin. Nejen náboženství, ale i morálka, jež po staletí byly věcí společnosti, se staly otázkou svědomí jednotlivce.<sup>120</sup>

O sekularizaci však nelze mluvit jen jako o negativním jevu: „19. století bylo na jedné straně archetypálním obdobím sekularizace, na druhé straně však slavným věkem obrody.“<sup>121</sup> Lidé si se srozumitelností řeči liturgie i teologických pojmů začínali uvědomovat, v co opravdu věří a kriticky reflektovali, co jim církev předkládá. V této době se katolická církev začala intenzivněji zasazovat o výchovu člověka v katolickém duchu a přesněji definovala svoje názory ve vztahu k jiným pojetím světa. V listě „Communes litteras“ z roku 1914 papež Benedikt XV. poprvé zformuloval katolickou nauku o výchově a katolické škole. O tři roky později v „Kodexu kanonického práva“ bylo principům katolické a morální výchově věnováno 11 kánonů. Bylo dokonce dosaženo svolení, že vyučování katolického náboženství na německých základních, učňovských, středních i vyšších školách bude povinným předmětem. Nejzásadnější směrnici o výchovných právech a povinnostech rodiny, církve a státu vůči dětem a mládeži vydal papež Pius XI. 31. 12. 1929. V encyklice s názvem

---

<sup>117</sup> Srov. STEED, W. *Diktatura a demokracie*, s. 77.

<sup>118</sup> Srov. TAMTĚŽ, s. 81 n.

<sup>119</sup> Srov. SOROKIN, P. *Sociologické nauky přítomnosti*, Jan Laichter, Praha, 1936, str. 394 n.

<sup>120</sup> RÉMOND, R. *Náboženství a společnost v Evropě*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 231 n.

<sup>121</sup> LEOD, H. M.. *Náboženství a lidé západní Evropy (1789 – 1989)*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007, s. 5.

„Divini illius Magistri“ papež mimo jiné podtrhl, že zdroji pedagogického poznání je na jedné straně rozum a na druhé Zjevení<sup>122</sup>, přičemž jedno nemůže stát bez druhého.

### 3. Založení Schönstattu

#### 3.1 Život a působení P. Josefa Kentenicha - zakladatele schönstattského hnutí<sup>123</sup>

Josef Kentenich se narodil 18. listopadu 1885 v Gymnichu, malé vesnici nedaleko Kolína nad Rýnem v západním Německu. Po absolvování místní obecné školy musel být jako osmileté dítě dán do sirotčince sv. Vincence v Oberhausen,<sup>124</sup> protože jeho rodiče neměli prostředky na to, aby ho uživili. Ústavní výchova, v níž svěřenci neměli téměř žádný prostor pro osobní svobodný rozvoj,<sup>125</sup> byla jedním z důvodů, proč se Josef Kentenich rozhodl pro vstup do humanitního gymnázia pallottinů v Koblenci – Ehrenbreitstein a následný noviciát v Limburku. V roce 1910 Josef Kentenich přijal kněžské svěcení a od roku 1911 působil v Ehrenbreitstein jako učitel němčiny a latiny. „Hned na začátku svého působení v něm studenti spatřili autoritu, která nespoutává, ale motivuje k aktivitě a svobodnému přemýšlení.“<sup>126</sup> Ve spolupráci se studenty založil „Mariánskou kongregaci“, z níž později vzniklo mezinárodní Schönstattské hnutí. V rámci kongregace se studenti mohli samostatně angažovat nejen v internátě, ale v době války i mimo něj. Od roku 1919 se P. Kentenich zaměřil na pastorálně pedagogickou činnost,<sup>127</sup> kromě oficiálních přednášek pro vzdělané byl osobním rádcem velkého množství lidí ze všech společenských kruhů. „Nezajímal se jen o problémy a názory velkých myslitelů své doby, ale byl otevřený i pro problémy obyčejných lidí. Uměl hodiny odborně mluvit o metafyzických a teologických otázkách, ale stejně tak

---

<sup>122</sup> Pozn. „Zjevení“ je třeba rozumět jako „sebesdělení Boha lidstvu“, dle katolické doktríny obsažené v Písmu svatém (Bibli) a tradici.

<sup>123</sup> Podle: MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, , 1990, taktéž: URIBURU, E.: *Říkají mu otec: Život a působení P. Josefa Kentenicha*, Praha: Vlastním nákladem, 1997.

<sup>124</sup> Statuten für das St. Vincenzhaus der katholischen Gemeinde Styrum – Oberhausen In srov. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 190: „V domě sv. Vincence mají být přijímány a vychovávány zanedbané a opuštěné katolické děti všeho věku, aby se předcházelo nebezpečí jejich zdivočení.“

<sup>125</sup> Srov. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 191.

<sup>126</sup> Srov. URIBURU, E.: *Říkají mu otec*, s. 24.

<sup>127</sup> Srov. BOLL, G. M. *Prophetischer Menschenbildner* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche. Pater Josef Kentenich zum Gedenken*, Münster/Westf : Verlag Orbis Wort und Bild, , Sonderdruck Regnum I/1969, s. 26: Téměř každý měsíc přednášel P. Kentenich v Schönstattě. Účastnilo se zpravidla kolem 100 kněží, někdy počet účastníků přesáhl dokonce 250. P. Kentenich byl zván do exercičních center Německa a Švýcarska i do řeholních společenství, např. k trapistům a benediktinům. V roce 1934 se exercicií v Schönstattě účastnilo 2631 kněží.

i hodiny naslouchat mladému nezralému člověku, obyčejné sestře, knězi nebo otci od rodiny, který mu chtěl vyprávět o zkušenostech a starostech svého všedního dne.<sup>128</sup> Podle preláta Wolкера, tehdejšího předsedy katolického spolku mužské mládeže v Německu, „patřilo k dobré pověsti, čerpat v Schönstatt“.<sup>129</sup> V rozšíření národního socialismu P. Kentenich spatřoval „antitezi křesťanského pojetí lidské hodnoty a svobody“, a proto ještě usilovněji pracoval na posilování naděje a odvahy věřících. Následně byl Schönstatt ve zvláštní zprávě vrchního bezpečnostního úřadu SS z roku 1935 označen za „organizaci, která je duchu a vůli nového Německa obzvlášť nebezpečná“.<sup>130</sup> Z této zprávy vyplynuly opatření jako zákaz kázání, prohlídky, zabavování majetku a zatýkání spolupracovníků Schönstattu.<sup>131</sup>

P. Kentenich byl gestapem uvězněn roku 1941 nejprve v temnici v Koblenzi a 11. 3. 1942 transportován do koncentračního tábora v Dachau. I přes metodu psychického a fyzického teroru, kdy se měli vězni přesvědčit, že nemají vůbec žádnou hodnotu, si P. Kentenich zachoval svobodný a vyrovnaný postoj. Tím na jednu stranu ještě zvyšoval zuřivost strážců, na druhou stranu za ním chodili pro povzbuzení a radu nejen vězni, ale i někteří dozorcí. Takto získal i tajná svolení k zakázaným činnostem jako např. dávat každý večer krátkou promluvu, v šířící se epidemii tyfu podporovat stovky spoluvězňů povzbudivými slovy, duchovním rozhovorem i ošetřováním ran nemocných. Až do vypuknutí skvrnitého tyfu začátkem roku 1945 za těžkých okolností přednášel až třikrát týdně.<sup>132</sup> Do konce pobytu s pomocí dvou spoluvězňů, sekretářů, nadiktoval tisíce dopisů, z nichž sestavené knihy se staly inspirujícím návodem pro duchovní život těch, kteří byli na svobodě. Struktura jeho dopisů byla i přes nemožnost utřídění myšlenek v hluku a spěchu koncentračního tábora logicky a srozumitelně vystavěna.<sup>133</sup> P. Kentenich byl z Dachau propuštěn 6. dubna 1945.

Po válce P. Kentenich hned pokračoval nejen na obnově duchovně zpustošeného Německa, ale díky kontaktům s několika kněžími z různých zemí, které navázal v Dachau, v následujících letech se svými přednáškovými kurzy navštívil i Švýcarsko, Itálii, Brazílii, Uruguai, Argentinu, Chile, jižní Afriku a Spojené státy. Tím nabývalo dílo P. Kentenicha na mezinárodním charakteru. 20. května 1948 došlo k oficiálnímu schválení Institutu

<sup>128</sup> ZIEGLER, A. *Deuter der Zeit* In MONNERJAHN, E.: *Inmitten der Kirche*, s. 12.

<sup>129</sup> KENTENICH, J. *Texte zum Verständnis Schönstatts*, Herausgegeben von Pater Günther M. Boll, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, Vallendar – Schönstatt, 1974.

<sup>130</sup> Srov. *Schönstatt im Urteil des Sicherheitsdienstes der SS. Ein Dokument aus dem Jahre 1935* In SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 26.

<sup>131</sup> Např. P. Josef Fischer – zatčen v dubnu 1941, v červnu poslán do Dachau, P. Albert Eise – zatčen v srpnu 1941, v listopadu transportován do Dachau, zde zemřel v září 1942, P. Franz Reinisch – sřat v srpnu 1942 v Brandenburku u Berlína (Srov. MONNERJAHN, E.: *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, s. 351 nn.)

<sup>132</sup> Srov. MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, s. 221.

<sup>133</sup> Srov. URIBURU, E.: *Říkají mu otec*, s. 102.

Mariiných sester. Na žádost několika církevních představitelů byla provedena vizitace k prozkoumání myšlenek žitých v Schönstattsckém hnutí. Až na několik drobných nedorozumění dopadla výsledná zpráva velice pozitivně. Trevírský biskup proto vyzval P. Kentenicha, aby se k nejasnostem osobně vyjádřil. Jeho písemná odpověď uspořádaná do celého teologického pojednání ale rozpoutala bouři proti němu i proti schönstattsckému dílu.<sup>134</sup> Nařízením vizitátora byl P. Kentenich postaven před rozhodnutí buď odejít do exilu s nemožností návratu, nebo se dobrovolně vzdát svého díla. Jako i při prvním rozhodnutí pro utrpení v Dachau zůstal P. Kentenich věrný svému poslání a uposlechl příkazu opustit Evropu.<sup>135</sup> 14 let exilu prožil P. Kentenich v Milwaukee na břehu Michiganského jezera nedaleko Chicaga ve Spojených Státech. Ve farnosti Holy Cros se nesměl stýkat se schönstattsckými sestrami, ale byl duchovním vůdcem lidí různých zaměření a stavů. Ačkoli byla apoštolská vizitace ukončena již roku 1953 a Schönstattscké hnutí papežem Piem XII. schváleno jako součást katolické církve, zakladatel musel zůstat v exilu až do 24. 12. 1965, kdy byl P. Kentenich rehabilitován a směl se vrátit do Německa. „Navenek jako by se byl léty utrpení a vyhnanství vůbec nezměnil. Jen jeho vlas a vousy už docela zbělely a jeho oči byly hlubší a zářivější. Byl jako klidně plynoucí široká a hluboká řeka, z jejíchž vod může každý načerpat, aby uhasil žízeň. Nikde ani stopy nějaké trpkosti, únava a obtíže stáří nebyly na něm nikde vidět.“<sup>136</sup> Nadále se věnoval vyřizování korespondence a duchovnímu doprovázení lidí, kteří za ním přicházeli stále ve větším počtu. „Jeho energie se zdála být i přes vysoký věk 80 let nezmenšena a nezlomena. Kontakt s lidmi, které mu Bůh svěřil, dávala jeho silám křídla v takové míře, že zapomínal na sebe i na čas a bral na sebe takové množství práce, co by nezvládli ani mnohem mladší.“<sup>137</sup> P. Kentenich zemřel 15. září 1968 v Adoračním kostele v Schönstattě krátce po odsloužené mši svaté.

P. Kentenicha je těžké zařadit do běžných kategorií,<sup>138</sup> protože nebyl ani profesor ani politický reformátor, nepublikoval knihy ani se nestal přední církevní osobností. Byl

---

<sup>134</sup> Spor se netýkal žádného výchovného přesvědčení, nýbrž teologických otázek spojených s tzv. zvláštními myšlenkami (Sonderideen), schönstattsckou specifickou terminologií a organickým propojováním teologie se životem. Více viz MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, s. 161.

<sup>135</sup> P. Kentenich byl přesvědčen o správnosti myšlenek žitých v schönstattsckém hnutí, neboť přinášely plody v duchovním životě mnoha lidí. Orientoval se podle teze, že „pokud má člověk chránit rozum před herezí a vůli i srdce před revolucionářskými myšlenkami, musí se držet a orientovat podle dvou linií: jedna vede zpět do minulosti, druhá vzhůru k Bohu“ (překvapivě P. Kentenich neuvádí jako druhou linii budoucnost). KENTENICH, J. *Oktoberbrief 1949*, s. 39, MARTIN, N. *Jenseits von Individualismus oder Kollektivismus* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 62.

<sup>136</sup> URIBURU, E.: *Říkají mu otec*, s. 152.

<sup>137</sup> MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, s. 309.

<sup>138</sup> Však P. Monnerjahn P. Kentenicha označil pěti atributy: Zakladatel, interpret doby, muž církve, otec a vychovatel, prorok a nástroj Panny Marie (MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, s. 13 – 24).



obyčejným knězem, který naplno žil pro lidi a snažil se jim pomáhat hledat jejich originální cestu. Günther Boll v roce 1969 o P. Kentenichovi řekl: „Porovnáme-li ho s jinými velkými osobnostmi jeho věku, jež si také Bůh k sobě povolal v minulém roce, můžeme tušit, co na něm a skrze něho Bůh učinil. O Guardianim se vždycky bude mluvit jako o velkém buditeli duchovního a speciálně katolického života v první polovině 20. století. Napsal velké množství knih, ale nezaložil žádnou duchovní rodinu, která by nesla jeho ducha dál. Kardinál Bea bude žít dál jako charismatická osobnost ekumenického hnutí, Karl Barth jako velký dogmatik, jehož dílo nikdy nezestárne... P. Kentenich bude žít v duchovní rodině, kterou založil s láskou a pro niž se tolik obětoval.“<sup>139</sup> Tato slova byla tehdy odvážným pohledem do budoucna, ale i v současnosti, téměř po sto letech, jsou stále živou skutečností.

Schönstatt je dnes hnutím rozšířeným ve více než 60 zemích světa,<sup>140</sup> velké množství lidí se nechává inspirovat originální pedagogikou P. Kentenicha. Nevidí v něm jen zakladatele dalšího církevního hnutí, ale v jeho osobním příkladu a diagnóze doby a moderního člověka i dnes spatřují návod, jak se vyvarovat lhostejnosti vůči přirozeným i nadpřirozeným hodnotám a snadnému přijímání většinového názoru, jak je možné cestou sebevýchovy pracovat na sobě samých a jak lze žít ze vztahu k Bohu i ve všedním dni - naplnění pokojem a láskou. Poselství života P. Kentenicha v roce 1965 shrnul profesor Revers následovně: „Naše století nejvíce ovlivnily dvě velké osobnosti: Friedrich Nietzsche a Sigmund Freud. Heslo prvního zní: „Bůh je mrtev“, druhý hlásal: „Otec je mrtev“. Proti nim vystoupil třetí, zakladatel Schönstattu, s poselstvím: „Bůh, otec žije!“ Dějiny mluví pro něj: Jemu patří budoucnost...“<sup>141</sup>

### 3.2 Schönstattská koncepce v historickém vývoji

Pedagogické koncepci Schönstattu není možné rozumět bez pohledu na její vznik odvíjející se od života P. Kentenicha a vyrůstání Schönstattského hnutí. Nejedná se totiž o „návrh pedagogiky určené k diskusi na akademické půdě, ale o důsledně dodržované kontury pedagogicky reflektovaných zkušeností.“<sup>142</sup>

---

<sup>139</sup> Srov. BOLL, G. M. *Prophetischer Menschenbildner* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 33 n.

<sup>140</sup> Gemeinschaften: der Schönstatt – Bewegung und weltweite Verbreitung, [www.schoenstatt.de/index.htm](http://www.schoenstatt.de/index.htm), 8. 12. 2008.

<sup>141</sup> Srov. MENNINGEN, P.A. *So sehe ich Schönstatt*, s. 35.

<sup>142</sup> FRÖMBGEN, E. *Pädagogik*, <http://www.schoenstatt-lexikon.de/index.html>, dále budu používat jen zkratku „SLO“.

Základním cílem, ke kterému by každý člověk měl směřovat, je podle P. Kentenicha utváření „nového člověka v novém společenství“.<sup>143</sup> Třetím těžištěm této základní myšlenky, kterou se P. Kentenich zabýval již od začátku svého pedagogického působení, je „univerzální apoštolské zaměření“.<sup>144</sup> „Nový člověk“ je křesťanskou osobností, která v sobě dokáže organicky rozvíjet jak přirozenost tak milost, aby mohla spolupůsobit na utváření nového světa,<sup>145</sup> osobností, která se ve svobodě rozhoduje pro velké ideály, které se snaží odečítat duchovní smysl ze všech situací, podnětů a vztahů jako řeči Boží (*geistbeseelt und idealgebunden*).<sup>146</sup> Myšlenka „nového společenství“ jako společné zodpovědnosti za dosahování společného cíle v důvěře v Boží přispění je úzce spjata s touhou nenechávat si poznání pro sebe, ale nabídnout svědectví osobního vztahu s Bohem i dalším lidem – apoštolát. Promyšlením a rozvíjením metod, jak je možné růst a zrát i v konfrontaci s ideologickými a filosofickými proudy<sup>147</sup> v Německu a s pedagogickými impulzy katolické církve, postupně vznikala pedagogika nazývaná „schönstattská“, jež zahrnuje jak aplikovanou psychologii tak aplikovanou metafyziku.<sup>148</sup>

Počátky schönstattské pedagogiky sahají do let, kdy se P. Kentenich jako spirituál věnoval studentům školy pallotínů ve Vallendaru nad Rýnem a společně s nimi se v sobě i v druhých učil nacházet radost z práce na sobě samých a ze snahy utvářet alespoň ve svém okolí svět krásnější. V „První zakládací listině“ z roku 1912 můžeme číst: „Musíme se stávat lidmi pevného charakteru. Bůh nechce žádné otroky pracující na galejích, nýbrž svobodné veslaře... My si jsme vědomi naší hodnoty a našich práv. Před vůlí našich nadřízených se neskláníme ze strachu nebo donucení, ale protože to chceme svobodně, protože nás každý akt vědomého podřízení vnitřně osvobozuje a uschopňuje k samostatnosti.“<sup>149</sup> Myšlenky P. Kentenicha přinesly první plody především v době války, kdy se ukázalo, že i v zákopech je možné žít své ideály v čistotě a radosti, ve spojení s Bohem.<sup>150</sup>

---

<sup>143</sup> KENTENICH, J. *What is my philosophy of education?*, 48, dále viz. kapitola „Nový člověk v novém společenství“.

<sup>144</sup> Srov. KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre der Apostolischen Bewegung von Schönstatt*, s. 5 – 18.

<sup>145</sup> Více viz kapitola „Nový člověk v novém společenství“

<sup>146</sup> Srov. např. SCHLOSSER, H. *Der neue Mensch, die neue Gesellschaftsordnung*, s. 67 n.

<sup>147</sup> Z dochovaných poznámek P. Kentenicha je dokázáno, že P. Kentenich znalosti ke svým přednáškám čerpal jak z vychovatelské a pastorační praxe tak z vlastních reflexí přečtených děl autorů z různých oblastí, např.: I. Kant, G. W. F. Hegel, J. W. v Goethe, K. Marx, F. Nietzsche, F. W. Foerster, W. Wundt, J. G. Fichte, F. Schleiermacher, M. Stirner, A. Schopenhauer, J. G. Herder, F. Schiller, H. Ibsen, R. Eucken, E. Key, L. Gurlitt a dalších. (Srov. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 91.)

<sup>148</sup> Srov. KENTENICH, J. *Vortrag, 24. 11. 1965* In SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 249.

<sup>149</sup> KENTENICH, J. *Schönstatt - Die Gründungsurkunden*, Vallendar – Schönstatt, 1979, s. 17 – 18.

<sup>150</sup> Obzvlášť hluboké svědectví činnorodosti a pevné vůle i na frontě ostatním vojákům předával Hans Wormer, jehož žitou myšlenku "Aut Caesar aut nihil" – „Všechno nebo nic“ velmi rád citoval i P. Kentenich. Stejně jako Josef Engling a Hans Wormer během první světové války ve věrnosti schönstattským ideálům zahynul i Max

V meziválečném období kromě duchovního a pedagogického doprovázení jednotlivců P. Kentenich pořádal kurzy a exercicie pro studenty, učitele, kněze i lidi dalších povolání. „Především ve 20. a 30. letech byl P. Kentenich nejznámějším exercitátorem v Německu. Přicházelo k němu ročně 2000 až 3000 kněží. Kromě toho přednášel při pedagogických a pastoračních setkáních biskupům, profesorům a vlivným osobnostem z celé Říše.“<sup>151</sup> Ve svých přednáškách se snažil shrnout výsledky své pedagogické reflexe a porovnával je s dalšími pedagogickými názory své doby.<sup>152</sup> Jako příklady vzdělávacích kurzů vybraných z přednáškových cyklů napříč životem P. Kentenicha lze uvést následující témata: sexuální pedagogika (1928), pedagogika měnící se průmyslové společnosti (1930), etos a ideál ve výchově (1931), manželská pedagogika (1932), mariánská výchova (1934), vykoupený člověk (1936), dětství před Bohem (1939), mariánský kněz (1941), nárys novodobé pedagogiky k rukám katolického vychovatele (1950), jak se stát novým člověkem (1951) a další.<sup>153</sup>

V době národního socialismu P. Kentenich patřil k hrstce duchovních, kteří až do svého zatčení poukazovali na nebezpečí nekritického přijímání názorů autority a vybízeli k odvaze v boji proti těm, kteří se snažili z povědomí lidí vymýtit správné náboženské smýšlení.<sup>154</sup> Výsledek výchovné koncepce, která vznikala během jeho výchovné praxe, P. Kentenich shrnul na pedagogickém kurzu v roce 1950 a představil tak schönstattskou pedagogiku jako celistvý model.<sup>155</sup> V 50. a 60. letech schönstattská pedagogika získávala na mezinárodním rozměru, neboť P. Kentenich navštěvoval schönstattská centra v Evropě, Americe i Africe, která vznikla během let, kdy byl ve vězení a v koncentračním táboře Dachau.<sup>156</sup>

Ve struktuře pedagogické koncepce si lze všimnout výrazné polarity, v níž se navzájem doplňují vždy dva protikladné prvky – nové i staré, osobnost i společenství,

---

Brunner (Srov. FRÖMBGEN, E. *Pädagogik*, SLO, 28. 11. 2008). Více o žitých příkladech viz kapitola „Vzory křesťanského života ze školy Schönstattu“.

<sup>151</sup> BOLL, G. M. *Prophetischer Menschenbildner* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 26.

<sup>152</sup> P. Kentenich se svými žáky četl a diskutoval např. díla „Jugendlehre“ nebo „Schule und Charakter“ F. W. Foerstera (1869 – 1966), o němž Joseph Antz napsal: „Od vydání Rousseauova „Emila“ žádný evropský spisovatel nepůsobil mocí psaného slova tak jako F. W. Foerster.“ (PÖGGELER, F.: *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foerstere. Eine systematische Darstellung*, Freiburg: Verlag Herder, 1957, s. 117). V tématech sebevýchovy a formování charakteru se názory F. W. Foerstera a P. Kentenicha nelišily. Rozdíl spočíval především v Kentenichově zdůraznění nezbytnosti náboženské motivace při snaze o dobrý život: „Ačkoli jsou Foersterovy zásluhy v oblasti pedagogiky velké, nesmíme zamlčet, že jeho myšlenky mohou být předstíráním ryze přirozeného hrdinství zavádějící. Takové hrdinství v životních zkouškách nemůže obstát. Mravní zákon bez náboženství nemůže člověka trvale naplňovat.“ (KENTENICH, J. In KASTNER, F.: *Unter dem Schutze Mariens. Untersuchungen und Dokumente aus der Frühzeit Schönstatt 1912 – 1914*, Limburg, 1952, str. 177).

<sup>153</sup> Podle: CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 261 – 265.

<sup>154</sup> Srov. MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, s. 174 nn.

<sup>155</sup> Více viz kapitola „Orientační hvězdy schönstattské pedagogiky“.

<sup>156</sup> Srov. MONNERJAHN, E.: *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, 233 nn.

přirozenost i milost, svoboda i vázanost, duch i forma, důvěra i kontrola, z didakticko – metodologického hlediska pak dualita v sepletí teorie a praxe, vědy a života.<sup>157</sup> Z důvodu širší možnosti, jak účinně pracovat na originálním utváření vlastní osobnosti i nového společenství, Erika Frömbgen hovoří o schönstattske pedagogice jako o „dynamické výchově“ a „dialogické pedagogice“, zatímco specifické pojetí aktuálních témat v protikladu k dobovým tendencím dává koncepci P. Kentenicha přízvisko „kontrastní pedagogika.“<sup>158</sup>

## B) NÁRYS SCHÖNSTATTSKÉ PEDAGOGIKY

Celý systém schönstattske pedagogiky<sup>159</sup> téměř nelze obsáhnout<sup>160</sup> a ani to není předmětem této práce. V následující kapitole půjde jen o stručný náhled do zásadních pojmů a vztahů, jež jsou nutné k pochopení pedagogiky ideálů. Úvodem je však nutné uvést tři

---

<sup>157</sup> Srov. MARTIN, N. *Jenseits von Individualismus oder Kollektivismus. Überlegungen zur Einheit von Theorie und praxi im Werk Pater Kentenichs* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 62, taktéž: Srov.

FRÖMBGEN, E. *Pädagogik*, SLO.

<sup>158</sup> Srov. FRÖMBGEN, E. *Pädagogik*, SLO.

<sup>159</sup> Vybrané **zásadní studie, v nichž je zpracována schönstattska pedagogika**: MENNINGEN, A. *Die Erziehungslehre Schönstatts, dargestellt am Lebensbild Josef Englings*, Limburg, 1936 – je zachycením zásadních elementů schönstattske pedagogiky na příkladu života Josefa Englinga, jednoho z žáků P. Kentenicha, v protikladu k pedagogice národního socialismu, SCHMIDT, H. *Organische Aszesse. Ein zeitgemäßer, psychologische orientierter Weg zur religiösen Lebensgestaltung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1938 – rozpracovává originalitu schönstattske organické askeze a jejího centrálního pojmu, osobního ideálu, AVALOS, B. *El organismo de Vinculaciones en la Pedagogía de Schoenstatt*, Universidad Católica de Chile, Facultad de Filosofía y Ciencias de Educación, Santiago/Chile 1957, AVALOS, B. *New Men for new Times. A christian Philosophy of Education*, New York 1962 – pedagogicko psychologické práce k organismu vazeb v schönstattske pedagogice, BLEYLE, M. *Erziehung aus dem Geiste Schönstatts*, Vallendar – Schönstatt : Schönstatt – Verlag, , 1970 – je úvodem do pedagogických počátků schönstattskeho hnutí pomocí klasického schématu: teorie schönstattske výchovy, výchovný cíl, proces výchovy, metoda výchovy, CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre. Joseph Kentenich und die moderne Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der Tiefenpsychologie*, Schönstatt – Studien, Band 1, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, , 1973 – disertace s původním názvem „*Psychologische Perspektiven einer Erziehungsbewegung*“ obhájená na Paris – Lodron – Universität v Salzburku, zkoumá především psychologickou teorii obsaženou v pedagogických spisech P. Kentenicha a konfrontuje je s novými psychologickými poznatky, FRÖMBGEN, M. E. *Neuer Mensch in neuer Gemeinschaft. Zur Geschichte und Systematik der pädagogischen Konzeption Schönstatts*, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, , 1973 – disertace obhájená na Filosofické fakultě Johannes Guttenberg – Universität v Mohuči, podává náhled do vývoje a záměru schönstattske pedagogiky a jejího systému, MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1975 – tato a další díla autora, např. *Häftling 29392* nebo *Stationen eines Wege*, jsou výsledkem rozsáhlých zkoumání biografie P. Kentenicha, z nichž je možné vyčíst mnoho o jeho pedagogických intencích, PENNERS, L. *Eine Pädagogik des Katholischen*, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 1983 – disertační práce přijatá na Teologické fakultě Albert – Ludwigs – Universität Freiburg im Breisgau - teologicky orientovaná analýza originálního myšlení P. Kentenicha a jeho výchovného konceptu, SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit. Eine Studie zur Pädagogik Pater Josef Kentenichs* Vallendar – Schönstatt:, Schönstatt – Verlag, , 2007 – studie k schönstattskemu pojetí výchovy s těžištěm položeným na význam křesťanské svobody ve výchovném procesu.

<sup>160</sup> Srov. BLEYLE, M. *Erziehung in Lehre und Leben Schönstatt*, Band I, II, Als Manuskript herausgegeben für die Verbände und der Bunde des Schönstattwerkes, 1959, s. 27: „Spiritualitu Schönstattu můžeme přirovnat ke kouli. Je to pevný kulatý celek, který se nedá jediným pohledem obsáhnout. To samé platí o schönstattske pedagogice. Poměrně snadno se dají představit základní principy i velké linie tohoto systému. Pak ovšem chybí ještě množství jednotlivých momentů, jež jsou také důležité...“

základní principy,<sup>161</sup> na nichž stojí celý systém. První dva se odvolávají na tomistickou filosofii, třetí našel inspiraci v salesiánském pojetí výchovy.

První princip zní: **„Řád bytí je normou pro řád konání“** (Ordo essendi est ordo agendi). Podle něj je objektivní řád bytí, jenž je plnohodnotným výrazem Božího plánu s člověkem jako konkrétní osobou i osobou společenskou, určující pro subjektivní rytmus života a v našem případě je zároveň normou pro výchovné cíle. Proto, jak bude zřejmé později, by nikdy edukanti neměli být nuceni k absolutní poslušnosti vůči lidským normám, ale ani vedeni k absolutní autonomii i ve vztahu k Bohu. Naopak by jim vychovatelé měli svým životem ukázat, jak se snažit rozpoznávat Boží hlas v jednotlivých životních situacích, jak si vytvářet originální model, který bude odpovídat vlastnímu poslání respektujícímu řád bytí. Orientace podle druhého principu **„Milost předpokládá přirozenost“** by člověku měla pomáhat nacházet rovnováhu mezi přirozeným a nadpřirozeným. Zatímco milost musí stavět na přirozenosti, je právě milost oním zdrojem síly, skrze níž člověk může v nejvyšší míře rozvinout vše, co do něj Bůh vložil. Jednostraně zaměřený život jen na náboženské skutečnosti vždy vede k nepřirozenosti, vzdalování se od reality. Avšak přirozený život vystavěný na milosti člověka s jeho hranicemi uschopní ke skutkům, které by vlastními silami nikdy nemohl dokázat. Třetí princip P. Kentenich formuloval podle zkušenosti Dona Bosca (1815 – 1885):<sup>162</sup> **„Láska je životně důležitým, podstatným a univerzálním zákonem světa“**. Podle tohoto principu je láska nejsilnější mocností, která utváří světové dějiny. Vychází z prvního principu, jehož alfou i omegou je dárce života i světového řádu – Bůh, který podle víry křesťanů všechno řídí z lásky, v lásce a pro lásku. Proto i pedagogové musí být ti, kdo nikdy nepřestanou milovat.<sup>163</sup>

Aby bylo možné přistoupit k samotnému schönstattskému pojetí výchovy, pokusím se popsat obraz člověka, jak ho charakterizoval P. Kentenich. Porozumění vnitřní i vnější situaci člověka se stane odrazovým můstkem pro kontrastní pojetí člověka i návod, jak v měnící se společnosti přistupovat k řešení nových situací.

---

<sup>161</sup> Srov. KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung*, s. 44 – 62 In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, 5. Band, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 2005, s. 62 – 70.

<sup>162</sup> Don Bosco: kněz, vychovatel. P. Kentenich o něm řekl: „Podíváme – li se do dějin pedagogiky, musíme s obdivem zůstat stát před Donem Bosco, jenž genialitou své pedagogiky předešel všechna vědecká výchovná zkoumání... V protikladu represivnímu systému, v němž jsou pravidla výchovy nedotknutelným zákonodárcem, se prevencí snažil přizpůsobit životu edukantů, neboť v životě každého z nich spatřoval Boha, dárce života. Jistě, již Pestalozzi a jiní pedagogové se snažili výchovu přizpůsobit dítěti, ale Don Bosco byl první, kdo se vědomě přiklonil k lidské individualitě. To je právě to, co vědecky nazýváme „osobní ideál“... Don Bosco není velký genialitou svého myšlení, nýbrž genialitou lásky. Celou svou osobností se snažil nezištně sloužit svěřeným chlapcům...“ Srov. Krönungswoche (1946) In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, 5. Band, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 2005, s. 384 n.

<sup>163</sup> Jeden z často používaných citátů Dona Bosca.

## 1. Pedagogická antropologie P. Josefa Kentenicha

P. Josef Kentenich byl člověkem, který dokázal nejen velmi citlivě naslouchat srdci druhých lidí, ale který byl schopen dobře interpretovat situaci odehrávající se v lidském nitru i ve společnosti. Proto byl nazýván prorokem moderní doby.<sup>164</sup> Svůj pohled na moderního člověka shrnul m. j. na pedagogické konferenci v Schönstattě v roce 1950:

### 1.1 Diagnóza moderního člověka

Hlavním znakem<sup>165</sup> moderního člověka je podle P. Kentenicha odklon (odpad) od Boha a každý odpad má podle něj za následek rozklad (Abfall ist Zerfall),<sup>166</sup> neboť z lidského odmítnutí Boha vyplývají všechny další negativní znaky moderního člověka. Společnost ztratila těžiště, Boha, který je Tvůrcem světa i člověka, a tak se člověk nachází ve stavu duševní nerovnováhy, ve stavu, kdy se chce spoléhat jen na sebe, na vlastní síly a možnosti. Odpad od Boha je zdrojem atomizace lidské společnosti, zdrojem porušených mezilidských vztahů, zdrojem strachu o vlastní existenci, jíž je člověk oddán.

Josef Kentenich přirovnává odpad od Boha ke sněhové vločce, která se zachytila na vrcholku Alp, pomalu se pohybuje a spolu se stále větším počtem vloček se stává nebezpečnou lavinou, jež strhává další masy sněhu a ničí vše kolem sebe.<sup>167</sup> Stejně tak odmítnutí Boha se zdá být záležitostí každé jednotlivé osoby, ale následky se projevují v celé společnosti.

Narušení duševní rovnováhy člověka se odráží v dalších fenoménech:<sup>168</sup> Člověk se už necítí bezpečný a ukrytý v rodině, ve své zemi, v pevných názorech. Po mnoha zklamáních už nedokáže důvěřovat lidem okolo sebe, není vázán úctou k minulosti a tradici předků, je vržen do tohoto světa bez „návodu“, jak žít, kde najít pevný bod, o který se může opřít. Je ponechán své bezradnosti, neboť nevěří, že by mu někdo mohl pomoci najít směr. Myslí si, že může všechno prozkoumat, chce všechno vyzkoušet, nedělá si zábrany před jakýmkoli experimentem, ze svého života vyloučil možnost tajemství, možnost nepoznatelného.

---

<sup>164</sup> Srov. např. BOLL, G. M. *Prophetischer Menschenbildner* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 26.

<sup>165</sup> P. Kentenich při diagnóze moderního člověka úmyslně typizoval (KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 43). Byl si vědom, že žádný takový člověk ve skutečnosti neexistuje. Během své čtyřicetileté výchovné praxe však „sbíral“ typické vlastnosti moderního člověka a poukazyval na nebezpečí, ke kterým bude docházet, pokud mu nebude nabídnuta pomoc při hledání orientace v pluralitě hodnot.

<sup>166</sup> KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 60.

<sup>167</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 42.

<sup>168</sup> Podle: KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden*, s. 63 nn., KENTENICH, J. *Grundriß*, str. 43 nn.

Moderní člověk se dále vyznačuje snadnou manipulovatelností. Stačí povrchní dojem a nechá se strhnout senzací, aniž by se ptal po skutečných hodnotách. Spokojuje se s druhořadými hodnotami jako je úspěch, majetek, zdraví a bezproblémový život, těm se snaží porozumět, ale vyhýbá se otázkám po smyslu, po posledních věcech člověka, neboť se obává nároků na změnu pohodlného života. P. Kentenich je dále přesvědčen, že moderní člověk ztrácí citlivost pro to božské, s čím se křesťan setkává v každodenním životě. Pokud už člověk připustí existenci Boha, je ochoten ho akceptovat jen jako abstraktní ideu, nikoli jako živou osobu, které může důvěřovat a na kterou se může spolehnout. Dalším následkem odpadu od Boha je vnitřní prázdnota, kterou se člověk snaží vyplnit honbou za potěšením, vnitřní neklid, bezmocnost a bezradnost. Člověk tíhne k porovnávání se s ostatními a myslí si, že své nedostatky musí zakrýt nebo kompenzovat ponížením ostatních.

Podle Josefa Kentenicha přes veškeré vnější demonstrativní odmítání nadpřirozených skutečností i v moderním člověku zůstává skrytá neutišená touha po vyšší osobě, která ho přesahuje a která mu může nabídnout skutečný pokoj a sílu k vyrovnanosti s každodenními problémy. Člověk se však stále rychlejším objevováním možností lidského intelektu a techniky stává neschopným vnímat spojnici mezi viditelným a neviditelným a přestává si připouštět možnost reality mimo hmatatelný svět. Jelikož je moderní člověk orientovaný jen na tento viditelný svět, není schopen učinit velká rozhodnutí, která s sebou nesou oběti, závazky věrnosti a nezrušitelnosti.<sup>169</sup> Ovšem jen díky nim může člověk prožívat skutečně hodnotné vztahy s lidmi i s Bohem. Člověk krouží jen kolem svého já a nechce se orientovat podle nadpřirozených měřítek, jež nejsou společností dostatečně ceněna.

Posledním a jedním z nejdůležitějších znaků moderního člověka je v pojetí Josefa Kentenicha mechanistické myšlení, jímž je proniknuto myšlení moderní doby. „Mechanistické (nebo separatistické) myšlení se při své analytické činnosti zpravidla odděluje a separuje od celkového kontextu, od vzájemných souvislostí a syntézy. Jinými slovy, vyvozuje mylné závěry o Bohu, člověku i životě, protože od sebe uměle izoluje věci, které patří k sobě.“<sup>170</sup>

Ačkoli je vztah „člověk – Bůh“ narušen, P. Kentenich zastává názor, že je v každém člověku více či méně skrytá touha po transcendentnu, po vztahu ke skutečnosti nadpřirozena.

---

<sup>169</sup> Podobně o této situaci píše doc. Kaplánek: „Život v provizóriu bez zodpovědnosti ... se stává trvalým stavem... Přispívá k tomu i společnost, která nabízí volnost výběru, však postrádá pevná kritéria, podle kterých by se mohl člověk rozhodnout. Rozhodnutí jedinců je spíše ovlivňováno uměle vytvořenými kritériem, např. reklamou, které člověka spíše matou, anebo ho dokonce mohou přivést na scesti.“ (KAPLÁNEK, M. *Pastorace mládeže*, Praha: Salesiánská provincie, 1999, s. 17 nn).

<sup>170</sup> NIEHAUS, J. *200 otázek o Schönstattu*, s. 78.

Víra v Boha má podle P. Kentenicha trojí kořen:<sup>171</sup> iracionální, v němž člověk intuitivně potřebuje zažívat otce a matku na přirozené rovině, racionální, v němž člověk hledá odpovídající obraz lidského otce/matky v Bohu a kořen superracionální, který mu otevírá cestu k víře v nadpřirozené, v ducha víry, který všechno proniká a který mu pomáhá překonávat rovinu racionální a emocionální. Příčinu nemoci současné doby odklánějící se od Boha P. Kentenich vysvětluje narušením iracionální roviny, kde mnoha lidem chybí pozitivní zkušenost otce. Proto je o mnoho těžší dospívat ke správné představě Boha jako milujícího a věrného Otce. Další cestou vedoucí k utváření života bez Boha je kladení nepřiměřeného důrazu na lidskou svobodu, s níž se člověk neučí správně zacházet, a proto ji zneužívá v egoistickém sebeprosazování tady a teď, bez ohledu na druhé nebo následky v budoucím životě nebo životě po smrti. Skupinu lidí, kteří sice Boha odmítají, ale v nichž zůstává ona touha po hledání vyšších hodnot, P. Kentenich nazývá „náboženskými ateisty“.<sup>172</sup> Lidé kolektivismu, kteří už nehledají, nekladou otázky a netouží po růstu, řadí mezi „ateisty nihilistické“.<sup>173</sup>

V pojetí P. Kentenicha je hlavním úkolem církve nenechat lidi propadnout bezmyšlenkovému následování jakéhokoli ideologického učení, ale probouzet v nich otázky a touhu stoupat „výš“. Pokud „hlad“ po Bohu ještě nebyl úplně pošlapán, je nutné ukazovat protihodnoty hodnotám zdánlivým, v nichž moderní člověk hledá sebenaplnění. Pomocí v boji proti uchvácení lidí kolektivistickým způsobem života by proto měl být takový způsob života křesťana, který ukazuje, jak je možné spoléhat se v každodenním životě na Boží vedení. Křesťan by se měl snažit „ztělesňovat Boha“ na tomto světě a ukazovat, že Bůh – Láska, chce pro člověka to nejlepší. „Lidé nenadchnou jen velké myšlenky samy o sobě... Většina chce vidět tyto myšlenky žité“.<sup>174</sup>

## 1.2 Nový člověk v novém společenství

Po diagnóze moderního člověka je na místě nastínit nový obraz člověka, k němuž by podle P. Kentenicha měl každý směřovat. Je to obraz, jehož nesprávným pochopením by bylo možné dospět k závěru, že křesťané usilují o navrácení středověkého člověka s jeho strnulou vírou a útekem z pozemského světa. Pokusím se však ukázat, že nový člověk by naopak měl

---

<sup>171</sup> KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden*, s. 24 nn.

<sup>172</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 29 n.

<sup>173</sup> TAMTÉŽ, s. 29 n.

<sup>174</sup> Srov. KENTENICH, J. *Für eine Welt von morgen. Worte von Pater Josef Kentenich zu Fragen der Erziehung*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1970, s. 61.



**žít „naplno“ v tomto světě**, aktivně se podílet na společenském, hospodářském a politickém životě,<sup>175</sup> ale přitom čerpat sílu ze skutečností, které tento viditelný svět přesahují.

Cílem schönstattské pedagogiky je utváření „nového člověka v novém společenství“. Tak jako sv. Pavel chápal křesťany jako protiklad k nekřesťanům,<sup>176</sup> každému fenoménu nesoucímu přízvisko „nový“ je třeba rozumět ve vztahu ke svému protikladu. „Novým“ v křesťanství obecně je dimenze vztahu utváření vlastního života křesťanů ve vztahu k věčnosti, které se člověk může blížit už na zemi, pokud chce následovat výzvu Ježíše Krista a spolu s ostatními křesťany utvářet rodinu „Božích dětí“, jejichž společným Otcem je Bůh. Schönstatt tento „starý“ postoj nazývá „novým“, neboť stojí v protikladu k tendencím sekularizované společnosti.

Nového člověka v pojetí P. Kentenicha je třeba chápat jako protiklad Nietzscheova „nadčlověka“ v Hitlerově interpretaci. Nadčlověk, v nějž by se měl podle Hitlera člověk přeměnit překročením svých lidských hranic, chce být sám sobě bohem, měřítkem všech věcí: „Člověk je bůh, kterým se má člověk stát“. Podle tohoto „proroka nového lidstva“ nenaplnit úkol nadčlověka je odpadem od božského povolání.<sup>177</sup> „Kdo národním socialismem rozumí jen politické hnutí, neví o něm nic. Je to více než náboženství: Vůle ke stvoření nového člověka.“<sup>178</sup>

Naproti tomu P. Kentenich charakterizuje nového člověka jako **člověka katolického, v němž se projevuje jeho duchovní, mravní a božská podstata**.<sup>179</sup> Člověk tak může stavět na obrovské hodnotě, kterou má v Božích očích jednak jako stvořený obraz Boží dokonalosti, jednak jako osobnost, které Bůh dal obrovské možnosti svobodné volby, ale zároveň si musí být vědom, že je slabý a závislý na Bohu. - rozvíjení schopností a sil v oblastech sebevýchovy, společenských vztahů, prohlubování Nový člověk je dále **osobností vnitřně svobodnou**, která se dobrovolně a samostatně rozhoduje k „uvázání se“ usilovat o nejvyšší hodnoty a prosazovat je.<sup>180</sup> Nového člověka charakterizuje i jeho **celistvost** náboženské identity, spoluutváření dějin i spoluzodpovědnost za životní prostředí. Sílu a inspiraci ke stále novým začátkům nový člověk hledá u Boha. „Střízliví znalci lidí se často vysmívají církvi,

---

<sup>175</sup> Srov. „*Gravissimus educationis*“ – *Die Erklärung über die christliche Erziehung* In RAHNER, K.(aj.) *Kleines Konzilkompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums*, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG, 1966, s. 335.

<sup>176</sup> Srov. Gal 6, 15

<sup>177</sup> Srov. RAUSCHNING, H. *Gespräche mit Hitler*, Wien: Europa – Verlag, s. 229 n.

<sup>178</sup> Srov. TAMTĚŽ, s. 231.

<sup>179</sup> Srov. KENTENICH, J. *Das katholische Menschenbild*, Vallendar – Schönstatt : Schönstatt – Verlag, , 1997, s. 34 nn.

<sup>180</sup> SCHLOSSER, H. *Zentrale Begriffe Schönstatts. Kleiner Lexikalischer Kommentar*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, , 1979, s. 63.

kteřá vyzývá lidi k utvářeni nového člověka v novém společenství, aniž by byli zajištěni právními vazbami a potřebnou společenskou ochranou. Pochybují o možnosti dosáhnout takového ideálu, zvláště v současné sekularizované společnosti, v níž člověku chybí pevné ukotvení. Odpověď však zní: Usilovat o takové ideály se může snažit jen člověk ukotvený v Bohu“.<sup>181</sup>

Nový člověk staví svůj život na přesvědčení, že Bůh je středem světa, Bůh je měřítkem všech věcí, je plností skutečnosti, života a bytí.<sup>182</sup> Pokud je toto pravda, pak je všechno stvořené jen odleskem Boží velikosti. Člověk naplněný Bohem **vidí za každou skutečností působení dobrého Boha**, který nejenže o všem ví, ale chce pro každého to nejlepší, jak říká Lukáš: „Bez Boží vůle vám ani vlas z hlavy nepadne.“<sup>183</sup> Moudrostí vychovatele je, v situacích, které nelze uchopit přirozeným rozumem, odvážit se ze světa vědění a spoléhání na lidské schopnosti vstoupit do světa víry v Boží milost, v Boží pomoc a Jeho výchovnou moc. Právě toto sklonění se před věčnou moudrostí P. Kentenich nazývá hrdinským postojem víry. Ačkoli ani nový člověk nechápe, proč Bůh dopouští bolest a „boří“ pozemská obydlí, věří, že Bůh chce lidem nabídnout domov věčný. Na rozdíl od moderního člověka, který se snaží v tomto světě zabydlet, nový člověk ví, že pozemský domov je jen symbolem pro **domov v Bohu**, a proto se snaží žít tak, aby v něm druzí mohli zažít něco z pokoje a bezpečí, které čerpá ze vztahu k Bohu. „Dnes je tak málo lidí, kteří mohou druhým nabídnout domov, protože je málo takových, kteří svůj domov našli v Bohu.“<sup>184</sup> Člověk žijící v Bohu si je dále vědom, že je v životě nutné počítat s působením tří mocností – Boha, ďábla a lidské vůle.

Tyto znaky nového člověka<sup>185</sup> je podle P. Kentenicha třeba doplnit prací na zkvalitňování mravní stránky vlastní osobnosti. Nebezpečími na této rovině jsou zaprvé

---

<sup>181</sup> KENTENICH, J. *Für eine Welt von morgen. Worte von Pater Josef Kentenich zu Fragen der Erziehung*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1970, s. 16.

<sup>182</sup> KENTENICH, J. *Das katholische Menschenbild*, s. 34.

<sup>183</sup> Lk 21, 18

<sup>184</sup> KENTENICH, J. *Das katholische Menschenbild*, s. 40.

<sup>185</sup> „Nový člověk“ je tématem diskusí v každé době. Pro srovnání uvedu představy dvou dalších významných myslitelů 20 století - Ericha Fromma (1900 - 1980), který zdůrazňuje přesunutí těžiště z postoje vlastnění ke skutečnému bytí a Carla Rogerse (1902 - 1987), který si váží především takových lidí, kteří se dokáží povznést nad striktní řád, aby žili vlastní autenticitu. Erich Fromm: „Nový člověk by měl být schopen vzdát se všech forem vlastnění, aby mohl plně být. Měl by si uvědomit, že nic a nikdo kromě něj nemůže dát smysl jeho životu, proto musí být zcela nezávislý na všem, co by mohl vlastnit a co by mohlo vlastnit jeho.“ (Srov. FROMM, E. *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen gesellschaft*, München: Deutscher Taschenverlag, 1979, s. 163). Carl Rogers: „Koho považují za nového člověka? Zaměstnání firmy, který se zřekl závazků o lákavý vysoký plat, aby žil méně komplikovaný a pravdivější život, duchovního, který za sebou nechal dogmata církve, aby žil smysluplnější život, ženy, která se s odvahou vzpírá omezením ze strany společnosti, kreativního nezbedy, který chce dělat víc, než mu dovoluje očekávání školy,...“ (ROGERS, C., ROSENBERG, R. *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*, Stuttgart: Klett – Cotta, 1980, s. 204).

ztráta vědomí viny, neboť vina zůstává vinou, i když ji člověk přestane jako vinu vnímat, zadruhé zalíbení v sobě samém bez touhy po dosahování vzdálenějších horizontů.

Člověk je „bytostí dialogu“, proto jej není možné chápat jen jako individuum bez sociálních vztahů. „Pokud se má správně rozvíjet, musí říkat 'já a ty.'“<sup>186</sup> Proto je třeba obraz nového člověka doplnit vysvětlením, co P. Kentenich rozumí pod pojmem „nové společenství“: Je to takový duševní prostor, skrze nějž může člověk zakoušet domov a otevírat se druhým, v němž je však také ochoten přijímat požadavky ostatních, sám se stávat domovem, dokázat naslouchat,... Důležitým předpokladem pro utváření nového společenství je zdravé vnímání poměru samostatných iniciativ a svobody a dodržování závazků vůči ostatním členům společenství. Proto P. Kentenich zdůrazňuje, že všechna rozhodnutí k závazkům musí být naprosto svobodná. Z etické stránky za nejvýznamnější hodnoty schönstattské pedagogiky nového společenství P. Kentenich považuje lásku a zodpovědnost odpovídající požadavku „tajemně hlubokého společenství v druhých, s druhými a pro druhé“ – „Ineinander, Miteinander, Füreinander.“<sup>187</sup>

Z hlediska výchovných podmínek má podle P. Kentenicha velký vliv na utváření nového člověka ukotvení edukanta v náboženském společenství. Je to nutná podmínka pro jeho formaci podle náboženských norem. Potom se náboženství stane integrující funkcí výchovy a v konfrontaci s hodnotami ostatních edukantů se může dotýkat nejhlubšího základu lidské duše. Tak se edukant postupně učí otevírat náboženským hodnotám, učí se citlivosti pro to, co ho přesahuje a v čem tuší smysl.<sup>188</sup> Podobně jako ideál nového člověka i obraz nového společenství má dvě roviny: nadčasovou a časově podmíněnou.<sup>189</sup> Nadčasový rozměr obsahuje imperativ neochabující snahy o „oduševňování“ světa a jeho obnovu v Kristu v každé době, časově podmíněný se vztahuje na zamýšlení se nad pořadím hodnot vyznávaným určitou společností v určité době.

## 2. Výchova v pojetí P. Kentenicha

Jak říká sám Josef Kentenich, jeho výklad nové pedagogiky je výkladem katolickým. Existuje však katolická pedagogika? Můžeme si vytyčit cíle katolické výchovy, ale zákonitosti pedagogiky a lidského jednání jsou stejné, ať se jedná o přirozené nebo

---

<sup>186</sup> Srov. KENTENICH, J. *Maria, Mutter und Erzieherin*, s. 401 In PENNERS, L. *Eine Pädagogik des Katholischen*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1983, s. 79.

<sup>187</sup> KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung. Prinzipien zur Formung eines neuen Menschen und Gemeinschaftstyps*. Bearbeitet von Herta Schlosser, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1991, s. 59.

<sup>188</sup> Srov. KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden*, s. 38.

<sup>189</sup> KING, H. *Neue Gemeinschaft*, SLO.

nadpřirozené cíle.<sup>190</sup> Ačkoli se nejedná o pedagogiku čistě katolického rázu, je schönstattska pedagogika určena katolickým vychovatelům.<sup>191</sup>

„Oproti světonázorovým pozicím nám katolíkům dává náboženství jasnou orientaci a dává nám k dispozici prostředky k dosažení vytyčeného cíle.“<sup>192</sup> Problémem je, že katoličtí pedagogové vycházejí většinou jen z obecně uznávaných zdrojů a zapomínají na originalitu katolických cílů i prostředků. Cílem katolické pedagogiky podle P. Kentenicha je „schopnost a ochota automaticky a samostatně se podílet na Kristově životě a žít jako Boží dítě“.<sup>193</sup> V katolické výchově pedagog vždy počítá s Bohem jako nejdůležitější osobou ve výchovném procesu. Člověk – vychovatel pak dává Bohu k dispozici své síly, aby je Bůh sám mohl použít jako nástroj ve své činnosti. To od katolických pedagogů vyžaduje velkou důvěru v Boží vedení, důvěru dítěte, které se spoléhá na dobrotu svého Otce. Josef Kentenich pro tento postoj používá pojem „genialita naivity“.<sup>194</sup> Naivitou není míněna primitivita, ale právě naopak největší odvaha nespolehat se jen na vlastní síly. Pak je člověk schopen vložit starost o dobro vychovávaných do rukou Tomu, který člověka nejen stvořil, ale neustále se o něj stará a chce pro něj to nejlepší. Je to postoj, kdy člověk za vším nachází Boha a Jeho působení, Jeho dobrotu a lásku. Úkolem katolických pedagogů je právě „předžít“ tento postoj a poukázat na smysl tohoto „nesmyslného“ činu, kdy ačkoli člověk neví, co bude zítra nebo pozítří, přesto jde beze strachu vstříc budoucnosti, kterou má v rukou dobrý Bůh.

P. Kentenich v problematice výchovy vidí především její rozměr služby. **„Výchova znamená nezištně sloužit originalitě a jedinečnosti druhých lidí, nezištně sloužit velkým myšlenkám, které Bůh vložil do každé osobnosti a tím sloužit samotnému Bohu“**.<sup>195</sup> Vychovatel není tvůrcem života, ale je tím, kdo může o život pečovat a pomáhat ho rozvíjet.<sup>196</sup> V tom spočívá jeho velikost a zároveň nutnost pokorného přístupu k těm, kteří jsou mu Bohem svěřeni. Proto není výchova možná bez úcty před jedinečností jemu svěřených lidí. I pokud výchova nepřinese očekávaný výsledek, měl by vychovatel vidět přínos i v tom, že se sám naučil pokoře, která se nesnaží utvářet druhé podle vlastní představy, ale která dává druhým prostor k rozvoji sebe sama vlastním tempem a skrze takové situace,

---

<sup>190</sup> Srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 134.

<sup>191</sup> Vysvětlení pojmu „katolický“ ve smyslu „všeobecný“ a překračující rozdělení podle konfesí viz. pozn. č. 3.

<sup>192</sup> KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 136.

<sup>193</sup> TAMTÉŽ, s. 137.

<sup>194</sup> Např. TAMTÉŽ, s. 88, 124, 137.

<sup>195</sup> KENTENICH, J. *Für eine Welt von morgen. Worte von Pater Josef Kentenich zu Fragen der Erziehung*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1970, s. 22.

<sup>196</sup> Např. základním požadavkem učitelů v Hamburku byl „svobodný, autonomní rozvoj dětské osobnosti“ SCHMIDT, J. *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland*, W. Vontin, Hamburg, 1973, str. 50 n.

kteřé Bůh člověku pošle. Správný vychovatel se snaží porozumět těžkostem svých svěřenců a i přes mnohá zklamání nepřestává **věřit v dobro, které je v nich ukryto**.

V prvním kroku pedagogického působení jakéhokoli zaměření se pedagog musí starat o to, aby se myšlenka vytyčeného cíle stala myšlenkou, o níž budou sami vychovávaní přemýšlet (Gedanke wird zu einem herrschenden Gedankenkomplex), v druhém kroku by měli odkrýt hodnotu tohoto myšlenkového komplexu (der herrschende Gedankenkomplex wird zu einem herrschenden Wertkomplex) a ve třetím by mělo dojít k zvnitřnění této obecné hodnoty a k jejímu subjektivnímu akceptování (der herrschende Gedanke wird zum subjektiven Wertkomplex). Všechno záleží na tom, že se člověk postupně učí **nacházet v objektivních systémech hodnot motivy a podněty, které mu dávají odpověď na jeho otázky v přirozené i nadpřirozené rovině**, které mu pomáhají učit se vnímavosti pro skutečné hodnoty. Ve výchově se vždy jedná zaprvé o vytváření asociací mezi slovem, pravdou a hodnotou. Slovo musí být výrazem pravdy a z pravdy musí být zároveň odvoditelná hodnota jak objektivní tak subjektivní. Zadruhé jde v pedagogice o neustálé asociace mezi dílčí a centrální hodnotou. Pokud budou mít vychovatel i vychovávaní před očima hlavní cíl, snáze odhalí cestu, jak k němu dojít. Stejně tak není tolik důležité, zda vychovávaný selže v řešení situací vycházejících z dílčích hodnot, pokud neztratí ze zřetele hodnotu centrální. Zatřetí musí být vychovávaní vedeni k tomu, aby odhalili hodnoty zdánlivé a byli schopni uznat jejich bezcennost.<sup>197</sup>

Nutnými pomocnými nástroji ve výchově P. Kentenich viděl v čtyřech následujících sloupech:<sup>198</sup> Zaprvé je to „schopnost náboženského vnímání“. Ačkoli je každému od přirozenosti vlastní, v moderní společnosti spěchu a hluku se této schopnosti navazování kontaktu s nehmáatelným a nepopsatelným člověk musí nově učit. O významu „ukotvení v náboženském společenství“ jsem již hovořila v kapitole „Nový člověk v novém společenství“. Na tomto místě tedy doplním jen funkce společenství převážně obecného charakteru: Ne společnost anonymních jedinců, ale propojené společenství lidí s podobnými cíli může člověku pomoci k překonání izolace, strachu z navazování kontaktů a bezradnosti v chaosu světa a také odhodlání k důvěře. Třetím sloupem je možné nazvat „vymezenost náboženských pravd“. Jelikož je člověku v moderní společnosti předkládána velká škála všeobecných, náboženských i světských hodnot, je nutné, aby měl edukant v rámci výchovného procesu možnost vzdělání i v náboženské oblasti. Teprve když pro sebe jasně vymezí, jaké pravdy sdílí jak rozumem, tak srdcem, může najít jasnou životní orientaci. Další,

---

<sup>197</sup> Srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 135 nn.

<sup>198</sup> Srov. KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden*, s. 38 – 138.

a v tomto případě poslední pomocí při výchově je podle P. Kentenicha „inspirace vzorem“. V žádném případě se nejedná o pouhé kopírování života někoho jiného, ale o nalezení orientace a povzbuzení, že neustálá radostná práce na odhalování „osobního ideálu“<sup>199</sup> není chladnou teorií ale možnou skutečností.

## 2.1 Porovnání výchovy P. Kentenicha a reformních škol<sup>200</sup>

Podobně jako P. Kentenich se o práva dítěte k vlastnímu svobodnému rozvoji zasazovali představitelé soudobých reformních škol, např. G. Kerschensteiner, H. Gaudig, O. Scheibner, K. Hahn, M. Montessori, E. Key, L. Gurlitt. Vědeckou práci o svobodě s porovnáním reformních škol a schönstattske pedagogiky zpracovala Dorothea Schlickmann ve své studii „Die Idee von der wahren Freiheit“. Hlavními společnými znaky podle ní jsou následující charakteristiky: Snaha dát dětem prostor ke spolupráci, vytváření vlastních názorů a samostatné práci. Východiskem obou směrů nejsou teoretické spekulace, ale zkušenosti výchovné praxe. Oba směry viděly jako nutné zasazovat se za změnu vztahu učitele k žákovi, jako objektu nucenému vykonávat direktivní příkazy nadřazeného učitele, ve vztah s partnerským zaměřením. Představitelé obou „škol“ si byli vědomi, že nedostatek lásky je hlavní příčinou nezdravých vztahů ve společnosti. Proto se „láska“ v obou konceptech stala základním momentem, v němž se měla rozvíjet svobodná osobnost. Prvním zásadním rozdílem z následující řady v pojetí Dorothee Schlickmann je cílová skupina vychovávaných: podle reformních škol se výchova vztahuje jen na děti, schönstattska pedagogika vidí ve výchově a v sebevýchově celoživotní úkol bez omezení věku. Proto i základní pojem „svoboda“ je v schönstattske pedagogice rozuměna jako cíl rozvoje osobnosti, jako úkol, pro nějž se musí člověk svobodně rozhodnout, zatímco reformní pedagogové v maximu svobody viděli pouze metodu výchovy. Toto stanovisko v sobě zahrnuje antropologickou tezi reformních pedagogů, podle níž se člověk od přirozenosti nachází ve stavu svobody a sám je od přirozenosti dobrý. Tudíž nepotřebuje výchovné rady. Pro schönstattskou pedagogiku je typické opačné stanovisko: počítá s tím, že v člověku je přítomno nejen dobro, ale i zlo. Proto je nezbytná pomoc při hledání, výchovné působení, aby se člověk dokázal přiklánět k dobru a vědomě se pro něj rozhodovat. Ačkoli reformní školy ponechávaly dětem svobodu i v návštěvě školy, společnost vyžadovala pravidelnou docházku a kriticky kontrolovala všechny reformní pokusy. Naopak „škola“ P. Kentenicha byla zcela dobrovolná a stála mimo

<sup>199</sup> Více viz Kapitola „Osobní ideál“.

<sup>200</sup> Podle: SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 327 nn.

kritickou reflexi široké veřejnosti. Reformní pedagogové zdůrazňovali, že se dítě může nejlépe rozvíjet bez škodlivých zásahů kultury. Proto se na rozdíl od schönstattske pedagogiky zdráhali vytyčovat nějaký ideál, k němuž je dobré směřovat. Východiskem i cílem pedagogického působení bylo „dítě“, ne malý dospělý člověk. P. Kentenich proti požadavku „svobodného rozvoje dítěte“ postavil záměr „výchovy ke svobodné osobnosti“. Reformní pedagogové chtěli dětem formou „životního společenství“ nabídnout „dětský ráj“ nezávislý na společnosti a kultuře. P. Kentenich se chtěl naopak vyvarovat jakékoli izolace od společnosti, uzavření v „pedagogických ostrovech“. Požadoval, aby žáci refleктоvali události a snažili se v nich odhalovat, co skrze ně chce Bůh lidem říci. Na rozdíl od pedagogiky reformních škol, jež rozvolňovaly časové a obsahové dodržování školních pravidel, se žáci schönstattskeho zaměření měli učit s vnitřní svobodou zasazovat za společnost a s pohledem na cíl překonávat vnější omezení. Prioritou schönstattskeho projektu nebyl revoluční boj za změnu prostředí, ale revoluce v zaměření na sebevýchovu, díky níž je člověk schopen přetvářet sebe a pohled na okolí. Reformní pedagogové se dále zdráhali určovat hranice a vyvíjet nějaké požadavky na žáky, nechtěli explicitně upřednostňovat některé hodnoty, aby mohli odhalit, co je v dětech samých. Tak se ale výchova ocitala v hodnotovém vakuu a vedla k vnitřnímu chaosu edukantů, neboť každý člověk do svých vztahů a názorů vnášel svoje zaměření. Co se týče „partnerského“ vztahu učitel – žák, reformní pedagogové chtěli odstranit všechny autoritativní překážky vzniklé rozdílností vzdělaného a vzdělávajícího se. P. Kentenich ale od počátku považoval za smysluplné, aby se tyto rozdíly nezakrývaly, ale využívaly k vzájemnému obohacení. Byl si vědom, že se mezi edukanty a učitelem musí vytvořit vztah důvěry a lásky, ale s nezbytnou mírou vzájemné úcty, aby nedošlo k nezdravému vztahu bránícímu v samostatném rozvoji osobnosti.

## 2.2 Vztah mezi vychovatelem a edukantem

### 2.2.1 Výchova k sebevýchově

Schönstatt již od svého počátku považoval formování charakteru k převzetí zodpovědnosti za vlastní život za centrální myšlenku svého poslání. Nikdy nešlo o autoritářskou výchovu, v níž by byl edukant nucen přizpůsobit se názorům vychovatele, ale o výchovu k sebevýchově. V aspektu sebevýchovy P. Kentenich vyzdvihl tři hlavní imperativy již ve své přednášce 27. 10. 1912, když se stal spirituálem studentů. Sebevýchova se tak stala programem pozdější schönstattske pedagogiky: „Chceme se učit pod ochranou Panny Marie vychovávat sami sebe. Je to činnost ušlechtilá, ba královská. **Sebevýchova** dnes

stojí v popředí zájmu vzdělaných kruhů. Je to **imperativ náboženství, imperativ mládí, imperativ doby**...<sup>201</sup> Poukazoval tak na to, že jedině skrze sebevýchovu, proměnu zevnitř, může dojít k obnově společnosti. „Sebevýchova není nějakou hrou. Vždy bude stát člověka obětí. Co je požadováno? Vytyčení cíle, použití energie, schopnost prosazení, použití odpovídajících prostředků a přidržování se dílčích cílů.“<sup>202</sup> Konečným cílem, k němuž by se měl člověk pomocí sebevýchovy přibližovat, je „nový člověk“, který poznává sebe sama postupným vhladem do myšlenky Boží o něm – osobního ideálu.

Na otázku, co je to schönstattská sebevýchova, dnes odpovídá mladá generace Schönstattu následovně: „Růst do hloubky, aby tvé kořeny byly silné a dobře ukotvené v zemi, aby tě nevytrhly ani bouře doby. Růst do šířky, abys mohl druhým poskytovat stín před žhnoucím sluncem všedních dní. Růst do výšky, abys byl blízko Bohu, tvému Tvůrci, který tě miluje a stará se o tebe.“<sup>203</sup>

### 2.2.2 Tři zákony ve vztahu vychovatele k edukantovi

Vychovatele není možné myslet bez jemu svěřených edukantů. Proto půjde o vychovatele ne jako osobu samu o sobě, ale jako osobu ve vztahu. Pro správné pochopení schönstattského výkladu vztahu mezi vychovatelem a edukantem P. Kentenich ve svých přednáškách posluchačům předložil několik zákonů. Pro svoji práci vyberu jen tři zásadní: Podle „**Zákona řízení světa**“<sup>204</sup> (dem großen Weltregierungsgesetz) je plností a tou nejvyšší autoritou Bůh. Lidé se ve vztahu k němu vždy nacházejí ve stavu závislosti. Bůh však své pravomoci a vlastnosti přenáší na rodiče a vychovatele, jež jsou orientačním bodem pro své děti. Ony pak vůči nim mají povinnosti úcty, lásky a poslušnosti, protože se skrze ně, jako transparenty Boží, vztahují k Bohu samotnému. Do tohoto zákona ústí dva principy: **Princip přenosu**<sup>205</sup> (das Gesetz der Übertragung) a **princip odpoutání** (das Gesetz der Loslösung).

<sup>201</sup> KENTENICH, J. *Vorgründungsurkunde*, s. 12 In *Schönstatt. Die Gründungsurkunden*, Vallendar – Schönstatt, 1969, 2. Aufl., s. 9 – 20.

<sup>202</sup> KENTENICH, J. *Für eine Welt von Morgen*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1990, s. 46

<sup>203</sup> [www.junges-schoenstatt.de/index.php?pagId=550](http://www.junges-schoenstatt.de/index.php?pagId=550), 1. 2. 2009.

<sup>204</sup> Brantzen, H. *Gesetz(e) – Gesetzmäßigkeit(e)n*, SLO, 7. 12. 2008.

<sup>205</sup> Další vysvětlení principu přenosu viz kapitola „Pedagogika vazeb“ a „Pedagogika důvěry“.

S kategorií „přenosu“ se můžeme setkat např. i u S. Freuda či C. G. Junga, však s jiným obsahovým zaměřením. P. Kentenich říká: „Naše pojetí vzniklo nezávisle na moderní hlubinné psychologii a jede vlastní originální cestou. Pokud se na obou stranách nacházejí stejně znějící pojmy, pak je to důkaz pro trefné označení... Obsah se však často kryje jen částečně. Např. zákon přenosu v našem pojetí obsahuje jinou, větší plnost a celistvost než je tomu např. u psychiatrů.“ (srov. KENTENICH, J. *Zwanziger – Brief*, s. 141 n. In CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 225.) Zatímco S. Freud používal pojem přenosu především pro vztah analytika a pacienta a interpretoval jej jako projekci infantilních potlačených pudů ze strany pacienta a C. G. Jung jako projekci kolektivního nevědomí, v němž jsou uvolňovány archetypální praobrazy kolektivního nevědomí, P. Kentenich chápal „přenos“ hlavně jako přenos vlastností, citů, života, ne jako projekci či



První princip v sobě obsahuje přirozenou lidskou touhu po bezpečí a jisté opoře, již po opuštění vlastních rodičů člověk přenáší na své vychovatele, průvodce a rádce - „rodiče“ v „duchovním smyslu“. Kde nedojde k tomuto spojení a otevření se ve vztahu důvěry, není možné mluvit o výchově. Druhý princip vyžaduje nutnost uvolňování navázaných vazeb mezi dítětem a vychovatelem, aby mohlo dojít k vytvoření pravdivého vztahu k nejvyššímu cíli lidského bytí – Bohu. Ze strany vychovatele se pak jedná o sebevýchovu k otcovství/mateřství, ze strany edukanta o výchovu k ideálům.

### 2.2.3 Láska a úcta ve vychovatelské taktice

Podle schönstattské pedagogiky by měl být vychovatel edukantovi otcem/matkou. Vychovatel nemůže být tím, kdo život dává, ale kdo pečuje o život daný Bohem. Východiskem i cílem působení vychovatele proto musí být láska - ne jako abstraktní pojem, ale touha po dobru vychovávaného - láska, v níž edukant může vnímat, že je vychovatelem přijímán takový, jaký je, v níž se může s důvěrou otevřít - láska, v níž dokáže vychovatel pozorně naslouchat a brát zcela vážně touhy edukanta v jeho konkrétním životním stádiu. Pak to nemůže být láska, která spoutává, ale která naopak „dává křídla“, pomáhá při hledání originální životní cesty edukanta. Je to láska spojená s úctou, neboť „neexistuje láska bez úcty a úcta bez lásky.“<sup>206</sup> Jedině v úctě před jedinečností druhého člověka se vychovatel může cele „vydat“ osobnímu ideálu vychovávaného, jedině s důvěrou plynoucí z lásky a úcty dokáže věřit v možnost přibližování se nejvyššímu dobru vloženému do každého člověka. Díky takovému přístupu „dá vychovatel edukantovi prostor, aby se mohl vyvíjet směrem ke svému skutečnému „já“, tedy ke svému osobnímu ideálu a tím k Bohu.“<sup>207</sup>

---

aktualizaci touhy po moci klienta vůči terapeutovi. P. Kentenich se na rozdíl od psychologů neomezoval jen na lidské chápání interpersonálních vztahů, ale navazování či rozvazování lidských kontaktů viděl jako pomoc při rozšiřování vztahů směrem k transcenci, Bohu. (srov. CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 251 n.).

Více např. viz BLEYLE, M. *Erziehung aus dem Geiste Schönstatts*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1970, s. 61.

<sup>206</sup> KENTENICH, *Ethos und Ideal*, s. 236.

<sup>207</sup> BOŘKOVEC, D. *Anforderungen der Ideal – und Vertrauenspädagogik an Grundhaltungen des Pädagogen: Wissenschaftliche Arbeit*. Vallendar: Philosophisch – Theologische Hochschule, 2006. Vedoucí práce Prof. Dr. Joachim Schmiedl, Zusammenfassendes Schlusswort.

## 2.2.4 Trojí umění vychovatele

P. Kentenich mluví o mnoha požadavcích na vychovatele, tři základní nazývá uměním: **Umění otevírání, umění naslouchání, umění „osvíceného“ doprovázení.**<sup>208</sup> K dosažení vztahu důvěry, v němž edukant dokáže „otevírat“ svůj vnitřní svět, nemusí vychovatel používat mnoho slov, měla by stačit jeho přítomnost, síla jeho osobnosti. Slova by měla být teprve doplňujícím a upřesňujícím vodítkem při řešení konkrétních situací. Podobně tuto tezi formuluje Romano Guardini (1885 – 1968): „Prvním, čím vychovatel působí na edukanta, je jeho osobnost, druhým jeho činy a až třetím jeho slova.“<sup>209</sup> Podle P. Kentenicha existuje „mnoho odborníků v mluvení, ale jen málo těch, kteří dokáží naslouchat a rozumět.“<sup>210</sup> Proto by správný pedagog neměl edukanta jen vyslechnout, ale pozorně mu naslouchat, zajímat se i o „maličkosti“, jež jsou pro edukanta důležité. „Musí to být naslouchání, jež povzbuzuje, ať už je přerušováno slovy nebo pouhým spočinutím mlčenlivého pohledu.“<sup>211</sup> Umění doprovázení může být jedině pak účinné, pokud vychovatel dokáže vzít vážně edukanta s jeho mladistvým idealismem i radikalismem<sup>212</sup> a pomůže mu jeho nadšení nasměrovávat na „skutečně důležité“.

Z výše popsaného pojetí výchovy v schönstattsckém duchu vyplývá, že touhou vychovatelů není toliko informovat, jako především formovat. Taková formace není zaměřena na podchycení velkého množství lidí, ale na osobní doprovázení jedinců. P. Kentenich mluví o výchově „elity“,<sup>213</sup> skrze jejíž žitý příklad je možné oslovit širší okruh jedinců.

Josef Kentenich tyto požadavky na vychovatele představil při prvním cyklu přednášek veřejného charakteru<sup>214</sup> v roce 1931. Lásku a úctu nazval stěžejními body vychovatelské taktiky, otcovství/mateřství vychovatelskou linií a důsledné vykonávání toho, co člověk poznal jako správné a plodné, konsekvencí.

---

<sup>208</sup> Více viz KASTNER, F. *Unter dem Schutze Mariens*, Untersuchungen und Dokumente aus der Frühzeit Schönstatts 1912 – 1914. Limburg: Lahn - Verlag 1952, s. 120 n.

<sup>209</sup> Srov. MÁRZ, F. *Klassiker christlicher Erziehung*, München, Kysel – Verlag, 1988, s. 384.

<sup>210</sup> KENTENICH, *Ethos und Ideal*, s. 288.

<sup>211</sup> TAMTÉŽ, s. 289.

<sup>212</sup> TAMTÉŽ, s. 304 nn.

<sup>213</sup> KENTENICH, J. *Ethos und Ideal*, s. 38 nn.

<sup>214</sup> TAMTÉŽ, s. 104 – 356.

### 3. Orientační hvězdy schönstattské pedagogiky

„Schönstattská pedagogika se snaží předávat přirozeně-nadpřirozenou zkušenost lásky, založenou na svobodě, čímž pomáhá utvářet nového člověka v novém společenství, jenž je plně schopen milovat Boha, bližního i sebe v ryzím křesťanském společenství, oživeném skutečným rodinným duchem,“<sup>215</sup> formuluje Jonathan Niehaus. Základními proudy schönstattské pedagogiky, jimiž lze dosáhnout vytyčeného cíle, nového člověka v novém společenství, jsou podle P. Josefa Kentenicha: pedagogika vazeb, pedagogika pohybu ve smyslu růstu, pedagogika úmluvy, pedagogika důvěry a pedagogika ideálů. Pokud schönstattský způsob výchovy vyzdvihuje myšlenku, že „nejhlubším smyslem výchovy je služba životu,“<sup>216</sup> pak by každá z orientačních hvězd měla napomáhat v hledání konkrétních způsobů, jak sloužit životu vlastnímu a životu svěřených lidí.

#### 3.1 Pedagogika vazeb

Pedagogika vazeb odpovídá na situaci moderního člověka, který ve zdánlivé svobodě a nespoutanosti nikde nepocítuje domov, plné osobní přijetí a pochopení vlastních postojů. Člověk v pluralitě názorů neví, podle čeho se má orientovat, a proto potřebuje pevné ukotvení, jisté vazby. První linií je organismus vazeb v přirozeném řádu, druhou organismus vazeb v nadpřirozeném řádu a třetí linií tvoří teze, že přirozený a nadpřirozený organismus vazeb stojí vůči sobě v jasném, Bohem chtěném vztahu.<sup>217</sup> Tato tvrzení může člověk odvodit z běžného života, pokud sám žije ve zdravých vztazích a dokáže od sebe odlišit zdravé od nezdravého. Každé dítě by mělo vyrůstat v takových podmínkách, aby si mohlo vytvořit vztah k určitému místu, osobě a vyznávaným hodnotám. P. Kentenich tyto vazby nazývá „lokální, personální a ideová vázanost“.<sup>218</sup>

Pokud dochází k častému stěhování nebo střídání vychovatelů s různými životními postoji, nemůže si dítě vytvořit ani jednu z nezbytných vazeb a tak se rozvíjet zdravým a přirozeným způsobem. Pokud vychovatel žije své ideály pravdivě, dítě najde v nadpřirozeném řádu organismus vazeb odpovídající řádu přirozenému. Podle zákona

---

<sup>215</sup> NIEHAUS, J. *200 otázek o Schönstattě*, Brno: Nakladatelství Sypták, 2004, s. 75.

<sup>216</sup> KENTENICH, J. *Priesterliche Lebensweisheit, Priesterexerzitien 1933*, s. 9 In HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden*, Grundkurs Erziehung 1, Hinführung, s. 5.

<sup>217</sup> Srov. KENTENICH, J. *Für eine Welt von Morgen*, s. 108.

<sup>218</sup> KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 186 nn.

„organického přenosu“<sup>219</sup> totiž Bůh na lidi (např. na rodiče a vychovatele) přenáší svoje vlastnosti, dobrotu a moc, a člověk (dítě) přenáší svoje způsoby chování, které odpovídají vztahu k Bohu, na ostatní (rodiče, vychovatele). Pak se postoje dítěte projevují např. v poslušnosti, lásce a úctě.

Chybným pojetím mechanického způsobu myšlení mnohých křesťanů je domněnka, že člověk, pokud chce sloužit Bohu, musí negovat všechny lidské vazby v přirozeném řádu. Naopak, podle zákona „Přirozenost předchází milosti“, je nutné nejprve vybudovat zdravou přirozenou základnu, aby člověk mohl stoupat výš. Rizikem špatně pochopené pedagogiky vazeb je její extrémní podoba, kdy se vychovatel stane diktátorem a vychovávaný slepě poslušným člověkem přehnaně závislým na vychovateli a neschopným vlastního myšlení.

### 3.2 Pedagogika úmluvy

Pedagogika úmluvy reaguje na touhu lidského srdce, které se snaží překonat deismus, fatalismus a transcendentalismus,<sup>220</sup> které pod vlivem nábožensky zabarveného intelektualismu vidí Boha jen jako ideu. Tomuto postoji chybí osobní vázanost na osobního Boha. Pouhá idea nemůže člověka podnítit k nadšenému rozhodnutí pro Boha a život s Ním. Pro křesťany je Bůh živou osobou, osobou nekonečné lásky, osobou, které záleží na každém člověku, osobou, která člověka hledá. Proto, pokud se člověk otevře Jejímu působení, Bůh ho uschopní, aby člověk miloval Jeho i to, co je podle Boha dobré. Pedagogika úmluvy vychází z dějin, kdy člověk mnohokrát uzavíral smlouvu s Bohem,<sup>221</sup> prosil Ho o pomoc a na oplátku Mu nabízel své síly. Ve spojení s tak mocným a věrným partnerem jako je Bůh se člověk cítí bezpečný. Žádná životní situace ho už nemůže ohrozit. Člověk totiž věří, že Bůh ho nevede do neznáma, ale k sobě: Bůh se lidem ukazuje, aby se jim daroval.<sup>222</sup> „Spiritualita Schönstattu není převážně kontemplativní, nezdůrazňuje jen vnitřní vztah mezi člověkem a Bohem. Pedagogika úmluvy proto musí přerůst do vědomí poslání, ve službě partnera úmluvy vycházet ven. Toto „musí“ je však nahlíženo z pohledu lásky. Každá láska musí překračovat sebe samu do vztahu mezi dvěma partnery, chce být plodnou v předávání lásky.“<sup>223</sup>

---

<sup>219</sup> Viz Kapitola „Tři zákony ve vztahu vychovatele k edukantovi“.

<sup>220</sup> KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 189.

<sup>221</sup> Např. Smlouva Boha s Noem, v níž Bůh slíbil, že již nedojde k potopě: Gn 9, 9, smlouva Boha s Mojžíšem v podobě předání kamenných desek s deseti příkázáními: Ex 34, 10, uzavření nové smlouvy s lidským pokolením skrze smrt a zmrtvýchvstání Ježíše Krista: Mt 26, 28.

<sup>222</sup> Srov. PENNERS, L. *Eine Pädagogik des Katholischen*, s. 72.

<sup>223</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 84.

Podle pojetí P. Josefa Kentenicha je Maria „nejrychlejší, nejjistější a nejkratší cestou“ (Pius XII.) k vytvoření osobního vztahu k Bohu. Tak jako Maria odpověděla na Boží výzvu „ano“, přijala Boha do svého života a přinesla Ho světu, tak i člověk ve spojení a s pomocí Panny Marie se stává schopnějším žít život podle Boží vůle a může přinášet do svého okolí Boží lásku, pokoj a radost. Proto P. Kentenich považuje „úmluvu lásky“<sup>224</sup> s Pannou Marií za prohloubení, obnovu křestní smlouvy, kdy se člověk stává Božím dítětem a dostává se mu zvláštní Boží ochrany.

Úmluva lásky vybízí dnešního člověka, který, často na základě špatných zkušeností s neporozuměním vlastní situace druhými lidmi, zažil zklamání, aby se odvážil Bohu důvěřovat plně. Z Boží strany i přes vlastní selhání člověk může očekávat jen věrnost<sup>225</sup> a dobro. Takový postoj člověka zbavuje strachu o vlastní osobu, získává ukotvenost i v mezilidských vztazích a navrácí se mu duševní rovnováha.

### 3.3 Pedagogika pohybu ve smyslu růstu

V pojmu pedagogika pohybu se skrývá aspekt životní cesty, její smysl a hledání a aspekt výchovného působení, které má pomáhat „rozpohybovat“ jedince a vzbudit v něm touhu dosahovat vytyčených cílů. Jelikož má „člověk určitou vnitřní potřebu růstu, tj. „sebepřekonávání“,“<sup>226</sup> musí se vždy ptát po možnostech a hranicích svého růstu. Musí však počítat s tím, že růst je záležitostí postupné proměny a výsledkem práce na sobě samém. V pedagogice pohybu je důležité, aby si člověk nekladl nedosažitelné cíle, ale začal tam, kde nyní stojí. Organický růst je možný jen tehdy, když člověk nepřeskočí žádnou vývojovou fázi a ve svých náboženských požadavcích vždy staví na přirozených základech.

Z pozice výchovného působení při skupinové práci na osobním růstu musí pedagog navodit takovou atmosféru, v níž nepůjde o soupeření, ale o spolupráci, v níž bude zohledněno individuální tempo vývoje a zrání jedinců. Josef Kentenich v pedagogice růstu upozorňuje i na možnou skutečnost přerušování kontinuálního vývoje neočekávanými „skoky“ především díky hlubokým náboženským zážitkům zkušenosti s osobním Bohem nebo zlomovým životními situacím, kdy se člověk odváží k velkým rozhodnutím a radikálním životním změnám. Ačkoli si člověk ještě není vědom „viditelných“ souvislostí, je přitahován

---

<sup>224</sup> Srov. např. KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden*, s. 220, KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 270, PENNERS, L. *Eine Pädagogik des Katholischen*, s. 79.

<sup>225</sup> Srov. např. 1 Te 5, 24.

<sup>226</sup> Srov. např. MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*, Praha: Akropolis, s. 101.

vyššími skutečnostmi, které mu dříve byly skryty. Proto jsou ze strany vychovatelů nutná úcta a taktní přístup.<sup>227</sup>

### 3.4 Pedagogika důvěry

P. Kentenich i v oblasti pedagogiky důvěry vychází z vlastních zkušeností, kdy se přesvědčil, že důvěra vztahy buduje, zatímco nedůvěra boří. Pedagogika důvěry má dávat pozitivní odpověď na pedagogický pesimismus, který nevěří v možnost plného spolehnutí se na druhou osobu, aniž by se člověk musel obávat ohrožení zneužití vlastní intimity.

Pedagog by měl pracovat na dosažení takového postoje, kdy v každém člověku vidí to dobré, kdy odkrývá „lidskou velikost a hodnotu, kterou mu svým stvořením a vedením vtiskl Bůh.“<sup>228</sup> Toto pojetí nevyžaduje jen úctu před jedinečností vychovávaného, ale také důvěru v jeho rozvoj k dobrému. Jedině cestou pedagogiky důvěry se člověk může stát člověkem svobodným.

Vzájemná důvěra mezi vychovatelem a vychovávaným je předpokladem pro otevření se a sdílení vnitřních procesů, jejichž interpretací a hledáním nových cest může být proces rozvoje pozitivně ovlivněn. Důvěra je hodnota, kterou člověk druhému nemůže nařídít, ale kterou má možnost druhému jediné svobodně darovat.

I v pedagogice důvěry funguje „Zákon přenosu“, podle kterého vychovávaný v osobě vychovatele může zažít odraz Boží důvěry v člověka. Otevřením se osobě vychovatele tak edukant může vrůstat do postoje naděje a důvěry vůči Bohu. Postoj důvěry je také významným předpokladem pro rozvoj zdravé sebedůvěry ve vlastní schopnosti, na níž lze vybudovat zdravé sebevědomí.<sup>229</sup>

### 3.5 Pedagogika ideálů

„Nový člověk v novém společenství“ je cílem působení schönstattské pedagogiky obecně, ale především pedagogiky ideálů. Lze však také říci, že je jejím cílem „nalezení a rozvíjení osobního ideálu,“<sup>230</sup> jenž by měl být vyjádřením podstaty člověka samého. Již v roce 1918 žák P. Kentenicha, Josef Schütz, napsal, že „nikdy člověk nedosáhne něčeho

---

<sup>227</sup> Srov. FRÖMBGEN, M. E.: *Bewegungspädagogik*, SLO, 16. 4. 2008.

<sup>228</sup> Srov. KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung*, s. 80.

<sup>229</sup> Srov. FRÖMBGEN, M. E.: *Bewegungspädagogik*, SLO, 16. 4. 2008.

<sup>230</sup> BOŘKOVEC, D. *Anforderungen der Ideal – und Vertrauenspädagogik an Grundhaltungen des Pädagogen*, s.18.

velkého, pokud bude sloužit vícero myšlenkám. Člověk může žít jen pro jediný ideál.“<sup>231</sup> Proto v následujících kapitolách nebudu rozvádět všechny souvislosti pedagogiky ideálů, ale budu se věnovat převážně vysvětlení pojmu „osobní ideál“.

V této části bych však chtěla upozornit na to, že pedagogika ideálů by z důvodu závažnosti svého obsahu neměla být stavěna jen „vedle“ předešlých čtyř pedagogik, nýbrž by jim měla být „nadřazena“. Pedagogika ideálů totiž podle mého názoru stojí na základu tvořeném pedagogikou důvěry jako protikladu pedagogiky řízené předepsanými zákony a na pedagogice pohybu ve smyslu růstu, jejímž protikladem je pedagogika vychovávající ke strnulosti v určitém stavu postrádajícím veškerou dynamiku rozvoje. Pedagogika vazeb a pedagogika úmluvy pak pedagogice ideálů dávají křídla tím, že se s jejich pomocí člověk naučí dobrovolně zříkat části své svobody, aby byl svobodnější pro věci vyšší. Člověk pak zjistí, že nemusí stavět jen na svých omezených schopnostech, ale že otevřením se vůči neomezeným možnostem Boha dokáže netušeně více. P. Kentenich říkal, že „nejhlubším smyslem výchovy je služba životu“.<sup>232</sup> Proto každá z pedagogik má svým způsobem sloužit životu. Pedagogika důvěry a pedagogika pohybu slouží životu, aby mohl růst (Wachsen). Pedagogika vazeb a pedagogika úmluvy slouží životu, aby dokázal spočinout (Bleiben) a najít domov v kvalitních vztazích. Pedagogika ideálů slouží životu tím, že skrze ni může člověk dojít k naplnění (Vollendung) svého života.<sup>233</sup> Právě z důvodu svého „završujícího poslání“ je pedagogika úmluvy „korunou“ ostatních pedagogik. V mnohém čerpá z ostatních pedagogik, v mnohém se obsahy doplňují:

„Pedagogika ideálů s pedagogikou důvěry mají společný optimismus stojící na přesvědčení, že člověk i v dobách krize a přes sklony ke zlému touží po dobru. Tato víra v člověka musí být skálopevná, ale ještě pevnější musí být důvěra v moc, moudrost a dobro Boží prozřetelnosti, která může každého člověka dovést k jeho naplnění, dokonalosti. S pedagogikou pohybu má pedagogika ideálů společné vědomí, že člověk na Zemi nikdy nemůže být „hotov“ se sebou samým. Nikdy nebude ve stavu, v němž by už nemusel na sobě pracovat, aby byl dokonalým obrazem Božím. Fenomén vazby je pojítkem pro pedagogiku ideálů s pedagogikou vazeb. Každý člověk hledá vztahy k lidem, věcem, místům, zvykům a idejím, které chce realizovat. Všechny výpovědi o pedagogice vazeb proto mohou být použity i pro pedagogiku ideálů. Pokud se totiž jedná např. o vztah k člověku, vždy se zároveň jedná i o vztah k idejím, které jsou pro milovaného člověka cenné. Pedagogika

---

<sup>231</sup> Srov. SCHÜTZ, J. In: SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 107.

<sup>232</sup> KENTENICH, J. *Priesterliche Lebensweisheit*, s. 11 In HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Hinführung, s. 5.

<sup>233</sup> Srov. HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Vertrauen, s. 4.

ideálů a pedagogika úmluvy se shodují především v náboženské dimenzi, protože v Ježíšovi a Marii jsou ideály personifikovány. Ve víře a spolupráci s nimi pak člověk může dojít naplnění svého lidství, může odhalit a uskutečňovat svůj osobní ideál, své konkrétní povolání.<sup>234</sup>

Těž z historického pohledu pedagogika ideálů zaujímá primát mezi ostatními pedagogikami. Pedagogiku ideálů totiž P. Kentenich poznal a zavedl o dvacet let dříve než představil svůj pedagogický systém v jeho celistvosti. K příklonu k tomuto způsobu výchovy P. Kentenicha vedly kromě jiného dvě vnější okolnosti. Zaprvé to bylo silné vnímání zážitků ze sirotčince a pozdějšího internátu, kde pozoroval vnitřní utrpení chovanců způsobené výchovou nezohledňující jedinečnost každé osoby. Toto poznání stupňovalo jeho lásku k vychovatelskému povolání, v němž chtěl dát každému zažít, že bere zcela vážně nezaměnitelnou originalitu každého z jemu svěřených studentů i lidí, které měl duchovně doprovázet. Druhým významným momentem byl jeho aktivní zájem o studium vědecky významných poznatků západních filosofů a snaha poznat správný obraz člověka. Studoval především díla Platónova s jeho přesvědčením, že existuje božský svět idejí, po jejichž poznání a uskutečnění člověk touží, a díla Aristotelova, z nichž se nechal ovlivnit především myšlenkou „vkladu“ konkrétních idejí do každého člověka, idejí, jež jsou pro člověka důležité a realizovatelné. Především z těchto podnětů dal P. Kentenich tvář originální pedagogice ideálů s cílem pomoci ukázat svěřeným cestu k uskutečnění jejich konkrétního povolání skrze žití osobního ideálu.<sup>235</sup>

Na pedagogickém kurzu v roce 1950 P. Kentenich hovořil o pedagogice ideálů jako o „velkém světě, jenž není pouhou hrou se slovy, ale realitou“, o skutečném „světě, jenž v sobě zahrnuje následujících pět dílčích pedagogických světů“<sup>236</sup>: Pedagogika prověřujícího přesvědčení (Gesinnungspädagogik), kde se člověk ptá po smyslu a hledá opravdu podstatné, stojí proti pedagogice aktu (Aktpädagogik), v níž člověk jedná podle aktuálního hnutí myslí bez většího přemýšlení. Pedagogika velkomyslnosti (Hochgemutheitspädagogik) se zaujatým pohledem upřeným na velké věci je protikladem chladné pedagogiky povinnosti (Pflichtpädagogik). Třetím vyjádřením podstaty pedagogiky ideálů je tzv. pedagogika pokory (Demutspädagogik), kde vychovateli při doprovázení edukantů nesmí jít o sebevyvyšování a sebeospravedlňování (Selbstherrlichkeitspädagogik), ale o pokorné přijetí sebe sama a uznání vlastních hranic. V důsledném vykonávání pedagogiky svobody

---

<sup>234</sup> Srov. HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Ideal, s. 4 n.

<sup>235</sup> Srov. HUG, H. *Unser größter Schatz. Erziehungslehre nach Josef Kentenich*, 2009, s. 95 n.

<sup>236</sup> Srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 154 n.



(Freiheitspädagogik) se člověk naučí nelpět na vlastních představách nejlepšího, ale bez jakéhokoli tlaku (Zwangserziehung) poskytne svěřenci prostor k vlastnímu rozvoji. Posledním signálem, s jehož pomocí můžeme určit, zda se jedná o správně pochopenou a vykonávanou pedagogiku ideálů, je míra radosti (Freudenpädagogik) nebo trudomyslnosti (Traurigkeitspädagogik), v jejichž atmosféře člověk sám v sebevýchově jde za vytyčeným ideálem nebo pomáhá v hledání a uskutečňování osobního ideálu svěřeným edukantům.

Pedagogika ideálů předpokládá vnitřní idealismus, zaujetí velkými myšlenkami, které člověku nedovolí dělat věci jen napůl nebo dokonce zůstat stát na místě. P. Kentenich proto upozorňuje, že idealismus nesmí být spojován jen s mládím, v němž se projevuje nejviditelněji, ale že je to umění, zachovat si nadšení pro všechno velké, dobré a krásné po celý život: „Vím, že nevěřícně posloucháte naše radostné poselství o pedagogice ideálů, která nás může vést i všemi obtížemi života stejně jako tři krále vedla kometa. Po čem jste toužili jako mladí, tomu se nyní jako dospělí lidé jen smějete, ideály odmítáte jako neuskutečnitelná přání nezralého mládí... Však tím dokládáte vaši nezralost, bankrot mravů a charakteru.“<sup>237</sup> Podobně se domnělé „zralosti“ vzpíral i Albert Schweizer (1875 - 1965), když popisoval „zralost“ v běžném pojetí: „Co běžně považujeme za zralost, je rezignující rozumovost. Člověk se postupně vzdává myšlenek a přesvědčení, které mu v mládí byly drahé. Věřil-li na vítězství pravdy, již v něj nevěří. Věřil-li v dobro, už tomu tak není.. Uměl-li se nadchnout, už to neumí.“<sup>238</sup> Vyhozením zdánlivě postradatelného „nákladu“, za nějž dospělí často ideály považují, se však zbavují zdroje síly, motoru i směru svého života. Pak to, čeho se vzdali, obdivují na mladých. Proto stejně jako P. Kentenich i Wolfgang Kraus povzbuzuje k odvaze žít ideály nejen v mládí, ale právě i ve zralém věku otázkou: „Copak nemají právě pozdější ideály zvláštní vážnost a sílu?“<sup>239</sup> V pedagogice ideálů jde právě o odvahu nenechat přerůst „rozumné“ názory a neabsolutizovat jejich platnost, jde o každodenní nový začátek pohledem na ideál. Slovy amerického psychologa Abrahama Maslowa (1908 - 1970): „Od Sigmunda Freuda jsme se naučili, že v člověku *ted'* existuje minulost... Nyní se musíme pomocí teorie růstu a sebeuskutečnění učit, že i budoucnost existuje v člověku *ted'*, ve formě ideálů, nadějí, povinností, úkolů, plánů, cílů, nerealizovaných možností apod.“<sup>240</sup> Toto propojení současnosti a budoucnosti, v němž si člověk s sebou nutně nese i minulost, formuloval P. Kentenich vyjádřením o pedagogice ideálů: „Právě naše zaměření na *dnešek* je tajemstvím věčného

---

<sup>237</sup> Srov. KENTENICH, J. *Marianische Werkzeugsfrömmigkeit* (1944), s. 112 – 122 In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, s. 366.

<sup>238</sup> Srov. SCHWEITZER *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit* In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, s. 367.

<sup>239</sup> KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses. Über Ideale*, Wien/ Hamburg: Paul Zsolnay Verlag, 1985, s. 10.

<sup>240</sup> TAMTÉŽ, s. 26.

mládí, možnosti neomezeného vývoje.<sup>241</sup> *Dnešek* je zdrojem naší učenlivosti a otevřenosti pro všechno ušlechtilé, velké, dobré a krásné“.<sup>242</sup> Proto je podle něj důležité, ve víře v dobro vložené do každého člověka, naslouchat touhám mladých lidí a podporovat je v jejich rozvíjení, aby ideály neztratily na síle ani v budoucnu. Protože pokud „jsou ideály v konfrontaci s realitou potlačeny, znamená to, že ideály nebyly dostatečně silné.“<sup>243</sup>

#### 4. Z lásky, skrze lásku a pro lásku

Pro stručné shrnutí částečného vhledu do některých aspektů schönstattské pedagogiky použiji slova P. Kentenicha adresovaná rodičům, kněžím i dalším vychovatelům: „Všechno z lásky, skrze lásku a pro lásku. Čím má tato láska být? Láska má být podnětem k jednání, prostředkem jednání a cílem jednání.“<sup>244</sup> Podle P. Heinricha Huga by tedy každá z představených orientačních hvězd v sobě měla obsahovat tento princip. Předložka „z“ má vyjadřovat postoj a předpoklady vychovatele, odkrývat a posilovat jeho motivace. „Skrze“ chce popisovat proces výchovy a sebevýchovy, tedy prostředky, měřítko, metody a jednotlivé kroky, pomocí kterých člověk může dosáhnout cíle. Ideál neboli cíl by měl být právě oním třetím hlediskem, „pro“ něžž se člověk nasazuje.<sup>245</sup>

Aplikací tohoto principu např. na pedagogiku důvěry je možné zjistit, že vychovatel musí zaprvé přistupovat ke svému svěřenci s důvěrou v něho samého, v dobro, které je v něm skryté, s důvěrou, že dokáže to dobré v něm rozvíjet. Musí edukantovi připravit takové podmínky, aby se mohl otevřít (důvěra jako postoj vychovatele – „z“ lásky). Vychovatel dále vychovává skrze důkazy důvěry, např. svým postojem lásky, v níž se dává edukantovi k dispozici, a úcty, v níž se sklání před originalitou jedince a skrze niž se nevlamuje do tajemství, která náleží jen edukantovi samotnému, viz umění otevírání, umění naslouchání, umění „osvíceného“ doprovázení (důvěra jako metoda – „skrze“ lásku). Cílem pedagogiky důvěry je osvojení takového postoje, v němž člověk dokáže důvěřovat sobě samému, druhým lidem i Bohu (důvěra jako cíl výchovy – „pro“ lásku). Podobně bychom mohli pokračovat u všech orientačních hvězd.

---

<sup>241</sup> Srov. NEI, I. *Erzieher der Altera Maria* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 48.

<sup>242</sup> KENTENICH, J. *Marianische Werkzeugsfrömmigkeit* (1944), s. 112 – 122 In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, s. 371.

<sup>243</sup> Srov. SCHWEITZER *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit* In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, s. 370.

<sup>244</sup> KENTENICH, J. *Vollkommene priesterliche Lebensfreude*, s. 338 In HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Hinführung, s. 6.

<sup>245</sup> Srov. HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Hinführung, s. 8 nn.

## 5. Aplikace modelu schönstattske pedagogiky v situaci výchovy

V předchozích kapitolách jsem představila model schönstattske pedagogiky především jako systém orientačních hvězd a systém vystavěný na zákonech vztahu mezi vychovatelem a edukantem. Nyní chci ukázat některé konkrétní „pole působnosti“, v nichž tento systém a zvláště pedagogika ideálů nachází uplatnění.

Úkolem orientačních hvězd schönstattske pedagogiky je nejen poskytovat směr v životě člověka, ale zároveň nabízet prostředky a cesty, jak skrze ně „osmyslnit“ jednotlivá konkrétní rozhodnutí k činu. Uplatnění této trojí funkce v praxi najdeme zaprvé v modelu výuky, zadruhé v modelu výchovy. V prvním případě se jedná o vztah mezi učitelem a žákem a jejich společné zaměření na cíl vyučování, osvojení určité látky, druhý případ je více oboustranným vztahem mezi vychovatelem a edukantem ve smyslu přibližování k životnímu cíli. Jak pro proces výuky tak výchovy je nutná praktická reflexe jednotlivých podmínek při zprostředkování a společném hledání.<sup>246</sup>

V praxi schönstattskeho hnutí je model výchovy uplatňován na několika rovinách. Na tomto místě uvedu dva konkrétní příklady: Výchova osobnosti a pedagogická práce s rodinami. Výchova osobnosti se vztahuje na spirituální a pedagogické doprovázení převážně mladistvých jak skrze privátní sdílení tak při dialogu v rámci homogenních skupin. Mladý člověk je tak uschopňován odhalovat vlastní identitu z osobního ideálu a v souvislosti s cíli ostatních příslušníků spolupracovat na hledání a ztělesňování ideálu skupinového.<sup>247</sup> Cesta může vést i opačně: Jedinec může svůj osobní ideál odvodit z ideálu skupinového, může konkretizovat žitou myšlenku originálním způsobem a tak najít smysl a cíl pro svůj život. Oddělená výchova podle pohlaví při hledání sebe sama je doplňována sdílením při společných akcích. Druhým způsobem pedagogického působení je práce s rodinami. Téma osobního růstu se pak týkají např. následujících oblastí: Jak mohou muž a žena, otec a matka, najít a uskutečnit svůj osobní ideál? Jak může manželský pár/ rodina žít manželský ideál/ ideál rodiny? Jak mohou rodiče vychovávat své děti ve světle a ze síly ideálu? Jak mohou svým dětem pomoci odhalovat jejich vlastní originalitu? Jakou funkci má společný ideál při utváření jejich vzájemných vztahů? Podle P. Kentenicha zaujímá zvláště místo

---

<sup>246</sup> P. Kentenich si je přitom vědom, že výchova vždy je a zůstane sporná. Narozdíl od Heinricha Rotha, který ve výchovném procesu podtrhává vinu pedagoga a označuje jej jako osobu, která nutně musí prosit o odpuštění (ROTH, H. *Pädagogische Anthropologie, Bildsamkeit und Bestimmung*, Band 1, Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1971, s. 313), P. Kentenich spoléhá při výchově na „nejpodstatnější element“, Boha a Jeho milost, bez Nějž by člověk nikdy nemohl kohokoli vychovávat, natož si dělat nárok na výchovu dětí Božích (srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 151).

<sup>247</sup> Stručná poznámka k pojmu „skupinový ideál“ viz kapitola „Teorie ideálu“, rozpracování „osobního ideálu“ v následujících kapitolách.

v schönstattske pedagogice právě výchova vychovatelů (rodičů, učitelů, kněží,...), neboť jen „vychovaný vychovatel“ může vychovávat. Pak se vychovatel stává „žitým příkladem“, verifikací pedagogického zaměření na ideály.<sup>248</sup>

Ačkoli je možné „žitým příkladem“<sup>249</sup> označit jak konkrétního člověka, tak společenství, místo, událost či projekt,<sup>250</sup> v následující kapitole alespoň stručně zmíním několik osobností z různých kulturních prostředí a rozličných povolání, které svým životem vydávaly svědectví, jak je možné „naplno“ žít všední den s Bohem, jak je možné čerpat ze spirituality Schönstattu a stávat se tak celým člověkem podle Božího obrazu.

## 6. Vzory křesťanského života ze školy Schönstattu

Za největší vzory života naplněného schönstattskými ideály platí žáci P. Kentenicha, kteří posilováni svazkem s Pannou Marií i ve všedním životě pracovali na sebevýchově především pomocí denního duchovního pořádku a orientací na osobní ideál. Řadu vzorů otevírá Josef Engling (1898 - 1918), který žil ideálem: „Volo omnibus omnia fieri specialiter Mariae mancipatus“ - „Chci být všem vším, Marii zcela náležet“. Josef Engling položil svůj život vědomě za „poslání Schönstattu“ ve svých dvaceti letech 4. 10. 1918 na frontě ve francouzském Cambrai. Proces blahořečení byl zahájen v Římě v září 2008. Gertraud von Bullion (1891 - 1930) byla první ženou Apoštolského hnutí a spoluzakladatelkou „Schönstattskeho svazu žen“. Schönstatt poznala při ošetřování zraněných během první světové války. Svým naplno žitým ideálem „Sloužím“ dávala příklad lásky a oběti mnoha dalším až do své smrti v 39 letech. Proces blahořečení byl zahájen v Augsburgu v roce 1991. Karl Leisner (1915 – 1945), teolog a jáhen, věnoval svůj život převážně vedení mládeže v duchu Schönstattu. Karl Leisner přijal kněžské svěcení v Dachau v srpnu 1944 a zemřel o rok později ve svých 30 letech. V roce 1996 byl prohlášen papežem Janem Pavlem II. za blahoslaveného. Emilie Engel (1893 – 1955) byla sociálně apoštolsky angažovanou učitelkou, vychovatelkou a spoluzakladatelkou Institutu Schönstattskech sester Mariiných. Po vzoru P. Kentenicha svůj život radikálně vydala službě svěřeným edukantům. Proces blahořečení byl převeden k přezkoumání do Říma v roce 2002. Universitní profesor z Chile, Mario Hiriart (1931 – 1964), nesnášel polovičatá rozhodnutí a kompromisy, toužil

---

<sup>248</sup> Příklady konkrétní práce s rodinami lze najít např. podl heslem „Akademie für Familienpädagogik“: [www.akademie-fuer-familien.de](http://www.akademie-fuer-familien.de), [www.akademie.schoenstatt.at](http://www.akademie.schoenstatt.at), [www.unserweg.com](http://www.unserweg.com), 1. 2. 2009. Teoretický podklad k výchovným prostorům např.: KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 193 n.

<sup>249</sup> Jiný překlad „žitých příkladů“ je spojení „vzorové případy“, srov. NAILIS, J. *200 otázek o Schönstattu*, s. 97.

<sup>250</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 97.

po harmonii mezi přirozeností a milostí. Chtěl být „personifikovaným setkáním nebe a země“. Byl prvním mužem Latinské Ameriky, který se rozhodl pro laické společenství Schönstattských bratří Mariiných. Život z ideálu „Jako Maria, živý kalich, nositel Krista“ završil smrtí ve 33 letech. Proces blahořečení byl v Římě otevřen v roce 2004. Otec rodiny, sedlák, obchodník a jáhen João Luiz Pozzobon (1904 – 1985) se po hlubokém zážitku při setkání s P. Kentenichem rozhodl pro aktivní úsilí o duchovní růst a apoštolát v duchu osobního ideálu „Heroicky žít – dnes“.<sup>251</sup>

Poté co jsem se snažila v předchozí části nastínit jednotlivé prvky modelu schönstattské pedagogiky, nyní se zaměřím na jednu z uvedených orientačních hvězd, pedagogiku ideálů. Pokusím se odhalit, co je jejím hlavním úkolem, čím může přispět k výchově celého člověka a jak člověk může poznávat a rozvíjet, co je mu opravdu vlastní.<sup>252</sup>

### C) OSOBNÍ IDEÁL

Z úst P. Kentenicha žádnou definici ideálu na obecné rovině neznáme, přesto lze z jeho přednášek odvodit, co jím pravděpodobně rozuměl. Přidržím se obrazného vysvětlení P. Huga:<sup>253</sup> „Růže“ v sobě obsahuje trojí možné pochopení: ideu, realitu a ideál. Růže jako abstraktní idea, jsoucno, pojem, je uskutečňována v každé konkrétní růži jako uchopitelná realita. Každá hmatatelná růže je vyjádřením ideje růže, i když je už poškozená a odkvétá. I přes znetvoření nepřestává být růží. Existuje také ideál růže, její dokonalý obraz, který přesahuje jak ideu, tak realitu konkrétní růže. Ačkoli je člověk mnohem více než nějaká růže, lze tento obraz použít jako přirovnání k člověku. P. Kentenich vycházel z přesvědčení, že

---

<sup>251</sup> Podle: WOLF, M. *Ihre Herzen haben Feuer gefangen*, Vallendar – Schönstatt: Institut der Schönstätter Marienschwestern für Mädchen- und Erwachsenenbildung e. V. 2008, s. 10 – 44.

<sup>252</sup> Stejně jako u P. Kentenicha, i např. v Jungovském pojetí je cílem života každého jedince „bytí sám sebou“. Z velké části se kryjí i myšlenky o požadované celistvosti člověka, která nezahrnuje často chybně chápaný požadavek dokonalosti. C. G. Jung však bere v potaz jen lidské síly a nedává prostor tajemství utváření člověka Bohem, pokud se člověk otevře Jeho působení. Místo o osobním Bohu, který dává člověku svobodu ke spolupráci nebo jejímu odmítnutí, je pro Junga rozhodující jen abstraktní a nezměnitelný úděl: „Cílem života je Selbst, neboť je to nejdokonalejší výraz pro kombinace údělu, které nazýváme „Individuum.“ (Srov. Jung, C. G.: *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten*, Rascher, Zürich 1933, s. 137). „Selbst nevyžaduje perfekcionismus, nýbrž pomáhá člověku být věrný sám sobě, tedy tomu, kým již je. Pomáhá člověku neschovávat se za masku ideálního člověka, kterou tak často zaměňujeme za pravou podstatu. Člověk se má sice o dokonalost snažit, ale přesto nemůže přestat trpět protikladem svého úmyslu... Aby se člověk stával celým člověkem, musí poznat a akceptovat svoje hranice, které ho vždy budou oddělovat od dokonalosti, od perfektní celistvosti. Cílem individuace není dokonalost, nýbrž plnost bytí osobou. (Srov. JACOBI, J.: *Der Weg zur Individuation*, Walter, Olten 1971, s. 137 nn).

<sup>253</sup> Srov. HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Ideal, s. 7 n.

existuje určitá idea člověka. Tuto ideu uskutečnil Ježíš svým vtělením<sup>254</sup> a člověk by ji měl následovat jako obraz dokonalosti, ale specifickým způsobem ve své době na svém místě a použitím vlastních schopností. Tak může člověk skrze realitu inkarnovat ideu jako konkrétní ideál.

V pedagogice ideálů tedy jde o hlásání a zprostředkování idejí a cílů, o to, že ideje a obrazy dokonalosti mohou být do určité míry uskutečněny. Taková výchova nechce „produkovat ideální výlisky“ dokonalého člověka, ale touží nadchnout každého jedince pro utváření sebe sama jako neopakovatelného mistrovského díla, pro uchopení vlastní jedinečnosti celou bytostí, city, vůlí i rozumem. Chce člověku pomoci v hledání originální cesty, jak být naplno tím, čím člověk může být. Tuto myšlenku P. Kentenich rozpracoval v schönstattsckém pojetí „osobního ideálu“.

## 1. Teorie ideálu

Teorii i praxi ideálu je v schönstattsckém pojetí možné sledovat již od samého začátku hnutí. Studenti gymnázia byli pod vedením P. Kentenicha nadšeni „ideálem svatosti“.<sup>255</sup> Nechtěli napodobovat život svatých žijících v dávné minulosti, jejichž sochy strnule stojí na oltářích se sepnutými dlaněmi a pohledem obráceným k nebi. Toužili se však stát svatými moderní doby – tedy takovými lidmi, kteří jsou ochotni aktivovat veškeré síly k tomu, aby poznali, jakým způsobem mohou rozvíjet sebe sama k nejlepšímu možnému a jak mohou žít naplno pro druhé lidi, pro církev a pro společnost. Věřili, že Bůh do každého vložil jedinečné touhy, vlastnosti a schopnosti, s jejichž pomocí se mohou stát pravdivými a zodpovědnými lidmi, kteří neuhýbají před žádným úkolem, který „poznali“ jako Boží vůli.

Zde leží kořeny výrazu „osobní ideál“, jenž je dnes v rámci schönstattsckého hnutí běžně používán. Poprvé pojem použil Eduard Spranger ve své filosofii osobnosti,<sup>256</sup> když upozorňoval na to, že člověk nesmí nekriticky přijímat vnější ideály, ale se svobodnou zodpovědností rozhodovat, co je právě jemu vlastní, čeho je schopen v rámci svých vloh. Přitom musí dojít ke konfrontaci s oním posledním, se smyslem, s tím, kdo přesahuje lidsky myslitelné – s Bohem.<sup>257</sup> Teprve s Boží pomocí může člověk poznat a uskutečnit požadavek:

---

<sup>254</sup> „Idea člověka slaví svoji inkarnaci v Ježíši, který dosáhl plnosti a dokonalosti. Tato idea vyvstává před každým člověkem jako ideál.“ (Srov. KENTENICH, J. *Oktoberbrief 1949*, s. 49.)

<sup>255</sup> Srov. BLEYLE, M. *Erziehung in Lehre und Leben Schönstatt*, Band I, s. 3.

<sup>256</sup> SPRANGER, E. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1950, s. 341 nn.

<sup>257</sup> TAMTÉŽ, s. 353.

„Bud' tím, kým můžeš být, ale bud' tím naplno!“<sup>258</sup> Teorii osobního ideálu však P. Kentenich rozvinul zcela nezávisle na jiné literatuře, neboť Sprangerovo pojetí osobního ideálu bylo v schönstattských kruzích známé teprve v roce 1925. Přitom teorii osobního ideálu P. Kentenich přednášel již od roku 1917 a během následujících let se stala běžnou praxí.<sup>259</sup>

Podle schönstattského pojetí je osobní ideál sice něčím nedosažitelným, ale přesto skutečným. Je to **realita, pravda o člověku**, již se každý jednatel během života může přibližovat. Osobní ideál podle P. Kentenicha **odpovídá na trojí lidskou potřebu: potřebu celistvosti a harmonie, přirozeného organického rozvoje a zachování zdravé individuality.**<sup>260</sup> Je základním rysem lidské duše, který do člověka vložil Bůh a který se má člověk snažit rozvíjet v naprosté svobodě. Je to **praobraz o dokonalé podobě každého jednotlivého člověka ukotvený v člověku od věčnosti**, praobraz, který by měl člověk odhalit a uskutečnit.

P. King mluví o obzvlášť důležitých životních obdobích pro rozvoj osobního ideálu: V raném dětství se v dítěti rozvíjí smysl pro osobní ideál do té míry, do jaké je mu dovoleno „být osobností“. Pokud dítě vyrůstá v atmosféře nefunkčních vztahů, těžko v budoucnu hledá koherentní a celistvou atmosféru svého nitra. Důležitým mezníkem je období kolem devátého roku života, kdy dochází k ukončení první etapy vývoje osobnosti. Navazující období mládí je typické nadšením pro velké množství ideálů, horlení pro velké věci. Proto je v tomto období obzvlášť důležitá práce na formulování osobního ideálu, doprovázení při rozlišování iluzí od toho, co je člověku skutečně vlastní. Ve fázi konsolidační jde o prohlubování nalezeného já. Ideály musí být prověřovány a osvědčovány v každodenním životě reality. Střední věk často přináší krizi žití ideálů. Pod tíží požadavků všedního dne člověk buď rezignuje, nebo naopak veškerou nechuť a pocit zbytečnosti a neuskutečnitelnosti překoná prohloubením víry a lásky. Odhalení vlastní slabosti pak člověka vede o to blíže k Bohu a jeho představě o člověku samém. Ve stáří se člověk zpravidla ohlíží za uplynulým životem a ptá se, do jaké míry se přiblížil osobnímu ideálu, který se snažil celý život poznávat a prohlubovat. Však i v této fázi může a má docházet k novému náhledu poznání.<sup>261</sup>

---

<sup>258</sup> TAMTÉŽ, s. 354.

<sup>259</sup> KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung* In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, s. 60.

<sup>260</sup> Srov. KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre der Apostolischen Bewegung von Schönstatt*, 1960, s. 108.

<sup>261</sup> Srov. KING, H. *Das Persönliche Ideal in der Lehre Pater Kentenichs und der Praxis der Schönstatt-Bewegung*. Idealpädagogik als Identitätspädagogik. Kapitola: *Entfaltung des Persönlichen Ideals*, s. 78 nn. [www.herbert.king.de](http://www.herbert.king.de), 25. 1. 2009.

Formálním cílem každého osobního ideálu je pak **svoboda dětí Božích**, osvobození od všeho, co člověku brání v přijetí sebe sama, v následování pozvání přijít na stopu smyslu vlastního života, a osvobození pro dílo Boží, pro snahu uskutečňovat „sen, který mě spojuje s Bohem, sen, jenž je u Boha realitou.“<sup>262</sup> Tato svoboda je podle P. Kentenicha nejen svobodné morální rozhodnutí pro dobré, nýbrž pro nejlepší.<sup>263</sup>

V praxi Schönstattu existuje i žití tzv. „skupinového ideálu“.<sup>264</sup> Takový ideál by měl být jednotícím prvkem členů společenství, hnacím a motivačním motorem jejich činnosti a zároveň selekcí pro nově příchozí. Ať už se jedná o ideál manželského páru, rodiny, školní třídy, skupiny mládeže, diecéze nebo řeholního společenství, vždy by měl být pojmenováním identity skupiny a jejich společného cíle. Potom se jednotliví členové mohou orientovat podle skupinového ideálu, i když jsou rozptýleni v různých městech nebo zemích a žijí své poslání zcela odlišným způsobem.

Jelikož se však v praxi hledání a uskutečňování skupinového ideálu na jedné straně jedná o srovnatelné postupy jako u osobního ideálu a na druhé straně o vysoce diferencované metody, následující rozpracování bude orientováno jen na ideál osobní.

## 1.1 Ideál jako cíl

Nalezení osobního ideálu by nemělo být chápáno pouze jako cíl výchovy, ale i jako obraz osobnosti, který sám edukant vědomě uznal jako nejlepší možný a k němuž chce směřovat. Ideál proto nemůže být nějakou prázdnou myšlenkovou konstrukcí, nýbrž musí být realitou. Již podle učení Aristotela (384 – 322 př. Kr.) jsou realitou v plném slova smyslu právě myšlenky Boží, které vkládá do všeho stvořeného. Tak je i každý člověk z pohledu Schönstattu bytostí, o němž má Bůh od věčnosti konkrétní představu. Úkolem člověka a smyslem jeho celého života je pak tento praobraz dokonalosti o něm samém poznat a uskutečňovat.

## 1.2 Ideál jako dispozice

Z předchozího pohledu na ideál jako cíl by se mohlo zdát, že ideál je pouhým obrazem člověka v myšlence Boží, pouhým objektem nadpřirozené části člověka. Ideál je však „něčím,

---

<sup>262</sup> [www.junges-schoenstatt.de/index.php?pagId=550](http://www.junges-schoenstatt.de/index.php?pagId=550), 1. 2. 2009.

<sup>263</sup> Srov. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 268.

<sup>264</sup> KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 162 nn., KENTENICH, J. *Ethos und Ideal in der Erziehung*, s. 189 nn.



co je v člověku uložené jako zárodek, co se má člověk snažit vědomě uchopit a kultivovat, aby to postupně mohlo zpětně působit jako funkce.<sup>265</sup> Ideál je tedy obsažen i v lidské přirozenosti, a proto musí být východiskem především pohled na tělesné i duševní schopnosti, dispozice a sklony. Proto i když se člověku může zdát, že v porovnání s druhými lidmi nedostal tolik nadání nebo sil, nikdy mu nechybí to, co potřebuje k tomu, co je jeho úkolem. Pokud se člověk snaží dosáhnout něčeho, na co nestačí, je to známkou toho, že se jedná jen o jeho představu, která mu není Bohem určena. Nejde o přesouvání vlastní zodpovědnosti na Boha nebo výmluvy, proč něco člověk nemůže, ale o uznání daného řádu,<sup>266</sup> uznání vlastních hranic. Pak člověk dostane odvahu s plným nasazením rozvíjet to, co mu bylo dáno, a přestane s neklidem a závistí šilhat po cestě druhých lidí. Uvědomí si, že jeho místo v mozaice světa nemůže nahradit nikdo jiný, a proto získá jeho život nový rozměr, totiž jistou míru spokojenosti, vyrovnanosti a skromnosti. Chápání nejen vlastních dispozic, ale i životních situací a vztahů jako „řeči“ Boží člověku pomůže chápat svůj osobní ideál i v souvislosti s druhými lidmi a odhalit, čím může být podle Boží vůle přínosný druhým lidem.

### 1.3 Ideál jako základní rys a ladění duše

Toto pojetí ideálu vychází především z naslouchání tomu, co je v člověku živé, v jakých situacích dochází k „rezonanci“ duše, kdy se člověk cítí „zasazen“. Často se jedná o jevy, pro které člověk nezná vysvětlení, co se dá slovy jen stěží popsat. Vyjádření ladění

---

<sup>265</sup> KENTENICH, J. *Vorträge 1963*, 198 n. In KING, H. *Das Persönliche Ideal in der Lehre Pater Kentenichs und der Praxis der Schönstatt - Bewegung*, s. 65, [www.herbert.king.de](http://www.herbert.king.de), 25. 1. 2009.

<sup>266</sup> Místo člověka v objektivně daném řádu zkoumá např. současný pedagog Winfried Böhm. Ten došel ve svých pracích k dějinám pedagogiky k závěru, že „západní vzdělání ve své tradici delší než dva a půl tisíce let (od počátků řecké filosofie v 6. stol. př. Kr. do počátku 20. století) vykazovalo stále stejnou strukturu. Jejím východiskem bylo přesvědčení o existenci objektivně daného řádu, jenž je zdůvodnitelný ontologicky a vysvětlitelný vědami jako je filosofie a teologie. Učitel a vychovatel byl tím, kdo o tomto řádu ví, kdo jím podle svého vědeckého zaměření disponuje a konečně, reprezentuje ho svým životem. Edukant se v procesu vzdělávání a výchovy učí svým myšlením, chtěním a jednáním tomuto dobrému řádu celku přivykat a tak v něm nacházet své místo... V průběhu 19. století však tato struktura západního vzdělání doslova ztratila půdu pod nohama a zůstala bez svého přirozeného základu... Když Nietzsche vyhlásil smrt Boha, nešlo v podstatě o odsouzení křesťanství, ale hlavně o zlikvidování víry v metafyzicko – ontologicky daný řád... Pokud je vůbec možné nějaký řád najít, pak je třeba, podle Marxe, Freuda či Nietzscheho, hledat ho ve struktuře lidských popř. individuálních potřeb. Jak je známo, Marx viděl základní potřebu člověka v hladu, ... Freud v sexualitě, ... Nietzsche ve vůli k moci. Pokud ale potřeby a pudy (individuálního) člověka vstoupí na místo, které předtím bylo obsazeno strukturou západního vzdělání vystavěném na ontologicko – metafyzickém řádu, a, viděno pedagogicky, získá normativní sílu, potom už nebude možné definovat vzdělání člověka jako poznávání a uznávání řádu ze strany edukanta, nýbrž se přikloníme k pravému opaku, totiž k uznávání individuálních a/nebo sociálních potřeb a pudů edukanta ze strany vychovatele. Výchova a vzdělání se potom zvrátí v pedagogický požadavek uspokojování pudů a potřeb a přiblížíme se k onomu zdánlivě pedagogickému pojmu: sebeuskutečnění.“ (Srov. BÖHM, W. *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Gesammelte Aufsätze, Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997, s. 44 – 53.)

duše člověk může najít v nějaké písni, oblíbené modlitbě, činnosti, která se mu nikdy neomrzí,... Okamžik, kdy se člověk cítí šťasten a zažívá vnitřní pokoj, se pak stává „asociačním centrem“,<sup>267</sup> z něhož vyrůstají další touhy a motivace v práci na sobě. Podvědomě pomocí takového centrální rysu člověk selektuje následující situace a vyřazuje, co pro něj není hodnotné. Základním rysem člověka může podle P. Kentenicha být jak přirozený tak nadpřirozený sklon,<sup>268</sup> základní ladění duše je spíše mentalita určitého člověka. Díky zušlechťování základního rysu člověk může postupně vrústat do Bohem chtěné mentality duše. Podobně o ladění duše hovoří i Eduard Spranger. Ten však naslouchání hlasům duše<sup>269</sup> připisuje jen období hledání vlastní identity spojované s mládím: „Mladý člověk se stále snaží obsáhnout a rozumět sám sobě, snaží odtušit, co znamenají hlasy jeho duše...“<sup>270</sup> Podle učení schönstattské pedagogiky je ale odkrývání základního rysu a ladění duše celoživotním úkolem každého člověka.

## 2. Trojí definice ideálu

Další možností, jak je možné přiblížit schönstattské chápání osobního ideálu, jsou následující tři definice. Jedná se o vysvětlení osobního ideálu z pohledu filosofie, teologie a psychologie. Na tomto širokém záběru různých a vzájemně se doplňujících přístupů si lze všimnout komplexnosti Kentenichova myšlení propojujícího odlišné roviny, díky níž má být opravdu postihnuto jádro osobnosti.

### 2.1 Filosofická definice

Z filosofického pohledu je osobní ideál „**jedinečnou Boží myšlenkou člověka samotného, kterou o něm má Bůh od věčnosti.**“<sup>271</sup> Definice se nazývá filosofická, protože vyjadřuje spojení mezi Bohem a člověkem a to nezávisle na konkrétním vyznání víry. Podobně jako umělec před tím, než z kamene vytesá sochu, má ve své myšlence představu o tom, jak bude dílo vypadat, z filosofické definice vyplývá, že i Bůh, ještě dříve, než stvořil svět, měl konkrétní představu o každém člověku. Tato myšlenka Boží je pro člověka jako

---

<sup>267</sup> Srov. BLEYLE, M. *Erziehung in Lehre und Leben Schönstatt*, s. 10.

<sup>268</sup> Srov. CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 60.

<sup>269</sup> Pokud P.Kentenich mluví o „hlasech duše“, nemá na mysli pouhý nevědomý podíl vrstvy lidského „já“ jako tomu bylo v pojetí S. Freuda. Podvědomí pro něj neznamenal jen nižší vrstvu „já“, ale základní rys ukrytý v centru osobnosti, v srdci. (srov. CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 202, 221).

<sup>270</sup> SPRANGER, E. *Psychologie des Jugendalters*, Heidelberg: Verlag Quelle, Meyer, 1949, s. 50.

<sup>271</sup> KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 248.

bytost stvořenou zároveň normou jeho bytí i jednání. To však neznamená, že je člověk pouhou loutkou, která nutně plní, k čemu je Bohem určena. Záleží na člověku, zda se ve své svobodné vůli rozhodne pro utváření života podle Božího plánu nebo zda prosadí vůli svoji. Pokud se však člověk bude pravdivě snažit žít nejlépe, jak si sám myslí, bude uskutečňovat Boží myšlenku, aniž by to věděl nebo aniž by to tak nazýval. Podle Dr. Hermanna Schmidta totiž „člověk nemůže usilovat o nic vyššího, než stávat se tím, co v Božím duchu existuje jako jeho obraz dokonalosti od věčnosti.“<sup>272</sup> Pokud křesťané věří, že každého Bůh volá k lásce, povolává ho jeho vlastním jménem,<sup>273</sup> takového, jaký je, je to něco jiného než když rodiče vybírají jméno pro své dítě z předložené nabídky. Jméno je vždy prvním slovem, jímž se Bůh na člověka obrací. Vyslovení jména dodává Stvořitelovu setkání se stvořením osobní charakter,<sup>274</sup> je to dotek podstaty, jedinečnosti člověka samého.

## 2.2 Teologická definice

Druhou definicí se Schönstatt snaží popsat, že člověk je od přirozenosti určen k tomu, aby spolupracoval na obnově světa podle příkladu Ježíše. Teologické pojetí ideálu tedy zní: **„Osobní ideál je originální způsob, jakým člověk následuje Krista.“**<sup>275</sup> Takový výklad předpokládá, že je člověk odrazem Boží dokonalosti. Teprve ve vztahu k ní si člověk může uvědomit jak svoji nezaměnitelnou hodnotu<sup>276</sup> tak nutné omezení, které však nebrání, ale umožňuje plnohodnotné přijetí role člověka v řádu světa.

## 2.3 Psychologická definice

Třetí definice, psychologická, popisuje osobní ideál jako **„základní myšlenku o člověku a jeho úkolu, jež je vložena do přirozených i nadpřirozených dispozic člověka.“**<sup>277</sup> V dřívějších přednáškách P. Kentenich psychologickou definici stručně formuloval jako „základní rys a ladění duše,<sup>278</sup> jak jsem již zmínila výše. Přitom základní rys popisoval jako „tiché tíhnutí a vrůstání do mentality, do ladění duše člověka.“<sup>279</sup> Podle

---

<sup>272</sup> Srov. SCHMIDT, H. *Organische Aszesse. Ein zeitgemäßer, psychologische orientierter Weg zur religiösen Lebensgestaltung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1938, s. 46.

<sup>273</sup> Srov. Iz 43, 1: „... povolal jsem tě tvým jménem, ...“

<sup>274</sup> AUGUSTYN, J. *V jeho ranách*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 17.

<sup>275</sup> Srov. KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 249.

<sup>276</sup> Srov. Ž 8,6

<sup>277</sup> Srov. KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 248 n.

<sup>278</sup> KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre*, s. 127.

<sup>279</sup> Srov. KENTENICH, J. *Briefwechsel mit A. Wurm*, s. 19 In CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 63.

výkladu Hanse Czarkowskeho pak mentalita člověka zpětně v člověku působí jako „stabilizační a upevňovací síla jeho základního rysu.“<sup>280</sup> Proto není možné mluvit o osobním ideálu jako o něčem statickém, co je do člověka vloženo a s čím se musí smířit, ale jako o úkolu zahrnujícím dynamiku a požadavek organického rozvoje. Zatímco květina, jež svůj tvar a barvu sama nemůže změnit, na člověku záleží, jak svůj „vklad“ rozvine.

### **3. Dílčí složky ideálu – zdroje poznání osobního ideálu**

Osobní ideál je něco celistvého, co postihuje celou osobnost. Není to ani nereálné ideální já ani pouhá spokojenost s realitou, jíž není možné měnit. Osobní ideál je odvahou přitakat sobě samému, ale zároveň touhou stoupat výš, dát současné možnosti do rukou Tomu, s jehož pomocí je člověk schopen odkrýt i netušené vlastní kvality.

Je-li zde řeč o složkách ideálu, nelze jimi rozumět jednotlivé části, které by stály vedle sebe a jako mozaika tvořily jednotlivý obraz. Složky ideálu je třeba chápat spíše ve smyslu překrývajících se a doplňujících se vrstev. Hermann Schmidt ve svém díle „Organische Aszesse“ představil tři složky<sup>281</sup> osobního ideálu: Obecně lidský komponent, komponent odpovídající typu člověka a ryzí individualitu.

#### **3.1 Obecně lidský komponent**

Při hledání osobního ideálu člověk musí v první řadě stavět na tom, co je všeobecně dobré. Proto každý osobní ideál musí obsahovat ideál společný všem lidem, totiž ideál lásky. Podle evangelisty je tento ideál obsažen v „největším přikázání“ lásky k Bohu a člověku: „Miluj Boha svého celým svým srdcem, celou svou duší a celou svou myslí... Miluj svého bližního jako sám sebe.“<sup>282</sup> Teprve na tomto „podkladu“ může člověk stavět, teprve zde začít s konkretizací vztahující se na jeho osobu jako příslušníka určité skupiny lidí i jeho neopakovatelnou individualitu.

#### **3.2 Komponent odpovídající typu člověka**

Mylnou představu, že náboženský život s křesťanskými ideály stojí pouze na duchovním základu, vyvrátil P. Kentenich formulováním psychologické definice.

---

<sup>280</sup> Srov. CZARKOWSKI, H. s. 66.

<sup>281</sup> SCHMIDT, H. *Organische Aszesse*, s. 61 nn.

<sup>282</sup> Mt, 22, 37 nn.

Zdůraznil tak skutečnost, že k plnému lidství patří jak srdce s rozumem a vůlí tak vášně se svou spontánní smyslovostí. Podle psychologické definice je ideál obsažen v člověku a vyrůstá může pouze z předem daných dispozic. P. Kantenich tímto základem rozuměl dvojí „předurčení“ člověka: hlavní vášeň a převládající temperament.

### 3.2.1 Vášně ve službě ideálu

V obecném pojetí jsou vášně „hnutí nebo stavy mysli. Původně byly chápány jako síly, které člověk musí přijmout a pasivně snášet... Byly považovány za ohrožení vyrovnané mysli a pevnosti charakteru.“<sup>283</sup> P. Kantenich po vzoru Tomáše Akvinského<sup>284</sup> však vášněmi rozuměl nejen sexuální pud nebo extrémní zálibu, kterou není možné spoutat, ale komplex fyzických a psychických hnacích sil v člověku.<sup>285</sup> Upozorňoval na to, že vášně ve své podstatě nemusí být pro člověka ohrožením, ale že naopak mohou být hnacím motorem v jeho jednání. „Vášně samy o sobě nejsou ani dobré ani špatné, jsou něčím čistě přirozeným,... co je nezávislé na naší vůli, co však rozum a vůli velmi ovlivňuje.“<sup>286</sup> Předpokladem využití potenciálu vášní je však umění správně s nimi nakládat, dávat jim správný směr. „Jsou to právě vášně, které z nás mohou udělat lotry, ale jsou to opět vášně, které z nás mohou udělat světce nebo alespoň použitelné kněze a apoštoly, pokud s nimi budeme správně zacházet. Kdo má v sobě silné vášně, má předpoklad stát se schopným člověkem.“<sup>287</sup> P. Kantenich viděl ve vášních dokonce tak silný potenciál, že zastával názor, že „bez vášní by nebyl člověk člověkem a bez silných vášní by se člověk nikdy nemohl stát velkým člověkem silného charakteru, nikdy by nemohl podat vynikající výkon.“<sup>288</sup> V učení Schönstattu tedy jde o odkrývání způsobů, jak „zapřáhnout“<sup>289</sup> vášně do úsilí o dobrou věc. Vášně jsou a zůstanou nedílnou součástí člověka, je v nich skryta síla a zároveň úkol. Proto v žádném případě nesmí být potlačovány nebo přebíjeny „ctnostmi“ umírněnosti.

Pohledem na úsilí člověka uskutečňovat křesťanské ideály nyní lze vidět, že náboženství v člověku nepodporuje rezignaci na egoistické pudy, jak si to myslel např.

---

<sup>283</sup> BODEI, R. *Leidenschaften* In SANDKÜHLER, H. J. (vyd.) *Enzyklopädie Philosophie*, 1. Band, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999, s. 774.

<sup>284</sup> THOMAS VON AQUIN *Summa theologica: Die menschlichen Leidenschaften*, 10. Band, Heidelberg: Kerle, 1955, s. 7.

<sup>285</sup> Srov. pozn. SCHLICKMANN, D. M. *Die Idee von der wahren Freiheit*, s. 99.

<sup>286</sup> Srov. KASTNER, F. *Unter dem Schutze Mariens*, Untersuchungen und Dokumente aus der Frühzeit Schönstatts 1912 – 1914, Limburg, 1952, s. 91.

<sup>287</sup> TAMTÉŽ, s. 92.

<sup>288</sup> TAMTÉŽ, s. 92 n.

<sup>289</sup> Srov. BLEYLE, M. *Erziehung in Lehre und Leben Schönstatts*, II. Band, s. 23.

Sigmund Freud.<sup>290</sup> Naopak ho chce povzbudit k používání vášní ve jménu (vlastního i společenského) nejvyššího dobra. Pokud byl Ježíš nařčen z viny na tom, že jeho následováním se celé generace křesťanů stávají oběťmi kolektivní neurózy, je oprávněné argumentovat, že naopak svým povzbuzením<sup>291</sup> k lásce<sup>292</sup> odsoudil „trapný ceremonialismus“<sup>293</sup> a nepřiměřené nároky na život lidí, aby byl „povolanými“ uznán za zbožného. Pokud se tedy psychoanalytická terapie považuje za oprávněnou moderní nástupkyni náboženství,<sup>294</sup> pohledem na její cíl je pouhou snahou léčit poruchy<sup>295</sup> způsobené nesprávným potlačováním vášní, zatímco křesťanství se svými nepochopitelnými ideály je nabídkou, jak jejich smysluplným nasazením vystavět svůj život na hodnotných vztazích – lásce k lidem a k Bohu.

Tomáš Akvinský (1225 - 1274) ve spektru vášní vyzdvihoval dvě základní: žádostivost a bojovnost.<sup>296</sup> V jeho stopách šel i P. Kentenich, když za dvě hlavní vášně, pod něž se dají přiřadit všechny ostatní, označil „smyslovost“ a „hrdost“.<sup>297</sup> Z nich nutně „musí“ vyrůstat osobní ideál a jejich energii člověk „musí“ využívat k jeho uskutečnění, pokud má jít o naplnění bytí člověka v jeho jedinečnosti a ne jen o hru s honosnými frázemi.

### 3.2.1.1 Vášně obětavosti

Lidé, jimž dělá radost pomoc druhým a jež „posiluje“ nasazení pro dobro ostatních, pravděpodobně v sobě mají vášně obětavosti. Jiným označením této vášně je „smyslovost“ chápaná jako projev kardinální hodnoty, na níž smyslovost staví, totiž lásky. Pro takové lidi není žádná oběť příliš velká, zapomínají na sebe, jen aby mohli obšťastnit druhé. Nebezpečím, kterého si však musí být vědomi, je přirozený sklon k vyžadování

---

<sup>290</sup> Srov. PFISTER, O. *Die Illusion einer Zukunft*, Dokument Nr. 5 In CREMERIUS, J. *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Sociologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 296, 1981, s. 271.

<sup>291</sup> „Povzbuzení“ zde používám jako vhodnější výraz pro zažitý překlad „příkázání“, protože „příkázání“ v člověku evokuje vzdor proti autoritě, k níž člověk nechce zaujmout adekvátní vztah. Navíc spojení „příkázání – lásky“ budí pocit nepřirozenosti, neboť k lásce nemůže být nikdo „nucen“. Přiznáním hranic, ale především hodnoty lidství, přijetí role člověka jako člověka, je možností, jak následováním Božích příkázání projevit úctu a lásku k Zákonodárci, k Tomu, jenž dal příkázání člověku ne proto, aby ho omezoval, ale naopak z lásky k němu.

<sup>292</sup> Milujte se navzájem, jako jsem já miloval vás (J 13, 34).

<sup>293</sup> Srov. PFISTER, O. *Die Illusion einer Zukunft*, s. 271.

<sup>294</sup> Srov. MARAUN, F. *Christentum und Psychoanalyse*, Dokument Nr. 14 In CREMERIUS, J. *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Sociologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, s.285.

<sup>295</sup> Srov. PFISTER, O. *Neutestamentliche Seelsorge und psychoanalytische Therapie*, Dokument Nr. 6 In CREMERIUS, J. *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Sociologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, s.272.

<sup>296</sup> Srov. THOMAS VON AQUIN *Summa theologica: Die menschlichen Leidenschaften*, 10. Band, Heidelberg: Kerle, 1955, SCHMIDT, H. *Organische Aszesse*, s. 65.

<sup>297</sup> KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre*, s. 137 - 140 .

vděčnosti, opětování lásky. Horlivou službou si pak podvědomě chtějí k sobě lidi „přivázat“ a tak si zajistit, že budou milováni. Podle učení schönstattske pedagogiky by se proto každý člověk se silnou touhou obětovat se pro druhé měl učit postupně propojovat svoji lásku s láskou nadpřirozenou.<sup>298</sup> Tím si prověří motivy, proč chce druhým sloužit, zda ze strachu ze samoty a touhy stát jako dárce ve světle pozornosti nebo z opravdového zájmu o dobro druhých. V druhém případě se už člověk s úzkostí neohlíží na to, zda si jsou lidé vědomi jeho skutků, ale stává se svobodným vůči vlastním sklonům i vůči druhým lidem, dokáže sloužit i tam, kde může očekávat jen nenávisť. Dosahování této nadpřirozené lásky při uskutečňování ideálu člověk sám o sobě není schopen, ale může se jí postupně učit, může si ji vyprosit jako milost.

### 3.2.1.2 Vášně hrdosti

Druhou skupinu tvoří takoví lidé, u nichž se už od mládí projevuje touha po velikosti, touha po dosahování neobyčejných věcí. V jejich podstatě tkví pud bojovat, zvládat i obtížné situace a hlavně vítězit. Důkaz, že člověk dokáže překonávat sám sebe a podávat výkony, je pro takového člověka největším uspokojením. Oproti vášni obětavosti, jejíž hlavní hodnotou je láska, vášně hrdosti doprovází především „čest“.<sup>299</sup> Fascinující pro takové lidi je především ideál hrdinství. Nebezpečím takových „hrdinů“ je přirozený sklon k pýše, zdůrazňování sebe sama a vlastních schopností. Při neúspěchu by pak člověk mohl upadnout do sebeopovržení. Na druhou stranu vědomí, že je to Bůh, kdo člověka obdařil právě těmito schopnostmi, ho bude vést k pravdivé pokoře. Svätý Pavel říká: „Všechno mohu v tom, který mi dává sílu“<sup>300</sup> – tím uznává vlastní kvality, ale zároveň i závislost na Dárci – Bohu.

### 3.2.1.3 Rovnost vášní

Podobně jako u všech ostatních typologií člověka není žádný jedinec výlučným představitelem pouze jedné skupiny lidí, ani charakteristika člověka podle převládající vášně není neomylná. V každém člověku existuje směs obou vášní, ale v různé míře jejich zastoupení. Pokud by člověk v sobě např. odhalil výrazné rysy vášně hrdosti a orientoval vlastní rozvoj pouze na tuto vášně, bylo by to velmi nebezpečné. Hrdost bez doplnění skrze lásku by člověka učinila tvrdým a nepřístupným, obětavost bez cti sentimentálním.<sup>301</sup> Žádnou

<sup>298</sup> Srov. SCHMIDT, H. *Organische Aszesse*, s. 72 n.

<sup>299</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 77 n.

<sup>300</sup> Flp 4,13

<sup>301</sup> Srov. SCHMIDT, H., s. 82 n.

z představených vášní nelze vyzdvihovat nad druhou, obě jsou stejně dobré. Pokud křesťanství lásku staví na první místo, neleží tato láska na rovině přirozených vášní. Láska jako nejvyšší ctnost leží v rovině nadpřirozené,<sup>302</sup> je to podíl člověka a Boha, nabídnutí lidských sil do služby Lásce, která převyšuje veškeré pomyslení.

### 3.2.2 Temperamenty<sup>303</sup>

Člověk není od přirozenosti určen pouze vášněmi, ale i temperamentem. Ten řadí každého jedince do určité skupiny lidí, spoluurčuje typ člověka. Vášně v člověku udává směr jeho snažení, temperament základní „ladění duše“. Typologie temperamentů je všeobecně známá, proto zde jen stručně načrtnu základní rysy, kterých by si měl být člověk vědom při hledání osobního ideálu, aby po sobě nevyžadoval výkony, jichž není jednak schopen, ale které ani nejsou úkolem jeho života.

Cholerik je svou podstatou vnímavý pro působení podnětů a spontánně na ně reaguje. Vyznačuje se silnou vůlí, je pro něj velmi důležité smět vést druhé a podávat výkony. Aby jeho touha po cti a uznání nepřerůstala v aroganci a pýchu, nemá si namlouvat, že dokáže méně než je skutečností, ale s pokorou být vděčný Bohu, že mu dal právě tyto schopnosti, neboť sám ze sebe by takových věcí nebyl schopen.

Pro sangvinika je také typická vnímavost pro přichozí podněty, ale reakce na ně není tak silná jako u cholera. Takový člověk se snadno nadchne pro nějaký ideál, svou živostí možná strhne i další lidi, ale jeho nestálost v předsevzetích zpravidla způsobuje, že po ztrátě nadšení opadne i snaha pokračovat v dobývání vytyčeného cíle a přikloní se k cíli jinému. Úkolem sebevýchovy sangvinika je pak snaha o důslednost, aby povrchnost a nespolehlivost neznevážily nenahraditelný přínos radosti a spontaneity, jíž je ve světě tolik potřeba.

Protikladem typických rysů sangvinika je melancholik, jenž není příliš vnímavý pro podněty z okolí, zato jeho reakce na situace, jež zhodnotí jako cenné, bývají silné. Tento převážně tichý a zasněný člověk za svým cílem dokáže jít neuvěřitelně houževnatě, však aby jeho úsilí bylo efektivní, musí denně překonávat pocity strachu z chyby a sklon k vlastnímu podceňování. Na to musí vynakládat mnohem více energie než lidé jiných temperamentů.

Člověk typický malou vnímavostí pro podněty a nevýraznými reakcemi bude pravděpodobně patřit do skupiny lidí, jež označujeme jako „flegmatiky“. Ačkoli se takový člověk téměř nenechá vyvést z míry jako vášnivý cholerik, jenž dá své rozrušení okamžitě

---

<sup>302</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 84.

<sup>303</sup> Podle: SCHMIDT, H. *Organische Aszesse*, s. 85 – 109.



pocítit svému okolí nebo zádumčivý melancholik, jenž svůj žal ještě dlouho ponese v sobě, než se s ním dokáže vyrovnat, může jeho flegmatická pohodlnost přerůst v nebezpečnou a nelidskou netečnost. U takového člověka musí představovaná koncepce uskutečňování osobního ideálu narážet na své hranice, protože konsekventní flegmatik se nikdy nenadchne do překonávání sebe sama. Přesto mu osobní ideál může být pomocí, normou, podle níž se může orientovat, a v jejímž následování může spatřovat smysl vlastního života.<sup>304</sup>

### 3.3 Ryzí individualita

Po představení obecně lidského komponentu a komponentu odpovídajícího typu člověka před každým jedincem leží nejtěžší úkol: poznání sebe sama a Boží představy o něm samém. To, co je vlastní jedinci jakožto neopakovatelné originalitě, již není možné zařadit do žádné skupiny ani obecného pojmu. Člověk musí naslouchat, v jakých situacích pociťuje vnitřní pokoj, kam směřují jeho touhy, kdy se cítí šťasten.<sup>305</sup> Podle P. Kentenicha by se měl člověk při hledání sebe sama orientovat podle tří ukazatelů: **Hlasu doby, hlasu duše a hlasu bytí.**<sup>306</sup> „Hlas doby“ by měl člověku pomoci při hledání odpovědi jako konkrétního nasazení pro potřeby současného světa, jak jsem se snažila popsat v kapitolách „Diagnóza moderního člověka“ a „Nový člověk v novém společenství“. P. Kentenich často opakovaným upozorněním, že „hlas doby je hlasem Božím“ (*Vox temporis vox Dei*),<sup>307</sup> vybízel, aby si člověk nevytvářel fiktivní svět vzdálený od světa reálného, ale aby se otevíral podnětům, které utvářejí dobu, do které je konkrétní člověk poslán. „Hlas duše“ se týká právě popsaného naslouchání vnitřním touhám projevujícím se převážně skrze hlavní vášeň a převládající temperament. „Hlas bytí“ je pak připomínkou místa člověka v řádu světa, jehož Tvůrcem i milujícím Otcem je Bůh.

Druhým návrhem, jak postupovat při hledání vlastní originality, je podle P. Kentenicha dvojí cesta: **Cesta reflexivně – racionální a cesta iracionální.**<sup>308</sup> První možnost tkví ve výše poznaném reflexivním hodnocení vlastních možností, temperamentu a charakteru, druhá v naslouchání tomu, co je v člověku živé, co ho probouzí, dává do pohybu, motivuje, stimuluje. Nakonec se musí „v osobním ideálu překrývat a propojovat motivační struktura a motivační dynamika osoby s její hodnotovou orientací a uvědoměním

<sup>304</sup> Srov. SCHMIDT, H., s. 85 – 109.

<sup>305</sup> Srov. Kapitola Ideál jako základní rys a ladění duše.

<sup>306</sup> KENTENICH, J. např. In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche*, s. 29, CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 68.

<sup>307</sup> KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 88.

<sup>308</sup> KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 255.

uznávaných norem a tvořit specificky individuální celek, který působí jako ochota přetvářet svoji vůli i jednání.<sup>309</sup> Z pedagogického hlediska je díky osobnímu ideálu umožněno ukotvení etického jednání, jež se jako objektivní norma postupně stává normou subjektivní.<sup>310</sup> Komplex objektivně uznávaných norem přestává být cizím systémem vyžadujícím následování, ale úkolem, který člověk „odposlouchá“ z vlastního srdce jako nejvyšší hodnotu svého života, kterou se svobodně rozhodne „dobývat“. Podle P. Kentenicha „vše závisí na tom, že se člověk učí z velkých objektivních hodnot odečítat ty hodnoty a motivy, které mu dávají odpověď na vlastní nejnvtřnější přirozenou i nadpřirozenou perspektivu zájmů a subjektivně vnímané nejvyšší hodnoty.“<sup>311</sup>

Jelikož systém schönstattske pedagogiky není syntézou názorů vyčtených v knihách,<sup>312</sup> ale výsledkem naslouchání lidem a pozorování života, P. Kentenich navrhol používání následujících čtyř kroků: **pozoruj, porovnávej, prověřuj, používej.**<sup>313</sup> Tato metoda „čtyř P“<sup>314</sup> reflektuje životní praxi. Pozorováním života, čtením v knize doby a knize lidských srdcí se člověk naučí rozumět tomu, co se odehrává v jeho nitru, co jej podněcuje k pohybu, k jednání. Podmínkou umění pozorovat je otevřenost pro to, co se člověka dotýká nejen osobně, ale s čím je nucen se konfrontovat. Otevírat se pro všechno bez výjimky, ať je to impuls z literatury, médií, všedního života či setkání s lidmi, je podmínkou rozpoznání, do čeho člověk vkládá svoje akcenty, které hodnoty „rozezvučí“ jeho nitro. Porovnávání je důležité ne kvůli napodobování života druhých, ale kvůli inspirujícímu odhalování, co pomáhá konkrétnímu jedinci a co je jen pasivním přejímáním navrhovaných metod. Porovnávat nemusí člověk jen praxi současnou, ale i vše, co se lidstvo naučilo během dějin svého vývoje. Odvrhnout nějakou metodu, která člověku pomáhá v sebezdokonalování, jen proto, že byla používanou praxí před mnoha lety a nyní není moderní, by bylo popíráním toho, co je člověku vlastní. Říci „ano“ sobě samému je proto zároveň otázkou odvahy, otázkou vnitřní síly jít i proti proudu doby. Tím nejdůležitějším a nejtěžším mezi čtyřmi kroky je prověřování. Pomocí prověřování člověk hledá společný jmenovatel pro nalezené „vhodné“

<sup>309</sup> Srov. CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre*, s. 82.

<sup>310</sup> Srov. kapitola „Výchova v pojetí P. Josefa Kentenicha“, srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 145.

<sup>311</sup> Srov. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 135.

<sup>312</sup> „Četl a studoval jsem neskutečně hodně, více než většina vrstevníků... Ale ne v běžných knihách... Většinou jsem četl z knih duší (jak zdravých tak nemocných, jak cílevědomých tak utlačovaných) a také z knihy dobových událostí. Mnohé jsem také slyšel. Vždycky a všude se jednalo o hlas Boží.“ Srov. KENTENICH, J. *Zum goldenen Priesterjubiläum*, Berg Sion 1985, s. 134 nn. In LOCHER, P., NIEHAUS, J. aj. (vyd.) *Kentenich Reader, Dem Vater begegnen*, Band I, Schönstatt – Patres International, Vaterhaus, Eigenverlag, 2008, s. 63.

<sup>313</sup> Srov. KENTENICH, J. *Zwei Vorträge vor den Schönstattpriestern der Diözese Rottenburg – Stuttgart auf der Liebfrauenhöhe 1966* In BOŘKOVEC, D. *Anforderungen der Ideal – und Vertrauenspädagogik an Grundhaltungen des Pädagogen*, kapitola: Der kentenichsche Vierschritt.

<sup>314</sup> Pozn. Německá počáteční písmena jsou různá: beobachten, vergleichen, straffen, anwenden.

principy, vyřazuje vše, co je příliš povrchní a dostává se k jádru sebe sama. Je to pokus analyzovat vnímané jevy v jejich pravé podstatě a odkrývat za nimi zákonitosti použitelné pro vlastní život. V tomto kroku se však nejedná jen o lidský aspekt sebepoznání, ale o „napnutí“ (straffen) pozornosti k poslednímu měřítku v objektivním řádu bytí, cíli a smyslu života. V posledním kroku jde o formulování jak dílčích tak stěžejních cílů i taktik jejich dosahování. „Používat“ znamená důsledně přejít od teorie k praxi, opustit pole experimentu a skutečně žít, rozvíjet poznané. Tyto čtyři kroky při poznávání ryzí individuality člověk nemůže používat jen při odkrývání celkového aspektu věcí, ale při zpracovávání každého impulsu, o němž tuší, že tvoří jádro jeho osobnosti, rys jeho duše, osobní ideál.<sup>315</sup>

#### 4. Formulace osobního ideálu

Osobní ideál je možné též nazvat „jménem pro jádro mé osobnosti“.<sup>316</sup> Jméno nemůže být jen nějaká abstraktní touha, nýbrž konkrétní pojmenování. P. Kentenich říká, že „osobní ideál není ničím jiným než vnější formou vnitřního světa. Je to zformulovaný výraz pro podstatu duše.“<sup>317</sup> Duše není nějakou neměnnou konstantou, ale živoucím jádrem, pravé „já“, které „mluví“, které je citlivé pro konkrétní hodnoty. Slovy P. Kinga: „Duše je bohatým informačním zdrojem, v ní se odehrávají dějiny osobnosti, v ní se setkávají vzpomínky, očekávání, zklamání i zranění.“<sup>318</sup>

Protože nelze slovy postihnout nejvnitřnější hnutí a nejhlubší touhy konkrétního jedince, pro vystižení podstaty člověk většinou hledá výraz v řeči symbolů. Ve vlastnostech květin, předmětů, přírodních jevů nebo obyčejném písmeni může člověk nacházet obraz sebe sama, může skrze ně „slyšet“ hlas Boží.<sup>319</sup> Schönstatt pracuje se symboly velmi často, protože si je vědom, že symboly mluví řečí, které člověk obecně rozumí a díky nimž se může dotýkat toho, co neumí racionálně pojmut. „Podle C. G. Junga jsou symboly mosty mezi vědomím a nevědomím, duší a duchem, racionálním a iracionálním, mají náboženskou dimenzi. Právě symboly jsou nejvhodnější k tomu, aby se dotýkaly duše, aby vykládaly její pohnutky

<sup>315</sup> Srov. BRANTZEN, H. *Methode* In SLO, 21. 12. 2008.

<sup>316</sup> KING, H. *Das Persönliche Ideal in der Lehre Pater Kentenichs und der Praxis der Schönstatt – Bewegung*. Idealpädagogik als Identitätspädagogik, Kapitel: Persönliches Ideal: Name für die innere Mitte, Schönstatt – Berg Sion 2008 In [www.herbert.king.de](http://www.herbert.king.de), 14. 1. 2009.

<sup>317</sup> Srov. KENTENICH, J. *Ethos und Ideal in der Erziehung*, s. 209.

<sup>318</sup> Srov. KING, H. *Das Persönliche Ideal in der Lehre Pater Kentenichs und der Praxis der Schönstatt – Bewegung*, [www.herbert.king.de](http://www.herbert.king.de), 14. 1. 2009.

<sup>319</sup> Ernesto Cardenal použil i pro slovo „symbol“ obraz, totiž symbol okna: „Zhasl jsem světlo, abych viděl oknem měsíc a sněh a viděl jsem novoluní. A potom jsem uviděl, že měsíc a sněh jsou také okna. A těmito okny ses na mě díval Ty.“ (CARDENAL, E. In MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, Centrum pro studium demokracie a kultury, úvodní citát).

a spojovaly je ve vnitřní dynamiku. Proto je dobré se ptát: Jaké symboly mě nejvíce oslovují? Které z nich považuji za vyjádření mne samotného?<sup>320</sup>

Zjednodušeně řečeno: Chce-li být někdo nositelem radosti a světla, zvolí např. symbol plápolajícího plamene, cítí-li jiný své poslání ve ztělesňování pravdivosti, čistoty a pevnosti, může vyjádření najít např. v symbolu průzračného krystalu. Předností (a zároveň i nevýhodou) symbolů jsou jejich nejasné kontury. Každý člověk totiž i ve stejném symbolu vidí jiný rozměr, vkládá do něj svůj smysl, svoji zkušenost, projektuje do něj sebe sama. Osobní ideál by neměl degradovat jen na přirovnání sebe sama k nějakému předmětu. Symbolické vyjádření by však mělo být připomínkou toho, o co člověku v životě jde, co je měřítkem jeho jednání a tušeným cílem jeho života.

Osobní ideál bývá zpravidla tajemstvím konkrétního jedince, s nímž se nesvěřuje ani nejbližším osobám. Člověk by však měl žít tak, aby druzí i bez znalosti jeho ideálu mohli konstatovat např. on je pro nás osvěžujícím pramenem, zářícím sluncem, znějícím zvonem, nebo: ona je jako čistá lilie, tichý příliv apod. Pokud osobní ideál natolik prostoupí život jedince, že je možné říci: „on žije v osobním ideálu, pracuje v osobním ideálu, je stálým opakováním osobního ideálu...“<sup>321</sup>, pak člověk nemine cíl, pak jde správným směrem.

Symbolická řeč nemusí být nutně spojena jen s konkrétními předměty, ale může být ukryta i v oblíbené básni, mottu, modlitbě.<sup>322</sup> Konkrétní příklady formulace osobního ideálu jsem uvedla již v kapitole „Vzory křesťanského života ze školy Schönstattu“. Nelze však přehlédnout, že se v každé době velké osobnosti řídily podle vlastní centrální myšlenky, životního motta. Jmenovat můžeme např. „ideál“ papeže Jana Pavla II. (1920 - 2005): „Totus tuus“ – „Celý tvůj“, sv. Ignáce (1491 - 1556): „Vše k větší cti a slávě Boží“, sv. Terezie (1873 - 1897): „Bůh sám stačí“ nebo Jana Křtitele: „On musí růst, já se však menšit“. Odvážuji se tvrdit, že v žádném z uvedených příkladů se nejednalo jen o všeobecná hesla, ale o osobně vybojované ideály, z nichž se tito lidé snažili žít naplno.

V roce 1936 P. Kentenich dal tři rady,<sup>323</sup> jak by měla vypadat forma osobního ideálu: **Formulace musí být krátká.** Člověk by neměl chtít do osobního ideálu zahrnovat každý nový náboženský zážitek. Jde o to, aby formulace vystihovala pravé jádro osobnosti. Na něm člověk musí prověřovat, zda jsou nové impulzy jen přechodným nadšením nebo odkrytím nového rysu duše. Dlouhé souvětí může být přesnějším vyjádřením, ale někdy stačí jediné

<sup>320</sup> Srov. KING, H. *Das Persönliche Ideal in der Lehre Pater Kentenichs und der Praxis der Schönstatt - Bewegung*, www.herbert.king.de, s. 64, 25. 1. 2009.

<sup>321</sup> Srov. KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre*, s. 133 nn.

<sup>322</sup> Srov. KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*, s. 255 n.

<sup>323</sup> Srov. KENTENICH, J. *Der heroische Mensch* (1936), s. 52 – 64 In KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, s. 396 n.

slovo. Druhý bod je samozřejmý, přesto je třeba na něj upozornit: Formulace musí být propojena s hodnotami, musí být **vyjádřením osobních hodnot a především hodnoty centrální**. Tento zárodek musí růst zevnitř a pomalu zrát. „Je to věta, která vždy platí, vždy platila a vždy bude platit.“<sup>324</sup> Osobní ideál by nemusel být reflexivně uchopován, kdyby v lidech vládla zdravá náboženská atmosféra. Jelikož však často chybí,<sup>325</sup> je nutné stavět si před oči jasný výstižný obraz. Zatřetí musí být formulace **organicky celistvá**, musí dávat do pohybu celou osobnost. Pokud by totiž člověk vypustil nebo potlačil některou ze složek, usiloval by o něco, co není on sám, „naléval“ by vysněné obsahy do připravené formy. Takto špatně uchopený osobní ideál by byl nebezpečnou cestou k popření sebe sama. Proto není rozhodující, zda je osobní ideál označen jako „základní rys a ladění duše“, „jméno pro jádro osobnosti“ nebo „originální dýchání duše“, nalezená formulace však musí být skutečně osobně prožívána a musí stále více pronikat a naplňovat život jedince.

I když člověk svůj osobní ideál „najde“, není to konec, nýbrž začátek cesty. Teprve motivace: „Pane, pro Tebe“, **propojení myšlenky s osobou, láskou k osobnímu Bohu**, člověku poskytne jistotu, skrytost, a dá sílu pro zvládnutí situací všedních dní. Teprve snaha o růst a stále intenzivnější žití centrální myšlenky života člověku pomůže k úplné integraci osobnosti a vnitřnímu pokoji. „Moc ideálu“, jak říká Adalbert Schweitzer, „je obrovská. Ani na kapce vody nevidíme žádnou sílu. Pokud se však dostane do štěrbin ve skále a stane se z ní led, dokáže skálu roztrhnout... Stejně tak je to s ideály. Ideály jsou myšlenky. Pokud jsou však jen myšlenými myšlenkami, nemůže se jejich síla ukázat ani kdyby byly myšleny s nadšením a přesvědčením. Jejich síla je účinná až tehdy, když se spojí s podstatou člověka činu.“<sup>326</sup>

## 5. Pět stupňů při uskutečňování osobního ideálu

Pokud jsme osobní ideál popisovala jako nejvyšší možné a Bohem chtěné dobro člověka, přesto podstata ideálu není nic statického, kde by nebylo třeba růstu. Růst je však nutné chápat jako rostoucí vhled do vlastního smyslu, vhled do sebe samého. Teprve osobní ideál existující v mysli Boží je definitivní podobou. Té se však člověk během života

---

<sup>324</sup> TAMTÉŽ, s. 397.

<sup>325</sup> Srov. např. ZIEBERTZ, H. G. *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Freiburg in Breisgau: Verlag Herder, 2003, s. 281 n.

<sup>326</sup> Srov. SCHWEITZER *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit* In KING, H. (vyd.) *Joseph Kantenich – ein Durchblick in Texten*, s. 372 n.

může pouze přibližovat. P. Kentenich hovořil o pěti stupních<sup>327</sup> vrůstání do osobního ideálu, o pěti stupních, kdy člověk přijímá ideál do svého života a nechá se jím formovat:

Zprv je nutné během dne často obnovovat spojení se svým ideálem, připomínat si, co je duší mého bytí i každé jednotlivé činnosti. Damian Läge v roce 1985 ve své vědecké práci, v níž reflektoval psychologickou definici osobního ideálu, popsal první stupeň následovně: „Pokud jsem si uvědomil, co je základním rysem mé duše, nemohu ho nechat „zapadnout“, nýbrž ho musím a chci uchovat v paměti. Proto jej i vše, o co usiluji, „obléknu“ do formule, kterou si během dne často připomínám. Obnovuji ji tak často, že při každé myšlence na ni přede mnou vyvstanou všechny hodnoty, které jsou spojeny se základním rysem mé duše.“<sup>328</sup> V druhém stupni má člověk měřit své jednání s hodnotami obsaženými v osobním ideálu. Veškeré jednání musí v ideálu nacházet své centrum, má jím být reorganizováno. Třetí stupeň člověk dosáhne tehdy, když vědomě vyvozuje veškeré své jednání ze vztahu k základnímu rysu své duše. P. Kentenich říká: „Veškeré jednání, které doposud leželo rozptýlené na okraji života, má být koncentrováno, propojeno s osobním ideálem, má z něj „vytékat“ jako z pramene... Běžný člověk řadí své činnosti vedle sebe. Jednání nového člověka však musí proudit z jediné velké myšlenky.“<sup>329</sup> Na čtvrtém stupni již ideál natolik působí v člověku, že i v situacích pochybnosti člověk jedná podle osobního ideálu. Poslední stupeň stojí ve znamení spontánnosti. Člověk už nepřemýšlí, co je základním rysem jeho duše, zda jeho jednání souhlasí s formulací jeho osobního ideálu. Je se svým ideálem natolik srostlý, že jedná z jeho popudu, odvažuje se skutků, kterých by jinak nebyl schopen.

## 6. Nástroje růstu osobního ideálu

Aby byl zajištěn organický rozvoj osobnosti a jejího úsilí o uskutečňování osobního ideálu, jsou v schönstattské pedagogice používány základní pomocné prostředky, nástroje růstu.

Metodou sebekontroly je písemné vedení tzv. „**duchovního denního pořádku**“, jehož body si člověk stanovuje sám a který si sám denně kontroluje.<sup>330</sup> Pravidelná sebekontrola zahrnuje všechny úkoly, jejichž pomocí se člověk snaží dosahovat dílčích cílů vedoucích

<sup>327</sup> KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre der Apostolischen Bewegung von Schönstatt*, s. 169 n.

<sup>328</sup> LÄGE, D. *Kentenichs Konzept des Persönlichen Ideals*, s. 56 n. In HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden?*, Ideal, s. 35.

<sup>329</sup> Srov. KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre der Apostolischen Bewegung von Schönstatt*, s. 170.

<sup>330</sup> Srov. např. snahu o duchovní růst u Josefa Englinga, žáka Josefa Kentenicha: MENNINGEN, P.A. *Die Erziehungslehre Schönstatts dargestellt am Lebensbilde Josef Englings*, Limburg, s. 29 – 36.

k cíli hlavnímu, Boží představě o člověku, osobnímu ideálu. Podmínkou efektivního fungování a radosti z práce na sobě je svoboda. Všechna rozhodnutí musí být svobodným odhodláním z lásky se něčeho zříkat, z lásky se zavazovat k plnění úkolů, musí být radostí (i když často obtížnou), ale nikdy vnější povinností. Práci na dosahování dílčích cílů P. Kentenich nazývá „**Partikularexamen**“. Jím se rozumí taková forma zvláštního předsevzetí, která v obyčejných situacích všedního dne pomáhá připomínat, o co člověk usiluje. Aby nedošlo ke ztrátě motivace kvůli nemožnosti překonat zjištěný problém jako celek, je nutné formulovat, v jakém konkrétním vztahu se člověk chce snažit o změnu, v jakých konkrétních situacích bude nasazovat své síly. „U zvláštního předsevzetí by nemělo jít jen o boj proti chybám nebo osvojování určité ctnosti, ale o rozpohybování osobního ideálu,“<sup>331</sup> píše P. Menningen. Hans – Werner Unkel tato slova rozvíjí následovně: „Partikularexamen je účinné zušlechťování naší hlavní vášně ve službě osobního ideálu. V této perspektivě je vašeň pomocí v osobním růstu a odstraňování ideálních a nepřiměřených představ o sobě samém.“<sup>332</sup> **Zaměření** se ne na chyby ale na rozvíjení toho, v čem je člověk silný, **co člověku dělá radost**, může být osvobozením od narcistického kroužení kolem „já“ a otevřením pro lásku k „ty“. Spojení zvláštního předsevzetí s konkrétní osobou, s vylepšováním vztahu k ní, je prvním krokem k radostnému zvládnání problému na obecné rovině.

Při stanovování jednotlivých položek v duchovním denním pořádku může být nápomocna druhá osoba, např. učitel nebo kněz, tedy osoba, která se sama snaží žít pravdivým životem modlitby a hledání Boží vůle. Toto **duchovní vedení** při otevírání nitra druhé osobě může nést plody především v pojmenování snadno přehlédnutelné falešné jistoty, v níž je člověk přesvědčen, že jde správným směrem. Diskuse nad zvolenými body duchovního denního pořádku pomůže člověku odkrývat i to, co sám před sebou skrývá, co v sobě potlačuje a o co se třeba nevědomě nechce snažit usilovat. Může být též povzbuzením k nové vlastní aktivitě a duchovní vitalitě hlavně v situacích, kdy si člověk přestává věřit, když mu výsledky připadají příliš malé nebo snažení zbytečné, kdy ztrácí onen hnací motor, jímž je neutuchající víra v ideály, stále obnovovaný mladistvý idealismus.

Jako výše zmíněný Albert Schweitzer i Sören Kierkegaard upozorňuje na nebezpečí jednostranně orientovaného rozumového, příliš „reálného“, přístupu ke světu: „Žijeme zajištění proti ideálům tím, že mezi nimi a námi vyrostl rozumný názor, takže si vzájemně rozumíme v rozumné úvaze, a že si jaksí rozumíme v každé snaze o něco vyššího, z čeho

---

<sup>331</sup> MENNINGEN, P.A. *Die Erziehungslehre Schönstatts dargestellt am Lebenbilde Josef Englings*, s. 31.

<sup>332</sup> Srov. UNKEL, H. W. *Partikularexamen* In SLO, 13. 12. 2008.

máme užitek, ale přitom bychom považovali skutečně vyšší užitek, který by se však musel vzdát předností, za nejsměšnější ze všech věcí, za přehánění.“<sup>333</sup>

---

<sup>333</sup> KIERKEGAARD, S. *Nácvik křesťanství, Sud'te sami*, s. 194.



### III) SHRNU TÍ – KRESTĀNSKÝ IDEÁL DNES?

Výchova k ideálům není v současné době diskutovanou oblastí, v pedagogických spisech se setkáme spíše s tematikou didaktických postupů při výuce, teoriemi výchovy, otázkami spojenými s procesem učení. Paralely s některými názory P. Kentenicha však nalézt lze. Jelikož pedagogika reflektuje život v jeho celistvosti, v této závěrečné části nepůjde jen o dialog schönstattskeho pojetí výchovy s názory jiných pedagogů, ale o rozhovor nad impulzy, které se týkají ideálu i na rovině filosofie a teologie. Není to pokus o hloubkové srovnání konkrétních postojů, spíše osvětlení schönstattske pedagogiky pomocí použití výrazů dalších osobností. Kromě dílčích impulzů Zdeňka Matějčka, Wolfganga Krause, Rudolfa Steinera a Michala Machovce budu konkrétně čerpat z filosofie výchovy Radima Palouše a Jana Patočky, pedagogické diagnózy dnešního člověka v podání Jiřího Pelikána, personalistického pojetí výchovy würzburgského pedagoga českého původu Winfrieda Böhma a zaměření člověka na utváření života skrze naději podle Jara Křivohlavého. Na závěr se pomocí argumentace freiburského teologa a pozdějšího biskupa v Cáchách, Klause Hammerle, pokusím přiblížit přístup P. Kentenicha k edukantům z vychovatelské pozice a tak podtrhnout význam dnes často odmítaného ideálu jako zdroje síly přes omezené lidské možnosti dosahovat nemožného.

#### 1. „Pouze“ člověkem?

První přínos představeného schönstattskeho modelu vidím v jasně konturované **roli člověka ve světě**. V řádu bytí<sup>334</sup> je první a stěžejní Bůh, člověk je personifikovanou závislostí na Bohu.<sup>335</sup> Ačkoli k poznání této skutečnosti došlo již v době předkřesťanské, dnešní moderní společnost jej považuje za překonané. Člověk se staví do role suveréna, jenž může vším disponovat a zapomíná, že ve svých rukách má jen několik věcí v rámci svých omezených možností. Schönstattska pedagogika proto s novou naléhavostí upozorňuje na výzvu křesťanství, že je třeba uvědomit si svoje postavení podřízenosti vůči Stvořiteli, ale zároveň s plnou svobodou a zodpovědností žít realitu své velikosti a jedinečnosti. Povolání „být člověkem“ tak získává na netušeném rozměru, protože je chápáno ve vztahu k absolutnímu. Ono „pouze“ není opovržením hodným vyjádřením nízkosti člověka, ale vědomou poslušností tvora ve vztahu k Tvůrci, hrdostí na to, že si Bůh vybral člověka, aby

<sup>334</sup> KENTENICH, J. *What is my philosophy of education?* In KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung*, s. 46.

<sup>335</sup> Srov. KENTENICH, J. *Das katholische Menschenbild*, s. 46.

v něm a skrze něj působil. Podobně o smyslu člověka a jeho místě ve světě uvažuje Radim Palouš (nar. 1924) ve své filozofii výchovy. Vyvozuje jej z primátu Boha, jak o něm čteme v Janově evangeliu: „Na počátku byl smysl, ten smysl byl u Boha, ten smysl byl Bůh.“<sup>336</sup> Je-li tedy hlavním smyslem Bůh, pak si člověk musí uvědomit svoje místo v řádu světa a uznat svou lidskou pouhost.<sup>337</sup> „To není zavržení lidského poznání, to je jen jasné uvědomění si té stupnice hodnot, která plyne z lidské nebožskosti.“<sup>338</sup> Potom automaticky odpadne i jakýkoli autoritářský přístup vychovatele vůči jemu svěřeným edukantům, neboť podle Radima Palouše ve výchově vždy „jde o poradní společenství ve společné nouzi“.<sup>339</sup> Vychovatel, který uzná a přijme svoji „roli člověka“, pak už nebude vyzdvihoval jen svoje metody výchovy, ale „v pokorné poslušnosti a velkodušném přihlížení lidské nedostatečnosti se naučí naslouchat tomu, co má chovance oslovit samo, i když prostřednictvím nedokonalého vychovatele... Nejde tu o poslušnost jakožto pasivitu, neustále máme na mysli autentickou účast. Jde o poslušnost k výchově, k vzepjetí k tomu, co je bez vyššího přispění nepřístupné.“<sup>340</sup> Slovy Immanuela Kanta se pak ze strany dítěte jedná o poslušnost dvojí: „Zprvce je to poslušnost vůči absolutnu, zadruhé poslušnost vůči vůli vychovatele, pokud ji uzná za rozumnou a dobrou.“<sup>341</sup> Ve výchově tedy musí jít o to, budít odpovědnost k povolání být tím, čím má člověk být – člověkem.<sup>342</sup>

Právě schönstattská výchova k ideálům je podle mého názoru jednou z cest, jak se stávat člověkem vědomým jak své neopakovatelné velikosti před Bohem tak závislosti na Jeho milosti, neboť člověk může „nahlédnout pravdu sám, ale ne z vlastní moci“.<sup>343</sup> Jak může vychovatel dospět k takovému postoji, jsem se snažila ukázat v kapitole „Úcta a láska ve vychovatelské taktice“. K imperativu „stávat se člověkem“ tím, že člověk bude mít úctu ke každému lidskému tvoru, lze najít synonymum v požadavku Rudolfa Steinera (1861 - 1925) „probouzet k životu“: „Dětskou duši budeme probouzet k životu, nikoli nácipávat vědomostmi. To je ta správná úcta, kterou musíme mít ke každému stvoření, poslanému božstvím na zem, zvláště k člověku.“<sup>344</sup> Díky víře v dobro, radostnou zprávu eu-angelion, a velikost každého člověka vychovatel pochopí, co znamená výchova podle

---

<sup>336</sup> J 1, 1 Řecký „logos“ bývá překládán jako „slovo“, ale též jako „mysl“.

<sup>337</sup> Srov. PALOUSH, R. *K filozofii výchovy – Východiska fundamentální agogiky*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 16, 51.

<sup>338</sup> PALOUSH, R. *K filozofii výchovy*, s. 16.

<sup>339</sup> PALOUSH, R., PATOČKA, J. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filozofii výchovy*, Praha 1990, s. 39.

<sup>340</sup> TAMTÉŽ, s. 43.

<sup>341</sup> DIETRICH, T. (vyd.) *Über Pädagogik von Immanuel Kant*, s. 38

<sup>342</sup> Srov. PALOUSH, R. *K filozofii výchovy*, s. 114.

<sup>343</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 50.

<sup>344</sup> STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*, Praha: Baltazar, s. 103.

P. Kentenicha: „nezištně sloužit originalitě a jedinečnosti druhých lidí, nezištně sloužit velkým myšlenkám, které Bůh vložil do každé osobnosti a tím sloužit samotnému Bohu.“ Pohled na ideál pak vychovatele ani člověka, který vzal vážně nutnost výchovy sebe sama do vlastních rukou, nenechá zabydlet se v „laciné pozici bezmocného,“ ale uschopní jej dát svoji zdánlivou slabost k dispozici Tomu, který překračuje lidské možnosti. Slovy Milana Machovce (1925 - 2003): „Člověk je prý zdrcující většinou slabý a bezmocný. Opak je pravdou: on se jen zdá být slabý, pokud se zabydlil v laciné pozici bezmocného. Ve skutečnosti je nutno klást si cíle vysoké, závratné a přitom si uchovat pokoru dětí Božích!“<sup>345</sup>

## 2. Pojmenovat nestačí

Fenomény společenské reality popsané Jiřím Pelikánem (1923 - 1999), který se nechal inspirovat Lorenzovými<sup>346</sup> impulzy, je možné označit jako potvrzení diagnózy člověka, kterou přednášel P. Kentenich před více než sedmdesáti lety.<sup>347</sup> Dospěla jsem k zjištění, že pojmenovávají-li sociologové a pedagogové jednotlivé jevy v současné společnosti, P. Kentenich již tehdy podal i pomocnou ruku, jak vystoupit z kruhu postupující tendence. Shrnutím Pelikánových postřehů<sup>348</sup> pod pět základních kategorií jsem došla k závěru, že všechny lze zastřešit schönstattským pojetím výchovy, na jejímž vrcholu stojí „osobní ideál“ každého konkrétního člověka.

Je-li řeč o zneklidňující složitosti světa, v níž chce člověk rychle dosahovat hotových řešení, kde je nejvíce ceněn výkonný člověk posedlý účelností svého jednání za každou cenu, bylo by možné hovořit o **pedagogice pohybu**, však v opačném smyslu než v pojetí P. Kentenicha. Honba za dílčími cíli stojí v protikladu ke spěchu motivovanému naléhavostí vydat se na cestu k sobě samému bez jakéhokoli odkladu, protože si člověk uvědomí prvořadost významu svého poslání, totiž být novým člověkem, který se nespokojí se svým současným stavem, ale chce stále víc, touží po vlastním růstu, po transcendenci sebe sama nejen ve zvyšování svých kompetencí, ale po transcendenci k Bohu, zdroji sil k uskutečňování osobního ideálu.

---

<sup>345</sup> MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*, Praha: Akropolis, s. 127.

<sup>346</sup> LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*, Pyramida, Praha, 1990.

<sup>347</sup> Viz např. přednášky z roku 1931: KENTENICH, J. *Ethos und Ideal in der Erziehung. Wege zur Persönlichkeitsbildung*, pozdější kurzy z roku 1951: KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden. Eine pädagogische Religionspsychologie*.

<sup>348</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 8 – 20.

Přemíra kontaktů ve společnosti s nepřeborným množstvím nabídek jak a s kým trávit svůj čas v mnoha případech člověka vede k paradoxní osamělosti. Člověk se jako jedinec cítí vůči této ohromné organizaci jako bezvýznamné „zrnko prachu“, neboť z toho všeho nemůže obsáhnout ani malý zlomek. Lze říci, že je mu jeho „individuální kultura odňata ve prospěch tohoto celého organismu.“<sup>349</sup> Lékem na tento pocit dezorientace může být **pedagogika vazeb** odpovídající na potřebu hlubokých mezilidských vztahů.

Pod třetí bod zahrnu Pelikánovu stížnost na mladé lidi, kteří postrádají cit pro krásu a nemají úctu k tradici. V tomto případě budu brát v úvahu především tradici náboženskou, kterou nová generace často odkládá ne kvůli nevěrohodnosti jejich ideálů, ale kvůli nevěrohodnosti jejich žití lidmi v jejich okolí. Neuměl-li si člověk ještě před několika desítkami let představit život bez osobního vztahu k Bohu, jemuž důvěřoval a se kterým reálně počítal na každém kroku, je tento postoj jejich potomkům převážně cizí. **Pedagogika úmluvy** by se mohla zdát naivní snahou o rehabilitaci dřívějšího stavu, ale při jejím správném pochopení může být naopak řešením, odpovídná na touhu po komunikaci s osobním milujícím Bohem a Marií, která je v tradici církve uctívána jako vzor otevřenosti a harmonické rovnováhy mezi využitím vlastních sil a absolutní důvěrou v možnosti Boží.

Dále je současný člověk charakterizován jako člověk toužící po odezvě,<sup>350</sup> toužící „najít člověka“.<sup>351</sup> Každý hledá někoho, kdo vezme vážně jeho problémy a bude mu schopen trpělivě a s porozuměním naslouchat. Pokud má pravdu Ernest Hemingway (1899 - 1961), že „je potřeba dvou let, abychom se naučili mluvit a padesáti let, abychom se naučili mlčet“,<sup>352</sup> pak nelze popřít, že my lidé jsme pohotoví k mluvení a dávání rad. Přitom podvědomě cítíme, že v mnoha případech by bylo mnohem větším obohacením s druhým sdílet jeho vnitřní svět mlčky. P. Kentenich viděl možnost východiska v **pedagogice důvěry**, pomocí které dá člověk druhému možnost otevřít se, odhalit i ubohost vnitřní bezradnosti, aniž by se musel obávat zneužití či pohrdání.

Posledním bodem typickým pro dnešního člověka je podle Jiřího Pelikána dezintegrace osobnosti, která vyplývá z nevyvážených požadavků společnosti na možnosti a touhy konkrétního individua. „Člověk přestává být sám sebou a stává se velmi často tím, kým jej chtějí mít.“<sup>353</sup> Pokud člověk není dostatečně silnou osobností a vybuduje si v sobě příliš silnou schopnost adaptability na různá prostředí, dostane se do ohrožení, že ztratí vlastní

---

<sup>349</sup> Srov. KELLER, J. *Dějiny klasické sociologie*, Praha: Slon, 2004, s. 349.

<sup>350</sup> PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 11.

<sup>351</sup> STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*, Praha: Baltazar, s. 109.

<sup>352</sup> HEMINGWAY, E. In MÜHS, W. *Hlasy ticha*, Praha: Portál, 2007, citát č. 247.

<sup>353</sup> PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, Praha: ISV nakladatelství, 1997, s. 20.

individualitu. Nabídnutým řešením je Kentenichova **pedagogika ideálů**. Jak jsem se snažila ukázat v předchozích kapitolách, objevení a žití osobního ideálu by mělo být cestou k osvobození od zotročujících požadavků společnosti, která tak často hlásá svobodu, ale přitom lidem nasazuje pouta, v nichž člověk degraduje k průměru. Dodržováním přesně předepsaných měřítek krásy a moderního trendu chce mnoho lidí natolik zviditelňovat svoji originalitu, až jejich veškerá „originalita“ splyne v masu nerozeznatelných jedinců. Díky osobnímu ideálu si člověk naopak uvědomí: Nemusím být ideální, smím být úplně obyčejným člověkem. To, co je na mně neobyčejné, je, že jím chci být naplno, tady a teď, nejen sám pro sebe, ale i pro druhé. Chci poznat a žít své jedinečné poslání, nejen z vlastních sil, ale i z milosti Boží.

Pokud se Jiří Pelikán na nás obrací s otázkou, zda „žijeme svou dobu nebo doba žije nás“, <sup>354</sup> rozhodnutí pro osobní ideál je jasným krokem člověka k uchopení „otěží“ vlastního života originálním způsobem. Je to zodpovědné přitakání současnosti a ochota právě teď, s využitím dostupných možností ukázat, že doba nemusí žít nás, ale že naopak my jsme spolutvůrci každého okamžiku, protože doba bude taková, jak se ji rozhodneme žít.

### 3. Povolán ke konkrétnímu

Příklon k člověku jako osobě, jíž „člověk byl vždy, ale jejíž jedinečnost musí pro sebe odkrýt, aby se jí skutečně stal,“ <sup>355</sup> je jedním ze spojovacích článků schönstattského výkladu „osobního ideálu“ s učením personalistů. Winfried Böhm (nar. 1937), inspirován Johanem Heinrichem Pestalozzi (1746 - 1827), vybízí, aby se člověk nenechal určovat jen přirozenými sklony a společností, ale aby byl „dílem sebe sama“, <sup>356</sup> autorem vlastního životního příběhu, osobou jednající zodpovědně podle svědomí utvářeného rozumem a vůlí, osobou, která určuje sebe sama a svým jednáním odpovídá na situaci, v níž se nachází. <sup>357</sup> Dalším stěžejním pojmem Böhmova díla je „povolání“. Je jím charakterizováno jako „označení osoby, která ze všeho nejdříve utváří sebe sama, za podmínek přirozených vloh a společenských okolností, k tomu, k čemu se člověk ve svobodné a rozumné volbě rozhodl a k čemuž se vždycky musí znovu a znovu rozhodovat.“ <sup>358</sup> Stejně P. Kentenich při výzvách k utváření sebe sama vycházel

---

<sup>354</sup> TAMTÉŽ, s. 7.

<sup>355</sup> BÖHM, W. *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg: Verlag Königshausen, Neumann, 1995, s. 118.

<sup>356</sup> PESTALOZZI, J. H. *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1979, s. 98 In BÖHM, W. *Theorie und Praxis.*, s. 115.

<sup>357</sup> Srov. BÖHM, W. *Theorie und Praxis.*, s. 119.

<sup>358</sup> TAMTÉŽ, s. 116.

z nutnosti poznání přirozených vloh a naslouchání společenským okolnostem, však s přesahem k aktivnímu svobodnému rozhodnutí nechtít vždy řídit život jen spolehnutím na vlastní síly, ale nebát se „pojmenovat“ **Dárce povolání**<sup>359</sup> a být připraven nechat se Jím utvářet. Pak už povolání jako „odkrývání životního principu“ a cíl osoby jako „ustavičné následování tohoto povolání“<sup>360</sup> pro křesťany nejsou vztahováním se k nějakému abstraktnímu principu, ale oslovením osoby – Boha. Proto mohl P. Kantenich osobní ideál nazvat základním rysem lidské duše, který do člověka vložil Bůh, rysem, který je transparentem specifického.

Současný rakouský filosof Wolfgang Kraus (nar. 1924) se problematikou ideálů zabývá velmi hloubkově. V díle „Die Spuren des Paradieses“ rozdělil ideály na ideály základní, ideál osobního štěstí a ideál lásky, jež jsou vlastní každému člověku, a ideály specifické,<sup>361</sup> proměňující se s dobou a hodnotovými akcenty jednotlivých osob. Tímto nepřímou navázal na Kantenichovo pojetí osobního ideálu. Zatímco Wolfgang Kraus uvádí typologii<sup>362</sup> lidí podle jejich stěžejních ideálů vložených do jejich podstaty jako pomoc pro sebepoznání, P. Kantenich vybízí i k cestě racionální reflexe, v níž člověk vědomě uchopí poznané a pracuje na utváření nejlepšího možného obrazu sebe sama. Tato **touha po štěstí** je naplňována vytyčením a následováním konkrétního ideálu (viz. pedagogika růstu a pedagogika ideálů), sebe-obrazu, v němž již nejde jen o to „být šťastný“, ale odkrýt i „zdroj štěstí“, **touha po lásce** ukotvením v osobních vztazích důvěry (viz. pedagogika vazeb, úmluvy a důvěry). V schönstattsckém pojetí jedinečného povolání ke konkrétnímu, nejen obecně dobrému, potom člověk najde jak ukotvení v jasných principech tak svobodu pro utváření života určitým svobodně zvoleným způsobem. Tak jako je fyzický svět tvořen konkrétními předměty, tak musí člověk zacílit svůj život na konkrétní, ne od světa odtržený cíl. Neboť ideál je už zde na zemi realitou do té míry, do které po něm člověk touží.

Další přínos schönstattscké pedagogiky ideálů je možné odkrýt zaprvé v její komplexnosti, propojenosti jednotlivých elementů působících při výchovném procesu, zadruhé v **tvůrčí syntéze poznatků** „nepedagogických“ věd. Při představě filosofie, teologie a psychologie

---

<sup>359</sup> Viktor Frankl tento postoj k dárci povolání, však opět v abstraktním smyslu, popisuje následovně: „Jsou lidé, kteří prožívají život v rozšířené dimenzi. Pro ně je úkol čímsi tranzitivním. Tito lidé zažívají současně jak instanci, od které přichází úkol tak instanci, která tento úkol vytyčuje. Pro ně je úkol povoláním. Život se pak stává transparentem k transcendentálnímu dárci úkolu (pověření, povolání). Srov. FRANKL, W. E. *Ärztliche Seelsorge*, 1946, s. 71 In FRANKL, V. E. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, München: Piper und Co. Verlag, 1979, s. 269.

<sup>360</sup> TAMTÉŽ, s. 125.

<sup>361</sup> KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses*, s. 33.

<sup>362</sup> Wolfgang Kraus rozdělil lidi do skupin podle toho, zda je pro ně nejdůležitějším ideálem : 1) svoboda, 2) jistota, 3) radost ze života, 4) pohyb vpřed (vlastní růst), 5) vzájemná láska, 6) umělecká tvorba, 7) vzdělání,... (KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses. Über Ideale*, Wien/ Hamburg: Paul Zsolnay Verlag, 1985, s. 45 n.)

jako vrcholů trojúhelníku se pedagogika v schönstattsckém pojetí nachází v jeho středu, neboť se jedná o průsečík tří zmíněných věd, o aplikaci jejich poznatků ve výchově. Na příkladu centrálního pojmu, osobního ideálu, si lze uvědomit, nakolik pedagogika ideálů čerpá ze všech těchto směrů, aby pomohla edukantovi nalézt jeho konkrétní smysl: Filosofický pojem základní *ideje* (Uridee) vložené do každého člověka v kombinaci s teologickou představou člověka jako konkrétního *obrazu* (Urbild) Božího doplněný o psychologii základního rysu (Grunzug) *duše* poukazuje na společný jmenovatel, který již v člověku existuje, který je však nutné skrze výchovu (Er-ziehung) uchopit, vy-táhnout a pomocí pedagogiky ideálů formovat, aby se člověk přibližoval ke svému osobnímu ideálu a tak mohl být plným prožíváním vlastního života přínosem pro druhé.

#### 4. Ztracen v jednotlivostech

Současní pedagogové věrní modernímu výchovnému přístupu orientují své snahy na pomoc připravit děti a mladé lidi na praktický život, mluví o nezbytných „vědomostech, dovednostech, schopnostech, postojích a hodnotách důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“,<sup>363</sup> při jednotlivých činnostech jsou zavázáni myslet na rozvoj všech nezbytných kompetencí - k učení, řešení problémů, kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, kompetencí občanských a pracovních.<sup>364</sup> Jak však upozornil Radim Palouš, výchova by neměla být jen „přípravou k větší zdatnosti při jednání v rámci všedního dne“,<sup>365</sup> ale měla by „rušit zabořenost do všednodenních obstarávek“,<sup>366</sup> měla by vést za horizont očekávaného, viditelného, a dokonce se nevázat ani na hranice představitelného. Má dát prostor Bohu a Jeho působení, má být „osvobodováním pro slyšení a vyslyšení“<sup>367</sup> toho, co je vlastní konkrétnímu člověku s jeho vlohami a touhami. Pedagog by měl pouze „obdělávat a střežit, neboť ví, že ze své moci, ze své síly není s to nic garantovat. Dopadá-li věc výchovy dobře, pak je tomu díky jiné síle, jiné moci: díky Bohu.“<sup>368</sup>

---

<sup>363</sup> www. rvp.cz: *Klíčové kompetence - povinná výbava osobnosti: Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. (European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship, 2003).*

<sup>364</sup> www. rvp.cz, Klíčové kompetence, 21. 1. 2009.

<sup>365</sup> PALOUSH, R. *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 67.

<sup>366</sup> TAMTÉŽ, s. 67.

<sup>367</sup> TAMTÉŽ, s. 226.

<sup>368</sup> Srov. TAMTÉŽ, s. 227.

Z tohoto stanoviska vycházel i P. Kentenich, když mluvil o tom, že „lidé příliš věří sobě a vlastním metodám, ale ne dostatečně síle vanutí Ducha svatého.“<sup>369</sup> Teprve skrze „největší sílu výchovy“,<sup>370</sup> modlitbu, a víru v Boží prozřetelnost, víru, že Bůh si vede každého člověka originální cestou, která je pro každého konkrétního jedince tou nejlepší, vychovatel může být skutečným pomocníkem na hledání originální cesty jemu svěřených lidí. Jedině skrze naslouchání sobě samému, nejhlubším touhám, a snahu svůj **život zaměřit na jediný ideál**, má člověk naději, že se neztratí v jednotlivostech, ale bude žít vlastní život.

Je-li skutečně charakteristickým znakem člověka jeho zaměřenost k cíli,<sup>371</sup> spolu s Jarem Křivohlavým (nar. 1925) lze snahu schönstattske pedagogiky ideálů interpretovat jako pomoc proti zapomnění „základního zaměření našeho života“, zabránění nebezpečí, že se náš konkrétní smysl „ztratí uprostřed drobných aktivit.“<sup>372</sup> Nazývá-li Jaro Křivohlavý „horizontální naději“ víru v dosažitelné cíle pomocí snahy ve všedním dni a „naději vertikální“<sup>373</sup> celoživotní zaměření člověka na nejvyšší hodnoty života a smysl, pak můžeme nazvat „osobní ideál“ průsečíkem obou os. Pokud by se totiž člověk pohyboval jen v horizontální rovině, nikdy by se neoprostil od „zabezpečování nikdy nezabezpečitelného“,<sup>374</sup> od honby za jednotlivostmi, za „špatně pochopeným smyslem“.<sup>375</sup> Na druhou stranu podceňování významu „všedních“ záležitostí tohoto světa s jednostranně upřeným pohledem vzhůru na „nadpřirozené“, by z člověka přes jeho dobré snahy orientovat se podle vyšších ideálů brzy udělalo člověka „nepřirozeného“. Směřování k ideálu by tedy nemělo být pohybem bodu po jedné z os, ale pohybem celé horizontální osy po ose vertikální směrem vzhůru. Pak žití osobního ideálu nebude „únikem všednímu dni, ale jeho posvěcením.“<sup>376</sup> Použitím schönstattske terminologie se jedná o **svatosti všedního dne** (Werktagsheiligkeit),<sup>377</sup> o žití běžných rolí a plnění povinností ve vztahu k ideálu. Osobní ideál pak proniká každou jednotlivost, skrze něj člověk dokáže vidět celkový smysl svého života.

---

<sup>369</sup> KENTENICH, *Grundriß*, s. 235.

<sup>370</sup> TAMTÉŽ, s. 22.

<sup>371</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Sdílení naděje*, Praha: Návrat domů, s. 6.

<sup>372</sup> TAMTÉŽ, s. 11.

<sup>373</sup> TAMTÉŽ, s. 11.

<sup>374</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 67.

<sup>375</sup> MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*, Praha: Akropolis, s. 22.

<sup>376</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 65.

<sup>377</sup> Srov. např. KENTENICH, J. *Grundriß*, s. 144, více viz NAILIS, M. A. *Werktagsheiligkeit. Ein Beitrag zur religiösen Formung des Alltags*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt Verlag, dále srov. BÖHM, W. *Was heißt christlich erziehen?*, s. 48 n.: „Cílem křesťanského života je svatost... Ve svatých se setkáváme s hodnotami ne jako s abstraktními pojmy, nýbrž ... s lidmi, kteří ztělesňují rozhodnutí a reprezentují svědectví, které je přesvědčivé... Jedná se o lidi, ne o ideologie. Svatí jsou jasnou odpovědí na nejasná očekávání současnosti.“



Pokud se chce pedagogika zabývat nejen definičně, ale skutečně „člověkem v situaci výchovy, v níž je **celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti**,“<sup>378</sup> pak by měla podporovat hlavně **výchovu k otevřenosti**. Podle Zdeňka Matějčka (1922 - 2004) je taková výchova „vytváření podmínek“, „přípravou na otevření k přijímání“, tedy i toho, co člověka přesahuje, „zvěsti evangelia.“<sup>379</sup> Radim Palouš dodává: „Situační otevřenost znamená pro výchovu k Božímu světu otevřenost pro vše, co hraje roli. Odmítnout svátečnost jakožto to abstraktní a vyslovovat se pro všednodennost jakožto to konkrétní, a tudíž jediné situačně významné, není přece pokornou otevřeností vůči skutečnosti, ale voluntaristickým rozhodnutím pro sekularitu.“<sup>380</sup> P. Kentenich tuto otevřenost pojmenovává jako naslouchání „hlasu duše, hlasu doby a hlasu bytí“. Mluví o tom, aby se člověk snažil odečítat Boží představu o člověku samém ze **všech** událostí, vztahů, situací, aby hledal „Boží stopy“ nejen v nějakém uzavřeném světě předem vytyčených „pravd“ určujících život člověka, ale aby byl připraven a ochoten je objevit i tam, kde by je nečekal. „Nový člověk“ by tedy podle P. Kentenicha měl být člověkem svobodným nejen „od“ předsudků a strachu z konkrétních ideálů, ale především svobodným „pro“ zodpovědné utváření vlastního života, rozhodnutí zaměřit všechny své síly na jediný ideál. Na tomto místě je nutné si uvědomit, že víra obecně i křesťanská pedagogika jsou a musí být vystavěny na paradoxech. Použití formulace „otevřenost pro vše“ a přitom podpoření myšlenky rozhodnutí pro jediný ideál je důkazem věrnosti věrni protikladům celého systému víry. „Otevřenost pro vše“ a bezpodmínečné „vydání se“ na jednu konkrétní cestu se totiž nevylučují. Inspirace všemi podněty může život podle vytyčeného ideálu obohacovat, dotvářet a zkvalitňovat, je cestou k integritě osobnosti.

Tak jako Rudolf Steiner upozorňoval, že „skutečný učitel a vychovatel musí mít stále na paměti celý lidský život“,<sup>381</sup> i já se na závěr studia schönstattske pedagogiky přikláním k názoru, že by se vychovatel při výchově neměl omezovat jen na „vyzbrojování“ svěřených edukantů jednotlivými kompetencemi pro budoucí život, ale měl se více orientovat na pomoc při hledání podstaty života konkrétního jedince. Neboť člověk žijící jen z částečných cílů, často rozbíhajících se do různých směrů, by byl jen člověkem „složeným z částí“, ne celým člověkem, jenž žije „cele“ svoji životní cestu, pro kterou se rozhodl. Možná by vycvičením jednotlivých kompetencí byl úspěšnější na trhu práce, splňoval by očekávání společnosti, ale na úkor svého životního určení. Podle Radima Palouše je „člověk jako o-soba něco

---

<sup>378</sup> Srov. KUČEROVÁ, S. In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha: portál, 2002, s. 25.

<sup>379</sup> MATĚJČEK, Z. *Mravní výchova* In *Křesťanská mravní výchova mládeže, Pracovní texty pro vzdělávání laiků* 5/1992, Olomouc: Matice cyrilometodějská, s. 15.

<sup>380</sup> PALOUSH, R., PATOČKA, J. *Osobnost a komunikace*, s. 58.

<sup>381</sup> STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*, Praha: Baltazar, s. 107.

o-sobě“,<sup>382</sup> tajemstvím neopakovatelného, jedinec, který má o-sobně obstát nejen ve společnosti, ale především před sebou a před Bohem. K tomu podle mého názoru může pomáhat právě schönstattské pojetí výchovy jako výchovy k hledání skutečně vlastního, jako pomoc ve směřování k integritě, „osobnímu ideálu“.

## 5. Dávat víc než sebe sama

Schönstattskou pedagogiku je možné nazvat inovativním přístupem pedagogů ke svěřeným edukantům. Proto, stejně jako každý nový projekt, i pedagogika ideálů s sebou nese rizika neozkoušeného, rizika nově vyvstanuvších problémů, které ani v dobře promyšlené koncepci nemusí být zprvu zřejmé a ukáží se až postupem času během zavádění nových pravidel. Avšak člověk podle mého názoru nesmí ustrnout v pohodlném modelu, o kterém ví, že není ideální. Jedině pokud člověk nové možnosti bude považovat za výzvy, které naší společnosti budou moci pomoci začít něco nového a snad kvalitnějšího, opustí pesimistické naladění a místo přílišně kritického postoje začne jednat.

Paradoxně teprve zde, v samém závěru práce, uvádím první slova P. Kentenicha adresovaná studentům. Myslím si totiž, že teprve vzhledem alespoň do některých aspektů jeho pedagogiky a životních rozhodnutí lze pochopit, co je to pedagogika ideálů, co znamená touha vychovávat z lásky, skrze lásku a pro lásku: „Byl jsem jmenován spirituálem, zcela bez mého přispění. Musí to tedy být Boží vůle. Proto ji přijímám a jsem pevně rozhodnut co nejdokonaleji plnit své povinnosti vůči vám všem, vůči každému z vás jednotlivě. Tímto **se vám dávám k dispozici se vším, co jsem a co mám: vše co vím i nevím, co mohu i nemohu. Především vám však dávám své srdce.**“<sup>383</sup> Paralelu této proklamace, která však nezůstala prázdnou frází, ale do detailů utvářela celý život P. Kentenicha, jsem našla u freiburského profesora teologie Klause Hemmerle (1929 - 1994). Ten se zamýšlí nad správnou mírou obětavosti, která zastíňuje strach z možnosti rozplýtvání vlastních sil. Klaus Hemmerle vybízí, aby se člověk neobával dávat ze sebe to nejlepší. Následující kroky, které autor ve své úvaze uvádí, ačkoli možná vypadají na první pohled jako požadavky přehnané či nereálné, pokládám za vodítko pro pedagogy v současné společnosti, jako vodítko pro takové pedagogy, kteří nepovažují své povolání jen jako zaměstnání a zdroj příjmu, ale jako důležité poslání s dopadem nejen v současnosti, ale především v budoucnosti.

---

<sup>382</sup> PALOÚŠ, R. *Čas výchovy*, s. 224.

<sup>383</sup> KENTENICH, J. *Schönstatt - Die Gründungsurkunden*, Vallendar – Schönstatt, 1979, s. 11 n.

První krok zní: „Dej co máš – jinak to nemáš.“ Člověk skutečně má jen to, co nabízí k dispozici i druhým, protože pokud člověk nedá v šanc i riziko, že bude nedoceněn či odmítnut, neodhalí cenu toho, čeho se vzdává. V druhém kroku autor povzbuzuje: „Dej, co jsi – jinak to nejsi.“ Myslím si, že toto pravidlo platí pro pedagogy více než pro kohokoli jiného, protože jen vychovatel, který svým edukantům dá k dispozici nejen své síly a svůj čas, ale dokonce sebe sama, odhalí sebe sama ve skutečném světle. „Dej, co nemáš – pak je to tvé“. Tak by mohl znít další imperativ vychovatele, kterému záleží jak na vlastním rozvoji tak na růstu kvality jeho svěřenců. Může člověk formovat jen to, co má? Není např. na životech umělců vidět, že ze sebe vydávají i to, co ještě nemají, když tvoří nové možnosti? Stejně tak a o to více by se neměl pedagog, který spoluvytváří nejen neživé umělecké dílo, ale hodnotu lidské bytosti, bát vystoupit ze sebe sama a nabídnout i to, v čem si není zcela jistý, co sám potřebuje dotvářet. Možná to budou právě svěřenci, kteří mu pomohou růst. Vrcholem pyramidy je podle Klause Hammerle čtvrtý krok, který formuloval v tezi: „Dej, co nejsi – pak jsi víc než ty sám, a teprve pak jsi plně tím, čím jsi.“ Vystupňovaný paradox nejen pedagogům, ale komukoli, kdo chce sloužit druhým lidem a podílet se na utváření lepší společnosti, odhaluje skutečnost, že v člověku je víc než jen to, čím v určitém stádiu je. Člověk je touhou po ideálu, touhou, která chce nekonečně víc než jen sebe sama. Pokud se tedy člověk pokusí druhým dát i to, čím není, tedy své představy, svou víru v dobro, v Boha, v řád, pak otevře cestu edukantům nejen k sobě, ale především k hodnotám, které jsou lidsky viděny často jako paradoxní, jako nesmyslné a nedosažitelné.<sup>384</sup>

Touha ve svobodě „dávát víc než sebe sama“ označuji jako fenomén, jenž je v učení a životě schönstattského hnutí žitím „osobního ideálu“. Při hledání a uskutečňování osobního ideálu totiž jde o nalezení nejlepšího možného, o touhu naplnit své lidství, však ne individualistickým zaměřením jen na sebe, ale s touhou dávat to nejlepší, dokonce i to, čeho člověk není schopen, co sám ještě není. Cesta k osobnímu ideálu se pak stává „naplňováním“ přirozené touhy nejen po vývoji a růstu, ale i po naplňování a překračování sebe sama. Jistě, v pedagogice ideálů vždy půjde o idelismus. Společně s Wolfgangem Krausem si však lze uvědomit, že „člověk musí směřovat mnohem výš, aby se trefil, mnohem víc toužebně očekávat, aby dosáhl dosažitelného, mít před očima ideály, aby svoje očekávání uskutečnil v nejlepší možné míře. Potom dojdeme k poznání, že nikdy nebude možné dosáhnout ráje na zemi, ale že lze stopy tohoto ráje nacházet a je následovat.“<sup>385</sup> Proto není

---

<sup>384</sup> Srov.: HEMMERLE, K.: *Každý má, co dá. Povzbuzení k obětavosti*, In RAHNER, K.: *Novou odvahu k ctosti*, Vyšehrad, Praha, 1998, str. 17 n.

<sup>385</sup> KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses. Über Ideale*, s. 11.

na místě hovořit o „schopnosti“ dávat víc než sebe sama, ale o touze, o přání, o víře a o naději. Neboť pokud se člověk bude snažit žít „naplno“ své poslání, svůj osobní ideál, pak s „vyšším přispěním“ bude schopen i toho, čeho by za jiných okolností schopen nebyl. S vírou, nadějí a láskou chtějí stoupat výš, ve spojení s osobním Bohem toužit po uskutečnění osobního ideálu, po naplnění sebe sama pro druhé - to je podle mě úkolem výchovy ke křesťanským ideálům, to je poselstvím schönstattske pedagogiky, i dnes.

### Závěrečná reflexe

Na začátku práce jsem si vytyčila dva cíle: **„přeložit“ teologicky, filosoficky a psychologicky chápanou pedagogiku schönstattskeho hnutí** s jeho počátky v německém kulturním prostředí **do řeči současné české obecné pedagogiky** a pokusit se odpovědět na otázku, **v čem je význam křesťanského ideálu pro člověka obecně a převážně ve výchově.** V prvním úkolu jsem se musela vypořádat s problémem „nemožnosti“ přeložit některé výrazy doslovně a nutností opisu pomocí českých jazykových prostředků, neboť jsem se setkala s odlišným způsobem myšlení. Některá témata bylo z důvodu obsáhlosti naopak nutné eliminovat na pouhou zmínku nebo odkaz na literaturu umožňující případným zájemcům další studium. Ačkoli jsem se snažila zaměřit na pedagogickou stránku problému, vždy zároveň nutně zaznívaly i otázky specificky náboženské, pro jejichž osvětlení by bylo třeba teologické argumentace, jež by přesahovala rámec této práce. Kvůli snaze srozumitelně přiblížit kentenichovské pojetí výchovy si jsem vědoma možnosti ne zcela přesného výběru formulací, jež by mohly způsobit částečné nedorozumění. Jistě k tomu přispěla i téměř chybějící kritická reflexe schönstattskeho pojetí života ze strany nestranných odborníků. Přesto se lze na základě uvedených skutečností domnívat, že se mi v rámci možností podařilo pomocí trojkroku „přijmout – uchopit – zpracovat“ „přemostit“ dva odlišné jazykové a kulturní světy a otevřít tak vhléd do některých aspektů schönstattske pedagogiky. Přínos pro mě samotnou měla práce především v propojení doposud poznanych jednotlivých úseků v celistvější systém a teoretické zdůvodnění schönstattske praxe, s níž jsem se setkávala jako se samozřejmostí. Ačkoli jsem při psaní měla na zřeteli jak pedagogickou teorii, tak výchovnou praxi, musela jsem z důvodu obsahové šíře zůstat na rovině systémové.

Závěrem vyberu několik poznatků významu ideálu jak obecného tak křesťanského a významu pedagogiky ideálů:

- Zažití přijetí a lásky člověku pomáhá přitakat vlastním kvalitám i omezením a tak mu umožňuje vnímat vlastní jedinečnost, nezastupitelnost v originálním poslání na tomto světě. Člověk pak už nehledá inspiraci v jednání většiny, ale v sobě samém.

- Každý člověk přirozeně touží po růstu, překračování svých hranic, dokonalosti. Snaha o dosahování ideálu může být utišením „žízň“ po dokonalém.

- Pohled na ideál vede člověka k uvědomění vlastního postavení ve světě. Ačkoli člověk jako stvořená bytost zažívá přirozenou zranitelnost, nedokonalost a ohraničenost, nepřestává být Božím obrazem, obrazem Dokonalého, částí plnosti lásky a dobra, a proto je výzva „být člověkem“ něčím neskutečně velkým a krásným. Přijetí této role je osvobozením od přehnaných nároků na sebe sama a zároveň povoláním k plnému nasazení rozvíjet své lidství směrem k celistvosti.

- Vytyčení ideálu předpokládá víru v dobro uložené v nitru člověka. Odkrývání a posilování dobra člověku jednak dodává sebedůvěru a uschopňuje k sebepřijetí a zároveň proměňuje ubíjející odstraňování špatného v minulosti v primárně pozitivní zaměření, orientaci na budoucnost.

- Je-li člověk stvořen Bohem, který je dobro, pak vztah k dobru v sobě samém je posílením vztahu k osobnímu Bohu, důvěrou v jeho přispění.

- Výchova k ideálům je propojením víry a života, je fundamentální podmínkou nové křesťanské kultury, v níž může společnost dosáhnout nové rovnováhy mezi odvahou k svobodnému rozhodování v jednotlivých záležitostech všedního dne a dětskou důvěrou v dobro Toho, jímž se člověk nechá nést.

- Schönstattska pedagogika ideálů není samostatně stojící naukou, nýbrž součástí celistvého a organického systému, který chce být odrazem celistvosti vztahů (k Bohu, lidem, sobě samému, idejím, věcem, místům,...), skutečnosti souvislostí ve světě, v němž se člověk pohybuje a v němž má následovat jak ideály viditelné a dosažitelné tak ideály, které přesahují jeho lidské síly. Pedagogika ideálů však v celém systému zaujímá přední místo, neboť je pomocí k odhalení a naplnění podstaty lidství i podstaty konkrétní osobnosti.

- Zatímco pedagogiku ideálů, důvěry, vazeb a pohybu lze do určité míry aplikovat na horizontální rovině, díky pedagogice úmluvy člověk zakusí, že v osobním vztahu Bůh člověka bere vážně v jeho svobodě a jedinečnosti. Pak se v pedagogice ideálů díky vztahu úmluvy Bůh pro člověka stává partnerem dialogu při pěstování klíčícího semene vloženého do každého jedince. Pak už není ideál hvězdou v nedohledné výšce, ale částí „božského“ v nitru člověka.

## Seznam použitých zdrojů

Primární zdroje:

- KENTENICH, J. *Schönstatt - Die Gründungsurkunden*, Vallendar – Schönstatt, 1979, 4. Aufl., 88 s. ISBN 3 920849 13 2.
- KENTENICH, J. *Dass neue Menschen werden. Eine pädagogische Religionspsychologie*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt - Verlag, 1971, 264 s. ISBN 3 920849 08 X.
- KENTENICH, J. *Das Lebensgeheimnis Schönstatts*, 1. Teil, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1972, 242 s., ISBN 3876200261.
- KENTENICH, J. *Texte zum Verständnis Schönstatts*, Herausgegeben von Pater Günther M. Boll, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 1971 ISBN 3876200385.
- KENTENICH, J. *Grundriß einer neuzeitlichen Pädagogik für den katholischen Erzieher*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt - Verlag, 1978, 290 s. ISBN 3 920849 06 X.
- KENTENICH, J. *Für eine Welt von Morgen*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1990, 127 s. ISBN 3 920849 12 X.
- KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung. Prinzipien zur Formung eines neuen Menschen und Gemeinschaftstyps*. Bearbeitet von Herta Schlosser, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 1991, ISBN 3 920849 55 8.
- KENTENICH, J. *What is my philosophy of education?* In KENTENICH, J. *Philosophie der Erziehung. Prinzipien zur Formung eines neuen Menschen und Gemeinschaftstyps*. Bearbeitet von Herta Schlosser, Vallendar 1991, ISBN 3 920849 55 8, s. 39-89.
- KENTENICH, J. *Ethos und Ideal in der Erziehung. Wege zur Persönlichkeitsbildung*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt - Verlag, 1992, 379 s. ISBN 3 920849 16 X.
- KENTENICH, J. *Das katholische Menschenbild*, Vallendar – Schönstatt : Schönstatt – Verlag, 1997, 176 s. ISBN 978 – 3 – 920849 – 84 – 3.

- KENTENICH, J. *Allgemeine Prinzipienlehre der Apostolischen Bewegung von Schönstatt*. Bearbeitet von Herta Schlosser, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 1999, 220 s. ISBN 3 – 920849 – 92 – 2.
- KENTENICH, J. *Oktoberwoche 1951*. Vorträge. Bearbeitet von Heinrich M. Hug, Berg Sion, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 2001, 388 s. ISBN neuvedeno.

Sekundární zdroje:

- Acta philosophica Tyrnaviensia*, 9, *Za personalistickou kultúru*, Zborník príspevkov, Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2004, 231 s. ISBN 80 89074 98 7.
- Bible – Písmo svaté Starého a Nového Zákona* Ekumenický překlad, Praha, 1979.
- Duden, Das Herkunftswörterbuch, Die Ehtymologie der deutschen Sprache*, Band 7, Mannheim: Dudenverlag, 1989, 839 s. ISBN: 3 411 20907 0.
- Christefideles laici - Posynodní apoštolský list Jana Pavla II. – O povolání a poslání laiků v církvi a ve světě z 30. prosince 1988*, Praha: Zvon, 1990, s. 126 ISBN 80 7113 024 9.
- Kleines Konzilkompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums*, RAHNER a kol., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG, 1966, 775 s. ISBN 3 451 01770 9.
- Křesťanská mravní výchova mládeže, Pracovní texty pro vzdělávání laiků 5/1992*, Olomouc: Matice cyrilometodějská.
- Studia theologica 9 - Teologický časopis*, Olomouc: Univerzita Palackého, ročník IX, č. 4, 2007.

- ADLER, A. *Wozu leben wir*. Mit einer Einführung von Prof. Dr. Dr. Wolfgang Metzger, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006, 240 s. ISBN 978 3 596 26708.
- AUGUSTYN, J. *V jeho ranách*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 217 s. ISBN 80 7192 432 6.
- BARTHOLOMÄUS W. *Einführung in die Religionspädagogik*, München: Kösel Verlag, 1983, 245 s. ISBN 3 534 09055 1.
- BLEYLE, M. *Erziehung aus dem Geiste Schönstatts*, Vallendar – Schönstatt: Schönstatt – Verlag, 1970, 226 s. ISBN 3 920849 03 6.

- BLEYLE, M. *Erziehung in Lehre und Leben Schönstatt*, Band I, II, Als Manuskript herausgegeben für die Verbände und der Bunde des Schönstattwerkes, 1959, 226 s. ISBN 3 920849 03 6.
- BODEI, R. *Leidenschaften* In SANDKÜHLER, H. J. (vyd.) *Enzyklopädie Philosophie*, 1. Band, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999, s. 774–780, ISBN 3 7873 1452 0.
- BOŘKOVEC, D *Anforderungen der Ideal – und Vertrauenspädagogik an Grundhaltungen des Pädagogen*, Wissenschaftliche Arbeit. Vallendar: Philosophisch – Theologische Hochschule, 2006. Vedoucí práce Prof. Dr. Joachim Schmiedl.
- BÖHM, W. *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*, München: Verlag C. H. Beck, 2004, 128 s. ISBN 3 406 50853 7.
- BÖHM, W., HILLEBRAND, K. *Engagiert aus dem Glauben, Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik*, Würzburg:Echter Verlag, 2007, 460 s. ISBN 978 3 429 02925 8.
- BÖHM, W. *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Gesammelte Aufsätze, Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997, 238 s. ISBN 3 7815 0878 1.
- BÖHM, W. *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg: Verlag Königshausen, Neumann, 1995, 175 s. ISBN 3 8260 1130 9.
- BÖHM, W. *Was heisst christlich erziehen. Fragen, Anstösse, Orientierungen*, Würzburg: Echter Verlag, 1992, 142 s. ISBN 3 429 01426 3.
- BUBER, M. *Názory*, Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1996, 77 s. ISBN 80 85844 25 7.
- BUBER, M. *Reden über Erziehung*, Gerlingen: Verlag Lambert Schneider, 1995, 93 s. ISBN 3 7953 0017 7.
- BÜTTNER, G., SCHEUNPFLUG, A., ELSENBAST, V. *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*, Berlin: Schriften aus Comenius – Institut, 2007, 242 s. ISBN 978 3 8258 0739 9.



- CHASSEGUET – SMIRGEL, J. *Das Ichideal. Psychoanalytischer Essay über die „Krankheit der Idealität*, Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1981, 280 s. ISBN 3 518 07578 0.
- CHESTERTON, G. K. *Moudrost a vtip G. K. Chestertona*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 127 s. ISBN 8071952117.
- CREMERIUS, J. *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Sociologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 296, 1981, 340 s., ISBN 3 518 07896 8.
- CZARKOWSKI, H. *Psychologie als Organismuslehre. Joseph Kantenich und die moderne Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der Tiefenpsychologie*, Schönstatt – Studien, Band 1, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 1973, 280 s. ISBN 3 87620 034 2.
- DIETRICH, T. (vyd.) *Über Pädagogik von Immanuel Kant*, Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 1960, s. 56 ISBN neuvedeno.
- FLITNER, W. *Europäische Gesittung. Ersprung und Aufbau abendländischer Lebensformen*, Zürich, 1961, 568 s., ISBN neuvedeno.
- FRANKL, W. E. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, München: Piper und Co. Verlag, 1979, 311 s. ISBN 3 492 02492 0.
- FROMM, E. *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*, München: Deutscher Taschenverlag, 1979, 216 s. ISBN 3 423 01490 3.
- FRÖMBGEN, M. E. *Neuer Mensch in neuer Gemeinschaft. Zur Geschichte und Systematik der pädagogischen Konzeption Schönstatts*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1973, 342 s. ISBN 3 920849 20 1.
- GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf : Patmos Verlag, 2000, 310 s. ISBN 3 491 78486 7.
- GUARDINI, R. *Briefe über Selbstbildung*, Mainz: Matthias – Grünewald – Verlag, 1968, 184 s. ISBN neuvedeno.

- HALÍK, T. *Co je bez chvění, není pevné: Labyrintem světa s vírou a pochybností*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 379 s. ISBN 80 7106 628 1.
- HEER, F. *Evropské duchovní dějiny*, Praha: Vyšehrad, 2000, 768 s. ISBN 80 7021 333 7.
- HELMING, H. *Montessori – Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*, Freiburg: Herder, 1989, 190 s. ISBN 3 451 21686 8.
- HEMMERLE, K. *Každý má, co dá. Povzbuzení k obětavosti*, In RAHNER, K., WELTE, B. *Novou odvahu k ctnosti*, Praha: Vyšehrad, 1998, 147 s. ISBN 80 7021 173 3.
- HOFFMANN, S. *Werde, was du bist!* Diplomarbeit, Eichstätt – Ingolstadt: Katholischen Universität, Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit, 2006. Vedoucí práce: Dr. Phil., M. A. Beate Klepper.
- HUG, H. *Unser größter Schatz. Erziehungslehre nach Josef Kentenich*, Vallendar – Schönstatt, Patris Verlag, 2009, ISBN 978-3-87620-328-7.
- HUG, H. *Was soll aus diesem Kinde werden*, Grundkurs Erziehung 1, Arbeitsmaterial zur gleichnamigen Veranstaltung einer Einführung in die Erziehungslehre Pater Joseph Kentenichs, Vallendar - Schönstatt, Berg Sion, 1991, nevydáno.
- JACOBI, J. *Der Weg zur Individuation*, Walter Verlag, Olten 1971, 160 s. ISBN 3530396052.
- JANKE, W. *Filosofie existence*, Praha: Mladá fronta, 1995, 247 s. ISBN 80 204 0510 0.
- JOHNSON, P. *Dějiny křesťanství*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, Barrison& Principal, 1999, 541 s. ISBN 80 85959 41 0 (CDK).
- JUNG, C. G. *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten*, Zürich: Rascher, 1933, 134 s. ISBN 978-3-423-35170-6.

- KANT, I. *Kritik der praktischen Vernunft*, Werke in sechs Bänden, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. IV., Darmstadt, 1956, ISBN neuvedeno.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*, Praha: Svoboda, 1976, 136 s., ISBN 80 7178 548 2.
- KAPLÁNEK, M. *Místo teologicky vzdělaných křesťanů – laiků v pastoraci*, s. 41 – 50 In *Studia theologica 9 - Teologický časopis*, Olomouc: Univerzita Palackého, ročník IX, č. 4, 2007.
- KAPLÁNEK, M. *Pastorace mládeže*, Praha: Salesiánská provincie, 1999, ISBN neuvedeno.
- KASTNER, F. *Unter dem Schutze Mariens*, Untersuchungen und Dokumente aus der Frühzeit Schönstatts 1912 – 1914. Limburg: Lahn - Verlag 1952, 280 s. ISBN neuvedeno.
- KELLER, J. *Dějiny klasické sociologie*, Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 529 s. Studijní texty. ISBN 80 86429 34 2.
- KIERKEGAARD, S. *Bázeň a chvění, Nemoc k smrti*, Praha: Svoboda, 1993, 250 s. ISBN 80 205 0360 9.
- KIERKEGAARD, S. *Nácvik křesťanství, Sud'te sami*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002, 279 s. ISBN 80 7325 004 7.
- KIERKEGAARD, S. *Opakování*, Praha: Vyšehrad, 2006, 165 s. ISBN 80 7021 833 9.
- KING, H. (vyd.) *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten*, 5. Band, Vallendar – Schönstatt: Patris Verlag, 2005, 662 s. ISBN 3 87620 275 2.
- KRAUS, W. *Die Spuren des Paradieses. Über Ideale*, Wien/ Hamburg: Paul Zsolnay Verlag, 1985, 209 s. ISBN 3 552 03726 8.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Sdílení naděje*, Praha: Návrat domů, 184 s. ISBN 80 85495 64 3.
- KULD, L. *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion*, Münster: Waxmann Verlag, 2005, 178 s. ISBN 978 3 8309 1527 0.

- KUMOR, B., DLUGOŠ, F. *Církevné dejiny. Súčasné obdobie 1914 – 2000*, Spišské Podhradie: Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka, 2004, 757 s. ISBN 80 89170 09 9.
- LETZ, J. *Na ceste k novému konceptu personalistickej metafyziky*, 113 – 134, In *Acta philosophica Tyrnaviensia*, 9, *Za personalistickú kultúru*, Zborník príspevkov, Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2004, ISBN 80 89074 98 7
- LOCHER, P., NIEHAUS, J.aj. (vyd.) *Kentenich Reader, Dem Vater begegnen*, Band I, Schönstatt – Patres International, Vaterhaus, Eigenverlag, 2008, 256 s. ISBN neuvedeno.
- LUŽNÝ, D. *Náboženství a moderní společnost. Sociologické teorie modernizace a sekularizace*, Brno: Masarykova univerzita, 1999, 183 s. ISBN 80 210 2224 8.
- MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*, Praha: Akropolis, 127 s. ISBN 80 7304 069 7.
- MARAUN, F. *Christentum und Psychoanalyse*, Dokument Nr. 14, s. 285 - 288 In CREMERIUS, J. *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Sociologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 296, 1981, 340 s., ISBN 3 518 07896 8.
- MARTIN, N. *Jenseits von Individualismus oder Kollektivismus. Überlegungen zur Einheit von Theorie und Praxis im Werk Pater Kentenichs*, s. 59 - 66 In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche. Pater Josef Kentenich zum Gedenken*, Münster/Westf : Verlag Orbis Wort und Bild, , Sonderdruck Regnum I/1969, 68 s.
- MÄRZ, F. *Klassiker christlicher Erziehung*, München: Kysel – Verlag, 1988, 552 s. ISBN 3 466 36314 4.
- MASLOW, A. *Psychologie des Seins*, Frankfurt am Main: Fischer – Taschenbuch - Verlag, 1985, 243 s. ISBN 3596421950.

- MATĚJČEK, Z. *Mravní výchova*, s. 12 – 19 In *Křesťanská mravní výchova mládeže*, Pracovní texty pro vzdělávání laiků 5/1992, Olomouc: Matice cyrilometodějská, ISBN neuvedeno.
- MC LEOD, H. *Náboženství a lidé západní Evropy (1789 – 1989)*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007, 215 s. ISBN 978 80 7325 124 6.
- MENNINGEN, P.A. *Die Erziehungslehre Schönstatts dargestellt am Lebensbilde Josef Englings*, Limburg: Lahn – Verlag: 1936, 207 s. ISBN neuvedeno.
- MENNINGEN, P.A. *So sehe ich Schönstatt*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1980, 141 s. ISBN neuvedeno.
- MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche. Pater Josef Kentenich zum Gedenken*, Münster/Westf : Verlag Orbis Wort und Bild, Sonderdruck Regnum I/1969, 68 s.
- MONNERJAHN, E. *Pater Josef Kentenich – Ein Leben für die Kirche*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1990, 383 s. ISBN 3 87620 146 2.
- MÜHS, W. *Hlasy ticha*, Praha: Portál, 2007, 128 s. ISBN 978 80 7367 225 6.
- MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, 245 s. ISBN neuvedeno.
- MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006, 243 s. ISBN 80 7325 075 6.
- NAILIS, M. A. *Werktagsheiligkeit. Ein Beitrag zur religiösen Formung des Alltags*, Limburg 1937, Vallendar – Schönstatt 1964, 282 s. ISBN 3 920849 256.
- NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*, Olomouc: Votobia, 1995, 367 s. ISBN 80 85885 79 4.
- NEI, I. *Erzieher der Altera Maria* In MONNERJAHN, E. *Inmitten der Kirche Pater Josef Kentenich zum Gedenken*, Münster/Westf : Verlag Orbis Wort und Bild, , Sonderdruck Regnum I/1969, 68 s.

- NIEHAUS, J. *200 otázek o Schönstattu*, Brno: Vydavatelství Sypták, 2004, 167 s.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Vzpouřa davů*, Praha: Naše vojsko, 1993, 158 s. ISBN 80 206 0072 8.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 237 s. ISBN 80 04 25415 2.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy – Východiska fundamentální agogiky*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 119 s. ISBN 80 04 25390 3.
- PALOUŠ, R., PATOČKA, J. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy*, Praha, 1990, ISBN neuvedeno.
- PATOČKA, J. *Péče o duši*, Sebrané spisy, Svazek 1, Stati z let 1929 – 1952, Praha: Oikoymenh, 1996, 505 s. ISBN 80 86005 24 0.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, Praha: ISV nakladatelství, 1997, 108 s. ISBN 80 85866 23 4.
- PENNERS, L. *Eine Pädagogik des Katholischen*, Vallendar – Schönstatt : Patris Verlag, 1983, 453 s. ISBN 3 87620 089 X.
- PFISTER, O. *Die Illusion einer Zukunft*, Dokument Nr. 5, s. 271 - 272 In CREMERIUS, J. Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 296, 1981, 340 s. ISBN 978 3 518 27896 3.
- PFISTER, O. *Neutestamentliche Seelsorge und psychoanalytische Therapie*, Dokument Nr. 6, s. 272 - 274 In CREMERIUS, J. Die Rezeption der Psychoanalyse in der Sociologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 296, 1981, 340 s., ISBN 3 518 07896 8.
- PÖGGELER, F. *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foerstern. Eine systematische Darstellung*, Freiburg: Verlag Herder, 1957, 327 s. ISBN neuvedeno.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha: portál, 2002, 481 s.  
ISBN 80 7178 631 4.
- RAHNER, K., WELTE, B. *Novou odvahou k ctnosti*, Praha: Vyšehrad, 1998, 147 s.  
ISBN 80 7021173 3.
- ROGERS, C., ROSENBERG, R. *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*, Stuttgart: Klett  
– Cotta, 1980, 226 s. ISBN 3 12 906910 0.
- ROTH, H. *Pädagogische Anthropologie, Bildsamkeit und Bestimmung*,  
Band 1, Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1971,  
504 s. ISBN nevedeno.
- SANDKÜHLER, H. J. (vyd.) *Enzyklopädie Philosophie*, 1. Band, Hamburg: Felix Meiner  
Verlag, 1999, ISBN 3 7873 1452 0.
- SECONDIN, B. *Nová hnutí v církvi*, Kostelní Vydří: Karmelitánské  
nakladatelství, 1999, 159 s. ISBN 80 7192 391 5.
- SHELKOPF, A.,  
ELHARDT, S. *Aspekte der Psychoanalyse*, Göttingen: Verlag für  
medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck,  
Ruprecht, 1969, 214 s. ISBN 978 3 525 45301 8.
- SCHLICKMANN, D. *Die Idee von der wahren Freiheit. Eine Studie zur  
Pädagogik Pater Josef Kentenichs*, Vallendar – Schönstatt:  
Schönstatt – Verlag, , 2007, 481 s. ISBN 3 920849 78 7.
- SCHLOSSER, H. *Der neue Mensch. Die neue Gesellschaftsordnung mit  
Originaltexten von Pater Josef Kentenich im zweiten Teil*,  
Vallendar - Schönstatt: Schönstatt –Verlag, 1971, 447 s.  
ISBN 3 920849 10 X.
- SCHMEING, K. *Ideal und Gegenideal. Eine Untersuchung zur Polarität der  
jugendlichen Entwicklung*, Leipzig: Verlag von Johann  
Ambrosius Barth, 1935, 138 s. ISBN nevedeno.
- SCHMIDT, H. *Organische Aszesse. Ein zeitgemäßer, psychologische  
orientierter Weg zur religiösen Lebensgestaltung*, Paderborn:  
Verlag Ferdinand Schöningh, 1938, 469 s. ISBN nevedeno.
- SCHMIDBAUER, W. *Alles oder Nichts. Über die Destruktivität von Idealen*,  
Rowohlt, Reinbek, 1984, 384 s. ISBN 3499183935.

- SCHMIDT, J. *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland*, W. Vontin, Hamburg, 1973, 153 s. ISBN 3499168170.
- SCHNEIDER, F. *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1963, ISBN nevedeno.
- SPECK, J. (vyd.) *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche*, Band 2, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1978, ISBN 3 17 004454 0.
- SPRANGER, E. *Lebensformen. Geistwissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1950, 450 s. ISBN nevedeno.
- SPRANGER, E. *Psychologie des Jugendalters*, Heidelberg: Verlag Quelle, Meyer, 1949, s. 332.
- SPRANGER, E. *Texte für die Mittwochs – Gesellschaft 1935 – 44*, Herausgegeben von Uwe Henning, Folker Schmidt, Beate Wallek, Hampp, München, 1988, ISBN 3 927474 2.
- STEED, W. *Diktatura a demokracie. Mein Kampf versus Světová revoluce*, Krnov: Nakladatelství Vladimír Kořínek, 2004, 125 s. 80 903184 5 2.
- STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*, Praha: Baltazar, 118 s. ISBN 80 900307 9 3.
- THOMAS VON AQUIN *Suma theologica: Die menschlichen Leidenschaften*, 10. Band, Heidelberg: Kerle, 1955, 672 s ISBN nevedeno.
- THÜRNAU, D. *Ideal* In SANDKÜHLER, H. J. (vyd.) *Enzyklopädie Philosophie*, 1. Band, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999, ISBN 3 7873 1452 0, s. 575 - 579.
- TOMÁŠEK, F. *Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*, Brno: Nakladatelství Tomáše Krupičky, 1992, 352 s. ISBN 80 901294 0 4.
- URIBURU, E. *Říkají mu otec: Život a působení P. Josefa Kentenicha*, Praha: Vlastním nákladem, 1997, 180 s. ISBN nevedeno.



- WOLF, M. *Ihre Herzen haben Feuer gefangen*, Vallendar – Schönstatt: Institut der Schönstätter Marienschwestern für Mädchen- und Erwachsenenbildung e. V. 2008, 48 s. ISBN 978 3 00 026075 9.
- WUST, P. *Nejistota a odhodláni*, Praha: Vyšehrad, 1970, 160 s. ISBN neuvedeno.
- ZIEBERTZ, H. J. (aj.) *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kysel – Verlag, 2001, 512 s. ISBN: 9783466365715.
- ZIEBERTZ, H. J. *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Freiburg in Breisgau: Verlag Herder, 2003, 440 s. ISBN 3 579 05292 6.

Elektronické zdroje:

[www.akademie-fuer-familien.de](http://www.akademie-fuer-familien.de), [www.akademie.schoenstatt.at](http://www.akademie.schoenstatt.at)

Příklady schönstattské práce s rodinami.

[www.herbert.king.de](http://www.herbert.king.de)

Pedagogika ideálů: KING, H. *Das Persönliche Ideal in der Lehre Pater Kentenichs und der Praxis der SchönstaBewegung*. Idealpädagogik als Identitätspädagogik.

[www.junges-schoenstatt.de](http://www.junges-schoenstatt.de), [www.unserweg.com](http://www.unserweg.com)

Impulzy ze života současné mladé generace Schönstattu

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

Podněty k Rámcovému vzdělávacímu programu a klíčovým kompetencím

[www.schoenstatt.de/index.htm](http://www.schoenstatt.de/index.htm)

Společenství Schönstattského hnutí a jeho celosvětové rozšíření

<http://schoenstatt-leihbibliothek.blogspot.com/>

Seznam dostupných děl P. Josefa Kentenicha v knihovně na hoře Sion v Schönstattě

<http://www.schoenstatt-lexikon.de/index.html>

Lexikon schönstattských pojmů online, zkratka v textu: SLO

[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/pedag/index.php](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php)

MUCHOVÁ, L. Náboženská edukace v současné společnosti, habilitační práce

[http://www.tf.jcu.cz/cz\\_lmenu/katedry/praktik\\_teol/materialy/mette2.doc](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/praktik_teol/materialy/mette2.doc)

Sekularizační paradigma – Kaplánek, M., Křišťan, A., Mette, N.