

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**SÚČASNÉ PROBLÉMY NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY  
V KONTEXTE MYSLENIA VYBRANÝCH AUTOROV  
EXISTENCIÁLNEJ FILOZOFIE**

**Diplomová práca**

**2017**

**Bc. Eva Ďurková**

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**SÚČASNÉ PROBLÉMY NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY  
V KONTEXTE MYSLENIA VYBRANÝCH AUTOROV  
EXISTENCIÁLNEJ FILOZOFIE**

**Diplomová práca**

Študijný program: Učiteľstvo histórie a náboženskej výchovy, 1.1.1. učiteľstvo akademických predmetov, 1.1.3. učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov

Školiace pracovisko: Katedra náboženských štúdií

Školiteľ: doc. PhDr. PaedDr. Peter Kondrla, PhD.

**Nitra 2017**

**Bc. Eva Ďurková**

## **ZADANIE**

## **Pod'akovanie**

Ďakujem môjmu školiteľovi doc. PhDr. PaedDr. Petrovi Kondrlovi, PhD. za pomoc pri písaní tejto diplomovej práce a pravé vedenie v štúdiu, ktoré jej predchádzalo.

*Všetko úsilie vynaložené na vznik tejto práce, venované Chlapcom, Súpodstatnosti a Matke.*

## **ABSTRAKT**

ĎURKOVÁ, Eva: SúčasnÉ problémy náboženskej výchovy v kontexte myslenia vybraných autorov existenciálnej filozofie. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta, Katedra náboženských štúdií. Školiteľ: doc. PhDr. PaedDr. Peter Kondrla, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister v odbore „Učiteľstvo akademických predmetov: História a Náboženská výchova“. Nitra FF, 2017. 73 strán.

Práca sa zameriava na skúmanie vzťahu medzi vybranými problémami náboženskej výchovy v súčasnosti a myslením vybraných autorov existenciálnej filozofie. Všíma si významné charakteristiky súčasnej spoločnosti a jej myslenia, vychádzajúc z nich identifikuje konkrétne problémy súčasnej náboženskej výchovy, a použitím analógie ich podrobuje spôsobu uvažovania, ktoré vybraní existencialisti uplatňujú vo vzťahu ku konkrétnym filozofickým kategóriám. Problematiku konfrontuje so skúsenosťami pedagogickej praxe. Zo štúdia vyvodzuje teoretické výsledky, ktoré sú určené pre učiteľa náboženského vyučovania a predstavujú potenciálne spôsoby prekonávania niektorých jeho problémov v práci so žiakmi v súčasnosti.

**Kľúčové slová:** Spoločenské myslenie, náboženská výchova, existenciálna filozofia, transcendencia, reflexia.

## **ABSTRACT**

ĎURKOVÁ, Eva: Contemporary Problems of Religious Education in Relation with Thinking of Chosen Existentialist Philosophers. [Magister thesis]. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Arts, Department of Religious Studies. Supervisor: doc. PhDr. PaedDr. Peter Kondrla, PhD. Level of Professional qualification: Bachelor of Art in „Teaching of academic subjects: History & Religious Education“. Nitra: Faculty of Arts, 2017. 73 pages.

The work is focused on study of relations between chosen problems of contemporary Religious Education and thinking of chosen authors of existential philosophy. Regarding analysis of important characteristics of nowadays society and its way of thinking, identifies concrete problems of Religious Education today, and by using method of analogy reflects them with way of thinking, which chosen existentialists apply in relation to certain philosophical categories. The work confronts chosen issue with author's gained pedagogical experiences. From such study it deduces theoretical results, possibly considered by teacher of Religious Education as approaches potentially able to help him in overcoming difficulties, which he faces in work with students nowadays.

**Key words:** Society-thinking, Religious Education, Philosophy of Existentialism, Transcendence, Reflection.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>VÝCHODISKÁ / ÚVOD DO PROBLEMATIKY.....</b>	<b>12</b>
VŠEOBECNO-SPOLOČENSKÁ REALITA .....	12
PEDAGOGICKÁ REALITA .....	13
VŠEOBECNO-SPOLOČENSKÁ REALITA - PEDAGOGICKÁ REALITA - FILOZOFICKÁ REALITA .	13
FILOZOFIA EXISTENCIALIZMU .....	16
<b>1 PROFÁNNE ZAOBCHÁDZANIE S KATOLÍCKYMI VÝRAZMI. KARL JASPERS .....</b>	<b>18</b>
1.1 BOH - TRANSCENDENTNO .....	18
1.2 OBKLOPUJÚCO, OBJÍMAJÚCO, VŠEOBJÍMAJÚCO .....	21
1.3 STROSKOTÁVANIE.....	23
1.3.1 OSOBITOSŤ V KLADENÍ EXISTENCIÁLNYCH OTÁZOK .....	25
1.3.2 VÝZNAM POZOROVANÉHO.....	27
1.4 KOMUNIKÁCIA S TRANSCENDENTNOM .....	29
ZÁVEROM .....	30
<b>2 NARUŠENÝ VZŤAH K PRÍRODE (VO VZŤAHU K PRVEJ KAPITOLE). MARTIN HEIDEGGER</b>	<b>33</b>
2.1 ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ .....	33
2.2 PRVÁ PROBLÉMOVÁ OTÁZKA: VZŤAH ČLOVEKA K PRÍRODNÉMU SVETU V SÚČASNOSTI	34
2.2.1 POHĽAD HEIDEGGEROV .....	35
2.2.2 DIMENZIE ŽIAKA OBKLOPUJÚCEHO PRÍRODNÉHO SVETA .....	36
2.2.3 ZÁVEROM K PRVEJ OTÁZKE.....	39
2.3 DRUHÁ PROBLÉMOVÁ OTÁZKA: OTÁZKA POSTOJA K HODNOTENEJ (NE)EFEKTIVITE...40	40
2.3.1 OTÁZKA „DOMOVA“ .....	41
2.3.2 KRAJINA A OTÁZKA FORMOTVORNÉHO FAKTORA OSOBNOSTI.....	42
2.3.3 ASPEKT NEVERBÁLNEJ KOMUNIKÁCIE .....	43
2.3.4 VÝSLEDKY V KONTEXTE OBKLOPUJÚCA.....	43
ZÁVEROM .....	44

<b>3 ZÁŽITKOVÁ SPOLOČNOSŤ. GABRIEL MARCEL.....</b>	<b>47</b>
3.1 TEORETICKÝ A TERMINOLOGICKÝ PREHĽAD VÝRAZU „ZÁŽITKOVÁ SPOLOČNOSŤ“ .....	47
3.2 GABRIEL MARCEL A ZÁŽITOK .....	49
3.2.1 ZÁŽITOK A „ÍSŤ ZA“ .....	50
3.2.2 KATEGORIZÁCIA ZÁŽITKOV .....	52
3.2.3 KATEGORIZÁCIA ZÁŽITKOV - UČITEL - ŽIACI.....	54
3.2.4 KATEGORIZUJÚCI SYSTÉM V KONTEXTE RÁMCOVÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU .....	55
3.2.5 ZÁVERY SKÚMANIA ZÁŽITKU .....	57
3.3 REFLEXIA V ZÁŽITKOVEJ SPOLOČNOSTI .....	59
3.3.1 PARTICIPÁCIA .....	61
3.3.2 REFLEXIA A ŽIACI V KONKRÉTNEJ PEDAGOGICKEJ SKÚSENOSTI .....	63
3.3.3 UVEDENÁ SKÚSENOSŤ V KONTEXTE PRIMÁRNEJ A SEKUNDÁRNEJ REFLEXIE ....	65
ZÁVEROM .....	66
<b>ZÁVER .....</b>	<b>68</b>
<b>ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY .....</b>	<b>71</b>



## ÚVOD

Diplomová práca sa zameriava na vzťah medzi súčasným vyučovaním náboženskej výchovy a filozofiou existencializmu dvadsiateho storočia. Jej cieľom je skúmať súvzťažnosti medzi vybranými problémami súčasného náboženského vyučovania a spôsobom myslenia vybraných autorov existenciálnej filozofie tak, a zistiť, či z tohto skúmania možno vyvodit' také teoretické výsledky, ktoré môžu napomáhať učiteľovi náboženskej výchovy pri prekonávaní konkrétnych ťažkostí v jeho práci so žiakmi v súčasnosti.

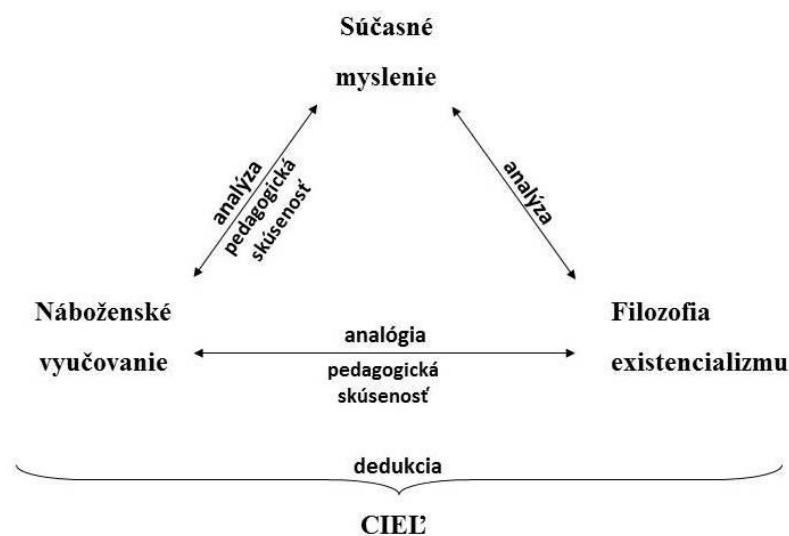
Aby sme identifikovali niektoré z týchto problémov, venujeme sa v prvej časti práce stručnej analýze myšlienkového prostredia a základných charakteristík súčasnej spoločenskej a pedagogickej reality, v ktorej náboženské vyučovanie prebieha. Následne charakterizujeme filozofiu existencializmu rozvinuvšiu v prvej polovici 20. storočia a vysvetľujeme dôvody, pre ktoré badáme vzťah medzi ňou a súčasnou spoločenskou realitou. Zo širokého spektra jej autorského a obsahového záberu potom vyberáme tých autorov a tie ich filozofické kategórie, u ktorých predpokladáme súvzťažnosti s ťažkosťami náboženského vyučovania naznačenými predchádzajúcou analýzou spoločenského myslenia.

V jadre práce tak dosahujeme zvolený cieľ konfrontáciou s tromi vybranými ťažkosťami: V prvej kapitole venujeme pozornosť problému *obsahového vyprázdňovania zaužívaných výrazov náboženského vyučovania v dôsledku častého a profánneho zaobchádzania s nimi*, a robíme tak participujúc na spôsobe myslenia *Karla Jaspersa*. V druhej kapitole sa zameriavame na súčasný problém *narušeného vzťahu k prírode* a konfrontujeme ho so spôsobom myslenia *Martina Heideggera*, venujúceho pozornosť neobmedzeným možnostiam techniky a úžitkovej optike nahliadania na okolitý svet, ktorá s týmto problémom významne koreluje. V tretej kapitole sa zameriavame na problém *zážitkového charakteru súčasnej spoločnosti* a konfrontujeme ho so spôsobom myslenia *Gabriela Marcela*, ktorý sa problému zážitku dotýka venovaním rozsiahlej pozornosti ľudskej skúsenosti a reflexie.

Kapitoly nie sú obsahovo sebestačnými celkami, ale nadväzujú na seba a vzájomne sa dopĺňajú a osvetľujú, preto ich treba vnímať ako súčasti jedného organizmu a čitateľovi odporúčame, aby mal pri čítaní konkrétnej kapitoly na pamäti kontext predchádzajúcej i naznačovaný kontext nadchádzajúcej z nich. V rámci tejto organickej štruktúry zohráva

analýza filozofických kategórií vybraných autorov dominantné miesto, má však pre nás metodologický charakter. Zdôrazňujeme, že zámerom nie je hĺbkový opis filozofií vybraných existencialistov samotný, ani prenesenie ich konečných stanovísk či vymedzení do vyučovania náboženskej výchovy, ale snaha čerpať zo spôsobu ich uvažovania tak, aby v ňom učiteľ náboženskej výchovy mohol nachádzať nové zdroje pre tvorivosť svojich intelektuálnych aktivít v práci so žiakmi.

Pre systematické porozumenie možno podstatu práce vysvetliť pomocou jednoduchej mapy pojmov: Jej základom je vzájomná a živá konfrontácia troch kľúčových prvkov: Súčasného myslenia, náboženského vyučovania a filozofie existencializmu. Tieto nechávame vstupovať do siete vzájomne prepojených vzťahov nasledujúcim spôsobom: Pomocou príslušnej literatúry identifikujeme významné trendy charakteristické pre súčasné myslenie. Nakoľko tak ako iné oblasti života, ani náboženské vyučovanie sa nedeje izolovane od spoločenského prostredia a jeho vplyvu, uvažujeme o tom, ktoré ťažkosti nášho ako dôsledok identifikovaných trendov doliehajú. Následne realizujeme pohľad do existenciálnej filozofie a robíme tak v dvoch smeroch. Smerom k vrchnému prvku hľadáme súvislosti medzi konkrétnym trendom v myslení a konkrétnym problémom existenciálnej filozofie. Zameriavame sa tu predovšetkým na spôsob myslenia, ktorým autor o danom probléme uvažuje, a vo vzťahu k ľavému prvku symbolickej schémy analogicky prenášame tento spôsob uvažovania na problém náboženskej výchovy, ktorý spoznáваме ako dôsledok konkrétneho trendu v súčasnom myslení.



Z opísaného postupu vyplýva, že skúmanie zakladáme na metóde analýzy, analógie a dedukcie. Celkom organických vzťahov, ktoré sú zjednodušene znázornené v príslušnej

schéme, chceme poukázať na možnosti, ktoré otvára štúdium existenciálnej filozofie pre učiteľa ochotného k rozvíjaniu vlastnej intelektuálnej tvorivosti. Pred ním sa zároveň otvára priestor vtlačať teoretickým výsledkom tohto postupu plastickú podobu podľa vlastného uváženia. V zmysle tejto skutočnosti pretkávame prácu praktickým rozmerom a skúmanie uskutočňujeme často v kontexte úzkej súvislosti s vlastnou pedagogickou skúsenosťou.

Na dôvažok považujeme za potrebné v pravej miere zdôrazniť to, čo sa už samo predchádzajúcim textom naznačuje, a síce že výstupy, ktoré sa snažíme v súvislosti s možným preklenutím vybraných ťažkostí súčasného náboženského vyučovania dosahovať, snažíme sa dosahovať v rovine prínosu pre spôsob, osobitosť, plasticitu učiteľovho myslenia, nie v rovine výsledku v podobe „hotového modelu metódy“, ktorý by učiteľ mohol na problém bez prispôsobenia aplikovať, preto treba dodať, že z tohto dôvodu pri nijakom z troch vybraných problémov v práci výstupy nešpecifikujeme na konkrétnu vekovo vyhradenú skupinu žiakov, ale odvolávame sa na precíznu a zodpovednú reflexiu a sebareflexiu samotného učiteľa ako nutnosti, ktorá musí prípadnému vnášaniu našich výstupov do konkrétnej podoby práce so žiakmi v praxi nevyhnutne predchádzať.

## Východiská / Úvod do problematiky

Táto práca si kladie za cieľ vyvodit' zo skúmania zvolenej problematiky konkrétne výstupy pre prax náboženského vyučovania. Za týmto účelom sa nutne javí ako prvoradý krok venovať nezanedbateľné miesto hutnej a uchopiteľnej analýze toho, v akom myšlienkovom prostredí sa učiteľ a žiaci náboženského vyučovania v súčasnosti nachádzajú. Pedagogická realita je usadená v sieti širšej všeobecno-spoločenskej reality a je ňou priamo ovplyvňovaná, iba analýza pedagogickej reality o sebe by preto nepostačovala. Vzhľadom na zvolenú tému práce je potrebné nazrieť aj aktuálny vzájomný vzťah všeobecno-spoločenskej, pedagogickej a filozofickej reality.

### Všeobecno-spoločenská realita

Pokiaľ ide o analýzu všeobecno-spoločenských podmienok, autorov, z názorov ktorých by bolo možné vychádzať, je nepreberné množstvo. Vo väčšej alebo menšej miere sa rôzni autori venujú tým ktorým spoločenským smerovaniam, ktoré vošli do povedomia pod výrazom postmoderné. Predsa, zdá sa nám, že príhodne reprezentujúci sumár množstva týchto konkrétnych analýz vykresľuje nemecký teológ Medard Kehl. V knihe s názvom *Kam kráča Cirkev?* a podtitulom *Diagnóza doby* totiž popri dôkladnej analýze súčasného katolíckeho prostredia vskutku sumarizuje podstatu množstva dostupných analytických vhl'adov. Hovorí o všeobecne rozšírenom *profánnom zaobchádzaní s katolíckymi výrazmi*, ktoré má výsledok v ich obsahovom vyprázdnovaní;<sup>1</sup> *narušenom vzťahu k prírode* a „mimol'udskému“ stvoreniu celkovo; o *zážitkovej spoločnosti*, v ktorej sa priznáva monopol estetizácii a orientácii na zážitok naprieč všetkými oblasťami života, premenlivosť a zmena sa stáva hodnotou o sebe. Mechanizmom na zabezpečenie fungovania tohto módu sa stáva *radikálna pluralita*, nie za účelom plurality samotnej, ale skôr naopak ako prostriedok k jednote vyhovujúcej súčasným spoločenským podmienkam.<sup>2</sup> Jej základný charakter opisuje Kehl ako „(...) otvorenosť pre všetko, čo nie je evidentne sebaničivé a sociálne alebo ekologicky nezlučiteľné (...)“.<sup>3</sup> Úplná akceptácia radikálnej plurality zasa stojí na komplexe toho, čo sa zlieva v kategórii *individuálna*: Primát *individuálneho ja* razí sebauskutočnenie, v ktorom sa povyšujú vlastné stanovisko, vlastné svedomie a vlastná biografía so svojim špecifickým vnímaním na merítka

---

<sup>1</sup> Porov. KEHL, M.: *Kam kráčí Cirkev?*, s. 20, 26, 35 a 36.

<sup>2</sup> Porov. Tamže, s. 34.

<sup>3</sup> Tamže, s. 19.

a orientačné body zmyslu života, poznania a jednania. Nasleduje ho *primárnosť privátnej sféry života*, takže prevláda ústup do súkromia jednotlivcov vo väčšine oblastí života,<sup>4</sup> a ruka v ruke s tým sa objavuje *nová prítlačlivá religiozita*, stavaná na intimizácii a odinštitucionalizovaní náboženstva. Kehl si tu na výstižné postihnutie reality požičiava heslo zhrnuté J. B. Metzom: „Náboženstvo možno áno - osobný Boh nie.“<sup>5</sup>

### **Pedagogická realita**

V rovine pedagogickej reality sa ako najústrednejší pojem javí *interiorizácia*. V súčasnosti je už štandardným pedagogickým výstupom, v ktorom sa schádzajú rozličné pedagogické disciplíny, zdôrazňovanie poznania, že vo výchovných predmetoch (a tu sa nám núka na okraj otázka, či nie sú azda istým spôsobom všetky predmety výchovné), a teda i v náboženskej výchove, má to, čo si žiak osvojí, skutočný a relevantný zmysel vtedy, ak si to osvojí zvnútorne.<sup>6</sup> Zvnútorne si to osvojí len vtedy, ak to prijme nie len ako výsledok myslenia učiteľa, ktoré akceptuje, ale ak sa mu tento výsledok javí aj ako výsledok svojho vlastného myslenia. Domnievame sa, že ešte viac je hodnota zvnútornená vtedy, ak sa k nej myslenie žiaka dopracuje k rovnakej, ako myslenie učiteľa, lež nie presne tým istým, ale osobitým a sebe vlastným, so svojou povahou korešpondujúcim spôsobom. Rozličné cesty dopracovávajúce sa k tomu istému výsledku, väčšmi potvrdzujú jeho správnosť.

### **Všeobecno-spoločenská realita - pedagogická realita - filozofická realita**

Teraz je našou úlohou nazrieť problém filozofickej reality v súvzťažnosti s realitou spoločenskou a pedagogickou. Pozorujeme, že vzhľadom na charakteristické črty súčasnej doby a trendy, ktorými sa vyvíja, možno konštatovať, že primát v myslení má, a v dohľadnej budúcnosti bude mať u väčšiny žiaka myslenie pozitívne, vedecké. Toto vedecké myslenie vystupuje pred ním ako prítlačlivé, ale je ním i považované za objektívne najproduktívnejšie a najsošnejšie, a to v súčasnosti už, tak pre život a bytie hmatateľné ako i bytie takpovediac nehmatateľné. Je známe, že filozofia, alebo skôr filozofovanie<sup>7</sup> či

---

<sup>4</sup> Porov. Tamže, s. 18, 22 - 23.

<sup>5</sup> METZ, J. B. In KEHL, M.: *Kam kráči Cirkev?*, s. 38.

<sup>6</sup> Porov. napr. GOGOVIČ, A. a kol.: *Žiak - sloboda - výchova*, s. 106-107 a s. 121 - 122; DRLÍKOVÁ E. a kol.: *Učiteľská psychológia*, s. 206 a s. 208 - 209.

<sup>7</sup> Pokladáme za osobitne dôležité poznamenať, že výraz *využitie filozofovania* uprednostňujeme pred výrazom *využitie filozofie* zámerne. Máme totiž za to, že hoci významy oboch výrazov sa podstatne prelínajú, predsa výraz *filozofovanie* alebo *filozofické uvažovanie* lepšie postihuje to, čo konkrétne zo zaznávanej filozofickej reality je možným ukrátením aj pre žiaka. Konkretizuje a vzťahuje sa na to, čo „filozofické“ je so žiakom v relevantnej korealácii vzhľadom na jeho kognitívnu úroveň, a v súvisi so zvolenou filozofiou existencializmu, je napokon v lepšom súlade aj so samotnými existencialistami. Karl Jaspers Kantovo známe

filozofické uvažovanie už nie krátky čas, nie len že nezastáva jeden primát s vedou, ale je hlboko pod touto priečkou.

Ak tu anticipujeme Karla Jaspersa, prvého z vybraných existencialistov, s ktorými bude naša práca o chvíľu pracovať, môžeme uviesť jeho stanovisko, podľa ktorého sa musí uznať, že ako predmet vedných disciplín stojí svet vždy rozorvaný; nemôže pre nimi nijako stáť ako skutočne jednotný celok. Tento nedostatok, ktorý veda zo svojej podstaty nemôže zdolať, dokáže podľa neho vyvažovať filozofické uvažovanie.<sup>8</sup> Tento kľúč napokon vtlača podstatnú pečať aj metóde, ktorá bude pre našu prácu charakteristická, a prenesúc ho priamo do oblasti prínosu pre náboženské vyučovanie sa črtajú dve možnosti toho, čo podstatné sa ním pre nás v tejto rovine naznačuje:

Prvou a nápadnejšou je snaha o prebúdzanie filozofického uvažovania v žiakoch (v zmysle filozofovania, nie odborného filozofického myslenia) prostredníctvom toho, že ich konfrontujeme priamo s konkrétnou ponukou konkrétnych filozofií. Táto by bola zároveň v súlade s tým, čo sme v pohľade do pedagogickej reality písali o kľúčovej požiadavke interiorizácie a osobitosti uvažovaní, ktorou k nej žiaci dospievajú. Už samotný pojem *filozofovanie* navodzuje pocit, že ide o niečo, v čom sú si v schopnostiach žiaci a učiteľ rovní; stráca sa bariéra „učiteľ dokáže viac a ja menej“ (a učiteľ *facilitátor* je napokon to, k čomu spejú všetky kategórie pedeutológie ako vedeckej disciplíny o učiteľskej profesii, vo výchovných predmetoch špecificky<sup>9</sup>).

Tomuto sa však dá činiť zadosť i iným, latentnejším a nenápadnejším spôsobom. Znova Jaspers špecificky zdôrazňuje, že pravým významom filozofie je nie nájdenie pravdy, ale samotný proces jej hľadania<sup>10</sup>, a vo vzťahu učiteľa a žiaka sa tento význam objavuje v tom, že žiak nemá len prijať „pravdu vysvetlenú“ učiteľom, ale sa predovšetkým zúčastňovať na jeho myslení, čerpať z neho pre individualitu a zrelosť vlastného myslenia<sup>11</sup>.

---

„Vyučovať nemožno filozofiu, ale iba filozofovanie“ rozvinul tak, že „Človek nemá prednášať myšlienky, ale sám sa oddať procesu myslenia a umožniť poslucháčom, aby sa ho zúčastňovali.“ Porov. JASPERS, K.: *Šifry transcencie*, s. 118.

<sup>8</sup> Porov. JASPERS, K.: *Šifry transcencie*, s. 10-11. Na dôvažok tu tiež pokladáme za vhodné spomenúť, že ani filozofia nie je úplne vyprázdnená od oného prítlačlivého pozitívneho prístupu. Príklady úvah, ktoré majú potenciál byť pre žiakov uchopiteľné, a ktoré zachytávajú a osvetľujú celkom uspokojivo i nehmatateľné bytie skrze pozitívny vedecký, a pritom súčasne filozofický prístup, sa dajú vybrať napr. u Krempaského; ako na to poukážeme na s. 27 - 28.

<sup>9</sup> Porov. *Učiteľská psychológia*, s. 84.

<sup>10</sup> Pravda nie je primárne daná svojim obsahom, ale tým, ako je tento obsah pochopený a vyjadrený, teda spôsobom rozmýšľania o príčine a dôvode tohto obsahu. Táto mizne v individualistickom, toto je tak, a toto chcem tak, v slepote duše a hluchote mysle; v nefungovaní komunikácie. Porov. JASPERS, K.: 2014. Truth, Freedom and Peace. In: *Existenz*, Vol. 9, 2014, Nu. 2.

<sup>11</sup> Požiadavku o učiteľovi facilitátorovi teda možno považovať za skutočne legitímnu o to viac, že nie nijakou novinkou pedeutológie ako pomerne mladej disciplíny, ale odkazom objavujúcim sa v priebehu dejín opakovane. Ako sme poukázali, rovnako na ňu odkazoval náš „hermeneut“ Jaspers, a i v kontexte filozofie

„Zúčastňovať sa na jeho myslení“, to vnímame ako kľúč druhej možnosti, ktorý sa od prvého líši v tom, že priamo nežiada od žiakov „filozofické výkony“ ani porozumenie alebo záujem o konkrétne filozofické koncepcie, ale stojí na učiteľovi, ktorý vo svojom filozofickom myslení precízne rozvíja to, čo poznáva vo filozofickom myslení iných, a starostlivo to pretavuje do vyjadrenia v takej podobe, aby sa na tom žiak mohol vlastným myslením zúčastňovať bez toho, že by vnímal znásilňujúce vedenie do filozofického uvažovania a bez toho, že by strácal na osobitosti vlastného uvažovania. Cítujúc Jaspersa v závere tohto úvodu do tretice, je vtedy učiteľ zároveň v súlade s materskou úlohou, po ktorej napokon filozofia, ak by sme ju perzonifikovali, sama túži, a síce „*oddať sa procesu myslenia a umožniť poslucháčom [čiže žiakom], aby sa ho zúčastňovali.*“<sup>12</sup>

Hoci sa z dvoch načrtnutých možností ojedinele môžeme v práci konfrontovať s prvou, rozhodujeme sa skúmaním rozvinúť druhú. Budeme teda uvažovať o tom, čo môže učiteľ v existenciálnej filozofii nachádzať so zreteľom na náboženské vyučovanie, a ako to môže poňať pre jeho výučbu, komunikáciu i svoj vzťah k žiakom vôbec. V súlade s týmto cieľom a v zmysle toho, čo sme opísali v druhej z reflektovaných možností preto zdôrazňujeme, že našim úsilím nebude opis filozofii vybraných autorov samotný, ale skúmanie toho, čo môže zo *spôsobu* ich filozofického uvažovania vyplývať pre potreby náboženskej výchovy. Čerpať teda budeme z *procesu* ich myslenia, nie z ich konečných stanovísk či vymedzení ako takých, a preto ani vyplnutia, ku ktorým dospejeme, nebudú nevyhnutne interpretáciou ich konečných zhrnutí, ale nástrojom čerpajúcim z *charakteru* procesu ich myslenia pre pedagogický proces v náboženskej výchove. Ak sme povedali, že pôjde rozmer, v ktorom učiteľ to, čo sám poznáva z filozofie existencializmu, pretavuje do podoby prijateľnej žiakmi, je taktiež úlohou jeho reflexie a sebareflexie rozpoznať, pre žiakov akej úrovne myslenia bude toto pretavenie určené a vhodné. Z tohto dôvodu nešpecifikujeme na začiatku práce nijakú presnú vekovú kategóriu žiakov, pre ktorú majú byť jej výstupy určené; bolo by to napokon v rozpore s charakterom jej metódy skúmania.<sup>13</sup>

---

a katolíckej náuky možno skonštatovať, že je demonštráciou tohto odkazu v podstate celý Augustínov dialogický spis *O Učiteľovi* ako taký. Porov. SVOBODA K.: *Estetika sv. Augustína a její zdroje*, s. 243 - 278.

<sup>12</sup> Porov. JASPERS, K.: *Šifry transcencie*, s. 118.

<sup>13</sup> Predpokladáme totiž, že určenie ročníka by vopred by ovplyvnilo a predformovalo náš spôsob skúmania úvah existencialistov, ktorý sme zvolili, (de)formovalo by ich konkrétnym smerom a chránilo pred nachádzaním toho najkryštalickejšieho, čo v nich učiteľ môže nájsť a dodatočne čo najkryštalickejšie a najsošnejšie „aplikovať“ v práci so žiakmi podľa vlastného uváženia formovaného precíznou pedagogickou sebareflexiou a poznaním konkrétnych žiakov.

## Filozofia existencializmu

Stotožňujeme sa s názorom, že obsah výrazu filozofia existencializmu sa odкрýva príhodnejšie, keď je nahradený výrazom myslenie zamerané k existencii. Títo myslitelia totiž netvorí nijaký vedome jednotný „smer“ ani „školu“; vychádzajú z existencie človeka, sledujú rôznorodé filozofické ciele.<sup>14</sup>

Čo majú spoločné, je to, že vo svojom uvažovaní vychádzajú od človeka a jeho existovania a dostávajú sa do polohy opozičnej voči abstraktnému a konceptuálnemu mysleniu 20. storočia, lebo sa nesnažia človeka objektivizovať, ale tematizovať z vnútornej perspektívy ľudského bytia. Spravidla neodmietajú ani neponižujú toto konceptuálne myslenie, ale nepovažujú jeho kategórie za dostatočné na porozumenie človeku. Reagujú teda na nedostatky, ktoré rozoznávajú v objektivizujúcom, vedeckom spôsobe poznávania a do zorného poľa sa u nich dostáva spôsob poznávania menej štruktúrovaný.<sup>15</sup> Ani tento ale nie je ušetrený vlastných nedostatkov a preto ani jeho význam a účel nie je u každého z nich vnímaný rovnakým spôsobom. Výraznú rolu zohráva navyše jeho vzťah k duchovnému presahovaniu človeka, a preto zaujíma odlišnú rolu u vierou preniknutých (Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Erich Przywara, Peter Wust a i.) a vierou nezaťažených autorov (Martin Heidegger, J. P. Sartre a i.). V každom prípade vstupuje tento celok označovaný ako existencialistická filozofia do vzťahu s problémom našej práce, lebo napriek všetkým rôznorodostiam možno povedať, že existencialisti reagovali na skutočnosti vo svojej podstate veľmi odlišné od dnešných: Povojnovú spoločnosť akcentujúcu na jednej strane individuálne skúsenosti a názory jednotlivca, na druhej redukujúcu ho pred sebou na objekt. Narastajúci význam inštitúcií a techniky, narušený vzťah k prírode a oslabujúcu sa interpersonalitu.<sup>16</sup> Prelínanie týchto charakteristík s Kehlovými charakteristikami uvedenými vyššie je evidentné.

Spektrum filozofie mysliteľov orientovaných k existencii je teda široké ako do rozsahu tak do možností spôsobu jej skúmania, a v našej práci budeme pracovať s vybranými problémami vybraných z nich. Je pochopiteľné, že v rámci dvoch naznačených pomyslených kategórií existenciálnych mysliteľov vstupujú do konštruktívneho vzťahu s cieľom našej práce oní duchovným aspektom preniknutí autori: *Karl Jaspers*

---

<sup>14</sup> Existencializmus Martina Heideggera má čo dočinenia s fenomenológiou a ontológiou, Karl Jaspers používa výraz *filozofia existencie* len do vtedy, kým sa vlastným filozofickým vývojom nezačína považovať za mysliteľa *náuky o objímajúcom*, Jean Paul Sartre sa konfrontuje s výrazom *existencialista* len po tom, čo je takto označovaný tlačou. Porov.: THURNHER R. a kol.: *Filosofie 19. a 20. století III.*, s. 221.

<sup>15</sup> Porov. Tamže s. 222 - 223.

<sup>16</sup> Porov. Existentialism. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online [cit. 2017-03-18] <<https://plato.stanford.edu/entries/existentialism/>>



s rozvíjaním svojej *náuky o objímajúcom* rozbaľuje balík ďalších filozofických kategórií a spôsob uvažovania, ktorý anticipujeme ako vstupujúci do vzťahu s Kehlovým konštatovaním o obsahovom vyprázdňovaní zaužívaných katolíckych výrazov. U *Gabriela Marcela* venujúceho nemalú pozornosť ľudskej skúsenosti a procesu reflexie anticipujeme vzťah s Kehlovým konštatovaním zážitkového charakteru súčasnej spoločnosti. Prepokladáme však, že ani spôsob uvažovania tých duchovným aspektom nepreniknutých existencionalistov nemusí byť pre účely náboženského vyučovania prázdny priestorom skúmania - explicitne tak anticipujeme so zreteľom na Kehlovo konštatovanie o narušenom vzťahu k prírodnému svetu a mimol'udskému stvoreniu Heideggerovu pozornosť venovanú miestu techniky a úžitkovej optike ponímania okolitého sveta.

## 1 Profánne zaobchádzanie s katolíckymi výrazmi. Karl Jaspers

Už uvedený postreh, s ktorým prichádza Kehl, je, že zachádzame v bohoslužbách a pri zvestovaní príliš profánne a profesionálne so slovom Boh, takže je málo prežívaný v hlbokom bohatstve svojho obsahu; to jest málo zakorenený v ňom ako základe všetkej skutočnosti.<sup>17</sup> Nezdá sa, že by naliehavejšie opakovanie zaužívaných výrazov mohlo napomôcť lepšiemu zakoreňovaniu vykoreneného. Z hľadiska dosahu na žiakov sa hutnejšie javí uvažovať o opatrnej schodnej ceste v podobe istého časného, to jest vo vyučovacom procese cieleného, premysleného a vymedzeného odklonu od štandardov zaužívaného náboženského jazyka.

Keď reaguje Gabriel Marcel, existencionalista, s ktorým sa stretáme v tretej kapitole tejto práce, na kritiku nesplňania štandardov filozofického jazyka, ktorej sa mu samému dostávalo, vyjadruje sa: „Podľa mňa je treba zamerať sa na bežné, hovorové formy reči, zďaleka tak nedeformujúce skúsenosť, ktorú chcú tlmočiť, ako výrazy umelé, v ktorých kryštalizuje reč filozofická. Najpoučnejší príklad je ten najprostejší, ktorý má najbližšie k zemi.“<sup>18</sup> Výrazom „najbližšie k zemi“ komunikuje Marcel ako existencionalista v skutočnosti „najbližšie k subjektu, osobnej skúsenosti“. Viac hovorovú formu reči netreba vzťahovať na našu problematiku radikálne ani zúžene, ako voľbu jednoduchého, nenáročného slovníka, ale skôr akési filozofovanie - uvažovanie, dosahujúce na žiaka ako subjekt skôr než štandardný katolícky jazyk, ak ide o žiaka s katolicizmom nezžitého.

V rámci tejto perspektívy „bližšie k subjektu“ volíme pre skúmanie problematiky prvej kapitoly existencionalizmu Karla Jaspersa. Karl Jaspers sa v rozsahu svojho filozofického diela konfrontuje s kategóriami ako Ja a svet; Ja a transcendentno; Absurdno, Sebapochopenie, Antropomorfizmus a ľudské analógie o Božom bytí. U všetkých týchto anticipujeme koreláciu s našim problémom a ťažkosťami, ktoré z neho vyplývajú pre prácu učiteľa so žiakmi.

### 1.1 Boh - Transcendentno

Základným kameňom náboženského vyučovania, a zásadným rámcom kresťanského existencionalizmu, je vzťah Ja - Boh. Na začiatku úsilia viesť žiakov k širšiemu, plnšiemu

---

<sup>17</sup> Porov. *Kam kráčí Cirkev?*, s. 36.

<sup>18</sup> Porov. MARCEL, G.: Já a ten druhý. In: Marcel, G.: *K filozofii naděje*. Praha 1971, s. 67.

zvnútornenému chápaniu vzťahu ľudskej bytosti s osobou či skutočnosťou Boha<sup>19</sup>, stojí pravdepodobne nevy povedaná žiacka otázka o tom, prečo vlastne rozprávame alebo prečo by sme vôbec mali rozprávať o Bohu. Zdá sa, že Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženská výchova sa s touto otázkou vyrovnáva skrz zaradenie a poznanie problematiky zhrnutej v takých pomenovaniach ako *človek - bytosť náboženská, kult, svetové náboženstvá a náboženskosť* ako fenomén účastný ľudskej konštitúcie a pod.<sup>20</sup> Je nesporné, že tieto určite môžu vzbudiť istú otvorenosť pre plnšie a autentickéjšie chápanie *Boha*. Máme však za to, že nevedia výrazne kompenzovať priepasť, ktorá toto chápanie sťažuje, a síce priepasť, ktorá je prítomná vtedy, ak žiak nemá v sebe takpovediac katolícku živosť. Nemajú skutočne efektívny potenciál ju kompenzovať, lebo v ponímaní žiaka pravdepodobne vystupujú predovšetkým právnicko ako „cirkev a náboženstvo“, rovnako ako pred ním vystupuje ako právnická „cirkev a náboženstvo“ katolicizmus. V tomto zmysle tak podľa nášho názoru zostávajú kurikulum ponúknuté možnosti v rovine; v ktorej môžu len ťažko posúvať vpred v budovaní istého a celkom zvnútorneného postoja a vzťahu s pojmom Boh ako takým aj katolíckych, ale s katolicizmom „nezžitých“ žiakov, či, obsažnejšie i keď viac expresívne vyjadrené, žiakov takpovediac katolíkov vegetatívnych. Domnievame sa teda, že sú oné kurikulum ponúknuté prvky teórie s nerozhodujúcim dopadom na vnútorný život žiaka. Efektívnejšie by túto priepasť, ktorej dáva vznik takpovediac pojmovanie<sup>21</sup> Boh, mohlo vyplniť pojmovanie *Transcendentno*. Ak osvetlíme bližšie Jaspersovo transcendentno,

---

<sup>19</sup> Týmto privádzaním máme na mysli privádzanie do polohy, v ktorej bude žiak otvorený tomu konfrontovať sa s otázkou, či je jeho predstava o Bohu adekvátna (a vtedy je nevyhnutne spätá so stroskotávaním, o ktorom budeme hovoriť), alebo v nej Boh stojí zdanlivo dobre definovaný; ako Boh, o ktorom všetko podstatné vie, na základe vedenia o jeho štandardných vlastnostiach, s ktorým sa dosiaľ počas svojho života v spoločnosti stretol. Súčasný dogmatik M. Kehl sa v tejto súvislosti zamýšľa nad aktuálnym fenoménom, v ktorom sa so slovom Boh zachádza podľa neho až príliš profánne a profesionálne, takže takéto zautomatizovanie vedie napokon v značnej miere k vyprázdneniu jeho obsahu. Porov. KEHL, M.: *Kam kráčí Cirkev? Analýza doby*, s. 36.

<sup>20</sup> *Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženstvo / náboženská výchova, 5. - 9. ročník ZŠ*. Schválený konferenciou biskupov Slovenska v r. 2010. Online <[http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k\\_5-9r-zs.pdf](http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k_5-9r-zs.pdf)>

<sup>21</sup> Výraz pojmovanie, netradičný vzhľadom na pravidlá každodennej reči, sa rozhodujeme používať voľne inšpirovaní osobitosťou slovníka, s ktorým sme sa pri všeobecnom štúdiu existenciálnej filozofie stretli predovšetkým u Heideggera. M. Heidegger sa v mimoriadnej hĺbke zaoberal kategóriou bytia vo všetkých rozumu dostupných dimenziách - od bytia ako prostej priestorovej obsiahnutosti, vlastnej veciam; cez bytie človeka ako telesne a priestorovo zakorenené prebývanie, spojené s každodenným obstarávaním; až po bytie obývajúcce svet ako svoj domov a zároveň prebývanie prechodné. Pri tomto hĺbkovom zaoberaní sa bytím a všetkými jeho náležitosťami, sa Heidegger neuspokojuje s vyjadreniami „bytie je“ a „svet je“, pretože tento spôsob vypovedania o nich ich nevyhnutne vyprázdňuje a kladie do polohy súcna medzi súcna. Namiesto toho používa výrazy „bytie bytuje“ a „svet svetuje“, aby ochránil existenciálny charakter ich fenoménu. Porov. *Filosofie 19. a 20. storočia III.*, s. 295 - 297. Inšpirovaní touto Heideggerovou črtou volí výrazy netradične, ale chrániac obsah toho, o čom vypovedajú, sa aj my rozhodujeme používať výraz pojmovanie, pričom ním chceme zdôrazniť význam narábania s výrazovými prostriedkami vo vyučovacích hodinách, a ochrániť ho pred redukciami na prosté vyberanie synonym.

môžeme jasnejšie nazrieť aj na to, čo konkrétne túto priepasť tvorí a ako ju, už po Jaspersom inšpirovanom vhl'ade, možno prekonávať. Vzhľadom na tematiku, ktorú, uviedli sme, zachytáva kurikulum, a s ktorou sa žiak skutočne potrebuje vyrovnávať, a pozitívne vedecké myslenie, ku ktorému je, ako sme spomenuli skôr, naliehavo pobádaný, začnime pomocou Jaspersa pri analýze onej priepasti už tu, pri človeku ako *bytosti náboženskej*.

### **Problém antropomorfizmu**

Významne sa na tejto tvorbe spolupodieľa polemika *Človek stvorený Bohom - Boh stvorený človekom*<sup>22</sup>. Kým zo strany katechéty a katolíckej náuky dolieha na žiaka povzbudzovanie k zvnútorneniu vedomia o svojom stvorení Bohom, zo strany niektorých pozitívnych antropomorfických stanovisk naňho dolieha povzbudzovanie k osvojeniu si racionálneho presvedčenia, podľa ktorého je to práve človek, ktorý vytvára Boha. Ak chceme žiakovi napomôcť k úsiliu vysporiadať sa s touto „večnou“ problematikou, zdá sa nám, že je naozaj lepšie dosahovať to cez termín *Transcendentno*, než cez termín *Boh*, o ktorom často máva žiak osvojený už určitý stabilný, pomerne neohybný systém definícií jeho črt a vlastností. Predpokladáme, že pri použití termínu *Transcendentno* sa tento osvojený systém akýmsi „automatickým prekliknutím“ v mysli neobjavuje, a nepredikuje takto vopred uvažovanie žiaka konkrétnym smerom. Predpokladáme, že vyrovnanie sa s touto problematikou skrze *Transcendentno* sa tak môže stať osožným základom aj pre následné vystavanie oného pojmovania *Boh* v duchu katolíckeho učenia. Uvedomujeme si, že vo vzťahu k výrazu *Transcendentno* treba tiež dodať: Výraz má v sebe potenciál niečoho nadprirodzeného, nemá v sebe takmer žiaden potenciál niečoho osobného. To však pre jeho účel vôbec nevádi - ako sa presnejšie ukáže o chvíľu -, označme ho na ceste ku konečnému účelu, ktorým je osoh pre zrozumiteľnosť katolíckej náuky, a v zmysle toho, čo sme napísali na začiatku tejto kapitoly, zatiaľ za časnú výrazovú voľbu, s použitím vymedzeným touto účelnosťou, a zároveň určitý prvý stupeň v rámci celku Jaspersových pojmov, s ktorými ešte budeme pracovať.

U Jaspersa nemožno v nijakom prípade povedať, že pri *Bohu* (ktorého teraz už vnímame optikou pojmu *Transcendentno*) ide o ilúziu. Možno pozorovať, že osobný *Boh* je niečo, čo je fenoménom Západu. V dejinách Východu, s výnimkou islamu, podobne osobného *Boha* nenájdeme. To môže skutočne nahrávať téze o tom, že človek vytvára *Boha*, podľa svojich

---

<sup>22</sup> Porov. Antropomorfizmus. In BLECHA, I. a kol.: *Filosofický slovník*, s. 29-30.

potrieb. Podľa Jaspersa slová o tom, že Boh vznikol prostredníctvom človeka, nesedia, a sú ľahkovážne. Jeho logika je: Tento názor by sme mohli byť ochotní uznať vtedy, keby vedel poukázať na onú konkrétnu stvoriteľskú schopnosť v človeku, umožňujúcu vznik „niečoho takého“ ako je Boh. Karl Rahner hovorí o „nevysloviteľnom, svätom, milujúcom tajomstve, ktoré *voláme* Bohom“<sup>23</sup>. Vieme teda, že človek tu netvorí, ale iba pomenúva. To je podľa Jaspersa vážny argument, zasluhujúci si dostatočne, aby sme zvažili, či pri danej téze nejde o ľahkovážne vyslovené slová.<sup>24</sup> Napokon, rovnako pomenúva človek i lásku alebo (nefyzickú) bolesť, a nijako by sme sa predsa neodvážili povedať, že ich ako také stvoril.

Po nazretí do tejto elementárnej problematiky optikou Jaspersa dospievame teda k tomu, že v predchádzajúcich riadkoch opísaný pohľad môže byť pre učiteľa vhodne použiteľným stanoviskom; predostierajúcim žiakom „človeka, bytosť náboženskú“ nie ako hotovú pripravenú pravdu, ale skôr štartujúcim ich myslenie, štartujúcim ich ochotu hľadať v širších obzoroch. Spočíva v ich upriamení na možnosť *otáznosti* zdanlivo logických a platných skutočností.

## 1.2 Obklopujúco, Objímajúco, Všeobjímajúco

Ak sme použitie Transcendentna na ceste porozumievania skutočnosti a povahe Boha označili ako určitý prvý stupeň, *Obklopujúco* či *Objímajúco* alebo *Všeobjímajúco*<sup>25</sup> možno označiť ako druhý. Povedali sme tiež, že požitie prvého má byť vymedzené. Toto vymedzenie spočíva v šírke potenciálu toho, čo je schopné vyjadriť. Prvý pojem splnil svoj účel v miere, v ktorej bol schopný vyjadriť nadprirodzenosť, nemal potenciál vyjadriť osobný vzťah. Zdá sa nám, že Všeobjímajúco ako istý vyšší, druhý stupeň, má už potenciál, v ktorom sa črtá aj mechanizmus osobného spojenia. Pravda vtedy, ak sa jeho obsah podáva žiakom primerane, aj skrz potrebnú mieru porozumievania empirickou skúsenosťou. Čo sa myslí obsahom výrazu *Obklopujúco* alebo *Všeobjímajúco*, nemôže iste očakávať úplné pochopenie žiakov, ak sa o tom hovorí len v priestore katedry a školských lavíc. Taká požiadavka nie je iste vôbec bezproblémová a treba ju nutne konfrontovať s viacerými otáznymi bodmi.<sup>26</sup> Tento dodatok považujeme za veľmi dôležitý, na tomto

---

<sup>23</sup> Porov. RAHNER, K.: *Modlitby života*, s. 9.

<sup>24</sup> Porov. JASPERS, K.: *Šifry transcencie*, s. 65-66.

<sup>25</sup> Výrazy *Obklopujúco*, *Objímajúco* a *Všeobjímajúco* pomenúvajú to isté; v literatúre sa objavujú v závislosti od toho ktorého interpretátora Jaspersovho diela.

<sup>26</sup> Príkladne: Nie je azda nedôsledná myšlienka tohto konceptu, ak s ňou budeme operovať aj pri žiakoch osobnostne od prirodzenosti nijako nie s danosťami na prežívanie akéhokoľvek druhu súnaľžitosti s okolitou

mieste by však jeho rozvinutie rozrušovalo jednotnú líniu tejto kapitoly. Jeho rozvinutiu však ešte venujeme pozornosť v druhej kapitole práce.

Prafenoménom nášho myslenia je, že všetko, o čom uvažujeme, stojí pred nami ako predmet, na ktorý sa v našom myslení zameriavame. Naše myslenie teda spočíva v princípe rozštiepenia na subjekt a objekt. V tomto rozštiepení sme zameraní vždy na niečo predmetné, či už sú to veci, realita, bytie a Boh alebo i predstavy niečoho nemožného. Jaspers zdôrazňuje vlastne to, že ak uvažujeme o našom bytí a Bohu, nemôže ísť o nás ako subjekt a Boha ako objekt, ale o Boha ako Obklopujúco či Všeobjímajúco<sup>27</sup>, v ktorom sa naše bytie nachádza. Vtedy už pred nami nestojí ako objekt myslenia, ale ako niečo, čo sa vyjavuje práve v rozštiepení na subjekt a objekt. Vlastné bytie a vlastné „sa“ dejúce sa v Obklopujúcom sa rovnako vyjavuje v tomto rozštiepení.

V tomto zmysle je tiež odsúdené na neúspech hľadanie pozitívnych dôkazov, ktoré by nám Boha „ohlásili“. Obklopujúco sa neukazuje, ak nie je myslené.<sup>28</sup> Môžeme teda povedať, že ak chceme neskreslene preniknúť do autentickej reality Boha, musíme bez vzdoru prijať toto sklamanie z nemožnosti myslieť ho rovnakým spôsobom, ako myslíme všetko ostatné; pokiaľ chceme odhaľovať jeho realitu, nie našu predstavu o nej.

Okrem tohto sklamania je tu ešte jedno sklamanie, ktoré musíme akceptovať, ak nám záleží na tom, aby bola naša predstava (a predstava našich žiakov) o Obklopujúcom v čo najväčšom prieniku so skutočnou realitou Obklopujúceho. Ak sme sa aj odvážili prekročiť priepasť, ktorú pre naše poznanie obklopujúceho Transcendentna predstavuje prirodzený spôsob nášho myslenia, musíme hneď otvoriť oči pred ďalšou priepaťou, ktorá vzniká, keď o tomto poznanom ideme čokoľvek vypovedať.<sup>29</sup> Každým vypovedaním Obklopujúco spredmetňujeme, a teda každá naša výpoveď o ňom nemôže byť celkom primeraná (povšimnúť môžeme, že tento filozofický postreh sa významne prelína s *negatívnou teológiou* rozprávania o Bohu - požiadavkou zdôrazňovanou súčasnou teológiou)

---

krajinou? Má navrhovaný koncept v takom prípade predpoklad efektívnosti? Treba ho zanechať, ak sa efektívnosť navonok explicitne nekonštatuje?

<sup>27</sup> V úvode práce sme sa vyjadrili, že cieľ budeme dosahovať skúmaním charakteru myslenia autorov, a nie vždy splynutím s ich konečnými vymedzeniami. Platí to i pre naše uchopenie Jaspersovho výrazu Všeobjímajúco. V Jaspersovom diele samotnom nikde nenájdeme výslovné stotožnenie obsahu tohto výrazu s osobou či skutočnosťou Boha. Jaspers sám v skutočnosti vyjadruje obsah, ktorý má v tomto výraze na mysli, rozdelením do dvojsystému: *I. Objímajúco ako bytie samo; svet, transcendencia. II. Objímajúco ako bytie, ktorým sme my sami, vedomie, duch, existencia.* Porov.: THURNHER R. a kol.: *Filosofie 19. a 20. století III.*, s. 239. Prenikajúc uvažovaním do tohto systému a predovšetkým jeho prvej časti, uchopujeme my toto Objímajúco ako výrazový nástroj, u ktorého máme za to, že má potenciál priblížiť žiakovi vnímanie Boha menej závisle od preddefinovaného a pomerne uzavretého systému čít a vlastností, ktoré mu, stretávajú sa s nimi počas svojho života v spoločnosti dosiaľ pripisuje a často hatí v ňom hlbší prienik do Jeho autentickej skutočnosti.

<sup>28</sup> Porov. JASPERS, K.: Úvod do filozofie, s. 24.

<sup>29</sup> Tamže.

Predpokladáme, že čo sa tým Jaspers snažil podotknúť je to, že Transcendentno - Obklopujúco nemožno plne pochopiť a opísať, možno ho len plne vnímať a v ňom *byť*, a to bez toho, že by nás to viedlo k agnostickým postojom.

Ak sme na začiatku práce spomenuli, že viaceré spôsoby myslenia dopracujúce sa k tomu istému výsledku, potvrdzujú väčšmi správnosť tohto výsledku v očiach žiaka, a žiaka treba nechať sa na nich zúčastňovať, potom možno podotknúť, že i toto, čo práve načrtol Jaspers, je myšlienkou, ktorá sa objavila nie len v našej kultúre (v podobe napr. spomenutej negatívnej teológie), ale rovnako, i keď na prvý pohľad nie rovnako, v mentalite východnej. Ved' úsilím čínskych a indických myšlienkových postupov, a napokon i teologickej koncepcie divinizácie ranokresťanského východu, nebolo nič iné, než prekonať spoznanú rozštiepenosť medzi subjektom a objektom v ľudskom myslení tak, že všetka predmetnosť zanikala zjednotením, v ktorom zanikalo Ja v Obklopujúcom. Zanikalo nie však zanikaním v pravom zmysle slova, ale skôr úplným ponáraním sa do a splývaním s „nadriadeným“ Obklopujúcom.<sup>30</sup> A nám nedá nepovšimnúť si asociáciu, ktorá sa pred nami ihneď vynára v súvislosti s biblickou katechézou a tak častej náročnosti niektorých biblických statí pre nás aj pre žiakov, a nepoložiť si tu otázku: Nie je azda i toto tým, v čom sa črtá význam obsahu novozákonného miesta hovoriaceho „*Ste bohmi*“? (Jn 10, 34)

### 1.3 Stroskotávanie

Komplex tejto štruktúry, kontext celej línie subjekt - objekt - obklopujúco - akceptácia sklamaní z nemožnosti chápať a vyjadrovať sa o Bohu s presnosťou, s ktorou by sme chceli, zhŕňa Jaspers vo výraze *stroskotávanie*. Jaspers nie je, tak sa nám javí pri štúdiu jeho diela, nijaký inovátor prinášajúci prelomové filozofické myšlienky, ale skôr sumarizátor z náklonnosti k filozofii pohýnaný zadosťučinovať tomu, čo sama chce; zachytávajúci to, čo v nej už bolo neraz iným alebo zložitejším spôsobom naznačené. Tak aj v onom stroskotávaní vidíme my existencialisticky komunikovanú negatívnu teológiu.

---

<sup>30</sup> Tamže. S Jaspersovým Obklopujúcom či Objímajúcim sa rozhodujeme v našom texte pracovať, pretože ho považujeme pre ciele našej práce za výraz obsahovo mimoriadne hodnotný. Súčasne však neprehliadame, že jeho obsah a to, čo ním má Jaspers na mysli, nie je jednoduché a obzvlášť pre pochopenie žiaka môže byť veľmi náročné. Pomôcť si možno vhladmi iných, o rovnakom obsahu uvažujúcich autorov. Zrozumiteľnejší, i keď viac mystický či takpovediac poetický, by sa obsah, ktorý mal Jaspers na mysli, mohol zdať napr. u Majstra Eckharta. Ten hovorí o vystúpení zo seba a splynutí s Bohom. Splynutie, ktoré má na mysli, sa deje tak, že sa akoby stávame rovným Bohu, lebo vstupujeme do takého splynutia, v ktorom Jeho bytie, Jeho substancia a Jeho prirodzenosť, *sú* naše. Porov. STÖRIG, H. J.: *Malé dejiny filozofie*, s. 201. Lepšiemu porozumeniu by prípadne mohlo napomôcť azda taktiež nazretie do starokresťanského Východu a jeho konceptu ponímajúceho človeka skrze optiku divinizácie.

*K stroskotávaniu:* Prirodzenou súčasťou ľudského života je *údiv*. Voči tomuto údivu sa môže človek postaviť takpovediac pasívne, alebo si svoje nevedenie uvedomovať s akýmsi úžasom; precitať z viazanosti na životné potreby. Vtedy smeruje ku kadeniu otázok. Čo sa teda myslí u Jaspersa stroskotávaním, je spojené s údivom, pochybnosťou a kladením otázok. Nie však tak, že by výslovným cieľom tohto kladenia bolo nachádzanie pevných odpovedí, ale tak, že odpovede neslúžia žiadnemu konkrétnemu prospechu; samo kladenie otázok poskytuje uspokojenie.

Takýmto stroskotávaním je u Jaspersa pretkané všetko vrátane sebaepochopenia a uzrozumovania sa<sup>31</sup> s vlastným bytím (ktoré má byť, konečne, samovznikajúcou súčasťou náležitého náboženského vyučovania). Opísané dopytovanie sa je dôležitou súčasťou pre *bytie samým sebou*, i bez výslovne zadosťučňujúcich odpovedí.<sup>32</sup> Nejde opäť o žiadnu novinku, ale o myšlienku obsiahnutú už v Descartovom „*Myslím, teda som*,“ do ktorého sa Jaspers vnára sebe vlastným spôsobom<sup>33</sup>. Súčasťou oného uzrozumovania ako „pravidelného výstupu“ náboženskej výchovy je práve to, že má byť žiak vedený k tomu byť sám sebou a stretávať sa so svojim autentickým Ja. I v tejto skutočnosti sa Jaspers drží svojej osobitosti a onú požiadavku vyjadruje, zdá sa nám, formulovanú výrazom výstižnejším a obsažnejším; totiž výrazom *neminút sa*.<sup>34</sup>

*Stroskotávanie a negatívna teológia:* Negatívna teológia je konceptom, za zakladateľa ktorého sa považuje najčastejšie Pseudodionýzios Areopagita, ale ktorý sa stretol so sympatiami mnohých filozofov, či už vyslovene alebo nevyslovene.<sup>35</sup> Negatívna teológia popiera správnosť používania kategórií usilujúcich sa opísať realitu Boha, lebo zdôrazňuje, že je nad všetkým, čo sme o ňom schopní vysloviť alebo myslieť. Čo sa nám zdá, že z toho podstatné plynie pre žiaka, je to, že mu nemá spôsobovať k rezignácii vedúci

---

<sup>31</sup> Výraz uzrozumovanie volíme namiesto výrazu porozumievanie zámerne, a robíme tak preto, aby sme ním od procesu nachádzania *istých* výsledkov odlišili proces kladenia tých otázok, prostredníctvom ktorého nachádzame menej definitívne odpovede, i pri relatívnej uspokojivosti sprevádzajúce nás zväčša po celý život.

<sup>32</sup> Porov. JASPERS, K.: *Úvod do filozofie*, s. 18-21.

<sup>33</sup> STÖRIG, H. J.: *Malé dejiny filozofie*, s. 121. Jaspers pripomína, že táto výpoveď pripadala Descartovi nespochybniteľnou aj vtedy, keď všetko ostatné spochybnil. Súhlasí s touto myšlienkou keď sa vyjadruje, že i keby sa celkom mýlil vo svojom poznávaní, nemôže sa mýliť v tom, že *je*, keď je vo svojom myslení hoci i „klamany“. Porov. JASPERS, K.: *Úvod do filozofie*, s. 16. Zamýšľajúc sa nad dôsledkami tohto Descartovho a Jaspersovho poznania pre jednotlivcov Ja sa nám zdá, že toto uvedomenie možno považovať za uvedomenie štrukturálneho významu, pokiaľ ide o rovinnu vlastného sebaepochopenia.

<sup>34</sup> Porov. JASPERS, K.: *Úvod do filozofie*, s. 51.

<sup>35</sup> Už Pseudodionýzios Areopagita, považovaný vo všeobecnosti za pôvodcu negatívnej teológie skrze svoj koncept tkz. apofatickej reči o Bohu, zastával stanovisko, že relevantne možno vlastnosti neznámeho, čiže Boha alebo Absolútna, vyjadrovať iba prostredníctvom toho, čím nie je. Porov. BLECHA, I. a kol.: *Filosofický slovník*, s. 403. Podobne Mikuláš Kuzánsky v 15. storočí zastával názor, že vo vzťahu k Absolútnu je výsledkom nášho myslenia nevedomosť. Túto nevedomosť však pokladá za nevedomosť *učení*, alebo potrebné a účelné vedenie o nevedení. Porov. STÖRIG, H. J.: *Malé dejiny filozofie*, s. 217.



nepokoj, ak sa cíti, že o Bohu nevie sformovať predstavu vôbec nijakú. Práve naopak, natíska sa nám tu na okraj podotknúť, že táto neschopnosť žiaka sformovať o Bohu akúkoľvek predstavu, môže byť v tomto zmysle paradoxne signálom toho, že je v žiakovi v skutočnosti prítomné latentné a ním možno ani neuvedomované úsilie byť pri formovaní predstavy o Bohu obzvlášť zodpovedný a precízny.

V onom stroskotávaní teda, o ktorom píše Jaspers, vidíme v nemalej miere myšlienky negatívnej teológie, lež existencialisticky komunikované. Kladenie otázok, ktoré sa v jednotlivcovi uskutočňuje, sa má diať v Obklopujúcom, nie nevyhnutne preto, aby sa objavili odpovede hotové a absolútne platné, ale aby sa jednotlivec stretal so svojim autentickým ja, čím sa zároveň stretá s poznaním transcendentného Boha. Zdá sa nám, že práve v tejto poslednej súvislosti je význam stroskotávania obsiahnutý najplnšie, a síce je to ten, že stroskotávanie ako úsilie jednotlivca poznať vlastnosti transcendentného Boha, je ako také technikou či metodologickosťou, ktorá sa sama stáva odpoveďou: Ak si jednotlivec kladie otázky o tom, aký Boh je, súčasne pozoruje, či už vedome alebo podvedome, aké otázky kladie, ako ich kladie a prečo. Poznáva teda aký je, poznáva sám seba. Poznáva, ako je stvorený; a teda, ako ho tento transcendentný Boh stvoril. Ak o Bohu poznáva, ako tvorí, potom už poznáva a dozvedá sa čo to nemálo a nie nevýznamné o tom, aký je; hoci možno nedostáva absolútne odpovede na pomerne konkrétne otázky, ktoré si o ňom kládol primárne. Na dôvažok možno pre úplnosť konceptu stroskotávania reagovať na ešte jedno znepokojujúce miesto. Stroskotávanie i negatívna teológia evidentne stoja na základe nepochopiteľnosti a nevysloviteľnosti Božieho bytia. Pri tomto si možno spolu s Karлом Rahnerom položiť otázku, či je potom Boh iba mlčiacim „je to tak“, pred ktorým bezmocne stroskotáva akákoľvek snaha po pochopení, a súčasne s ním i odpovedať v rozoznaní, že keby nebol Boh nepochopiteľným, bol by človeku podriadený, pretože by ho človek pochopil a zmocnil sa ho, Boh by patril jemu a nie on Bohu; to by však bolo pravým trápením, keby človek so svojím pochopeným bytím patril sám sebe chodil dookola po väzenskom nádvorí svojej konečnosti.<sup>36</sup>

### **1.3.1 Osobitosť v kladení existenciálnych otázok**

Identifikovaný bol konkrétny prínos stroskotávania, to sa však nedeje bez ťažkostí. Sú rozličné typy otázok, s ktorými sa jednotlivec konfrontuje, a seba väčšia miera sebapoznania, ktorú stroskotávanie prináša, nedokáže pri každom z nich kompenzovať

---

<sup>36</sup> RAHNER, K.: *Modlitby života*, s. 23 - 24.

neuspokojenie z toho, že stroskotávanie prinieslo odpovede na iné, hoci významné otázky, než aké sa pôvodne kládli. Jestvujú druhy otázok, ktoré si vyžadujú relevantné odpovede, voči ktorým ale samo stroskotávanie žiaka nemusí zmôcť veľa. Tu nastáva vhodná chvíľa na rozvinutie možnosti, ktorú sme z dvoch schodných alternatív anticipovali na strane pätnásť v našej práci ako ojedinelú.

V rámci spôsobu využitia filozofie v náboženskom vyučovaní sme vtedy uprednostnili skúmanie spôsobu, v ktorom učiteľ pretavuje to, čo sám z filozofie pochopí, do výstupov zrozumiteľných žiakom, pred tým predkladať im konkrétne filozofické koncepty. Zdá sa však pravdepodobné, že pre žiakovo vlastné stroskotávanie neschopné vyrovnat' sa každým typom kladenej otázky v dostatočne efektívnej miere, by mohol byť užitočný stret s konkrétnymi stroskotávaniami iných v rovnakej veci. Osvetlime túto hmlistú myšlienku konkrétnym príkladom.

Keď sa v tejto práci usilujeme o bližšie priblíženie teoretických rozvinutí k realite, snažíme sa vkladať ich do kontextu s častými, základnými, všeobecnými, „veľkými“ otázkami. Na začiatku tejto kapitoly sme tak urobili, keď sme pri štrukturálnej bunke náboženského vyučovania, vzťahu Ja - Boh, siahli do základnej žiackej otázky „Prečo vlastne rozprávať o Bohu?“. Pri probléme obmedzení žiackeho stroskotávania môžeme na ňu nadviazať ďalšou „veľkou“ otázkou, a to otázkou Boha a zla vo svete.

Túto otázku si aspoň raz položí zrejme každý, viac i menej život reflektujúci jednotlivec. V náboženskom prostredí na ňu najčastejšie odpovedá v optike skutočnosti slobodnej vôle človeka. Táto nemusí byť pre žiaka vôbec dostatočne uspokojivá, ani nie zvnútorňujúca, lebo v skutočnosti otvára celý balík ďalších otázok súvisiacich so samotnou slobodnou vôľou, kategóriou zd'aleka nie jednoduchou ani pre teológiu. Filozofia naproti tomu môže poskytnúť žiakmi uchopiteľnejšie, vierouke neprotirečiace ale jej učenie osvetľujúce vhl'ady. Uved'me príklady takých, nateraz neexistencialistických, vhl'adov. Nech sa pritom nezdá, že tu vystupujeme z kontextu zvoleného existencializmu; neexistencialistickými príkladmi smerujeme rozvinúť existencialistické stroskotávanie:

*Leibniz* napríklad začína od dokonalosti Boha ako vlastnosti, ktorú musí nutne napl'ňať, nakoľko je kritériom, ktoré takzvané robí Boha Bohom. Dokonalý Boh musel stvoriť svet ako najlepší možný, a otázka zla sa tak v očiach Leibniza nestáva otázkou slobodnej vôle, ale pripustenia nedokonalosti ľudských bytostí. Na vystávajúci problém súvisiaci s tým, prečo Boh stvoril ľudské bytosti ako nedokonalé, odpovedá logikou, podľa ktorej by stvorenie dokonalých bytostí znamenalo de facto stvorenie nových Bohov, v konečnom

dôsledku negujúce jeho absolútnosť.<sup>37</sup> Takýto myšlienkový postup je možno uspokojivo pretaviť do reči žiakov bez toho, že by pri tom podľahol obsahovej zmene. Siahnuť do súčasnosti sa k podobnému stanovisku dopracováva *Július Krempaský*, lež iným spôsobom, ktorý činí zadosť skôr požiadavke a príťažlivosti pozitívneho, vedeckého myslenia. V paralele k fyzickým kategóriám a postupu skúmania vlastnému fyzike, poníma dobro a zlo vo svete ako kategórie - predmety skúmania, pozoruje ich postavenie a dopady v prírodnom a materiálnom svete, a dospieva taktiež k záveru, že ak chcel Boh stvoriť sebe podobné, a vzájomne nie jednoliate bytosti, potom prenesene povedané, technológia, ktorú mal na ich výrobu použiť, musela byť taká, že nevyhnutne zahŕňa v sebe i prvky, jedinečne nás ovplyvňujúce, spôsobujúce, že výsledky procesov vo svete sa môžu jednému z nás javiť ako zlo, kým inému nie.<sup>38</sup> V spise *Existencializmus je humanizmus* dokonca i u J. P. Sartra, ateistického a považovaného za jedného z najpesimistickejších existencialistov (hoci on sám sa za takého nepovažoval), ústia kategórie ako *úzkosť*, *opustenosť* a *beznádej*, v konečnom dôsledku do v podstate optimistickej skutočnosti ľudskej vzájomnosti a solidarity.<sup>39</sup> Vo svojich zápiskoch z čudnej vojny zasa píše „predstava údelu (...) mi pomáha mystickým spôsobom pokladať všetko, čo sa mi v živote prihodí, za nutné etapy môjho údelu, ktoré musím premeniť v niečo príjemné.“<sup>40</sup>, pričom, ak vyplýva z jeho predchádzajúco uvedeného spisu, premenenie v niečo príjemné znamená premenenie v zmysle príjemného v zodpovednosti za všetkých.

### 1.3.2 Význam pozorovaného

Ilustrované boli rôzne príklady postupu uvažovania. Výsledky uvažovania každého z nich sa v konečnom dôsledku zbíjali v rozpoznaní nedokonalosti stvorenia ako demonštrácii dokonalosti Boha. Každý z nich pritom postupoval v súlade s osobitosťou subjektu, ktorý ho myslel: Osobito postupoval Leibniz a osobito Krempaský, vlastnou podstatou vedec. Žiaden z nich by sa iným než použitým spôsobom, v danej otázke pravdepodobne nedopracoval k rovnako uceleným výstupom a uspokojivým výsledkom.

<sup>37</sup> Porov. STÖRIG, H. J.: *Malé dejiny filozofie*, s. 246.

<sup>38</sup> Porov. KREMPASKÝ, J.: *Veda verus viera*, s. 174-180.

<sup>39</sup> *Úzkosť*, *opustenosť* a *beznádej* ktoré vyplývajú z neexistencie Boha a vytvárajú ľudský údel, sú podľa neho skutočnosťou vedúce nie k bezhranične otvorenej hedonistickej slobode, ale skutočnosťou, ktoré vypovedajú o tom, že pre neexistenciu Boha človek nemôže dobro vyčítať a priori, ale ho musí vynaliezať bez akejkoľvek pomoci. Toto vynaliezanie znamená najvyššiu možnú mieru zodpovednosti, nie za svoju individualitu, ale za všetkých ľudí. Každou svojou voľbou človek potvrdzuje hodnotu toho, čo volí a zaväzuje k takému obrazu celé ľudstvo. Je najvyšším zákonodarcom, čo volí pre seba, volí pre všetkých, a tak je to, čo je považované za *pesimistickú úzkosť*, *opustenosť* a *beznádej*, podľa neho v skutočnosti vyjadrením ľudskej vzájomnosti, solidarity a súdržnosti. Porov. SARTRE, J. P.: *Existencializmus je humanizmus*, s. 17 - 25.

<sup>40</sup> SARTRE, J.P.: *Sešitý z podivné války*, s. 16 - 17.

Ukazuje sa teda, že z opísaných postupov pre nás vyplýva to, k čomu pokladáme za potrebné viesť žiaka, že je dôležité i to, aby ako jednotlivec hľadal odpovede na otázky, ktoré si kladie, takým spôsobom, ktorým ich so svojim osobitým Ja hľadať má; spôsobom, ktorého je schopný, a ktorý je mu vlastný. Iný spôsob pravdepodobne nebude môcť zadost'učiniť odpovedať na jeho otázky dlhodobo, zvnútornene. Keďže však žiacke uvažovanie pred istým typom otázok nemusí zmôcť dosť, užitočné preňho môžu byť stretnutia s inými konkrétnymi osobitými *stroskotávajúcimi* mysleniami, nie preto, aby osobitosť žiakovho stroskotávania nahradili alebo mu ukázali, akým by malo byť, ale aby mu poukázali na samotné jestvovanie takých osobitostí a tak pôsobili podporne pre rozvoj jeho vlastnej.

Sumárne teda môžeme povedať, že zo všetkého, čo sme v našom skúmaní stroskotávania zachytili, vyplynulo v kontexte s cieľmi vyučovania náboženskej výchovy niekoľko významných skutočností: Najskôr, že potvrdilo správnosť tézy, ktorá hovorí, že popri pozitívnych, katafatických (ak si prepožičiame prívlastok dejinného rozlišovania katafatickej a apofatickej teológie<sup>41</sup>) vyjadreniach o Bohu, by sa nemalo zabúdať aj na tie apofatické. Na tomto mieste nejde ešte o žiadne inovátorské vyplynutie, ale o už dlho známu všeobecnú požiadavku katolíckej náuky, keď sa zaoberá potrebným jazykom katechézy (a tu máme na pamäti, že katechézu a vyučovanie náboženskej výchovy treba rozlišovať; požiadavka však platí rovnako pre jedno aj druhé). Pre nás je významnejšie, že sa v štúdiu stroskotávania ukázala nemožnosť poprieť jeho realitu. Predpokladáme napokon, že ak nepovedie k poukázaniu na túto realitu učiteľ, žiak k nej ako jednotlivec počas svojho života bude musieť v istej chvíli tak či onak zaujať stanovisko, ak bude o Bohu uvažovať v aspoň minimálnej miere.

Keď sa ďalej ukázalo stroskotávanie spojené s kladením otázok bez očakávania hotových odpovedí, ukázalo sa okrem nemožnosti poprieť jeho realitu aj to, že je dôležitou súčasťou vnútornej integrácie jednotlivca ako takého, pričom sme usúdili, že práve v tejto poslednej súvislosti sa jeho význam ukazuje najúplnejšie.

---

<sup>41</sup> Túto apofatickú teológiu založenú predovšetkým na apofatických vyjadreniach o Bohu rozvinul, i popri iných autoroch, predovšetkým už spomenutý Pseudodionýzios Areopagita. Kým katafatické, čiže kladné vyjadrenia a prívlastky hovoria o tom, aký Boh je, apofatické alebo negatívne sa podľa Dionýza, vzhľadom na prirodzene obmedzenú schopnosť úplnej výpovednej hodnoty ľudskej terminológie, najviac približujú skutočne príhodným pomenovaniám Božej povahy. Vypovedajú teda o povahe Boha prostredníctvom toho, aký nie je. Pod vplyvom autority Pseudodionýzových spisov našla apofatická teológia svoje pevné miesto aj v západnom svete, hoci dnes možno väčšmi pociťovať skôr obľúbenosť katafatických vyjadrení o Bohu. Porov. FARRUGIA, E. G.: *Encyklopedický slovník křesťanského Východu*, s. 268 a s. 76 - 77.

A keď sme napokon prechádzali stroskotávaním rôznych autorov pýtajúcich sa na to isté, ukázalo sa aj, aké je dôležité pre samotnú efektivitu výsledkov pre pýtajúceho sa, stroskotávať spôsobom sebe vlastným.

#### 1.4 Komunikácia s Transcendentnom

Po terminologicky jaspersovských úvahách o Bohu Transcendentne a Obklopujúcom, o stroskotávaní a potrebe zachovania osobitosti svojho myslenia pri ňom, treba v závere nazrieť ešte do toho najpodstatnejšieho, a síce do komunikácie vo vzťahu Ja - Boh, o realite ktorého sme doteraz uvažovali. Môžeme povedať, že už v súvislosti s oným stroskotávaním sme sa tejto komunikácie istým spôsobom dotkli, išlo však o komunikáciu zatiaľ skôr len jednostrannú - stroskotávanie ako kladenie otázok zo strany človeka. Nevypovedalo o komunikácii v jej úplnosti a v pravom zmysle slova, čiže tej komunikácii, ktorá je tradične obsiahnutá vo výraze osobná modlitba.

Trúfalosť ťažiť pre žiakov z doteraz rozpoznaného vo filozofických spôsoboch myslenia sa môže zdať príliš odvážna a pre ich myslenie žiaka príliš náročná, priveľa vyžadujúca. Predsa, sledujeme ňou pravý opak; zvlášť u žiakov takpovediac katolícky neživých, z rozličných faktorov katolícky iba akoby vegetatívnych, bez zázemia, ktoré umožňuje skutočne rozumieť podstate tradičnej kostry myslenia katolíckej kresťanskej náuky. Čo máme na mysli, vysvetlíme na príklade: Jedným z najvýraznejších a najvýznamnejších súčastí kresťanskej výchovy smerom k žiakovi, je apel na prítomnosť *osobna*, osobného vzťahu s Bohom. Toto *osobno* sa má pociťovať v, a má sa ním vyznačovať predovšetkým modlitba.<sup>42</sup> Žiak, ktorému je, z absencie oného zázemia alebo z rôznych iných príčin, vzdialený tradičný koncept modlitby kresťanskej náuky (či už jej formálnej alebo neformálnej podoby), môže nadobudnúť pre jeho „spiritualitu“ deštruktívne presvedčenie, že ňo spomínané *osobno* úplne absentuje. Ak necíti pred sebou výhľad na zblíženie sa s touto tradičnou kosterou kresťanského myslenia, môže predpokladať, že zostane bez tohto *osobna* v modlitbe i v budúcnosti, a tak smerovať v komunikácii s Transcendentnom k rezignácii a pasivite.

V skutočnosti toto *osobno* ňo prítomné môže byť, nevie však o tom, ak je, opäť raz, zakliesnený v akejsi pomerne ohraničenej definícii toho, čo by toto *osobno* a táto modlitba mali byť. Znova nás teda dobieha podobný princíp, o ktorom sme hovorili na strane dvadsať. Totiž ak sme uvažovali tom, že akoby zautomatizované používanie výrazu Boh (a skrže pomerne neohybný systém jeho čít), do istej miery vyprázdňuje jeho obsah, ten istý

---

<sup>42</sup> Porov. *Katechizmus Katolíckej cirkvi*, č. 2564.

fenomén treba brať do úvahy aj pri kategórii modlitby. I tu má žiak často istú predstavu o tom, čo modlitba je a aká by mala byť. Dospievame k presvedčeniu, že si tu pri práci so žiakmi treba najskôr položiť otázku *Čo vlastne modlitba je?*, pričom si ju treba položiť za účelom prevencie, totiž aby nedošlo k tomu, že žiak vzhľadom na svoju predstavu o nej usúdi, že sa nemodlí alebo dokonca nie je schopný modliť sa, a tak následne na modlitbu úplne rezignuje, hoci sa v skutočnosti možno modlí, lež nevie o tom. Jaspers uvažuje takto: Keď človek stretáva transcenciu tak ako Ja stretáva Ty, deje sa to vždy v jeho vnútri a v istej svojskej, tomuto človeku zodpovedajúcej podobe. Ak rezignuje na modlitbu, je tá hneď prítomná v inej podobe, totiž ako „*uvažovanie vo filozofickej meditácii, ktoré má ten istý charakter, len nie je bezprostredne zamerané na nejaké Ty, ale na transcenciu*“<sup>43</sup>. Inou voľbou, ale zachytávajúc podobnú realitu sa mal vyjadriť i už raz citovaný Karl Rahner: „Ak vo svojom živote vo veľkých i malých chvíľach skusujem, ako narážam na nevysloviteľné, sväté, milujúce tajomstvo, ktoré voláme Bohom, ak sa k nemu staviam tak, že sa zverujem tomuto tajomstvu dôveryplne (...), vtedy sa modlím - a dúfam, že to robím.“<sup>44</sup> Toto považuje Jaspers za prinajmenšom analógiu k modlitbe. Jedno aj druhé rovnako je existenciálne účinné až vtedy, keď sa neobmedzuje len na „vodidlové“ konvenčné formy, ale s dejinnou a osobnou vážnosťou vníma formujúcu silu a uskutočňuje ju v sebe<sup>45</sup>.

Nazdávame sa teda, že je úlohou učiteľa i chrániť žiaka pred vznikom oného pre jeho vzťah s Transcendentnom deštruktívneho presvedčenia, a to poukazovaním na plnú šírku života nášho osobna s ním, ktorá sa prejavuje v súlade s našou osobitosťou, a predsa zostáva formujúcou komunikáciou, modlitbou.

## **Záverom**

Cieľom tejto kapitoly bolo preskúmať existencialistický spôsob uvažovania Karla Jaspersa v kontexte problému sprofánnenej a často vyprázdňovanej katolíckej terminológie ako jedného z charakteristických znakov súčasnosti, a vyvodiť z tohto skúmania teoretické výsledky pre prax náboženského vyučovania. Niektoré Jaspersove filozofické výrazy sme rozpoznali ako možnú alternatívu k onej sprofánnenej terminológii, a ich využitie sme usporiadali do logickej štruktúry tak, aby reagovalo na elementárne a najpodstatnejšie

---

<sup>43</sup> JASPERS, K.: *Šifry transcencie*, s. 65.

<sup>44</sup> RAHNER, K.: *Modlitby života*, s. 9.

<sup>45</sup> Porov. JASPERS, K.: *Šifry transcencie*, s. 65.

otázky žiaka a aby konkrétnym, premysleným a vymedzeným využitím osvetľovalo porozumenie a zvnútornenie katolíckej náuky ukrytej v tradičných pojmoch.

Z Jaspersovho uvažovania o *Transcendentne* ako takom sme vyvodili možnosť efektívneho využitia ako istého predchodcu tradičného výrazu Boh; pozorujúc v ňom potenciál ochrániť žiaka pred nežiaducim nástupom neohybného systému črt a definícií, ktoré si dosiaľ počas svojho života v spoločnosti osvojil; jeho vlastností a priori ako Boha, ktoré avšak nevyhnutne nespôsobujú osobno s ním a ktoré tak môžu brániť progresu v porozumívaní katolíckej náuke. Následne sme skúmali Jaspersove myšlienkové postupy týkajúce sa problému základnej žiackej otázky „prečo o Bohu vôbec hovoriť“. Odhalili sme niektoré zdanlivo logické, v skutočnosti však otázne miesta v často doliehajúcej téze o Bohu stvorenom človekom, a pracujúc s Jaspersovým uvažovaním pre učiteľa možnosť zaujať zrozumiteľnejšie a zodpovedne argumentované stanovisko inak než cez tradičný koncept človeka ako *bytosti náboženskej*. Skúmajúc ďalej sme od nie až tak osobne blízkeho *Transcendentna* postúpili v znamení Jaspersových úvah k viac osobnému *Objímajúcu* či *Objímajúcu*, v ktorom sme spozorovali potenciál vhodne interpretovať „mechanizmus“ osobného spojenia medzi jednotlivcom a Bohom. Pre teoretické využitie tohto pojmu sme naznačili potrebu opúšťať priestor školských lavíc a vyjadrili sme sa, že v rozvinutí tejto skutočnosti budeme pokračovať v druhej kapitole.

V súvislosti s prirodzenou túžbou jednotlivca (žiaka) poznať čo možno najlepšie konkrétne vlastnosti tohto *Objímajúceho* sme v spôsobe Jaspersovho uvažovania spozorovali *stroskotávanie* ako istú analógiu k negatívnej teológii; pričom sme okrem nemožnosti poprieť jeho realitu spozorovali aj priaznivý efekt, ktorý má ono ako také, pre utváranie osobnej integrity jednotlivca (žiaka). Špecifiká tohto prínosu sme rozvinuli zanechajúc na okamih Jaspersovo myslenie a pomôhnuť si príkladom niektorých neexistencialistických úvah osvetlili existencialistické *stroskotávanie*, spoznávajúce Boha i seba v nemožnosti o ňom celkom príhodne vypovedať. Po načrtnutí tejto už istej roviny komunikácie s Bohom, zatiaľ takpovediac viac jednostrannej; zo strany človeka, sme v závere práce postúpili do komunikácie obsiahnutej tradične vo výraze *modlitba*.

Vyvodili sme teoretické výsledky, ktorými chceme byť v problematike prínosní zaangažovanému čitateľovi. Je na mieste, s ohľadom na teoretický charakter práce ozrejmiť, že tieto teoretické výsledky neinterpretujeme ako overené, potvrdené hypotézy; avšak pritom súčasne nemenej zdôrazniť, že všetky aspekty ovplyvňujúce postup, ktorým sa vyvíjalo naše skúmanie, boli reflektované v súlade s predchádzajúcou praxou, počas ktorej sme, pozorujúc mentalitu žiakov získavali presvedčenie, že by bolo použitie

skúmaných myšlienkových postupov vo vybraných prípadoch vhodné. Vybranými prípadmi máme na mysli tie triedy a tých žiakov, u ktorých tak usúdi učiteľ. Máme totiž na pamäti, že pri aplikácii akýchkoľvek učebných princípov, vo výchovných predmetoch však obzvlášť, zohráva významnú úlohu diagnostika učiteľom, jeho poznanie žiakov a vzťah s nimi. Ten istý aplikovaný postup môže byť prínosný v jednej triede, kým nevhodný v druhej; toto rozlíšenie je v rukách zodpovednej diagnostiky zo strany učiteľa a závislé na miere a hraniciach jednoduchosti a zrozumiteľnosti, do akých je nadaný rozpoznané skutočnosti pretaviť.

Zároveň berieme do úvahy i to, že by sa nami navrhnutým postupom od katolíckeho čitateľa azda mohlo dostať výčitky prílišného racionalizovania a primálneho emocionálna, a podotýkame, že v teologickej obci samej je, s ohľadom na paradigmu súčasnej doby, prítomná a odporúčaná požiadavka *málo duchovnej, ale nevyprázdnenej katechézy*<sup>46</sup>. V zmysle všetkých týchto predchádzajúco opísaných súvislostí otvárame priestor pre overenie výsledkov tejto prvej kapitoly v pedagogickej praxi.

---

<sup>46</sup> Porov. napr. KEHL, M.: *Kam kráčí Církev?*, s. 35 - 37. Málo duchovnou, ale nevyprázdnenou katechézou sa má na mysli duchovnosť smerom do vnútra riadne autentická, nie však celkom explicitne viditeľná smerom navonok. Kehl upozorňuje, že sa treba chrániť prílišne profánneho a profesionálneho zaobchádzania so slovom „Boh“ a následným rizikom vyprázdňovania jeho obsahu v prežívaní človeka. Pokladá za dôležité vnímať ho v základe všetkej skutočnosti - vo všetkom obklopujúcom aj v sebe samom, pričom si za týmto účelom treba uvedomovať vlastné zakorenenie v tomto základe.



## 2 Narušený vzťah k prírode (vo vzťahu k prvej kapitole). Martin Heidegger

V prvej kapitole sme v súvislosti s využitím výrazu Všeobjímajúco dospeli k záveru, že vyučovanie náboženskej výchovy by sa podľa svojich možností malo snažiť o zachovávanie kontaktu žiakov s prírodou a okolitou krajinou. Zároveň sme však naznačili, že vo vzťahu s týmto záverom sa objavuje niekoľko problematických otázok, ktorým bude treba venovať pozornosť. V tejto súvislosti chceme v druhej kapitole práce prítomnosť možných spojív náboženského vyučovania a existencialistických úvah skúmať vymedzene rámcom tej uvedenej príznačnej črty súčasnosti, ktorú Kehl pomenúva ako narušený vzťah k prírode a mimofudskému stvoreniu celkovo. Ten načrtáva vo vzťahu s náboženským vyučovaním dve schodné cesty uchopenia. Prvou je obohacovanie ľudskej etiky o prírodný rozmer: rozmer zodpovednosti za existenčné prostredie<sup>47</sup> a osvojovanie praktických ekologicky prijateľných postojov. Druhou je *analyzovanie* súčasného ľudského vzťahu k existenčnému prostrediu, ktorý môže mať čo dočinenia i so vzdialenou a abstraktnou predstavou Boha, málo naplnenou životom, skúsenosťou a tajomstvom.<sup>48</sup> Každá predstavuje obsažné výskumné pole.

### 2.1 Základné východiská

Naše skúmanie sa bude uberať cestou onej analýzy vzťahu. Pred jeho započatím je našou úlohou objasniť dôvody tohto výberu; vo vzťahu k voľbe spomedzi dvoch načrtnutých možností i vo vzťahu k celkovému kontextu práce:

- a) Hoci jedna aj druhá načrtnutá cesta vstupujú do vzťahu s náboženským vyučovaním, je to druhá, ktorá vhodne korešponduje s možnosťou uchopenia skrz existenciálnu filozofiu, cez prizmu ktorej naša práca postupuje.
- b) Keď sme v prvej kapitole práce hľadali spôsoby na prekonávanie dôsledkov obsahového vyprázdňovania zaužívanej terminológie, vyvodili sme ako jednu z alternatív výrazu Boh, vymedzené použitie (jaspersovských) výrazov Obklopujúco a Všeobjímajúco, ktoré sme vo vzťahu k ich účelnosti spojili s potrebou vymaňovať sa zo striktného priestoru školských lavíc smerom k bližšiemu kontaktu s prírodným svetom. Riešenie sme už vtedy nepovažovali za úplné a naznačili sme, že sa s ním spája viacero otáznych bodov: a) Nie je azda nedôsledná myšlienka tohto konceptu, ak s ňou budeme operovať aj pri žiakoch osobnostne od prirodzenosti nijako nie s danosťami na prežívanie akéhokoľvek druhu súnáležitosti s prírodou? Má navrhovaný koncept v takom prípade predpoklad

<sup>47</sup> Porov. DIATKA, C.: *Etika a súčasnosť*, s. 33.

<sup>48</sup> Porov. *Kam kráčí Cirkev? Analýza doby*, s. 36.

efektívnosti? b) Treba ho zanechať, ak sa efektívnosť navonok explicitne nekonštatuje? Otázka narušeného ľudského vzťahu k prírode a jeho analýza otvára priestor pre „doskúmanie“ problematiky, ktorá v prvej kapitole nemohla byť ešte zavŕšená v plnej kompaktnosti.

c) I z hľadiska základnej logiky sa zdá, že diskusií so žiakmi o praktickom zaujímaní ekologicky prijateľných postojov by malo predchádzať konštatovanie skutočnosti, že žiaci majú k svojmu existenčnému prostrediu živý vnútorný, viac než len racionálny vzťah. Napriek tomu sa zdá, že Rámcový vzdelávací program pre náboženskú výchovu nie je svojím obsahom s touto potrebou v úplnom súlade, a žiada od žiakov výkony praktických ekologických postojov prv než by odhaľoval, nakoľko vyživujúce prostredie poskytuje pre takéto postoje ich vnútorný vzťah k okolitej krajine. Takéto opomenutie môže mať na dosahovanie učebných cieľov nepriaznivý dopad.<sup>49</sup>

## 2.2 Prvá problémová otázka: Vzťah človeka k prírodnému svetu v súčasnosti

Nastolili sme otázku, nakoľko je použitie alternatívneho výrazu Obklopujúco opodstatnené, ak žiak nepocituje voči prírodnému svetu, ktorý ho obklopuje, nijaký vzťah vnútornej súnezítosti. Túto otázku považujeme za opodstatnenú, lebo sa zdá, že ak žiak nepocituje nijakú vnútorne živú spätosť s okolitým prírodným svetom, nemôže odhaliť ani nijaký relevantný obsah vo výraze Obklopujúco alebo Všeobjímajúco. Medardov postreh zhrnutý v stručných slovách „*narušený vzťah k prírode*“ je výstižným konštatovaním súčasného ľudského stavu, ale nepostihuje vec v jej hlbšom obsahu.

J. Šmajš poukazuje na dnes všeobecne prijímané stanovisko, podľa ktorého dokážu povahu prírodných dejov najlepšie postihnúť dielčie prírodné vedy. Kategórie ako hmota, energia, pohyb, priestor, čas a zákonitosť, súc kedysi i výrazne filozofické či teologické, sa dnes

---

<sup>49</sup> Pre konkrétnu predstavu naznačeného nedostatku možno uviesť napríklad tému s názvom *Hľadanie pravdy o svete*. Téma je v rámcovom vzdelávacom programe zaradená do tematického celku s názvom *Hľadanie pravdy*, určená pre šiesty ročník základných škôl a širšie vymedzená kľúčovými pojmami ako *hľadanie pravdy, evolučná teória, stvorenie sveta*. Je dotovaná piatimi hodinami pre školy s jednohodinovou týždennou dotáciou a desiatimi hodinami pre školy s dvojhodinovou týždennou dotáciou. Výkonový štandard k danej téme však zahŕňa body ako „*Vytvoriť jednoduchý projekt pre pomoc znečistenej prírody*“ a dokonca „*Zostaviť vlastný žalm na oslavu stvorenia rečou dnešného človeka*“. Takéto štandardy môžu byť naplnené ako zvnútorňujúce len ak učiteľ so žiakmi venujú časť svojej činnosti dôslednej a personalistickej reflexii toho, čím životné prostredie skutočne je a aké je jeho miesto v existenčných, duchovných aj osobnostných štruktúrach nášho života. Stanovená hodinová dotácia poskytuje priestor na to, aby sa tejto problematike venoval priestor, dosiahnutie štandardov je však, zdá sa, stanovené v istej odtrhnutosť od toho, čo by mu malo predchádzať. Porov. *Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženstvo / náboženská výchova*, 5. - 9. ročník ZŠ. Schválený konferenciou biskupov Slovenska v r. 2010. s. 76-77. Online <[http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k\\_5-9r-zs.pdf](http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k_5-9r-zs.pdf)>

stávajú doménou fyziky. S týmto presunom od humanitných k prírodným vedám sa podľa neho presúva aj hodnotový akcent. Takmer celá príroda je redukovaná na telesá rozmiestnené v priestore.<sup>50</sup> Skutočnosť potvrdzuje i filozofický slovník, v ktorom pod heslom „príroda“ vystupujú vymedzenia ako veci a javy existujúce mimo ľudského vedomia a nezávislé na ňom; súhrn prírodných foriem pohybu hmoty; to, čo nebolo vytvorené alebo zmenené človekom.<sup>51</sup> Postihnúť možno, že všetky uvedené vymedzenia nereflektujú *prírodu s človekom*, ale *prírodu vedľa človeka*. Dá sa teda konštatovať, že „mentálne“ spoločenské prostredie, v ktorom sa dnes učiteľ so žiakmi nachádzajú, je prostredím, ponímajúcim prírodu vo veľkej miere len ako predmetnú skutočnosť, ku ktorej človek významne nenáleží, a ktorej je vďaka rozumu, technike a výške kultúry priamo nadradený;<sup>52</sup> pričom nejde o nadradenosť v úplnej oddelenosti, ale o nadradenosť, ktorú získavame tým, že v porovnaní s inými tvormi dokážeme prírodné zákony lepšie poznávať a výhodnejšie využívať vo svoj prospech.<sup>53</sup>

### 2.2.1 Pohľad Heideggerov

Prenesme analýzu, ktorú sme dosiaľ rozvíjali v rozmere všeobecno-spoločenských východísk, pod zorný uhol úvah existenciálnej filozofie. Značnú pozornosť v rámci nej venuje postaveniu techniky a jej všeobecnej projekcii v mysli spoločnosti Martin Heidegger. Zdá sa nám, že Heidegger podstatne zdieľa toto úžitkové nazeranie na prírodný svet keď má za to, že do vzťahu medzi človekom a okolitým svetom vstupuje všetechnická optika, ktorá ho smeruje vnímať všetky súčasti jeho obklopujúceho sveta cez prizmu užitočnosti a spotrebiteľnosti.<sup>54</sup> Tento pohľad je v súlade s charakterom zážitkovo-úžitkovej spoločnosti, aký naznačuje aj Kehl. Krajina je podľa Heideggera vnímaná ako poskytovateľ a dodávateľ, ktorého podrobujeme vymáhaniu: zem vystupuje pred nami ako dodávateľ energie, obrábanie pôdy sa stáva motorizovaným priemyslom výživy a aj krásy prírody sú vymáhané priemyslom turistiky. Kľúčovú úlohu zohráva použiteľný stav, disponovateľnosť a užitočnosť.<sup>55</sup>

Tieto konštatovania predpokladajú, že pokiaľ ide o prienik medzi vnútorným životom žiakov a prírodnou krajinou, jeho nachádzanie je dnes v sťaženej situácii. Takýto predpoklad však treba preniknúť v jeho hlbších súvislostiach. Konštatovania sú totiž

---

<sup>50</sup> Porov. ŠMAJS, J.: *Ohrozená kultura*, s. 51-52.

<sup>51</sup> Porov. *Filozofický slovník*, II. diel, s. 76 - 77.

<sup>52</sup> Porov. *Ohrozená kultura*, s. 51.

<sup>53</sup> Porov. *Etika a súčasnosť*, s. 17.

<sup>54</sup> Porov. *Filosofie 19. a 20. storočí III.*, s. 354.

<sup>55</sup> Porov. Tamže, s. 354 - 355.

analýzou a analýza nie je sama o sebe ani pozitívnu ani negatívnu. Predpokladáme, že ani k dosiaľ zhrnutej analýze, ktorá zachytáva technickosť a funkcionálnosť nášho vzťahu k voľnej krajine, nemožno zaujať postoj preduzáverov, ktorými by jej učiteľ humanitne orientovaného predmetu mohol azda, v akejsi nostalgii za ušľachtilým postavením humanitných vied, vopred vtlačiť negatívnu pečat'. Úžitkovosť a dodávateľstvo ako prizma nazerania, ktorá bola konštatovaná, skutočne je garantom nášho prežitia. Aj Heidegger sa vyjadruje, že „táto predstava nie je od základu chybná. Je vcelku výstižná a v tomto zmysle i správna.“<sup>56</sup> Avšak, podľa Heideggera nie je možné zlučovať automaticky *správnosť* a *pravdu*. Čo je správne, nemusí ukazovať vec v jej všetkých alebo podstatných rysoch. Správne konštatovanie konštatuje o veci vždy niečo výstižné, ale nemusí odhaľovať to, čo máme pred sebou, v celej jeho bytnosti. Iba tam, kde k takému odhaľovaniu dochádza, sa deje niečo *pravdivé*. Tak, čo je správne, nie je ešte pravdivé, a až pravdivé nás privádza do živého vnútorného vzťahu k tomu, čo sa nás zo svojej bytnosti týka.<sup>57</sup>

Toto Heideggerovo uvažovanie chápeme tak, že istá optika nazerania na konkrétny jav nemusí byť sama o sebe chybná. Môže si ponechávať *správnosť*, pričom však nemusí postihovať všetky pre človeka podstatné dimenzie daného javu. Vo vzťahu k problému, ktorý je predmetom tejto kapitoly, má taká skutočnosť dopad na razenie nášho ďalšieho skúmania. Ak nemôžeme poprieť, že optika úžitkovosti je garantom žitia spoločnosti v jej dnešnej podobe, potom sa musíme dištancovať od toho, že by sme ako učitelia rázne humanitného predmetu - nazvime to postmodernú - optiku nahliadania na prírodu a krajinu považovali za chybnú, *nie správnu*, a v zmysle toho, čo rozoznávame ako vhodnú myšlienkovú metodickosť u Heideggera, sa skôr usilovať postihnúť, ktoré pre učiteľa a žiakov podstatné dimenzie sa v rámci tejto v zásade správnej optiky dostávajú do úzadia.

## **2.2.2 Dimenzie žiaka obklopujúceho prírodného sveta**

Súčasný koncept, ktorý nahliada na prírodnú krajinu cez prizmu úžitkovosti, sme teda participujúc na úvahách Heideggera označili ako v zásade správny, ale nie pravdivý. Zdá sa, že ak hľadáme jeho nedostatok, dimenziu, ktorú nezachytáva, pôjde o dimenziu, v ktorej vyrastá význam prírodného sveta pre nás z iného postavenia než postavenia dodávateľa či poskytovateľa, teda význam pre iný aspekt ľudských bytostí než ich praktické žitie a prežitie.

---

<sup>56</sup> Porov. *Filosofie 19. a 20. storočia III.*, s. 353.

<sup>57</sup> Porov. Tamže, s. 353.

V zmysle úžitkovosti ako hlavného kritéria súčasnej optiky sa zväčša pochopiteľne postihuje prírodný svet v hraniciach, v ktorých pre nás potenciálom dodávateľ a ešte disponuje. To znamená, že téma prírody sa pred nami obyčajne objavuje rámcovaná obrazom prírody „dosiahnuteľnej“, takže človek nečlen špecifickej vedeckej obce sa málokedy konfrontuje s úvahami o krajine za hranicami našej atmosféry či najbližších telies kozmu. Nie z dôvodu úžitkovosti, ale zrejme z dôvodov, ktoré súvisia so začlenením exegézy do náboženského vyučovania, sa takéto sploštené vnímanie celku nášho existenčného prostredia projektuje aj v ňom. Exegetická perspektíva sa sústreďuje na objasnenie symbolickej reči mýtu o stvorení, popri tomto nesporne významnom ciele však paradoxne predsa udržiava predstavu nášho existenčného prostredia, vyjadriac sa veľmi zjednodušene, len ako prostredia, „na ktoré dovidíme“.<sup>58</sup> V tejto súvislosti si kladieme otázku, či postihnutie prírodného existenčného prostredia (v ktorom sa nachádzame) v jeho úplnej šírke, fakticite a kompaktnosti, môže nejakým spôsobom pôsobiť poplatne voči problému, ktorý je obsiahnutý vo výraze *narušený vzťah človeka k prírode*, a či môže niečo vypovedať o nedostatkoch súčasného nazerania na ňu, ktoré sa v ňom všeobecne *správnom, ale nie pravdivom*, usilujeme nájsť.

Ak napríklad je prírodný svet ako existenčné prostredie, v ktorom sa nachádzame, vzatý vo svojej úplnej kompaktnosti, musí sa konštatovať prírodovednými poznatkami jasne daná skutočnosť: Zem je planétou Slnka, nie je stredom slnečnej sústavy, stredom našej galaxie ani kozmu, nie je vôbec žiadnym priestorovo významným bodom vesmíru a i Slnko je len nepatrnou a nevýznamnou súčasťou kozmu.<sup>59</sup> Takáto predstava, postihujúca plnú fyzickú šírku toho, čo označujeme mnohovýznamovým výrazom „príroda“, kladie pred žiakov relatívne podnetnú otázku o tom, v čom teda spočíva význam bezprostredne nás obklopujúcej prírody, k doceňovaniu ktorej sme, i v škole, výrazne vedení, ale ktorá sa

---

<sup>58</sup> Tento paradox konštatujeme na základe obsahu, ktorý nachádzame v rámcovom vzdelávacom programe spadať priamo do tejto témy. Na jednej strane je v nej priestor pre vzťah *biblické - vedecké* nazeranie na prírodný svet jednoznačne daný: medzi cieľmi a výkonovým štandardom témy jasne nachádzame požiadavky ako „Porovnať biblický príbeh o stvorení s vedeckým pohľadom“ a „Vnímať pravdivosť obraznej reči.“ Či však obsah myslený za týmito požiadavkami smeruje k zúženiu alebo rozšíreniu priepasti, ktorá sa medzi biblickou a vedeckou prizmou pohľadu na prírodný svet tradične objavuje, nie je jasné. „Opísať pravdivosť obraznej reči“ v úplnosti totiž neznamená chápať iba obraznosť Boha ako akéhosi „výrobcu“, ale aj obraznosť fyzickej reality prírody postihnutej v biblickom príbehu. Napriek tomu sa v existenciálnych kompetenciách danej témy uvádza „*Prostredníctvom biblického príbehu*,“ nie teda prostredníctvom toho, čo mohol žiak o súvzťažnosti biblického a vedeckého pochopiť, „*si uvedomuje hodnotu stvoreného sveta*“, a medzi prierezovými kompetenciami „*Žiak oceňuje prírodu*,“ ktorá je vzápätí v zátvorkách vymedzená ako „*zem, voda, zvieratá, rastliny*“, čím opomína užitočnosť toho, čo mohol žiak poňať z pohľadu vedeckého, ktorému bol pôvodne vyhradený rovnocenný priestor. Porov. *Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženstvo / náboženská výchova*, 5. - 9. ročník ZŠ. Schválený konferenciou biskupov Slovenska v r. 2010. s. 76-77. Online <[http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k\\_5-9r-zs.pdf](http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k_5-9r-zs.pdf)>

<sup>59</sup> Porov. *Ohrozená kultúra*, s. 54.

v celku kozmu javí len ako nepatrné a konečné zrnko. Kľúčovú úlohu v hľadaní odpovede pochopiteľne zohráva skutočnosť abiotickosti za (poznateľnými) hranicami našej planéty a biotickosť jej samej, ktorej dáva človek ako telesno-duševná bytosť tak jedinečnú pečať. Zdá sa, že kým exegetický prístup navádza k prežitiu významu stvorenstva cez symboliku biblického mýtu, v ktorom je „naša“ príroda stvorená - v odvolaní na prvú kapitolu, dnes už značne vyprázdneným - výrazom Boha, úplné a kompaktné poňatie prírodného sveta môže niest' pre žiakov istý potenciál úžasu nad skutočnosťou života v priestore tohto nepatrného zrnka. *Istý potenciál úžasu* možno uznať za faktor pôsobiaci priaznivo vo vzťahu ku kladeniu toho typu vnútorných otázok, konfrontáciu s ktorým sme v prvej kapitole označili ako *stroskotávanie*. Súčasne s tým môže pre nich také úplné a kompaktné poňatie niest' i potenciál napomáhať tomu kryštalizovať a korigovať predstavu o podstate Božského bytia, často podliehajúcu analógiám ľudského záberu, ako sme na to poukázali v prvej kapitole. V zodpovednej dôslednosti však musíme v navrhnutí k tomuto výstupu povšimnúť ešte jeden problém.

### **Problém (ne)osobného Boha**

Ak sme konštatovali, že exegetický prístup symboliky stvorenia trpí zo svojej podstaty určitým nedostatkom, zdá sa, že teraz si musíme položiť otázku, či spôsob uvažovania, ktorý sme v reakcii naň rozvinuli, netrpí rovnako zo svojej podstaty vlastným nedostatkom. Exegetický prístup symboliky stvoriteľského mýtu totiž splošťuje celok existenčného prostredia, ktoré toto stvorenie predstavuje, bez pochyb však v koncepte Stvoriteľa ako osobného Otca chráni jeho osobnú blízkosť. Úvahy, ktoré sme reflektujúc myšlienkovú metodickosť Heideggera rozvinuli my, korigujú vnímanie celku existenčného prostredia, v ktorom sa rozlieha Božie bytie. Nenesú však riziko ohrozenia reálneho pociťovania jeho osobnej blízkosti? Význam docenenia telesno-duševnej biotickosti ako čohosi mimoriadne tajomného a ušľachtilého zostáva, figuruje však riziko, v ktorom sa ľudská bytosť môže považovať za stvorenie len ako „podmnožinu väčšej univerzálnej kategórie, z ktorej je derivovaná.“<sup>60</sup>

Také pochopenie, či skôr také pociťovanie, predpokladá, že subjekt skutočne vníma ušľachtilosť svojho telesno-duševného bytia stvoreného v nezmernom existenčnom celku, stvoreného však aktom tohto stvorenia raz, kým pociťovanie ďalšej rovnako aktívnej participácie na ňom sa rozmazáva. Exegetický model kompenzuje riziko pocitu

---

<sup>60</sup> GALLAGHER, K.: *Humanity and Creaturehood*, s. 52.

„jednorazového stvorenia“ modelom otcovského Boha, ktorý sa stará a zaujíma nepretržite. Filozofické existencialistické, spravidla aj kresťanské existencialistické uvažovanie sa pochopiteľne chráni prizmy náboženskej pečate, a nehovorí otvorene o otcovskom Božom bytí. U Marcela napríklad, s ktorým sa stretneme v poslednej kapitole práce, namiesto toho v kategórii Stvoriteľa nachádzame skôr obsah metafyzickej prvej príčiny, ktorá viac korešponduje s „metódou“ existencializmu a miesto jednorazového stvoriteľského aktu evokuje celú následnú skúsenostnú líniu osobných dejín. Takto vidí Stvorenie ako interpretačný koncept napomáhajúci subjektu k lepšiemu sebazpoznaniu: Existencialistickým odkazom človeka ako stvorenia Božieho bytia je fakt, že je autonómnym bytím, ktoré existuje skrz participáciu na poriadku Prvej príčiny (čiže Stvoriteľa), ktorá ho predchádza a presahuje, a spontánne ju zažíva ako zakúšaný dar.<sup>61</sup> Zdá sa teda, že až takéto filozofické „dotiahnutie“ predstavuje skompaktnenie problematiky, ktorú sme v tejto podkapitole rozvinuli, a v kontexte vhládov predchádzajúcej kapitoly vedie k ďalšiemu konštatovaniu: Chráni osobnú blízkosť Boha Stvoriteľa od znepokojenia nad ľudskými analógiami, ktoré môže nastať pri exegetickom koncepte Boha Otca ako sa tradične vo vyučovaní objavuje, a rozvíja ju spôsobom, v ktorom tak naberá existenciálnejší, subjektívnejší a skúsenostnejší význam aj tradičná teologická formula o *Človeku stvorenom na Boží obraz*.

### 2.2.3 Záverom k prvej otázke

V rovine vzťahu človeka a prírody možno rozvíjať veľké množstvo tém. V predchádzajúcej úvahe sme rozvíjili len jednu veľmi konkrétnu z nich, keď sme stavajúc na optike Martina Heideggera sledovali problematiku užšieho a širšieho aspektu, ktorým možno to, čo chápeme ako svoje existenčné prostredie, uchopiť. Konkrétne rozvinutá myšlienka sa teda nesnaží prezentovať ako nástroj na prekonanie narušeného vzťahu žiakov k prírode, ale môže byť reprezentantom tvorivosti v spôsoboch uvažovania, ktoré realizuje najskôr vo vzťahu k sebe a následne pretavene v smere k žiakom učiteľ. V jej závere sa ukázalo, že postup od toho, čo tradične vnímame pod výrazom „príroda“, k tomu, čo je „príroda“ v prírodovednej úplnosti, smeroval k plnšiemu doceneniu toho, čo je vôbec najšpecifickejšou skutočnosťou prírody bezprostredne okolo nás, čiže skutočnosti biotickosti ako telesno-duševného života. Zdá sa, že týmto spôsobom môže napomáhať väčšej vzťahovej otvorenosti voči tomu, čím skutočne je príroda, kým skutočne je človek, ale i kým skutočne je Boh; lebo sekundárne napomáha žiakovi korigovať svoju predstavu

---

<sup>61</sup> Porov. Tamže, s. 50 - 52.

o tom, aký priestor Božské bytie takzvané vlastne pokrýva. Dôležité je povšimnúť si metodiku toho, čo sa práve udialo.

V prvotnej analýze stavu sme spozorovali, že chceme žiakom prostredkovať prírodu ako hodnotu, ale pre súčasný technicko-úžitkový pohľad sa táto ambícia nachádza v sťaženej pozícii. Poňali sme ju preto kryštalickejšie a bez hodnotového zafarbenia a nazreli na ňu cez prizmu kompaktných známych prírodovedných faktov; čím sme postupovali v súlade s názorom o tom, že „je dnes treba človeka pochopiť vecne, bez predsudkov, sentimentality a zbytočného hodnotového zafarbenia. Človek i ako kultivovaný živočích vždy bol, je a bude časťou prírody, aj keď ho kultúra stavia akoby nad ňu a proti nej.“<sup>62</sup> Následne sme sa vrátili späť k módu tradičnej predstavy prírody, pri ktorom sme začínali, a na základe získaných poznatkov a úvah ho korelovali s hodnotovým zafarbením; čím sme postupovali v súlade s názorom, podľa ktorého „docenením prírodnej dimenzie ľudskej podstaty sa (...) človek nemusí javiť menej výnimočný a menej zaujímavý než v tradičných úvahách akcentujúcich jeho nadradenosť nad prírodou.“<sup>63</sup>

Zdá sa teda, že ak sme si v súvislosti s ťažkosťami spojenými s využitím navrhovaného výrazu Obklopujúco položili otázku o tom ako sa vyrovnáť so skutočnosťou žiakov, ktorí nedisponujú inklináciou k pociťovaniu súlade s okolitým prírodným svetom, ako užitočná a schodná alternatíva sa ukazuje citovo nenásilný postoj, ktorý zadosťučňuje súčasnej prizme pozitívnosti a vedeckosti myslenia (ktorá sa do žiakov prirodzene vstúpuje), a pritom využíva - i vo výchovných predmetoch - koexistenciu s ňou, výhodne tvorivo pre svoje potreby.

### **2.3 Druhá problémová otázka: Otázka postoja k hodnotenej (ne)efektívite**

Po druhé sme si položili otázku o tom, či má učiteľ vtedy, ak nevyhodnocuje nijaký viditeľný efekt úsilia o teoretické a praktické prepájanie žiakov s prírodným svetom, či má vtedy toto úsilie zanechať.

Predpokladáme, že ak tu chce učiteľ vyhodnotiť odpoveď, centrom už nebude nachádzanie myšlienkových metód prístupnejších žiakom, ale jeho vlastné, čo najlepšie poznanie *o pute*, ktoré medzi človekom a prírodou je; nie nevyhnutne viazané na to, aby rovinu tohto poznania zdieľal i so žiakmi. Osvetlime túto nie celkom jasnú myšlienku.

---

<sup>62</sup> *Ohrozená kultúra*, s. 135.

<sup>63</sup> *Tamže*, s. 137.



### 2.3.1 Otázka „domova“

Heidegger hovorí o nebezpečenstve bezdomovstva človeka vo svete. V ére s príchut'ou techniky a nihilizmu (dnes, iste, pretaveného do „postmoderného projektu“ navonok plných, a len vnútorne prázdnych hodnôt) sú podľa neho základnými skúsenosťami človeka strata sveta a „bezdomovstvo“. Pretože veci človeka neoslovujú a nemajú mu čo povedať (v súvisi s dnešnou spoločnosťou, dovoľujeme si spresniť - nemajú mu čo povedať v rovine hlbšej než zážitkovej), otvára sa v ňom prázdnota, ktorá túži po náhradných umelých svetoch.<sup>64</sup> Podľa Henriho Bergsona, bezprostredného predchodcu vybraných existencionalistov tejto práce, si okolitý prírodný svet možno predstavovať ako naše *oslabené vedomie a driemajúcu vôľu* výslovne. Ak v sebe zakúšame rôzne formy tvorivosti či tvorivej sily, deje sa to v jeho pohľade podľa všetkého vychádzajúc z, alebo aspoň v paralele k tvorivej sile a tvorivému procesu, ktorý pozorujeme v okolitom prírodnom svete.<sup>65</sup> Takéto tvrdenie sa môže javiť nejasne zatemnene. Rozumieme mu tak, že tvorivosť, o ktorej sa v ňom hovorí, môžeme chápať ako synonymum nášho myslenia, vnímania a reflexie vôbec<sup>66</sup>, takže celé tvrdenie potom demonštruje ten istý zrozumiteľný princíp, ktorý sa demonštruje vtedy, ak by sme hovorili o tom, ako procesy onej tvorivosti vychádzajú z alebo aspoň v paralele k procesom, ktoré pozorujeme napríklad v našom rodinnom prostredí. Závažnosť Heideggerovho výrazu bezdomovstva pre túto tvorivosť si potom môžeme predstavovať podobne, ako by sme si ju predstavili pri bezdomovstve spočívajúcom vo vnútornej vykorenenosti z rodinného prostredia.

Dnešná krajina na rozdiel od pôvodnej plne prírodnej krajiny, ktorá ako bezprostredné „domovské prostredie“ formovala našich predkov, prirodzenej podstate človeka odpovedá stále menej.<sup>67</sup> V súlade s tým, čo píše Heidegger o *náhradných umelých svetoch*, nemôžeme ani povedať, že by sme mali po ruke inú alternatívu, ktorá by našej podstate odpovedala v plnosti, v akej jej kedysi odpovedala plne prírodná krajina. Práve preto sa dá konštatovať, že krajina tvrdošijne dotvára našu identitu a existenciálny pocit, že niekam patríme.<sup>68</sup>

---

<sup>64</sup> Porov. *Filosofie 19. a 20. storočia III.*, s. 356.

<sup>65</sup> Porov. *Filosofie 19. a 20. storočia III.*, s. 181.

<sup>66</sup> „Príroda (...) po stovky generácií (...) učila človeka správne vnímať, pociťovať, hodnotiť, rešpektovať, súťažiť, spolupracovať i bojovať.“ *Ohrozená kultúra*, s. 145.

<sup>67</sup> Tamže, s. 79.

<sup>68</sup> Tamže.

### 2.3.2 Krajina a otázka formotvorného faktora osobnosti

Šmajs považuje prírodu za nezastupiteľný konštitutívny faktor formovania ľudskej osobnosti. Ak vidíme podstatu realizovania osobnosti v onej tvorivosti (myslení, vnímaní, schopnosti reflexie), o ktorej sme hovorili vyššie, môžeme na mechanizmy tohto formovania nazrieť znova cez Bergsonovu reflexiu. Henri Bergson chápal realitu ako mnohosť *obrazov*. Tieto obrazy treba podľa neho chápať najskôr neutrálne, ako čosi na myslení nezávislé; ako existujúcu skutočnosť. Ľudská bytosť pozoruje tieto obrazy a následne ich vzťahuje v miere menšej alebo väčšej intenzity buď k okolitému materiálnemu svetu alebo k sebe samej, čiže k obrazu, ktorým je vlastné ľudské telo.<sup>69</sup> Otázka, ktorá tu vystáva pre nás, je, aká vážna škoda sa človeku činí, ak zo systému živých kontaktov medzi obrazom nášho tela a ostatnými obrazmi, vyabsentujeme ten s obrazmi prírodnej krajiny.

Formovanie osobnosti človeka sa deje vďaka tomu, čo môžeme označiť ako „nehovotovosť, otvorenosť či plasticita“<sup>70</sup> voči svetu, ktorá sa pochopiteľne zúrodňuje stykom s okolím. V tom pri dôkladnejšom pohľade možno postrehnúť tri zložky - socializáciu, individualizáciu a naturalizáciu. Dá sa súhlasiť s názorom, že kým v súvislosti s formovaním ľudskej osobnosti sa vedie väčšinou diskusia o primáte vzťahu socializácie a individualizácie, zabúda sa, že i socializácia je druhotná a rozvíja sa až na naturalizácii, ktorá jej predchádza.<sup>71</sup> Zdá sa teda že ak vylúčime zo systému obrazov, s ktorými prichádzame do kontaktu, obrazy prírodnej krajiny, zadost'učinujeme tomuto trendu, vylučujeme naturalizáciu ako jeden z fundamentálnych prvkov nášho styku s okolím, a tým okliešťujeme mieru našej plasticity voči svetu vôbec. Príroda zároveň nikdy nepatrila k tomu, čo by si ľudia osvojovali len verbálne, ale naopak, priamym neverbálnym zážitkom v nej, ktorý nie je možné poskytnúť nijakým verbálnym spôsobom. Toto tvrdenie korešponduje s nedostatkom Heideggerových *umelých svetov*, ktoré nemožno považovať za náhradnú alternatívu, takže škoda vznikajúca z vylučovania naturalizácie a pretrhnutia fyzického kontaktu s obrazmi krajiny, sa v ňom javí ešte závažnejšia.

---

<sup>69</sup> *Filosofie 19. a 20. storočia III.*, s. 187.

<sup>70</sup> Týmto tvrdením má autor na mysli, že prírodu vedľa rodiny a kultúry považuje za dôležitý konštitutívny činiteľ ľudskej osobnosti. Len obe prostredia spoločne - príroda i kultúra, môžu človeku poskytnúť celoživotnú orientáciu a zázemie. *Ohrozená kultúra*, s. 144-145.

<sup>71</sup> Porov. Tamže, s. 80.

### 2.3.3 Aspekt neverbálnej komunikácie

Povedali sme, že si konaturalizáciu ľudská osoba osvojuje neverbálnym spôsobom. Môže tento neverbálny spôsob vrhnúť nejaké svetlo na odpoveď, ktorú sa usilujeme zaujať k položenej otázke pre učiteľa? Toto neverbálne osvojovanie predstavuje osvojovanie, ktoré sa deje priamym neverbálnym zážitkom, pobytom, *nereflektovanou* identifikáciou. Povedané etologicky, krajinu, podobne ako rodinu, si osvojujeme vtlačením. Toto vtlačenie si nesieme po celý život ako mimokultúrnu prizmu chápania sveta okolo nás. Preto človek potrebuje vo voľnej krajine žiť, potrebuje s ňou neverbálne komunikovať,<sup>72</sup> potrebuje s ňou konaturalizovať.

Na tomto mieste je však potrebné skonštatovať zásadný postreh. Ak je výsledkom neverbálnej komunikácie s krajinou *nereflektovaná* identifikácia s ňou, potom sa zdá práve táto skutočnosť kľúčová pre zaujatie postoja k otázke, ktorú sme položili. Ak totiž táto identifikácia *je*, ale *je vedome nereflektovaná*, logicky musíme konštatovať, že nie je možné „zmerať“, nakoľko sa v žiakovi deje alebo nedeje. Ukazuje sa teda, že kritériom pre zachovanie alebo zavrnutie tejto metódy nemôže byť presné vyhodnotenie efektu. Zdá sa, že kľúčom, podľa ktorého sa tu učiteľ potrebuje rozhodovať, musí byť dôkladné poznanie relationality medzi človekom (žiakom) a prírodnou krajinou vôbec, takže rozhodnutie o zachovaní alebo opustení tohto postupu je vlastne rozhodnutím o tom, aký význam tejto relacionalite na základe poznania o nej pripisuje. Toto svoje poznanie sa iste môže pokúšať teoreticky sprostredkovať i žiakom, je to však skutočnosťou až sekundárnou, a vzhľadom na poznanie, ktoré má, sa tento teoretický úspech alebo neúspech u prijatia žiakov neukazuje ako rozhodujúci. Za dôležité považujeme dodať, že i vtedy, ak žiaci v prítomnosti vo voľnej krajine nebadajú nijakú funkcionalitu alebo úžitok, a učiteľ na základe opísaného poznania napriek tomu neodstupuje od tejto „metódy“ a zastáva atmosféru neakceptujúcu akúkoľvek dehonestáciu tejto voľby, už tá môže u žiakov vyvolávať nevypovedanú vnútornú otázku „Prečo teda, ak nie pre explicitný úžitok?“, ktorej kladenie možno v zmysle existenciálneho záberu nášho pohľadu na náboženskú výchovu považovať za žiaduce vôbec. Tento záver považujeme v rovine nachádzania pravého významu výrazu Všeobjímajúco žiakmi za kľúčový.

### 2.3.4 Výsledky v kontexte Obklopujúca

Praktické zachovanie výsledkov, ku ktorým sme dospeli, ale korešponduje s uskutočňovaním vzťahu k obklopujúcu, nie však Obklopujúcu; na prvý pohľad zostáva

---

<sup>72</sup> Porov. Tamže, s. 80 - 81.

v rovine akejsi ekologickej etiky a rozvíja vzťah k prírodnej krajine, nie však k Božiemu bytiu. Ak by sme výsledky nechali uzavreté tak, ako boli rozvinuté v predchádzajúcich statiach, mohlo by sa, v kontexte našej práce zdať, že načrtávajú isté stotožnenie prírodného sveta s Božím bytím samo, a tým rozvíjajú skôr teórie akosi ukrátené o plnosť rozmeru osobného vzťahu s Božím bytím. Vzhľadom na ciele náboženského vyučovania je teda na mieste odpovedať na otázku, akým spôsobom výsledky, ktoré sme zhrnuli, pozitívne vstupujú do vzťahu medzi žiakom a Obklopujúcim, čiže Bohom?

Bolo povedané, že príroda i rodina sa osvojujú *vtlačení*. Vzhľadom na podstatu Božieho bytia možno aj o ňom povedať, že sa osvojuje takým spôsobom. Kým však v prípade prírody sa toto vtlačenie ako metóda neverbálnej komunikácie zachováva, a problémom je skôr absencia styku s ňou, v prípade Božieho bytia sa neukazuje ako problém nedostatok styku s ním (lebo tento, do dôsledkov vzaté, vzhľadom na jeho podstatu nie je v pravom zmysle slova možný), ale skôr zmätok v metóde. Toto stanovisko si dovoľujeme uviesť vzhľadom na problémy terminológie, analógií a predformovaných systémov poznávania Boha, o ktorých sme hovorili v prvej kapitole. V tomto zmysle môže byť uskutočňovanie neverbálnej komunikácie stykom s prírodnou krajinou opakovaným oživovaním metódy komunikácie a poznávania tak, že sa táto citlivo stáva bežným a prirodzeným spôsobom komunikácie, takže môže postupne zapadať ako pevnejšia súčasť do systému spôsobov, ktorými je žiak s to Boha poznávať, o ňom uvažovať a vtlačať do seba súpodstatnosť s ním. V styku s prírodným svetom teda reflektujeme určité „metodologické prebúdzanie“ i vo vzťahu s uvažovaním o všeobjímajúcom Bohu.

## **Záverom**

V tejto kapitole sme sa pokúsili v kontexte narušenosti súčasného ľudského vzťahu k prírode zavŕšiť otvorené otázky, ktoré pred nami vystali v prvej kapitole v súvislosti s rozvinutím výrazu a kategórie Obklopujúca. Jednou z nich bolo, či vtedy, ak presúvanie náboženského vyučovania bližšie k prírodnej krajine hodnotíme navonok bez efektu, treba tento spôsob zanechať.

Dospeli sme k záveru, že prizmou pre odpoveď učiteľa nemá byť možnosť efekt v žiakovi spoľahlivo „zmerať“, ale čo najplnšie poznanie o tom, aký je charakter puta medzi človekom a krajinou. Ukázalo sa, že toto úzko súvisí s „otázkou domova“, že krajina dotvára našu identitu a existenciálny pocit, že niekam patríme. Ďalej sa ukázalo, že treba konštatovať jej úlohu formotvorného faktora ľudskej osobnosti, jednak skrze naturalizáciu ako prvotné pozadie vzťahu socializácie a individualizácie človeka, jednak skrze spôsob

neverbálnej komunikácie, ktorou sa s ňou človek identifikuje. Táto privodila pre učiteľa dva významné odkazy: Jedným bolo, že identifikácia s krajinou sa v človeku *deje*, ale nie vždy vnútorne *explicitne reflektovaná*, preto sa učiteľ musí vzdať nároku na to uspokojivo ju u žiaka „zmerať“. Druhým bolo, že po takpovediac metodologickej stránke žiackeho myslenia môže byť oživovanie neverbálnej komunikácie vhodným komponentom dopĺňajúcim „nevýhodný“ systém ľudských analógií a predformovaných spôsobov poznávania Boha; podobne ako sme v prvej kapitole vyhodnotili ako taký výhodný komponent užitočné stroskotávanie v kladení otázok a myslení o Bohu.

Ak sa zároveň skôr pri rozvinutí kategórie stroskotávania ukázalo, že poznávanie Boha je štrukturálne spojené s poznávaním seba samého, a kvalita seba poznania či seba vedomia je štrukturálne spojená s naturalizáciou ako formotvorným faktorom osobnosti, potom nemožno považovať za pravú voľbu rezignáciu na navrhovaný koncept ani vtedy, ak nepozorujeme „rukolapné“, explicitné a zmerateľné vonkajšie výsledky zodpovedajúce našej prirodzenej potrebe efektívnosti striktné vyhodnocovať.

V tomto zmysle teda možno konštatovať, že sa od učiteľa i vtedy, ak nepozoruje zo zadosťučinovania naturalizácii nijaké priamo konštatovateľné ovocie, vyžaduje, aby nepovažoval tento vynaložený čas za prázdny a bez výsledkov, ale, s porozumením o význame odhalených relácií mal za to, že uskutočňuje so žiakmi činnosť pre ich vnútornú integráciu štrukturálne významnú, hoci si to možno oni sami neuvedomujú a on nič „dynamické“ nevidí.

Napokon, i vtedy ak sa rozpamätáme na prípad žiaka, ktorý sme uviedli v prvej kapitole, a o ktorom sme povedali, že neschopnosť vyjadriť sa o akejkol'vek vlastnosti Boha môže byť v skutočnosti znakom vnútornej precíznosti jeho uvažovania, môžeme dodať, že oživovanie neverbálneho spôsobu komunikácie, ktoré aktivuje (ko)naturalizácia ako priamy styk s prírodným svetom, môže byť pre takého žiaka výrazne, hoci nie očividne, ale latentne osožné.

Druhou otázkou bolo, ako sa vyrovnáť so skutočnosťou, že nie každý žiak disponuje vnútornou nadanosťou pre pociťovanie istej súňaležitosti s prírodným svetom.

Stručne, ale dôslednejšie sme analyzovali narušenosť ľudského vzťahu k prírode, ktorú výstižne konštatuje Kehl. Následne sme nazreli túto analýzu ešte raz, podrobenú uhlu optiky existencionalistu Martina Heideggera. Čerpajúc z jeho myšlienok sme dospeli k názoru, že súčasný technický a funkcionalistický pohľad na prírodu je správny, ale nie *pravdivý*, a pokúsili sme sa hľadať, čo je to čo mu uniká, takže tejto pravdivosti nečiní

zadosť. V rámci tohto úsilia sme učinili tri faktické kroky: Uchopili sme obraz prírody taký ako sa črtá v našej tradičnej predstave; podrobili sme ho (v porovnaní s tradičnou predstavou) úplnejšiemu prírodovednému pohľadu, v tejto kompaktnosti odhalili pre žiaka nový potenciál úžasu nad jedinečnosťou telesno-duševného bytia človeka ako zložky prírody; a s týmto sa poznaním vrátili späť na začiatok a vrhli svetlo na tradičnú predstavu, v ktorej, zdalo sa, tento úžas síce taktiež vystupuje, avšak skôr naučený než prežitý.

V trojitom postupe, ktorý sme opísali, sme teda vychádzali od toho, čo najviac korešponduje s realitou a skúsenosťou nášho života, k tomu, čo je jeho pevnou, ale takpovediac vyššou a preto nie bežne reflektovanou štruktúrou, a týmto poznaním následne osvetlili skúsenosť, z ktorej sme na začiatku vychádzali. Tejto metódy sa chceme plynule držať aj v nasledujúcej a poslednej kapitole, a uzatvárajúc túto kapitolu ju môžeme kompaktno vystihnúť slovami existencialistu Gabriela Marcela, s ktorého myšlienkami budeme pracovať na nasledujúcich stranách. Ten ju výstižne pomenúva, keď sa sám vyjadruje: „*Moja metóda postupu spočíva (...) bezo zmeny v stúpaní nahor od života k myšlienke a potom späť nadol od myšlienky k životu, aby som sa takto pokúsil vrhnúť viac svetla na život.*“<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup>MARCEL, G.: *Mystery of Being I. Reflection & Mystery*, s. 41.

### 3 Zážitková spoločnosť. Gabriel Marcel

Za účelom systematickosti uskutočnime krátke zhrnutie toho, čo sa doteraz v našej práci udialo. V prvej kapitole sme sa zaoberali problémom nedostačujúcej, často vyprázdňujúcej terminológie dotýkajúcej sa náboženského vyučovania. Robili sme tak čerpajúc zo spôsobu myslenia Karla Jaspersa a niektorých jeho filozofických pojmov, pričom sme v istom bode boli navedení k tomu venovať hlbšiu pozornosť vzťahu medzi žiakom a okolitým prírodným svetom, a urobili sme to v kontexte toho, čo Kehl označuje ako *narušený vzťah k prírode*. S pomocou spôsobu myslenia Martina Heideggera a niektorých ďalších autorov sme prírodný svet konštatovali ako niečo, kontakt žiaka s čím je žiaduci a má v každom prípade zostávajúci význam, neviazaný nutne na to, aby bol známy žiakovi; postačujúc si s jeho známosťou učiteľom. Rozoznali sme ho ako základové prostredie, platformu, na ktorej stojí človek vstupujúci do vzťahu s ďalšími prostrediami individualizácie a socializácie; ako prostredie významné aj bez vedomej reflexie tohto významu žiakom.

Dá sa teda povedať, že v prvej kapitole sme v spojitosti s existenciálnou filozofiou venovali pozornosť rovine terminológie a komunikácie učiteľa so žiakmi, a považujeme to za dobré a opodstatnené, lebo je to rovina predstavujúca základnú štruktúru ich spoločnej práce. V druhej sme postupovali tak, aby sme preskúmali niektoré z otáznikov, ktoré sa objavili v súvislosti so závermi prvej. Teraz sa chceme zamerať na ďalšiu základnú štruktúru ich vzájomnej interakcie, a za tú považujeme vlastnú reflexiu žiakov.

Chceme teda nazrieť ďalší obzor pomyselnej hierarchickej stavby prostredí, v ktorom človek (žiak) existuje a v ktorom zohráva jeho vedomá reflexia vlastných skúseností kľúčové miesto. V tejto súvislosti sme na začiatku práce uviedli ako jednu zo základných črt súčasného myšlienkového prostredia, ktoré Kehl analyzuje, *zážitkovosť*. Píše o zážitkovom charaktere spoločnosti, založenej na nekončiacej premenlivosti vecí, v ktorej je zážitok fundamentom zvyšovania kvality života.<sup>74</sup> Domnievame sa, že izolovane od tejto skutočnosti a jej vplyvu sa nerealizuje ani náboženské vyučovanie.

#### 3.1 Teoretický a terminologický prehľad výrazu „zážitková spoločnosť“

Keď Kehl stručne rozvíja tento trend, ako kľúčové pojmy v ňom kulminujú: singularita, obrazy, myšlienky, nekončiaca pluralita motívov hovorov, novosť, mnohosť. V tejto mnohosti, dostatku ich všetkých, zabraňujú nude (ktorú Kehl, ako mnohí iní, reflektuje ako jedného z najväčších nepriateľov súčasného človeka), lebo poskytujú

---

<sup>74</sup> Porov. *Kam kráči Církev?*, s. 26 - 27.

zážitok, buď ako pôvodne nové alebo vyberaním z „vnútorného depozitára“ osoby, do ktorého sú priebežne ukladané.

Kehl vidí tento zážitok predovšetkým v dimenzii estetického zážitku, čo znamená, že to, čo zabraňuje nude, je jeho efekt v podobe príjemného pocitu (píše o tzv. *estetizácii všedného dňa*; všedný život, jeho priestory, predmety dennej potreby, denné úkony a samotné ľudské telo majú byť pestované tak, aby nadobúdali kvalitu zážitku).<sup>75</sup> Súhlasíme s konštatovaním súčasného vysokého hierarchického postavenia zážitku, pomýšľame však tiež na to, že definícia zážitku nie je jednoznačná, a keď Kehl vstupuje do jej reflektovania cez prizmu všeobecnej estetizácie, vstupuje do jednej z viacerých možných línií jej uchopenia s konkrétnym zafarbením. Spôsob, akým Kehl rozumie výrazu zážitok, pre nás predstavuje dôležité teoretické východisko, rozhodujeme sa však odstúpiť od zúženého odtieňa estetickosti, a vymedziť zážitok, ako s ním budeme v tejto kapitole pracovať, nezaťaženejšie.

Skrz existencialistickú perspektívu, ktorou je ladená naša práca, sa pred nami črtá základnejšie, filozofické uchopenie. Štandardné filozofické encyklopédie, o ktoré sa študenti spravidla opierajú (Stanfordská encyklopédia a iné), spájajú *zážitok* priamo s náboženským, mystickým zážitkom, alebo konkrétnymi filozofickými koncepciami.<sup>76</sup> Táto skutočnosť, daná pravdepodobne i istou mierou skreslenosti, ktorá spravidla sprevádza preklady, nás teda obracia k domácim, hoci menej autoritatívnym zdrojom. Inšpiratívnu definíciu uvádza Otvorená filozofická encyklopédia Univerzity Komenského (FILIT). vymedzuje zážitok ako každý duševný jav, ktorý jedinec prežíva, je vždy vnútorný, subjektívny, citovo sprevádzaný, je zdrojom osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a utvára jedinečné duševné bohatstvo každého človeka. Zážitok je výsledok alebo konštituent prežívania.<sup>77</sup> To, pred čím zážitok chráni človeka podľa takéhoto vymedzenia, nie je nuda, vytláčaná príjemným pocitom, o akej hovorí Kehl, ale výstižnejšie akási *životná nuda*, spojená s nedostatkom vnútornej aktivity, prežívania, reflektovania reality vôbec.

Ak teda Kehl píše o zážitku ako estetickom zážitku a príjemnom pocite, ktorý zabraňuje nude a vedie k zvyšovaniu kvality života (lebo nebezpečenstvom je preňho nuda), my ho

---

<sup>75</sup> Porov. Tamže.

<sup>76</sup> Pozri Experience. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online [cit. 2017-03-18] <<https://plato.stanford.edu/search/search?query=experience>>, Experience. In *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Online [cit. 2017-03-18] <<http://www.iep.utm.edu/>> alebo Experience. In *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Online [cit. 2017-03-18] <<https://www.rep.routledge.com/search?searchString=experience&newSearch=>>>

<sup>77</sup> Porov. Zážitok. In *FILIT. Otvorená filozofická encyklopédia*. Online [cit. 2017-03-07] <<http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvz/zazitok.html>>



uchopujeme v jeho pôvodnejšej rovine ako *aktívne prežívanie reality*, ktoré zabraňuje *životnej nude* a vedie k zvyšovaniu *aktivity vnútorného života* (lebo nebezpečenstvom je stav, v ktorom sa „považujem za cudzieho a neznámeho, som subjekt, ktorý je sám sebe objektom.“<sup>78</sup>). Kým v rámci, v ktorom zážitok sprostredkúva nejaký efekt, je ním u Kehla príjemný pocit, u nás ním bude tiež pocitová skutočnosť<sup>79</sup>, ktorou je de facto skúsenosť, nie však ako synonymum tradičného širokého významu skúsenosti (veď skúsenosť ako taká je ťažko jednoznačne definovateľná<sup>80</sup>), ale ako istá jej podkategória - *vnútorná skúsenosť*, zakúšanie reality zabezpečujúce dynamiku a aktívnosť vnútra vôbec. S tak vymedzeným zážitkom zároveň vstupujú na scénu rôzne subjektívne a individuálne aspekty osobného sveta, a tento komplex zohráva dôležitú rolu pre súčasného človeka často povyšujúceho „vlastné stanovisko a vlastnú biografiu so svojim špecifickým vnímaním na merítka a orientačné body zmyslu života, poznania a jednanja.“<sup>81</sup> Takéto povyšovanie možno pri hlbšom pohľade konštatovať ako prirodzenú súčasť subjektívneho poznávania osoby, ktoré sa deje vnútornou reflexiou jej (zážitkov) skúseností.

### 3.2 Gabriel Marcel<sup>82</sup> a zážitok

Pre skúmanie problematiky osoby v takto pochopenej zážitkovej spoločnosti sme sa rozhodli pracovať s myšlienkami existencionalistu Gabriela Marcela. V úvode práce sme sa vyjadrili, že jej dôležitou súčasťou bude využitie analogického myslenia. Stanovený cieľ sme sa rozhodli dosahovať pomocou takého postupu, ktorý podrobuje skúmanú problematiku *spôsobu* konkrétneho filozofického uvažovania. V kontexte problému zážitkovej spoločnosti nachádzame vhodnú paralelu v uvažovaní francúzskeho existencionalistu Gabriela Marcela. Marcel nepoužíva výraz zážitková spoločnosť, venuje však pozornosť takým kategóriám, u ktorých s ňou pozorujeme obsahovú príbuznosť.

---

<sup>78</sup> Pozri KONDRLA, P.: Moralita a pluralita. In Sapík, M. a kol.: *Etika a postmoderna*, s. 49.

<sup>79</sup> Výraz *pocitová skutočnosť* volíme miesto výrazu *pocit* zámerne a chceme ním naznačiť zážitok pre osobu rovnako dôležitý a nemenej dynamický, predsa však s nižšou mierou emocionálnej zaťažnosti.

<sup>80</sup> Sám Marcel si kladie otázku o tom, či môže mať vôbec skúsenosť všeobecnú definíciu, nakoľko je vždy *mojou* skúsenosťou, *mojim* systémom, *mojim* predĺžením. Porov. MARCEL, G.: *Přítomnost a nesmrtelnost*, Praha 1998, s. 19.

<sup>81</sup> KEHL, M.: *Kam kráčí Církev?* Brno 2000, s. 18.

<sup>82</sup> Gabriel Marcel (1889 - 1973) bol filozof a súčasne divadelný kritik autor, v roku 1929 konvertujúci na katolicizmus. Hoci sa jeho filozofia často označuje ako kresťanský existencionalizmus a sám Marcel tomuto pomenovaniu pôvodne neopovoľoval, neskôr ho odmietol, a nemožno povedať, že by svoje úvahy považoval za ovplyvnené katolicizmom. Porov. <https://plato.stanford.edu/entries/marcel/> Je napokon otáznosť či, vzhľadom na základnú existencionalistickú črtu vychádzajúcu od skúsenosti a individuálnej existencie, možno v prípade akéhokoľvek existencionalného autora uvažovať o poznačení jeho úvah náboženským aspektom v pravom zmysle slova.

Systematický spôsob uvažovania, ktorý vo vzťahu k týmto kategóriám uplatňuje, môže napomôcť hlbšie preniknúť aj do problému zážitkovej spoločnosti.

### 3.2.1 Zážitok a „*íst' za*“

Marcel považuje za jednu z príznačných čít ľudského bytia tú, ktorú označuje výrazom *íst' za*. Takýto výraz prirodzene láka spájať jeho obsahový význam s aspektom orientovaným na smerovanie k istému transcendentnému presahovaniu či priamo k Transcendencii. U Marcela pozorujeme, že považuje za potrebné zdržať sa najskôr tejto tradičnej väzby a uchopiť výraz *íst' za* v jeho širšom význame.<sup>83</sup> Dalo by sa povedať, že týmto významom je *íst' za* ako všeobecná, v dennom živote do praxe uvádzaná inklinácia ľudskej bytosti k tomu, čo má schopnosť rozširovať dimenziu jej osobného sveta tak, že akési jej pocitovo neutrálne vnútorné rozpoloženie získava nové, rozširujúce sfarbenia či odtiene, pocitované a hodnotené osobou ako žiaduce, pozitívne či príjemné. Takto všeobecne uchopené *íst' za* (čiže *íst' za* bežné, pocitovo neutrálne vnútorné prostredie) potom zahŕňa množstvo druhov či variácií vedúcich k tomuto zámeru. Môže ním byť priestorové presahovanie (človeka cestovateľa), môže ním byť časové presahovanie (prostredníctvom plánovania budúcnosti) a pod. Jedným z variantov tejto palety je taktiež to *íst' za*, ktoré je spojené s oblasťou spirituálnou, túžbou po transcendencii, či priamo po Transcendentne, Bohu.<sup>84</sup>

V úsilí o systematickosť sa v Marcelovom diele dá pozorovať možnosť rozdeliť rôzne variácie tohto *íst' za* do dvoch kategórií, z ktorých jedna zahŕňa všetky tie druhy *íst' za*, ktoré nie sú spojené s oblasťou spirituálnou, druhá potom naopak všetky s ňou spojené. Povedané inak a použijúc Marcelove prívlastky, prvá načrtnutá kategória je kategóriou imanentného alebo horizontálneho *íst' za* a zahŕňa skutočnosti, ktoré osobu imanentným spôsobom približujú k imanentným cieľom; druhá kategóriou transcendentného alebo vertikálneho *íst' za*<sup>85</sup> a zahŕňa skutočnosti, môžu byť o sebe i imanentné, avšak schopné transcendentným spôsobom prenikať osobu tak, že jej napomáhajú v priblížení k transcendentným cieľom, k Transcendentnu. To znamená, že osoba participuje na imanentnom *íst' za* a očakáva od neho rozšírenie osobného sveta imanentným spôsobom smerom k určenému imanentnému cieľu; a podobne participuje na transcendentom *íst' za*, ktoré niekedy môže byť i imanentnou skutočnosťou schopnou ovplyvňovať osobu transcendentným spôsobom, a očakáva od neho rozšírenie osobného sveta smerom k transcendentnému cieľu (rozumej cieľu približujúcemu k Transcendentnu).

<sup>83</sup> Porov. MARCEL, G.: *Mystery of Being*, vol. I., s. 39.

<sup>84</sup> Porov. Tamže.

<sup>85</sup> Porov. Tamže.

Zdá sa jasné, že praktické rozlíšenie medzi nimi nemusí byť pre osobu vždy ostré a môže dochádzať k zámene, pri ktorej sa skutočnosť patriaca do prvej kategórie považuje za skutočnosť kategórie druhej. Osoba vtedy participuje na imanentnom *ísť za*, a očakáva od tejto participácie imanentným spôsobom priblíženie k cieľu transcendentného charakteru i vtedy, keď konkrétna imanentná skutočnosť nemá taký potenciál. Takéto zamieňanie je v súlade s tým, čo naznačuje vo svojich trendoch Kehl, lebo osvetľuje prechádzanie zážitkov a skutočností imanentného charakteru do oblasti životnej filozofie či priamo duchovného života, o ktorom Kehl v rámci zážitkovosti hovorí<sup>86</sup>.

Je zjavné, že medzi obsahom Marcelovho *ísť za* a obsahom zážitku, ako sme ho vymedzili, možno badať značnú mieru príbuznosti. Zdá sa, že spôsob analýzy, ktorý rozvíja Marcel v súvislosti so svojou filozofickou kategóriou *ísť za*, má potenciál vhodne rozvinúť kontext osoby a zážitku, ktorý je teraz predmetom nášho skúmania. V paralele k imanentnej a transcendentnej kategórii tohto jeho *ísť za* môžeme obdobne rozlíšiť kategóriu imanentných a transcendentných (čiže k Transcendencii smerujúcich) zážitkov. V podobnej paralele možno aj tu hovoriť o riziku nerelevantného prelínania, takže môže dochádzať k podobnej zámene, v ktorej osoba očakáva od imanentnej skúsenosti imanentným spôsobom priblíženie k transcendentnému cieľu - k Transcendencii. To pre nás znamená, že z možnosti tejto zámeny možno vydedukovať dva „druhy“ zážitku imanentnej kategórie: a) Zážitok, skúsenosť imanentná takpovediac kryštalicke jasne, u ktorej sa nepochybuje o tom, že jej potenciálom je imanentným spôsobom privádzať k imanentným cieľom a b) zážitok podstatou takto pravo imanentný, ale takpovediac so zdanlivou príchuťou schopnosti rozšíriť osobný svet transcendentným spôsobom, takže je osobou ľahko zamenený za taký, ktorý je schopný privádzať ju k transcendentným cieľom. Príklady možno nachádzať v bežnom živote.<sup>87</sup> Mohli by sme prípadne povedať tiež zážitok, ktorý sa, hoc podstatou imanentný a schopný viesť len imanentne k len imanentným cieľom, snaží byť i akýmsi praktickým, zmenšeným a menej náročným

---

<sup>86</sup> KEHL, M.: *Kam kráči Církev?* Brno 2000.

<sup>87</sup> Skutočnosť, ktorú máme na mysli náročnými výrazovými kategóriami, vysvetlíme na príklade denného života. Použijeme napr. skúsenosť cestovania. Pozorujeme, že cestovanie je v súčasnosti veľmi akcentovanou zložkou života. Pri dôkladnej úvahe môžeme rozpoznať, že akcentované ako skutočnosť, ktorá rozvíja človeka smerom imanentným i transcendentným, to jest rozširuje nie len balík jeho poznatkov a informácií o svete, ale aj jeho *poznanie a hĺbku pohľadu* na svet, takže jednotlivec (žiak) môže človeka oproti sebe scestovanejšieho považovať za niekoho, kto oproti nemu disponuje nie len väčším množstvom poznatkov, ale aj hlbším *poznaním a pohľadom na realitu sveta vôbec*. V skutočnosti cestovanie takýmto smerom jedného jednotlivca naozaj môže rozvíjať, kým iného nie. V zmysle toho, ako sa dnes cestovanie myslí, však žiak môže od cestovania očakávať vlastný transcendentný rozvoj, alebo si priamo myslieť, že sa v ňom tento rozvoj deje. i vtedy keď preňho cestovanie takýmto potenciálom nedisponuje. Hovoríme tu teda o určitej chybnjej identifikácii, nie v zmysle toho či má daná skúsenosť imanentný alebo transcendentný potenciál, ale či má imanentný alebo transcendentný potenciál *pre mňa*.

prevedením vertikálneho *íst' za* rozširujúceho vzájomnosť s Transcendentnom. Hranica medzi týmito dvoma teda nemusí byť jednému jasne zrozumiteľná a ten (čiže i žiak) je akoby ponechaný najskôr na to, aby pred sebou rozoznal zážitok imanentného a transcendentného charakteru, a tu vzápätí na to, a to je možno ešte náročnejšie, aby rozlíšil zážitok so skutočným potenciálnom transcendentného charakteru od dômyselného, ale neautentického modelu transcendentného zážitku akoby viac v jednom, o ktorom sme práve hovorili.

Otázka, ktorá tak teraz pred nami vyvstáva, je, ako sa pohybovať v priestore týchto kategórií, takpovediac s čo najmenším počtom chybných identifikácií, ktoré by mohli mať neblahý dopad na integritu osoby, a to samozrejme a predovšetkým i vtedy, ak takýto analytický systém identifikácie nie je rozumovo uvedomovaný (pretože v žiakovi, na horizont ktorého je orientovaný zmysel nášho skúmania, sa pochopiteľne takto analytické reflektovanie vlastných skúseností uvedomovane nedeje).

### 3.2.2 Kategorizácia zážitkov

Marcel na istom mieste píše, že sa zdá byť fundamentálnou skutočnosťou náš spôsob ohodnocovania určitých skúseností ako „vysokých“ a iných ako „nízkych“.<sup>88</sup> Z toho, čo sme dosiaľ participujúc na Marcelovom spôsobe myslenia teoreticky zhrnuli, by sa mohlo zdať, že úvahy rozvíjame práve v súhlase s potrebou skúsenosti (zážitky) správne kategorizovať do prehľadného systému. V závislosti od ich schopnosti privádzať nás k určeným imanentným alebo transcendentným cieľom by sme ich zdanlivo mohli vyhodnocovať ako hodnotné, menej hodnotné, či priamo nehodnotné. V skutočnosti sa u Marcela taký spôsob nazerania vytvárajúci akúsi schému, rozdeľujúcu zážitky podľa ich schopnosti viesť k určenému cieľu na hodnotné a nehodnotné, javí ako príliš zjednodušený. Po rozdelení skúseností do kategórie imanentného a transcendentného charakteru totiž Marcel uvádza takýto príbeh<sup>89</sup>: Opisuje prípad mladého dievčaťa pochádzajúceho z prostredia nedostatku, ktoré uskutoční rozhodnutie vydať sa vychádzajúc z vyhladky na prístup k financiám a hmotným dobrám ako takým. Jeho *íst' za* sa zdá imanentné

---

<sup>88</sup> Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 40.

<sup>89</sup> Gabriel Marcel sa často vyznačuje istou mierou odklonu od toho, čo možno označiť ako štandardný filozofický jazyk, a *príbeh* je pevnou súčasťou jeho filozofického uvažovania aj vyjadrovania. Pri čítaní nasledujúceho Marcelom uvedeného príbehu a morálnych otáznikov, ktoré v súvislosti s ním vyvstanú, treba brať do úvahy fakt, že Marcel písal dielo, v ktorom je príbeh obsiahnutý, v rokoch 1949 - 1950. Aktualitu týchto morálnych otáznikov preto treba posudzovať s vedomím historickej etapy, v ktorej príbeh vznikol, hoci dnes by možno otázky, ktoré v ňom vystávajú, neboli považované za rovnako vážny predmet reflexie.

a nemožno ho označiť ako skúsenosť smerujúcu k Transcendencii.<sup>90</sup> Na prvý pohľad by sme situáciu vyhodnotili tak, že dievča „sa oslobodilo od istých náboženských a morálnych predsudkov“<sup>91</sup>, a zvolilo imanentnú skúsenosť, ktorou mohlo imanentným spôsobom dospieť k imanentným cieľom, čiže uskutočniť to *ist' za*, ktoré malo rozšíriť dimenziu jeho osobného sveta jemu žiaducim spôsobom. Pri druhom pohľade vieme len, že dievča zvolilo imanentnú skúsenosť; nevieme, či ňou sledovalo imanentný alebo transcendentný cieľ, a teda ani to, či ju pri voľbe považovalo za pravo imanentnú skúsenosť vedúcu k imanentnému cieľu, alebo išlo o onú zámenu, v ktorej bola podstatne imanentná skúsenosť schopná viesť len k imanentnému cieľu pomýlená s imanentnou alebo priamo transcendentnou schopnou viesť k cieľu transcendentnému. Marcel uvažuje: Anticipujúc prostredie nedostatku, z ktorého mladá žena pochádzala, nie je pre pochopenie jej skúsenosti dobré sústrediť sa na túžbu dievčaťa po vlastnení hmotných dobiek ako takom. Bolo by nepresné predpokladať, že rozhodnutie dievčaťa bolo inšpirované čírou náklonnosťou k majetku vôbec. V skutočnosti existuje široké spektrum možných motívov jeho rozhodnutia; jedným z nich by mohlo byť, ako píše Marcel, i to, že vnútorný svet dievčaťa pochádzajúceho z prostredia nedostatku sa vyznačuje formou vnútorného utrpenia spôsobeného jej neschopnosťou pomôcť svojim blízkym v rovnakom nedostatku.<sup>92</sup>

Ak teraz tento príbeh vsadíme do kontextu nášho hodnotenia skúseností a ich zaradovania do jednej z dvoch načrtnutých kategórií, o ktorých sme hovorili vyššie, ukazuje sa model príliš zjednodušený a zaradenie zážitku (ktorý dievča volilo a mal mu sprostredkovať rozšírenie jeho osobného sveta určeným smerom) do konkrétnej kategórie komplikovanejšie. Ak dievča uskutočnilo svoje rozhodnutie z náklonnosti k hmotným dobrám ako takej, treba túto skúsenosť zaradiť do kategórie imanentných skúseností, zážitkov, ktoré majú dať jej osobnému svetu konkrétne žiaduce a príjemné „sfarbenie“. Ak ho uskutočnilo vychádzajúc z vlastnej starosti o svojich príbuzných a utrpenia pre ich nedostatok, relevantnejšia sa javí kategória, ktorá rozširuje spirituálny svet dievčaťa, jeho transcendentálne presahovanie, prípadne priamo jeho vzájomnosť s Transcendentnom.<sup>93</sup> Druhý prípad by mal iste i ten dopad, že by robil jej vnútorný svet komplikovanejším, a dievča by pravdepodobne čakalo vnútorne náročné zaujímanie ďalších postojov, nakoľko poznanie o pôvode rozhodnutia a reflexii všetkých s ním spojených skutočností (jej

---

<sup>90</sup> Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 42

<sup>91</sup> Tamže.

<sup>92</sup> Porov. Tamže, s. 43.

<sup>93</sup> Porov. Tamže.

individuálneho „bytia v situácii“<sup>94</sup>, by bolo pravdivo známe iba jemu, potiaľto jeho príbuzným. Pre naše skúmanie je práve táto skutočnosť dôležitým bodom. Hoci totiž uskutočnené rozhodnutie komplikuje dievčaťu možnosť udržiavať jeho vnútorný svet a svet spoločenských štruktúr, v ktorých sa nachádza, v potrebnej harmónii, predsa je rozhodujúce pre plnosť jeho vnútornej integrity. Jednak sme vyššie nastolili otázku o tom, ako sa vyhnúť chybnjej identifikácii toho, či nás konkrétna skúsenosť vedie k imanentným alebo transcendentným cieľom, a odhalená spojitosť vo svojej podstate upozorňuje, že chybnou nie je táto identifikácia vtedy, keď skúmame tak potenciálny transcendentný ako i imanentný charakter svojej skúsenosti v dôkladnom spojení s individuálnou situáciou. Jednak dopĺňa výstupy prvej kapitoly, ktoré sa zbíhali v rovine vnútornej integrácie žiaka, a naznačuje, akým smerom sa má uberať naše skúmanie ďalej, aby sme do nej prenikli ešte hlbšie. V tomto záujme je teraz potrebné z rozlišovania rôznych kategórií skúseností (zážitkov); zo skutočnosti komplikácií, ktoré sa ukázali s ich kategorizáciou spojené; a z dopadov na vnútornú integritu, ktoré tu môžu vzniknúť, vyvodit' dôsledky pre prácu učiteľa a žiaka v náboženskom vyučovaní.

### **3.2.3 Kategorizácia zážitkov - učiteľ - žiaci**

Reflektovaním Marcelovho príbehu dospievame k tomu, že jasnú deliacu čiaru, ktorú často ustanovujeme medzi hodnotnosťou a nehodnotnosťou určitej skúsenosti (zážitku) v závislosti od toho, na koľko predpokladáme, že nás priblíži k určenému imanentnému alebo transcendentnému cieľu, je treba zjemniť. Základný pomyselný model kategorizujúci skúsenosti vo vzťahu k privádzaniu k imanentnému alebo transcendentnému cieľu na viac a menej užitočné, sa ukázal ako príliš zjednodušený a nepostačujúci. Javí sa ako model s rizikom nedostatkov, pokiaľ ide o čo najužšie spojenie s realitou vnútorného sveta osoby a jej integrity. Môže viesť k tomu, že reflektovania žiakov a pomyselné zaradenia ich skúseností do jednej z kategórií sa môžu udiat' prenesene povedané prirýchlo a bez adekvátnej reflexie. Napriek tomu sa na základe štúdia Rámcového vzdelávacieho programu z roku 2010 aj osobnej skúsenosti z praxe konfrontujeme s predpokladom, že je takýto zjednodušený kategorizačný model, vo viac alebo menej explicitnej forme zrejme častou, ale v smere k rozvíjaniu vnútornej integrity žiaka, nie vždy užitočnou súčasťou

---

<sup>94</sup> Týmito skutočnosťami sa má na mysli práve ten osobný a personálny kontext osoby, ktorému venujú rozhodujúcu pozornosť existencialisti a ktorý Marcel označuje, odvolávajúc sa na slovník Jaspersa, ako „byť v situácii“ (Porov. JASPERS, K. In MARCEL, G.: *Mystery of Being, vol. I*, s. 139), čiže balík všetkých individuálnych podmienok, do ktorých sa ľudská bytosť rodí, od genetickej vybavenosti, cez spoločenské a materiálne prostredie, jazyk, spoločenskú, domácu, náboženskú kultúru až po záujmy, talenty a pod.

náboženského vyučovania. Čo máme na mysli vyvodením tohto stanoviska, vysvetlime na konkrétnom príklade:

Ak sme sa doteraz zaoberali problémom určitej kategorizácie zážitkov a používali pre ne prívlastky ako imanentné a transcendentné, horizontálne a vertikálne, v súlade s aspektom imanentna a transcendentna ako niečoho uchopiteľného a niečoho presahujúceho je ďalšou možnosťou použiť pre ne pomenovania „mať“ a „byť“, pričom „mať“ tu potom logicky korešponduje s kategóriou skúseností privádzajúcich k imanentným cieľom, „byť“ s kategóriou skúseností privádzajúcich k transcendentným cieľom. Práve napätiu medzi „mať“ a „byť“ vyhradzuje Rámcový vzdelávací program (ďalej len kurikulum) samostatný priestor. Tieto pojmy sú v ňom uvedené ako kľúčové pre tému s názvom *Dôstojnosť a výkon* určenú pre ôsmy ročník základných škôl.<sup>95</sup> Ako kognitívny cieľ sa tu stanovuje *vymenovanie dôsledkov posudzovania hodnoty človeka na základe jeho výkonu* (pričom nie je jasne zrejmé, čo exaktné sa tu má na mysli výkonom), ako kompetencie, ktoré majú žiaci rozvíjať, *schopnosť klásť si otázky a zisťovať odpovede, učiť sa konfrontovať s názormi druhých, byť schopný empatickej komunikácie, byť otvorený pre tvorivé myslenie*. Všetky tieto kurikulumom uvedené ciele hodnotíme ako ciele s mimoriadnym potenciálom, pokiaľ ide o to aby sa žiaci zamýšľali nad dynamikou vzťahu medzi obsahmi abstraktných kategórií „mať“ a „byť“, ktorý sa na príklade dievčaťa z Marcelovho príbehu ukázal ako živý a jednotlivé kategórie úzko prepájajúci. Väzba k hmotným dobrám, ktorú by sme mohli zaradiť do kategórie „mať“ a väzba starosti o blížnych, ktorú by sme mohli zaradiť do kategórie „byť“ totiž vstupovali do vzájomnej konfrontácie, a to nie takej, ktorá by ich od seba oddeľovala alebo vzdďaľovala, ale práve naopak. Z hľadiska nachádzania vlastnej integrity je pre žiakov dôležité odhaľovať, a to - v súlade s výstupmi pedagogickej vedy o humanisticky orientovanom prístupe vo vyučovaní, sebe vlastným spôsobom<sup>96</sup> -, práve tú rovinu vzťahu „mať a byť“, ktorá pôsobí pre túto integritu skôr podporne než vnášajúc do nej napätie.

### 3.2.4 Kategorizujúci systém v kontexte Rámcového vzdelávacieho programu

Ako obsahový štandard, to jest to, čo je podstatnou časťou samotného výkladu a dialógu so žiakmi, uvádza kurikulum formuláciu „Mať alebo byť“, a ďalej, ako jednu z kompetencií, ktoré si má žiak osvojiť, kompetenciu *Vedieť rozlíšiť postoj „Mať alebo byť“ a byť*

<sup>95</sup> Porov. Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženstvo / náboženská výchova, 5. - 9. ročník ZŠ. Schválený konferenciou biskupov Slovenska v r. 2010. s. 93. Online <[http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k\\_5-9r-zs.pdf](http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k_5-9r-zs.pdf)>

<sup>96</sup> Porov. KOMORA, J. - PETLÁK, E.: *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*, s. 90 - 93.

otvorený pre postoj „Byť“.<sup>97</sup> Rámcový vzdelávací program je *rámcový* vo vlastnom zmysle slova a učiteľovi poskytuje dostatok priestoru pre vlastnú tvorivosť. Nemáme v úmysle stavať sa voči nemu opozične - každý učiteľ by bol na základe svojich skúseností a učiteľskej osobnosti vedený uvažovať o jeho obsahu osobitým smerom. Nám sa zdá tomto mieste nevyhnutné položiť otázku: Nie je tu prítomné pravdepodobné riziko nesprávneho pedagogického postupu, ktorým budú takto formulované požiadavky uplatnené v postavení protirečivom voči tomu, čo na základe nášho skúmania vystalo pre postihnutie vo vzťahu „mat“ a „byť“ ako podstatné, to jest voči možnej korelácii medzi nimi? Máme na mysli v postavení protirečivom voči tomu, čo sa sleduje obsiahnuté v ostatných kurikulom uvedených kompetenciách, takže ich potenciál je potom vystavený riziku umenšovania, i keď na prvý pohľad nie celkom badateľným spôsobom. Domnievame sa, že toto riziko môže nastať, keď je učiteľ pri svojej činnosti nedôsledný v rovine práce s kurikulovými výrazmi. *Klást' si otázky a odpovede* totiž znamená uvažovať ešte *pred* hodnotením a zaujatím postoja.<sup>98</sup> Naproti tomu uvedené formulky, a síce formulka *alebo* vo výraze „Mať alebo byť“, formulka *rozlíšiť* vo výraze „Vedieť rozlíšiť postoj Mať alebo byť“ a požiadavka formulovaná ako „Byť otvorený pre postoj „Byť““, môžu v sebe implikovať latentne prevrátený postup, navodzujúci akúsi atmosféru v istom zmysle vynucovanej či „predpísanej“ voľby (či aspoň predpísaného postupu, ktorý má myšlienky žiaka k tejto voľbe doprevadiť), preskočiac prirodzené a sebe osobité uvažovanie žiaka, ktoré by žiaducemu záveru malo predchádzať.

Tieto riziká pritom anticipujeme z osobnej skúsenosti získanej pedagogickou praxou, v rámci ktorej sme mali možnosť vyučovať vo ôsmom ročníku základnej školy vyučovaciu hodinu venovanú práve téme s názvom „*Mať alebo byť*“. V rámci tejto skúsenosti sa ukázalo, že nebolo vhodným krokom nevypustiť z tohto slovného spojenia formulku *alebo* a takto výraz uviesť na začiatku hodiny ako názov učiva. Takto formulovaný názov pôsobil ako štartér takej myšlienkovej orientácie žiakov, ktorá považovala za nutné prikloniť sa *iba k jednému* alebo *iba k druhému*, a žiakov triedy v krátkom čase rozdelil na akési dva názorovo proti sebe stojace póly. Až náprava tohto prvotného postupu zadosťučinila tomu, čo sa považuje za potrebné vo vyššie uvedených kompetenciách vypovedajúcich o potrebe

---

<sup>97</sup> Porov. *Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženstvo / náboženská výchova*, s. 94.

<sup>98</sup> V prípade reflektovania Marcelovho príbehu žiakmi by to znamenalo pýtať sa, na čo všetko sa pred hodnotením dievčaťa v príbehu treba pýtať. Kurikulové „učiť sa konfrontovať s názormi druhých“ by znamenalo pokúsiť sa anticipovať, čo by k danej veci bolo mohlo povedať samotné dievča. „Byť schopný empatickej komunikácie“ by znamenalo predpokladať, že dievčinin osobný svet disponuje okolnosťami, ktoré sú nám neznáme. „Byť otvorený pre tvorivé myslenie“ by znamenalo byť schopný všetko toto podľa svojich schopností do následného hodnotenia anticipovať.



empatickej komunikácie, tvorivého myslenia a kladenia otázok, a napomohla nastúpiť cestu, ktorou boli žiaci v konečnom dôsledku schopní odhaľovať korelácie medzi týmito dvoma skutočnosťami projektujúcimi sa zdanlivo ako protirečivými. Do tejto praktickej skúsenosti a toho, čo je zatiaľ načrtnuté v obsahu, ktorým bola opísaná, bude pri skúmaní ešte treba siahnuť, pre zachytenie výstupov, ktoré treba z problematiky dosiaľ skúmanej v tejto kapitole vyvodit' však nateraz postačuje bez ďalších rozvinutí.

### 3.2.5 Závěry skúmania zážitku

Vysvetlili sme, ako výraz *zážitková spoločnosť* chápe autor, od ktorého sme ho prebrali. Uprednostnili sme všeobecnejšie chápanie a vymedzili sme, s akou definíciou zážitku budeme pracovať, pričom sme ju poňali cez prizmu komplexu toho, čo osobe ako celková skúsenosť otvára nástroj na rozšírenie jej osobného sveta požadovaným smerom. Takto rozlíšený zážitok sme podrobili analýze využívajúcej spôsob uvažovania Gabriela Marcela. Tu sme dospeli k záveru, že podľa toho, na koľko zážitky smerujú osobu k tomu, čo od nich očakáva, je v skutku možná istá ich diferenciacia a kategorizácia. Na Marcelovom príbehu o dievčati však zároveň k tomu, že ich jasné zaradenie do tej ktorej kategórie nie je vždy bezproblémové a z hľadiska toho, čím je zážitok tvorený a čo má osobe priniesť, môžu kategórie vstupovať do rôznych rovín vzájomného vzťahu, nemusia stáť v jasnej opozícii a rozlíšení.

Hodnoteniu zážitku, ktorý volilo Marcelovo dievča, musela predchádzať zodpovedná reflexia jej vlastného „bytia v situácii“, ktorá poukázala na to, ako štrukturálne bolo vyhodnotenie jeho významu spojené so subjektívnymi okolnosťami osobného sveta dievčaťa. Vlastná a iným neznáma komplikovanosť celkového zázemia vonkajšieho a vnútorného sveta dievčaťa, úzko spojená s rozvojom jeho integrity a, a skrz neho i so samotným smerovaním k Transcendentnu,<sup>99</sup> je pritom iba symbolom komplikovanosti, ktorou sa vyznačuje (a ktorú treba reflektovať) v osobitnej forme každý, aj „ten môj“, čiže aj žiakov osobný svet.

---

<sup>99</sup> Predpokladáme totiž, že poznávanie seba a poznanie Boha sú v úzkom vzťahu: „Ak si jednotlivec kladie otázky o tom, aký Boh je, súčasne pozoruje, či už vedome alebo podvedome, aké otázky kladie, ako ich kladie a prečo. Poznáva teda aký je, poznáva sám seba. Poznáva, ako je stvorený; a teda, ako ho tento transcendentný Boh stvoril. Ak o Bohu poznáva, ako tvorí, potom už poznáva a dozvedá sa čo to nemalo a nie nevýznamné o tom, aký je; hoci možno nedostáva absolútne odpovede na pomerne konkrétne otázky, ktoré si o ňom kládol primárne.“ K tomuto výstupu sme sa na základe konfrontácie poznávania Boha a filozofických možností jeho preniknutia dopracovali už v predchádzajúcej odbornej práci venovanej štúdiu spôsobu myslenia Karla Jaspersa. Pozri ĐURKOVÁ, Eva. 2016. Využitie filozofického uvažovania vo filozofii Karla Jaspersa pre potreby náboženskej výchovy. In *Študentská vedecká, odborná a umelecká činnosť. Zborník vedeckých prác*. [CD-ROM]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2016, s. 49. ISBN 978-80-558-1053-9

Naproti tomu vybraný obsah kurikula reflektovaný aj v osobnej skúsenosti, poukázal na to, že latentne, hoci i nevhodnou formuláciou výrazov, môže byť žiakom ľahko podsúvaná tendencia zaujímať voči štruktúre „Mať a Byť“, čiže voči zážitkom (skúsenostiam) imanentného a transcendentného horizontu, pomerne vyhradený postoj; zaraďovať osobné skúsenosti do jedného z týchto, nimi opozične vnímaných pólov; a uzatvárať sa pred uchopením ich vzájomného vzťahu a interiorizáciou toho, čo je v ňom obsiahnuté, do vlastnej integrity.

Vyvodzujeme teda záver, že aby sme zabezpečili prevenciu tohto škodlivého efektu, úlohou žiaka nemá byť správne zasadiť pred sebou svoju skúsenosť ako hodnotnejšiu alebo menej hodnotnú do jednej z kategórií v „ideálnom“ hodnotovom rebríčku, ale bude pre jeho hodnotenie opäť raz kľúčová humanistická kategória vlastnej integrity, lebo je potrebné, aby pre hodnotenie zážitku vo vzťahu k svojmu osobnému svetu, ktoré je až sekundárnym krokom, dôsledne reflektoval vlastné okolnostné zázemie a individuálnu situáciu. Vodidlom k určitej forme kategorizácie skúseností vôbec musí byť teda schopnosť reflektovať to, čo Marcel nadväzujúc na Jaspersa označuje ako vlastné „bytie v situácii“, pričom sa na príklade dievčaťa ukazuje, že by sa toto vodidlo mohlo stať popretím danej kategorizácie (nie v zmysle jej úplného odmietnutia, ale v zmysle odmietnutia jej šablónového modelu) a prijatím modelu *môjho vlastného*, i keď nie tak jednoduchého systému<sup>100</sup>. Tento je bez tak jednou z ústredných kategórií súčasnosti<sup>101</sup> a žiak podľa neho potrebuje uchopovať skôr jeho pravú, hoci náročnejšiu formu, než prijímať šablónový, menej náročný koncept, ale s menším potenciálom reflexie svojej individuálnej situácie a menším potenciálom integrálneho zvnútornenia.

Učiteľ by sa tak mal snažiť pôsobiť skôr smerom k podpore tejto reflexie než ku „správne“ kategorizovaniu zážitkov - skúseností, ktoré sú ľudskej osobe k dispozícii, ako takému. Ak sme sa dopracovali k tomu, že v zážitkovej spoločnosti treba „zaostriť“ na podporu vlastnej reflektívnosti žiaka, potom sa treba s ohľadom na takúto efektívnu podporu venovať tomu, čím a aké toto reflektovanie je.

---

<sup>100</sup> Rozvíjaním *môjho vlastného systému* ako niečoho, čo je vhodnejšou alternatívou k zjednodušenému systému „hodnotných a nehodnotných, hlbokých a povrchných“ skúseností, máme na mysli systém podstatne založený na rozvoji žiakovej reflektívnosti. Takýto systém nie je iste verbálne opísateľný tak, že by schopnosť príhodne ho pred sebou opísať a vyjadriť, bola, vzhľadom na stupeň žiackeho intelektového rozvoja, v jeho silách, a preto ani nemá byť úsilím učiteľa tlačiť žiaka k schopnosti opísať ho, ale sústrediť sa výlučne na pôsobenie k rozvoju onej reflektívnosti.

<sup>101</sup> „Pojem individuálneho já (...) povyšuje toto „já“ své vlastní stanovisko při poznávání, své vlastní svědomí při jednání a svou vlastní biografii se svým specifickým vnímáním života a životním stylem při projektování obsáhlé perspektivy životního smyslu, který se stává měřítkem a zároveň orientačním bodem (jak je třeba priznat, velmi křehkým) všeho poznání, jednání a doufání. Porov. KEHL, M.: *Kam kráčí Církev?*, s. 18.

### 3.3 Reflexia v zážitkovej spoločnosti

Ak sme dospeli k záveru, že učiteľ má venovať viac pozornosti rozvoju žiackej reflexie ako interpretácii tradičných „zrýchlených“ hodnotiacich modelov, a chceme zadost'učiniť dôslednosti i praktickému rozmeru, ktorý je v tomto závere implikovaný, pokladáme za potrebné sa teraz venovať rozboru toho, čím táto reflexia je.

Hoci Marcel (podľa Sweetmana) na istom mieste charakterizuje reflexiu ako „nič iné než pozornosť“<sup>102</sup>, venuje úvahám o nej vo svojom diele toľko pozornosti, že by bolo možné vyčerpať túto problematiku v samostatnej odbornej práci.<sup>103</sup> Zo širokého a organického spektra týchto úvah nazrieme ich jadro tak, aby sme ho mohli skúmať vo vzťahu so žiakom a majúci na pamäti pravdepodobný stupeň intelektového vývoja, ktorý je uschopnený najviac na strednej škole dosahovať.

Vzhľadom na faktickosť zážitkovej spoločnosti pozostávajúcej z prakticky nekončiaceho množstva premenlivých singularít, ktoré na žiaka doliehajú, sa nám ako najväčšie riziko javí degradácia aktívnej reflexie na pasívnu recepciu sledu striedajúcich sa obrazov. Súhlasíme s myšlienkou, že skúsenosti najrôznejších situácií sú vtedy prijímané pasívne a vchádzajú do toho, čo sa stáva minulosťou, ako do depozitára, z ktorého ich vyberáme iba vtedy, keď je to potrebné, ale inak s nimi nie sme v spojení.<sup>104</sup> V systéme našej mysle naozaj trpia oklieštenosťou, lebo sú v pamäti uchovávané ako výsledok abstrahovania a zovšeobecňovania, a tým strácajú všeličo zo svojej jedinečnosti. Ich význam sa však opätovne prehľbuje poznaním opakovateľnosti a súvzťažnosti rôznych zážitkov<sup>105</sup>, to jest koreláciou s inými skúsenosťami. Zdá sa vhodné, aby sa pozorovanie týchto súvzťažností neochudobňovalo iba príležitostným vyberaním z depozitára vytvoreného pasívnou recepciou. Navyiac sa nám v tejto súvislosti zdá nutné konštatovať, že ak samotnú minulosť ponímame len ako sled raz udiavších obrazov, potom pravdepodobne zákonite vnímame vedome alebo podvedome aj všetko to, čo je pred nami, už vopred *iba* ako jeden z obrazov tohto sledu. Tým, že mu priznávame iba takéto miesto, vytláčame jeho kontempláciu a vopred vytvárame situáciu, že obrazov potrebujeme veľa, aby bol sled pred nami bezpečne dlhý, ochrániaci nás pred nepohodlím nedostatočne vyplnenej osi následnosti, ktorou by sme sa ocitli v životnej nude. Kľúčom k vyhnutiu sa takejto, na neustálu

---

<sup>102</sup> SWEETMAN, B.: *Non - conceptual Knowledge in Jacques Maritain and Gabriel Marcel*. In *Journal of French and Francophone Philosophy*. ISSN 2155-1162, 1995, Vol. 7, No 1-2. s. 50.

<sup>103</sup> Pri problematike reflexie sa Marcel opätovne pristavuje vo väčšej alebo menšej miere vo väčšine svojich dostupných diel (v anglických prekladoch napr. *Mystery of Being I. Reflection & Mystery, Methaphysical Journal, Tragic Wisdom and Beyond*.)

<sup>104</sup> Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 188.

<sup>105</sup> Porov. *Etika a súčasnosť*, s. 47 - 48.

dynamiku odkázanej pseudo reflexie, sa teda zdá byť nutnosť priznať skúsenostiam významnejšie miesto.

V tomto kontexte je vhodné uviesť rozdelenie, v ktorom Marcel rozlišuje dva, resp. tri druhy „pozorovateľov“ svojich skúseností. Jedným sú pozorovatelia *homo spectans*, druhým *homo particeps*, prípadným tretím potom pozorovatelia *kontemplatívni*, ale týchto považuje za čoraz zriedkavejších.<sup>106</sup> Mieru významnosti pripisuje týmto trom v súlade s poradím, v ktorom sú uvedení, takže rozdelenie naznačuje, že pasívna recepcia sa mení na reflexiu až vtedy, keď pozorovateľ vystupuje ako *človek participujúci*. Osoba iste participuje skúsenosť v jej priamom priebehu, avšak môže na nej abstraktným spôsobom participovať aj dodatočne, a vnútorný svet osoby potom rozvíja v korelácii s rozlíšením toho, čo Marcel označuje ako *primárna a sekundárna reflexia*. Podľa Sweetmana má Marcel primárnou reflexiou na mysli myslenie konceptuálne, vedecké, pozitívne. Primárna reflexia sa totiž nezaujíma o individuálny kontext osoby, prináša rovnaké poznanie všetkým, ktorých sa týka a preto pri nej osoba vystupuje sama pred sebou ako objekt. Sekundárna reflexia alebo non - konceptuálne myslenie je akousi druhou, dodatočnou reflexiou konceptuálneho myslenia, ktorá sa zaujíma o problém v rámci vlastného personálneho kontextu a kulminuje v konaní príhodnejšom tejto skutočnosti.<sup>107</sup> Rozlíšeniu rozumieme tak, že poukazuje na zákonitosti dvojstupňového a chronologického priebehu reflexie: Primárna reflexia smeruje k tomu rozbiť jednotu, v akej sa skúsenosť „pred“ osobou prvotne ocitla; sekundárna jednotu opätovne obnovuje, ale tak, že prostredníctvom participácie, ktorá vstupuje medzi ne ako istý medzistupeň, je to už iný, pretvorený, preformovaný myšlienkový modul, ktorý túto jednotu v závere reflektuje. Inými slovami, proces úplnej reflexie tak predstavuje proces, v ktorom u osoby prebehne akýsi reštart zo stavu (konceptuálneho myslenia), v ktorom si je objektom, späť do prereflektívneho stavu, v ktorom sa prinavracia sama sebe znova ako subjekt. Vo väčšom zjednodušení parafrázuje Sweetman tieto dva druhy reflexie výrazmi *abstraktná a partikulárna myšlienka*.

Abstraktná je všeobecná a takpovediac verejná. Je zdieľateľná, a vo vzťahu k určitej skutočnosti sa objavuje u každého v zásade rovnako. Partikulárna je individuálna, personálna a privátna, spojená s jednotlivcovým vlastným „bytím v situácii“. V abstraktnej myšlienke je prítomná ako neaktivovaná, „nezaujímajúca sa“, preto nemôže byť abstraktná myšlienka verná tomu, ako na nás v našej skúsenosti objekty, deje,

---

<sup>106</sup> Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 122.

<sup>107</sup> Porov. SWEETMAN, B.: *Non - conceptual Knowledge in Jacques Maritain and Gabriel Marcel*. In *Journal of French and Francophone Philosophy*. ISSN 2155-1162, 1995, Vol. 7, No 1-2., p. 49 - 54.

skutočnosti skutočne pôsobia. Kým abstraktná myšlienka narába s týmto objektom v izolácii, partikulárna to robí vo vlastnom skúsenostnom kontexte a v konkrétnej individuálnej otázke.<sup>108</sup>

### 3.3.1 Participácia

Vystávajúca otázka je: Čo je podstatou participácie ako procesu dotvárajúceho reflexiu tak, že pomáha osobe kultivovať vlastnú vnútornú integritu? Vo vyššie uvedenom Marcelovom príbehu o dievčati sa javí ako kľúčové pochopenie svojho vzťahu voči skutočnostiam, ktoré preň vyplynuli z jeho vlastného „bytia v situácii“. Možno skutočne súhlasiť s tým, že vzťah k majetku a úcta k bytiu sa stáva jedinečným, vo svojej konkrétnosti neopakovateľným postojom každého človeka prejavujúceho svoju osobitosť vo vždy inými okolnosťami podmienených postojoch a vzťahoch. Je to táto súvislosť, v ktorej sa otvára problém špecifickej morálnej motivácie každého jediného, osobitého človeka.<sup>109</sup> V primárnej reflexii dievča rozbilo jednotu skúsenosti svojho zázemia, dodatočne ju abstraktne participovalo ako jednotlivé segmenty, to znamená a) segment „mat“ ako jej konkrétne majetkové zázemie, prostredie nedostatku, b) segment „byť“ ako svoj vnútorný svet a segment „byť“ ako svet svojich príbuzných; v sekundárnej reflexii obnovilo jednotu v pretvorenej podobe, teda tak, že vnímalo koreláciu „mat“ a „byť“ v súčinnosti s láskou, solidaritou alebo iným fundamentálnym typom vzájomnosti so svojimi príbuznými, ako nástojčivejšiu než iba „mat“ alebo iba „byť“, ktoré by v jeho ponímaní spôsobilo jeho vnútornej integrite zrejme vážnu škodu.

Celý proces sa javí ako prepojený s nachádzaním zmyslu či významu, pre ktorý je dodatočná abstraktná participácia na svojich skúsenostiach vo svojej individuálnej situácii nevyhnutná. Podstatne sa tu stotožňujeme s Marcelom: Zmysel niečoho nie je tým, čo sa konštatuje, a z toho dôvodu jeho absencia rovnako tak nie; zmysel sa tvorí aktom našej mysle.<sup>110</sup> To znamená, že v nachádzaní významu skúseností nie sme závislí od toho, či a aký je alebo nie je evidentne. Rozhodujúca je naša ochota kontemplovať ho so svojim individuálnym „bytím v situácii“. Táto skutočnosť je pre nás kľúčová. Naša pozornosť sa

---

<sup>108</sup> Abstraktná teda zodpovedá primárnej, partikulárna sekundárnej reflexii. Keďže je abstraktná všeobecná a vzťahu k určitej skutočnosti sa objavuje u každého v zásade rovnako, dalo by sa povedať, že je „myslením riešenia problému“, hoci to neznamená, že u každého vyúsťuje v rovnaký efekt (ak sa teda ocitneme napr. v nepriaznivej, nežiaducej situácii, zdieľame všetci rovnakú myšlienku o tom, že je potrebné sa z nej vymaniť, a v závislosti od charakteru problému možno i rovnaký spôsob riešenia, neznamená to však, že ho dokážeme všetci rovnako dobre aplikovať, doviesť do života, lebo túto schopnosť ovplyvňuje vlastné „bytie v situácii“). Porov. SWEETMAN, B.: *Gabriel Marcel's Problem of Knowledge*, s. 152 - 159.

<sup>109</sup> Porov. DIATKA, C.: *O etike a hodnotách.*, s. 17.

<sup>110</sup> Porov. MARCEL, G.: *Prítomnosť a nesmrteľnosť*, s. 26.

totiž nezameriava na snahu o etické vyhodnotenie dievčininho rozhodnutia, ako sa naň pri vlastnom uvedení príbehu nezameriaval ani Marcel<sup>111</sup>, ale na aktívnu reflexiu zohľadňujúcu personálny a skúsenostný kontext osoby. V tomto zmysle je pre reflexiu rizikom rezignácia tam, kde by tento tvorivý akt mysle mohol vôbec započat'.

V zmysle cieľov našej práce je dôležité porozumieť tomu, čo treba z učiteľovho poznania o možnom priebehu takého procesu v ľudskej osobe vyvodit'. Do akého vzťahu vstupuje s touto k zmyslu orientovanou tvorivou reflexiou zážitková spoločnosť?

V zmysle cieľov našej práce je dôležité porozumieť tomu, čo treba z učiteľovho poznania o možnom priebehu takého procesu v ľudskej osobe vyvodit'. Do akého vzťahu vstupuje s touto k zmyslu orientovanou tvorivou reflexiou zážitková spoločnosť?

Vychádzajúc z analýz reagujúcich na súčasný stav myslenia možno konštatovať, že medzi elementmi ňou ohrozenými sa nachádza osobitosť ako taká; i keď iste, nie kryštalickým spôsobom, nakoľko je osobitosť vyprázdňovaná práve tým, že sa jej, prezentovanej skôr ako inakosť, priznáva univerzálny význam.<sup>112</sup> Marcel už v polovici 20. storočia konštatoval skutočnosť, podľa ktorej je „Ja myslím“ degradované na myslenie vôbec a myslenie vôbec degradované na demokratické „sa“.<sup>113</sup> V zážitkovej spoločnosti pripisujúcej univerzálny význam nekončiacemu množstvu estetizujúcich singularít sa takouto singularitou stáva aj človek, ktorému má miesto *osobitosti* pre rozvoj integrity jeho vnútorného sveta postačovať *inakosť*, pluralitná ale neosobná. Tak sa osoba ocitá v rovine oného „sa“, ktoré predstavuje podľa Marcela myslenie nie osobné, ale skôr naopak, také, ktoré je tieňom osobnej myšlienky. Je horizontom, v ktorom sa *moje* názory a väčšina *môjho* času stávajú reprodukciou „sa“ prostredníctvom Ja, ktoré samo nevie, že reprodukuje. V tomto procese sa tak skôr než cez osobnú zaangažovanosť, „participujú“ individuálne skúsenosti filtráciou cez primát „Tvrdí sa, Hovorí sa, Vie sa, Nedá sa

---

<sup>111</sup> Marcelovým úmyslom nebolo vnieť do príbehu dievčat'a akékoľvek morálne hodnotenia toho, či je vydaj pre peniaze ekvivalentom predania seba samého, ale len poukázať na nutnosť klásť si otázky a odpovede a uvažovať ešte pred zaujatím postoja. Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 42 - 43. Navrátiac sa totiž k oným ťažkostiam kategorizácie z prvej kapitoly sa zdá, že uvažujúci jednotlivec je interne akosi zväznaný preskočiť k jeho zaujatiu hneď a priamo, a tak sa ochudobniť o vnútorné rozšírenie, ktoré nemôže nastať, ak sa uplatní, ako píše Marcel, „akási rozumová politika: 'Otázka sa nebude klásť'“. Porov. MARCEL, G.: Postavení ontologického tajemství a jak se k němu konkrétně přiblížit. In: Marcel, G.: *K filosofii naděje.*, s. 11. Tým sa pritom nechce povedať, že by morálne hodnotenie dievčininho rozhodnutia považoval Marcel za nepodstatné alebo ho chcel relativizovať, ale len to, že je to iný konkrétny aspekt príbehu, ktorý tu bol predmetom jeho analýzy, a že tento „výskumný“ mód chcel zachovať čistý a neodbočujúci. Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 43.

<sup>112</sup> Porov. BLAŠČÍKOVÁ, A.: Iné a Metafyzika. In *Etika a postmoderna.*, s. 77 - 79.

<sup>113</sup> Porov. MARCEL, G.: *Přítomnost a nesmrtelnost*, Praha 1998, s. 10.

pochybovať o tom, že...“<sup>114</sup> Dá sa teda povedať, že inakosť si na svoje prežitie postačuje s primárnou reflexiou, osobitosť nedokáže prežiť bez úplného procesu reflexie, harmonizujúceho všetky jej časti - primárnu reflexiu, participáciu, i reflexiu sekundárnu.

### 3.3.2 Reflexia a žiaci v konkrétnej pedagogickej skúsenosti

Nazrime teraz to, čo sme nachádzali v Marcelovom chápaní procesu reflexie, tak, že to konfrontujeme s vlastnou pedagogickou skúsenosťou, o ktorej sme na strane päťdesiatšedem povedali, že sa k nej ešte vrátíme. V opise našej skúsenosti sme uviedli, že uvedenie hodiny v znamení učiva s názvom „Mať alebo byť“ pôsobilo polarizujúco a rozdelilo triedu na názorovo opozičné skupiny, pociťujúce potrebu zaujať postoj hodnotenia prostredníctvom voľby buď - alebo. Vyjadrili sme sa tiež, že zmenou postupu žiaci v konečnom dôsledku dokázali anticipovať možnú koreláciu dvoch fenoménov vo vzťahu k svojmu osobnému a vnútornému svetu. Priebeh sa realizoval tak, že sme po prvotnom napätí navrhli žiakom ôsmeho ročníka pracovať s modelom grafickej pyramídy. Šlo o využitie známej, Maslowovej šesťstupňovej hierarchie potrieb.<sup>115</sup> Pyramídu sme najskôr predstavili v jej pôvodnom odbornom kontexte. Náboženské vyučovanie sa nedeje vytrhnuto z vyučovacieho režimu dňa, ale je jeho súčasťou. To znamená, že sa na žiakov zo strany náboženského vyučovania kladie v priebehu niekoľkých minút pomerne znásilňujúca, požiadavka ich prechodu z pozitívne - objektívneho mentálneho naladenia (predchádzajúcich vyučovacích predmetov dňa) do naladenia subjektovosti a schytenia vnútorného sveta „odrazu“, o ktorom žiak navyše vie, že sa mu vyhradzuje len vymedzená minútáž, po ktorej ho očakáva opätovné „zaradenie“ myslenia pozitívnej objektívnosti. Zdá

---

<sup>114</sup> Tamže, s. 54 - 55. Ešte lepšiemu porozumeniu toho, čo sa má na mysli týmto „sa“, môžu napomôcť úvahy Heideggerove. V kontexte svojich analýz ľudského pobytu hovorí o snahe vyhnúť sa nutnosti čeliť tomu, čo pre nás plynie z konečnosti existencie, ktorá sa najlepšie dosahuje tomu, ak sa oddávame tomu, čo z všednosti sa dožaduje našej pozornosti. Týmto je vo veľkej miere aj uvedené „Tvrdí sa, Vie sa.“, lebo podobná reč sa vyznačuje priemernou, spoločnosťou dobre doceňovanou zrozumiteľnosťou. Inak povedané, páči sa nám to, čo sa páči, čítame knihy, ako sa čítajú, vnímame umenie, ako sa vníma a pod. *Ono sa* predpisuje spôsob bytia každodennosti, nie je ním nikto určitý, a sú ním všetci, aj keď nie ako suma. Postihuje aj samotnú zvedavosť, ktorá žije len z toho, čo videla, túži po stále nových dojmoch, ale charakterizuje ju rozptýlenosť a nepokoj. Možno povedať, že takto je v konečnom dôsledku postihovaný aj predpoklad reflexie, ktorý stráca v záujme neurčitého sa svoju pôvodnosť a rýdzosť. Porov. THURNHER, R. a kol.: *Filosofie 19. a 20. storočia III.*, s. 306 - 308. Nefilozofickým jazykom etiky by sa problém dal vyjadriť aj tak, že sa osoba konfrontuje s vnucovanou, už hotovou a zjednodušenou interpretáciou skutočnosti, ochudobňujúcou proces komunikácie o diferencované bezprostredné dojmy a expresie, vnucujúce takpovediac konformné hodnotenia. Porov. DIATKA, C.: *Etika a súčasnosť*, s. 59.

<sup>115</sup> Pyramída Maslowa, psychológa a odborníka na motivačnú psychológiu, je päťstupňová a v jednotlivých stupňoch, počnúc najnižším rozlišuje fyziologické potreby, potreby bezpečia, sociálne potreby, tzv. ego potreby (alebo potreby úcty a uznania) a potreby seberealizácie (Porov. ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.*, s. 78-79), pričom považuje za platnú logiku, podľa ktorej môžu byť potreby každej vyššej úrovne uspokojené len vtedy, keď sú uspokojené potreby nižšej predchádzajúcej. (TUREK, I.: *Didaktika*, s. 164)

sa logické, že takýto prechod si vyžaduje citlivosť. Samotné predstavenie Maslowovej pyramídy v prvej časti vyučovacej hodiny ako niečoho objektívneho, systematicky a graficky uchopiteľného, je prvkom v súlade s naladením pozitívneho myslenia, z ktorého žiaci na náboženské vyučovania prichádzajú.

Až následne bolo úlohou žiakov *podľa vlastného pohľadu* a subjektívneho kľúča dôležitosť vkladať<sup>116</sup> do jednotlivých hierarchických stupňov tie skutočnosti, ktoré považovali za *potrebné* pre harmóniu svojho celkového osobného života. Jednotlivé stupne Maslowovej hierarchie v istom zmysle anticipujú problematiku „mať a byť“, nakoľko skutočnosti nevyhnutné na uspokojenie fyziologických potrieb v základni pyramidového modelu možno vnímať ako korelujúce s abstraktnou kategóriou „mať“, každú nadstavanú základňu čím ďalej tým intenzívnejšie ako korelujúcu s abstraktnou kategóriou „býť“.<sup>117</sup> Žiaci podľa vlastného uváženia navrhovali, čo by malo byť do toho ktorého stupňa vložené, pričom sa jednotlivé návrhy niekedy prelínali a žiaci sa dostávali do konfrontácie rôznych osobných úvah. V prípade, že bola tá istá skutočnosť (potreba) navrhnutá rôznymi žiakmi do rôznych stupňov, bolo to takto v pyramíde aj graficky znázornené. Na tomto mieste sa už žiaci vyznačovali zvedavosťou pre to, v čom a prečo sa ich uváženia odlišovali, a spoločné uvažovanie bolo možné viesť tak, že sme venovali viac pozornosti vzájomnej komunikácii o jednotlivých úvahách, než túžbe dokončiť pyramidový model do jeho „správnej“ podoby. Vyskytovala sa aj opačná situácia, v ktorej sa v dôsledku vzájomnej komunikácie ukázalo, že rôzni žiaci dospeli k rovnakým výstupom rozličnými myšlienkovými „cestami“.<sup>118</sup> Predovšetkým však vďaka prelínaniu svojich úvah dospeli k zachytávaniu korelácie skutočností v jednotlivých pyramidových stupňoch tak, že ju dokázali reflektovať vo väčšej plnosti jej dôležitosť pre spektrum svojho osobného a vnútorného sveta.

Máme teda za to, že názorová dvojpólovosť, ktorá na začiatku hodiny vytvorila, udiala sa tak, že pri jej vzniku významne pôsobila *inakosť*. Atmosféra, ktorú sme konštatovali v závere hodiny, bola výsledkom výdatnejšieho pôsobenia žiackej *osobitosti*. Žiaci tu

---

<sup>116</sup> Zámerne používame slovo *vkladať* /*vložiť* a nie *zaradiť*, aby sme demonštrovali, že našim cieľom bolo podporiť čo najvlastnejšiu myšlienkovú realizáciu žiakov a nie realizáciu očakávanú. Zdá sa nám totiž, že hoci sa výrazy v zmysle, v akom ich používame, zdanlivo prelínajú, predsa výraz *zaradiť* evokuje taký akt, ktorý sa deje s akýmsi výhľadom na správnu konečnú podobu, ku ktorej by mal dospieť, kým výraz *vložiť* nekladie v tomto zmysle subjektívne nijaké bariéry.

<sup>117</sup> Pozri opis v poznámke 40.

<sup>118</sup> Stávalo sa i to, že žiaci demonštrovali tú istú úvahu sebe vlastným spôsobom tak, že sa najskôr považovali za komunikantov „v opozícii“, a po vstupe učiteľa s aktom istej sumarizácie sa zachytila jednota toho, čo sa usilovali rozličným spôsobom vyjadriť. Aj v Marcelovom diele napokon nachádzame vyjadrenie, že dôjsť k tomu ktorému výsledku znamená vhodne použiť abstraktnú myšlienku, nie je však nič také v metóde abstrakcie, čomu by sme mohli prisúdiť aspekt absolútna. Porov. *Mystery of Being*, vol. I., s. 133.



nachádzali teoretické výsledky považujúce za platné pre seba, boli však viac naklonení tomu obohatovať ich i komunikáciou s druhým, a zároveň menej naklonení k tomu považovať vlastnú reflexiu za fundamentálne platnú pre všetkých rovnakým spôsobom.

### 3.3.3 Uvedená skúsenosť v kontexte primárnej a sekundárnej reflexie

Po skúmaní Marcelovho poňatia zákonitostí reflexie na predchádzajúcich stranách dospievame k názoru, že to, čo sa na úrovni myšlienkového procesu v priebehu vyučovacej hodiny realizovalo, anticipovalo práve zákonitosti organizmu reflexie, ako ju opísal Marcel.

Na začiatku vyučovacej hodiny sa objavila atmosféra uzavretosti žiakov pred schopnosťou autentickej vnútornej reflexie. Túto atmosféru považujeme za výsledok latentného pôsobenia tlaku „Tvrdí sa, Vie sa...“, ktorý sa prihlásil k životu pri uvedení prvotného menovateľa „Mať *alebo* byť“ a implicitne vnucoval žiakom predformovanú podobu toho ako *sa* reflektuje.

Požiadavkám primárnej reflexie a abstraktného, pozitívneho myslenia sa vyhovel predstavením Maslowovej pyramídy vôbec. Jej predstavením, zatiaľ bez apelu na vlastnú subjektívnosť pri práci s ňou, sa zadostučinilo požiadavke abstraktnosti a vedeckosti, čo istým spôsobom pôsobilo zmierňujúco na tlak, ktorý v rámci vyučovacieho režimu dňa svojou požiadavkou na „prácu s vnútorným svetom odrazu“ môže na žiaka v rámci celku vyučovacieho režimu doliehať.

Ďalším krokom bolo priblížiť sa od tohto stavu „bezpečného“ a zrozumiteľného objektívneho uvažovania viac k sebe ako subjektu (a vedomiu o ostatných ako subjektoch) tým, že sa vkladanie jednotlivito rozoznávaných potrieb do pyramídového modelu uskutočňovalo spôsobom, pri ktorom sa v ich komunikácii aj v ich grafickom znázornení rešpektovala rovnocennosť individuálnych návrhov. Tento krok podstatne zodpovedal sekundárnej reflexii / partikulárnemu mysleniu, a jeho jadrom, rovnako ako u dievčaťa z Marcelovho príbehu, nebolo, aby žiak dôvody svojho návrhu ostatným objasnil s uspokojujúcou a presvedčujúcou presnosťou, ale aby sa dodatočnou abstraktnou participáciou svojho zázemia znovu stretal so skutočnosťou svojho „bytia v situácii“ a motivovanosťou konať a uvažovať zodpovedne voči týmto osobitostiam.

V tom, že žiaci dospievali k rovnakým úvahám rozličnými spôsobmi, hoci to aj sami nie vždy postrehli, sa skutočne naznačuje, že každý z nich vkladal abstraktné pyramídové kategórie do súvzťažnosti s vlastným „bytím v situácii“. Akýmsi spoločným výsledkom počtu individuálnych sekundárnych reflexií bolo, že žiaci individuálne a vlastne aj akousi

spoločnou sekundárnou reflexiou priznávali väčšiu nástojčivosť samotnému reflektovaniu než potrebe vytvoriť „správnu finálnu podobu“ pyramídového modelu.

### **Záverom**

To, čo sme mohli vo vzťahu Marcelových úvah a našej praktickej skúsenosti pozorovať, skutočne sprostredkovalo presvedčenie, že neobozretné tiahnutie žiakov k tradičným, ale niekedy nedôsledným formám reflexie, prináša so sebou riziká. Za hlavné z nich považujeme ochudobnenie spektra významu, ktorý autentická a komplexná osobná reflexia môže prinášať. Jej úplný proces, ktorý predstavuje súvzťažnosť troch významných zložiek, a to *primárnej reflexie* ako zložky zodpovedajúcej neosobnému pozitívnemu mysleniu, *participácie* ako zložky konfrontujúcej skúsenosť s vlastným zázemím, a *sekundárnej reflexie* ako zložky, ktorá dáva predchádzajúce dve do tvorivého vzťahu, totiž prispieva k plnšej kultivácii vnútornej integrity, a robí to, naproti predkladaniu akéhosi hotového, predformovaného modelu, *zvnútorňujúco* s potenciálom *trvalosti*.

Úsilie učiteľa náboženského vyučovania o podporu reflektívnych procesov, ktoré sme skúmaním poznávali, považujeme za dôležité obzvlášť v kontexte zážitkovej spoločnosti a pôsobenia jej mechanizmu, ktorý sme vyššie opísali ako mechanizmus „Tvrdí sa, Hovorí sa, Vie sa...“, ktorému sú žiaci vystavení a ktoré spôsobuje, že sa neocitajú dostatočne často v takom priestore, ktorý im vytvára podmienky pre autentickú reflexiu. Identifikovanú úlohu učiteľa v tejto dimenzii považujeme za jednu z aktuálnych výziev učiteľského povolania v súčasnosti.

Celkom na záver považujeme v súvislosti s touto myšlienkovou aktivitou na strane učiteľa za užitočné položiť si ešte otázku, či v prípade predkladania modelu hotovej, už predtvorenej reflexie určitých skutočností (ktorý sme vyhodnotili ako nežiaduci, ale ktorý reflektujeme ako žijúcu súčasť praxe), nepredkladá ho učiteľ skôr žiakovi *jedincovi* ako žiakovi *osobe*.

V podstatnej zhode s terminológiou človeka ako objektu alebo subjektu reflexie totiž Marcel rozlišuje dva jeho terminologické aspekty, ktoré označuje výrazmi *jedinec* a *osoba*. Jedinca opisuje preneseným spôsobom ako rozkúskované „ono sa“, ľudskú singularitu bez pohľadu, bez tváre. Osobu naproti tomu ako singularitu, okolo ktorej sa všetko rozplýva v čo najdokonalejšej špecifikácii *jej* pohľadu.<sup>119</sup> Osoba nemôže byť ani variantom jedinca,

---

<sup>119</sup> Porov. MARCEL, G.: *Přítomnost a nesmrtelnost*, s. 59.

nijakým jeho druhom alebo obmenou, ale ani povýšením. Podľa Marcela osoba čeliac jedincovi smeruje k tomu, aby ho prispôsobila sebe samej.<sup>120</sup>

Čo z toho plynie pre našu problematiku, je otvorená otázka, či predložením hotovej alebo navádzajúcej podoby reflektovanej skutočnosti nepôsobíme skôr na, nebudíme k životu práve tú štruktúru žiaka, ktorá je jedincom a nie osobou, teda tú, ktorá sa riadi oným „Hovorí sa, Vie sa, že...“. V kontexte nášho skúmania to považujeme za pravdepodobné riziko a zdá sa, že vystavovať ho eliminácii je možné práve v kontexte výsledkov predchádzajúcej podkapitoly.

Viesť k reflexii v jej komplexnosti a neuchyľovať sa k predformovaným modelom - totiž predstavuje priestor, v ktorom môžeme naformulovať otázku, ktorú hodláme položiť žiakovi, tak, že ju koncipujeme ako formulovanú *osobe*, následne však kladieme *jedincovi*. Jeden by mohol namietnuť, že sa takýmto spôsobom už kladieme *osobe*. Zdá sa nám však, že pri hlbšom pohľade ide vo vnútornej podstate o jej pokladanie jedincovi pričom sa predpokladá, že ten *súc jedinec* nedokáže na ňu vo svojej neschopnosti v úplnosti odpovedať, preto „klope na pomoc“ *osobe*. Zdá sa nám, že takýmto spôsobom môže učiteľ pomaly a dlhodobo smerovať žiaka k menšej miere ich odcudzenia a väčšej miere partnerstva, nakoľko i Marcel hovoril o nich ako o perspektívach, ktoré sú opačné a nemajú podľahnúť nebezpečenstvu konfúzie, čo však nijako neznamená potrebu udržiavania ich oddelenosti, ale potrebu ich vzájomného dopĺňania<sup>121</sup>, v ktorom, ako už bolo napísané, osoba prispôsobuje jedinca sebe samej.

---

<sup>120</sup> Porov. Tamže, s. 60 - 61.

<sup>121</sup> Porov. Tamže, s. 64.

## ZÁVER

V práci sme skúmali súvislosti medzi príznačnými črtami súčasného myslenia, vybranými ťažkosťami súčasnej náboženskej výchovy, a konkrétnymi problémami filozofie existencializmu. Cieľom bolo zistiť, či z týchto súvislostí možno vyvodit' teoretické výsledky s potenciálom napomáhať učiteľovi náboženskej výchovy pri prekonávaní týchto ťažkostí v jeho práci so žiakmi. Pri skúmaní sme sa zameriavali skôr na spôsob myslenia jednotlivých existencialistov, ako na prenesenie ich koncepcií do náboženskej výchovy, a uskutočňovali sme ho opierajúc sa o vlastné pedagogické skúsenosti.

Cieľ sme dosahovali spolu v troch kapitolách: v každej sme sa zamerali na konkrétnu črtu súčasného myslenia a konfrontovali sme ju so spôsobom myslenia konkrétneho filozofického autora. Obsahovej a logickej roztrieštenosti sme zabraňovali jednak tým, že sme vo všetkých kapitolách vychádzali z jednotného základu, ktorým bola analýza súčasnej spoločnosti vychádzajúca z publikácie nemeckého teológa Medarda Kehla, jednak tým, že sme problematiku v troch kapitolách rozvíjali vo vzájomnej súvislosti a nadväznosti. V kapitolách tak možno pozorovať organický celok, ich problémy a výsledky sa vzájomne osvetľujú a dopĺňajú. Každá kapitola sa zameriavala na inú ťažkosť, s ktorou sa v súčasnosti učiteľ náboženskej výchovy pri práci so žiakmi vyrovnáva, v závere sa ale výsledky všetkých kapitol podstatne zbíhali v zameranosti na ochranu vlastnej osobitosti a personalitu žiaka, vystavenej v súčasnosti mnohým pre ňu nepriaznivým vplyvom.

V prvej kapitole sme sa zamerali na skúmanie ťažkostí, ktoré v náboženskom vyučovaní vznikajú v dôsledku prílišného sprofánovania tradičnej náboženskej terminológie, vedúceho k jej obsahovému vyprázdňovaniu. Problém sme konfrontovali so spôsobom myslenia Karla Jaspersa a niektorých jeho filozofických kategórií. Dospeli sme k záveru, že vhodným prostriedkom na prekonávanie danej ťažkosti môže byť v práci so žiakmi vymedzené využívanie výrazov Transcendentno, Všeobjímajúco (Obklopujúco) a Stroskotávanie ako časných nástrojov predchádzajúcich tradičnej katolíckej terminológii za účelom jej lepšieho porozumenia v konečnom dôsledku. Podstata tejto teoretickej idey sa vyjasňovala a spresňovala štúdiom ďalších skutočností, ktoré do potenciálneho využitia daných výrazov vstupujú. Osobitne stroskotávanie, spojené s kladením otázok bez definitívnych alebo celkom uspokojujúcich odpovedí, sa ukázalo ako významný prostriedok zadosťučňovania vnútornej integrácii žiaka.

V súvislosti s využitím výrazu Všeobjímajúco (Objímajúco, Obklopujúco) sme dospeli k záveru, že vyučovanie náboženskej výchovy by sa podľa svojich možností malo snažiť

o zachovávanie kontaktu žiakov s prírodou a okolitou krajinou. V súvislosti s týmto záverom sa ale objavilo niekoľko problematických otázok ohľadom hodnotenia efektivity a prínosu tohto postupu, preto sme sa im v druhej kapitole venovali vychádzajúc z Kehlovho stanoviska, že súčasnosť sa vyznačuje narušeným vzťahom človeka k prírodnému svetu. Skúmanie sme konfrontovali so spôsobom myslenia Martina Heideggera a niektorých ďalších súvisiacich autorov. Dospeli sme k záveru, že prírodný svet predstavuje významný formotvorný faktor osobnosti a jej vnútornej integrácie, a že učiteľ náboženskej výchovy má efektívitu a prínos vovádzania žiakov do kontaktu s krajinou hodnotiť skôr na základe poznania tejto skutočnosti, než na základe explicitne viditeľných výsledkov výučby. Styk s prírodným svetom ako „metodologický“ nástroj oživujúci v žiakovi, hoci i latentne, schopnosť neverbálnej komunikácie, sme navyše vyhodnotili ako vhodný komponent *stroskotávania*, dopĺňajúci „nevýhodný“ systém ľudských analógií a predformovaných spôsobov poznávania Boha.

Po tom, čo sme v prvej kapitole v spojitosti s existenciálnou filozofiou venovali pozornosť rovine terminológie a komunikácie ako základnej štruktúre práce učiteľa so žiakmi, a v druhej postupovali tak, aby sme preskúmali niektoré z otázok, ktoré sa objavili v súvislosti so závermi prvej, zamerali sme sa v tretej na vlastnú reflexiu žiakov ako ďalšiu základnú štruktúru komunikácie medzi nimi a učiteľom. Vychádzali sme z toho, že žiaci reflektujú svoje skúsenosti v spoločnosti, ktorej charakter Kehl označuje ako *zážitkový*. Zážitok sme vymedzili v širšej perspektíve ako ľudskú skúsenosť bez nutnosti pozitívneho zafarbenia, a uvažovali o ňom v prepojenosti a pomocou spôsobu myslenia Gabriela Marcela. Dospeli sme k záveru, že zážitková spoločnosť na jednej strane podnecuje jednotlivca (žiaka) k tomu, aby považoval za prvoradé svoje skúsenosti a svoje názory, na druhej ho latentne smeruje tak, aby sa rozhodoval dobrovoľne reflektovať tieto skúsenosti menej personálne a prevažne objektívnym spôsobom, ktorý zdôrazňuje pozitivistické myslenie. Skonštatovali sme, že v štúdiu filozofie a spôsobu myslenia Gabriela Marcela môže tvorivý učiteľ nachádzať konštruktívne inšpirácie pre svoju prácu tak, aby žiakom napomáhal odhaľovať silné a slabé miesta tohto spoločenského posolstva; spoznávať pravý a nesporný význam objektívneho myslenia, a súčasne doceňovať reflexiu angažujúcu individuálny a neopakovateľný skúsenostný kontext tak, aby chránili vlastnú personalitu a osobitosť.

Stanovený cieľ považujeme za dosiahnutý. V troch kapitolách sme vyvodili niekoľko konkrétnych teoretických výsledkov, ktoré môže učiteľ v spojitosti s vlastnou sebareflexiou, diagnostikou a poznaním žiakov tvorivo uplatniť v praktickej výučbe.

Teoretické výsledky, ktoré sme dosiahli my, naznačujú, že učiteľ ochotný tvorivo rozvíjať svoje intelektuálne aktivity môže v štúdiu existenciálnej filozofie, ktorej šírky sme sa my dotkli vzhľadom na stanovený cieľ len čiastočne, nájsť nemalé množstvo inšpirácie pre svoju prácu a komunikáciu so žiakmi. V závere práce preto otvárame priestor ďalšie teoretické a praktické štúdium na tomto poli.

## Zoznam použitej literatúry

- BLECHA, I. a kol.: *Filosofický slovník*. Olomouc. Nakladatelství Olomouc 2002. 464 strán. ISBN 80-7182-064-4.
- DIATKA, C.: *Etika a súčasnosť*. Nitra: UKF, 2001. 156 strán. ISBN 880-8050-493-8.
- DIATKA, C.: *O etike a hodnotách*. Nitra: UKF, 2005. 156 strán. ISBN 80-8050-82-4.
- DRLÍKOVÁ, E. a kol.: *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. 375 strán. ISBN 80-08-00433-9.
- FARRUGIA, E. G.: *Encyklopedický slovník křesťanského Východu*. Olomouc: Refugium Velehrad - Roma, s.r.o. 2010. 1040 strán. ISBN 978-80-7412-019-0.
- GALLAGHER, K.: Humanity and Creaturehood. In *Journal of French and Francophone Philosophy*. ISSN 2155-1162, 1995, Vol. 7, No 1-2.
- GOGOVÁ, A. a kol.: *Žiak - sloboda - výchova*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre 2004. 312 strán. ISBN 80-8050-675-2.
- JASPERS, K.: *Šifry transcencie*. Bratislava: Kaligram 2004. 120 strán. ISBN 80-7149-655-3.
- JASPERS, K.: *Truth, Freedom and Peace*. In: *Existenz*, roč. 9, 2014, č. 2. ISSN 1932-1066.
- JASPERS, K.: *Úvod do filozofie*. Praha: OIKOYMENH 1996. 120 strán. ISBN 80-86005-05-4.
- Katechizmus Katolíckej cirkvi*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1999. 918 strán. ISBN 80-7162-259-1.
- KEHL, M.: *Kam kráčí Cirkve? Diagnóza doby*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury 2000. 125 strán. ISBN 80-85959-65-8.
- KOMORA, J. - PETLÁK, E.: *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris, 2003. 165 strán. ISBN 80-89018-48-3.
- KREMPASKÝ, J.: *Veda verzus viera*. Bratislava: Veda 2006. 254 strán. ISBN 80-224-0896-4.

- MARCEL, G.: Já a ten druhý. In: Marcel, G.: *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad, 1971.
- MARCEL, G.: *Mystery of Being I. Reflection & Mystery*. Chicago, Illinois: Henry Regenry Company, 1950. 227 pages.
- MARCEL, G.: Postavení ontologického tajemství a jak se k němu konkrétně přiblížit. In: : Marcel, G.: *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad, 1971.
- MARCEL, G.: *Přítomnost a nesmrtelnost*, Praha: Mladá fronta, 1998. 138 strán. ISBN 80-204-0701-4.
- RAHNER, K.: *Modlitby života*. Trnava: Dobrá kniha, 1995. 192 strán. ISBN 80-7141-054-3.
- SAPÍK M. a kol.: *Etika a postmoderna*. Nitra: UKF, 2009. 144 strán. ISBN 978-80-8094-488-9.
- SARTRE, J.P.: *Existencializmus je humanizmus*. Praha: Vyšehrad. 2004. 112 strán. ISBN 80-7021-661-1.
- SARTRE, J.P.: *Sešity z podivné války*. Praha: Academia. 2012. 653 strán. ISBN 978-80-200-2052-9.
- STÖRIG, H. J.: *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon 1991. 512 strán. ISBN 80-7113-041-9.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha 2009. 1616 strán. ISBN 978-7162-777-7.
- SVOBODA, K.: *Estetika sv. Augustína a její zdroje*. Praha: Karolinum 2000. 307 strán. ISBN 80-246-0090-0.
- SWEETMAN, B.: Gabriel Marcel's Problem of Knowledge. In *Journal of French and Francophone Philosophy*. ISSN 2155-1162, 1995, Vol. 7, No 1-2.
- SWEETMAN, B.: Non - conceptual Knowledge in Jacques Maritain and Gabriel Marcel. In *Journal of French and Francophone Philosophy*. ISSN 2155-1162, 1995, Vol. 7, No 1-2.
- ŠMAJS, J.: *Ohrožena kultura*. Praha: Hynek, 1997. 205 strán. ISBN 80-85906-53-8.



THURNHER, R. a kol.: *Filosofie 19. a 20. století III*. Praha: OIKOYMENH 2009. 524 strán. ISBN 978-80-7298-177-9

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 strán. ISBN 978-80-8078-198-9

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2011. 239 strán. ISBN 978-80-89256-60-0

### **Internetové zdroje**

*FILIT. Otvorená filozofická encyklopédia* [online]. [cit. 2017-03-07]. URL <<http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fil/fil.html>>

*Rámcový vzdelávací program pre predmet náboženstvo / náboženská výchova, 5. - 9. ročník ZŠ*. Schválený Konferenciou biskupov Slovenska, 2010. Dostupné na internete: <[http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k\\_5-9r-zs.pdf](http://www.kpkc.sk/sites/default/files/dokumenty/pdf/k_5-9r-zs.pdf)>

*Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [online]. [cit. 2017-03-07]. Edward N. Zalta [ed.]. Stanford University, Department of Philosophy: Methaphysics Research Lab. URL <<https://plato.stanford.edu/>> ISSN 1095-5054

*Routledge Encyclopedia of Philosophy* [online]. [cit. 2017-03-07]. T. Crane [ed.]. Online URL <<https://www.rep.routledge.com/>>