

Jihočeská univerzita

Teologická fakulta

Katedra praktické teologie

Magisterská diplomová práce

2009

Jiří Heller

Jihočeská univerzita

Teologická fakulta

Katedra praktické teologie

**Obor: Učitelství pro SŠ: Učitelství
náboženství a etiky**

Jiří Heller

Místo dialogu v pastorační mládeži

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: doc. Michal Kaplánek, ThD.

2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Děkuji vedoucímu diplomové bakalářské práce doc. Michalu Kaplánkovi, ThD, za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

1. Úvod	7
2. Dialog jako nutný předpoklad výchovy v 21. století	8
2.1. Dialog jako nutný prostředek dorozumění mezi lidmi	8
2.2. Předpoklady dialogu	10
2.3. Asertivita v dialogu	11
3. Dialog v hledáčku věd	12
3.1. Dialog ve filozofii	12
3.2. Dialog v biblické tradici	15
3.3. Dialog v teologii	18
3.4. Dialog v liturgii	21
3.5. Dialog v Gaudium et Spes	23
4. Mládež a doba	27
4.1. Hodnoty	28
4.2. Životní cíle a problémy	29
4.3. Postmoderna, globalizace, společnost vědění	29
4.4. Rodina	31
4.5. Škola	34
4.6. Specifika vztahu dospívajících k dospělým	35
5. Dialog v pohledu pedagogiky a psychologie	36
5.1. Dialog v didaktické praxi	38
5.1.1. Otázka	38
5.1.2. Řeč očí	39
5.1.3. Komunikace činem	40
5.1.4. Poznávání žáků rozhovorem	40
5.1.5. Klima, atmosféra, prostředí ve třídě	41
5.2. Socializace jako dialog jedince se společností	43
5.3. Dialog v klíčových kompetencích a průřezových tématech RVP	47
5.4. Dialog v multikulturní výchově	48
5.4.1. Církev v dialogu s multikulturní společností	52

5.5. Exkurs: Fenomén šikany jako nedostatek dialogu	55
5.6. Dialog v pohledu náboženské pedagogiky	56
6. Dialog v církevní pastoraci mládeže	58
6.1. Exkurs: Dialogická pastorační metoda Jana Bosca	60
6.2. Pastorce dialogem?	61
6.3. Pastorační návrhy	67
6.3.1. Hudba	68
6.3.2. My hero	69
6.3.3. Ježíš a cizoložnice	70
6.3.4. Náročné životní otázky	70
6.3.5. Internet	71
6.3.6. Člověk a peníze	73
6.3.7. Otázka smyslu člověka	74
6.3.8. Láska a sex	75
6.3.9. Duchovní vedení	75
6.3.10. Orientační dny	76
7. Závěr	78
Prameny a literatura	79

1. Úvod

Ve své diplomové práci „*Místo dialogu v pastorační mládeži*“ se pokusím hlouběji analyzovat zdánlivě moderní fenomén. Jsme vyzýváni, abychom s mladými jednali v duchu dialogu, církve mluví o dialogu s obyčejnými lidmi, dobou. Hodně se o dialogu mluví, je však skutečně uplatňován? Jak by ale vlastně měl být uplatňován?

Ve své práci se pokusím alespoň částečně zodpovědět tyto otázky. Práce začíná v teoretické rovině, všímá si dialogu jako obecného fenoménu, zabývá se problémy, jak na dialog pohlíží různé vědní obory. Vycházíme z pojetí pastorační mládeže podle Michala Kapláňka. Ten se domnívá, že pastorační nejsou pouze liturgická shromáždění nebo poutě, ale též obecně edukační či sociální činnost.¹ My zůstaneme na poli edukace. Z tohoto důvodu věnujeme více prostoru pedagogickým a psychologickým úvahám. Domníváme se, že pastorační mládeže se musí otevřít ostatním oborům, škole, světu.

Nakonec však vedeme dialog s konkrétními lidmi, proto v naší práci přinášíme i několik poznámek o situaci dnešní mládeže. Na to navazuje úvaha o místě dialogu v pedagogice a psychologii. Odtud už je jen krůček k přemýšlení o dialogu a jeho místě v pastorační mládeži. V závěru práce přinášíme konkrétní pastorační návrhy, které lze uplatnit v praxi při práci s mládeží.

Věřím, že tato práce přinese čtenáři hlubší vhled do pojednávané problematiky, chuť se touto alternativní metodou zabývat a hlavně i konkrétní pomoc při práci s mladými lidmi.

¹ Srov. KAPLÁNEK, Michal: *Pastorační mládeže v České republice*. In: *Mládež – Církev – Ateismus*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2006. s. 146.

2. Dialog jako nutný předpoklad výchovy v 21. století

Proč je zrovna dialog tolik důležitý při výchově, v pastoraci mládeže? Nejde jen o jednu z mnoha módních vln, které brzy přejdou? Není přece jen efektivnější předávat hotové poznatky, které vyvedou nejistého mladého člověka z postmoderní úzkosti? Zajisté ne, právě v naší době se ukazuje dialog jako základní metoda jakéhokoli výchovného působení, často se zdařilostí či nezdařilostí dialogu padá celý efekt edukačního procesu. Pojďme se tedy na začátku podívat na fenomén dialogu obecně.

Dialog jako prostředek dorozumění mezi lidmi

*„Jednadvacáté století je označováno za století komunikace, v němž budou mít místo sociálně zralí, vyrovnaní jedinci s dovedností efektivního jednání, schopní racionálně se rozhodovat v mezních a konfliktních situacích, přiměřeně se kontrolovat, řešit problémy, diskutovat, argumentovat, přesvědčovat a vyjednávat.“² Takto začíná kniha Aleny Vališové o asertivitě, ale uvedený citát lze chápat i obecně. K životu potřebujeme umět vést dialog, umět argumentovat. Jak na tuto skutečnost reaguje rodina a škola? Autorka zmíněné knihy se ptá: *„Vychováváme skutečně samostatné osobnosti, schopné řešit problémy a komunikovat, odolávat životním nejistotám a případným neúspěchům, zvládající aktivní přístup k překonání překážek?“³ Zdá se, že se nám toto moc nedaří. Mnoho mladých řeší své problémy pomocí drog či jiných úniků, někteří hledají řešení svých problémů v náboženských sektách, v extrémní zátěži volí mladí i řešení nejkrajnější, sebevraždu.**

² VALIŠOVÁ, Alena: *Asertivita v rodině a ve škole*. H&H : Jinočany, 1998. s.5

³ Tamtéž.

Jak ale učit mladé dialogu? Souvisí to s úctou sama k sobě i druhým lidem. Děti mají umět přiměřeně projevovat své emoce, vyjadřovat vlastní názory a postoje založené na sebeúctě a současně úctě a respektu k druhým, jejich osobnosti, názorům a právům. Je nutné se taky umět druhému omluvit, když toto situace vyjadřuje, ustoupit za určitých okolností od původního cíle, respektovat práva a povinnosti lidí vůči sobě, být vzájemně otevření, přitom však taktí a citliví.

Člověk se nesmí uchýlit k agresivnímu chování, kde dominuje boj, ale také ne chování submisivnímu, pasivnímu, kde dominuje únik. Zlatá střední cesta je chování asertivní, kde dominuje dohoda komunikací.⁴

Ptejme se, jaké chceme mít děti, až dosáhnou dospělosti. Pokud budou potřebovat v životě umět jednat v běžných situacích s lidmi, umět vyhrávat i prohrávat nebo nepodléhat manipulativnímu jednání druhých lidí vůči nám, musí tomu odpovídat také výchova v rodině a ve škole. Umět správně komunikovat, vést dobře dialog napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí, projasňuje mezilidské vztahy, jejich otevřenost, srozumitelnost a přímost, umožňuje předcházet a efektivně řešit konflikty a zvyšuje tvořivost a zdravé riskování.⁵

Perspektivní výchova pro budoucnost musí děti učit otevřenosti vůči novým poznatkům, objevům a postupům. Je to právě otevřenost jako jeden z pilířů vlastností, které v poslední době nabývají na důležitosti. Dále je třeba vést mladé ke kritičnosti, ale na druhé straně také k toleranci. Podstatná je také samostatnost a tvořivost. Dále se mladí v budoucnu neobejdou bez emoční jistoty, hodnotové pevnosti, schopnosti porozumění druhým lidem a nezávislosti a odpovědnosti za vlastní jednání.⁶

Účastníci dialogu mají stejná práva, dialog nesnese „hodnostní“ nadřazení některého účastníka dialogu. Účastníci mají někdy chybný pocit, že je bezpodmínečně nutné nalézt jednu správnou odpověď na diskutovanou otázku. I po zdařilém rozhovoru mohou účastníci odejít s tím, že se sice nedohodli, ale

⁴ Srov. tamtéž. s.5-7.

⁵ Srov. tamtéž. s.17-18.

⁶ Srov. tamtéž. s.47

obohatili. Je třeba udržovat kulturu dialogu. Dialogem se lze naučit argumentovat, vést konstruktivní při.⁷

2.2 Předpoklady dialogu

Základním předpokladem jakéhokoliv dialogu je svoboda. Jde o svobodu vnější, tedy stav, kdy na mě nikdo nevyvíjí nátlak a já se můžu chovat a mluvit svobodně. Hlubší vrstvu tvoří svoboda vnitřní. Jen takto svobodný člověk je schopen funkční socializace. Není v zajetí vnitřních konfliktů, bludných představ a fantazií, nepřiměřených nároků na sebe a okolí. Umí vyjádřit své pocity, představy, požadavky, myšlenky, názory či postoje, dokáže je sdělit přiměřeně ostatním, navázat s nimi sociální vztahy přátelství a lásky. Člověk, který rozumí sám sobě a druhým a překoná své zábrany, se stává skutečně svobodným a také podle toho může adekvátně jednat a rozhodovat se v problémových situacích.

Se svobodou souvisí i odpovědnost. K odpovědnosti patří také schopnost odpovědět sám sobě, obhájit druhému, skupině, společnosti to, jaké může mít moje rozhodnutí a jeho realizace v běžném životě pro mne i druhé následky. Podle výzkumů je patrné, že odpovědnost souvisí s altruismem, adekvátním hodnocením vlastní osoby, citlivostí svědomí, ochotou k pozitivní akci, pečlivostí, přesností, zdrženlivostí, pohotovostí, vysokou emocionální stabilitou, s větší potřebou společenství.

Dialog vyžaduje stanovení pravidel vzájemného vztahu, stanovení a uznání sociálních rolí. Například mezi učitelem a žákem musí být jasná pravidla, jejich odlišná sociální role musí být zřejmá. Do dialogu patří volba. Pokud ji však studentům nabízíme, musí jít o volbu opravdovou. Musíme být schopni ji splnit a nést její následky.

⁷ Srov. HOUŠKA, Tomáš: *Škola je hra!* Tomáš Houška : Praha, 1991. s. 58

Pro dialog je také nutné sebeovládání, sebekontrola a sebekázeň. Souvisí to s volnými vlastnosti jedince. Základním předpokladem dialogu je konečně také úspěšná socializace umožňující zdařilou sociální interakci.⁸

2.3 Asertivita v dialogu

Patří asertivita do dialogu? Tuto provokativní otázku musíme odpovědět jednoznačně kladně, jak vyplývá i z poznámek výše. Asertivita je autentickým uskutečněním vlastní identity.⁹ *Asertivita usnadňuje zaujetí adekvátních postojů k některým jevům jako je šikanování, krytí přestupků a jiné nevhodné projevy solidarity.*¹⁰ V jednání mezi učitelem a žákem asertivita prohlubuje a zpřehledňuje mezilidské vztahy mezi dospělými a dětmi, jejich otevřenost a důvěru. Dále napomáhá vytvářet atmosféru spolupráce a porozumění, rozvíjí samostatnost v rozhodování i ve vlastních aktivitách, zvyšuje odpovědnost za vlastní rozhodování a jednání, umožňuje předcházet konfliktům a efektivně je řešit, zvyšuje tvořivost a zdravé riskování, přispívá k rozvíjení hodnotící a sebehodnotící aktivity mladých lidí, podílí se na rozvíjení autentické osobnosti, napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí žáků, jejich přirozenou sebejistotu, sebeúctu a seberepekt.¹¹

Asertivita v mezilidském styku a dialogu napomáhá vzájemnému respektu a úctě, autentičnosti, spontánnosti, upřímnosti, svobodě člověka, umožňuje nárok na vlastní názor i možnost ho změnit. Asertivita vyžaduje od člověka odpovědnost před sebou samým i před ostatními za vlastní rozhodování i konkrétní jednání. Asertivní přístup obhajuje důstojnost a hodnotu člověka, jeho růstu a vývoje.¹² Asertivní chování předpokládá neustálé vzájemné poznávání, otevřenou

⁸ Srov. VALIŠOVÁ, Alena: *Asertivita v rodině a ve škole*. H&H : Jinočany, 1998. s.32 - 47.

⁹ Tamtéž, 1998. s.58.

¹⁰ Srov. tamtéž. s.48.

¹¹ Srov. tamtéž. s.53 – 54.

¹² Srov. tamtéž. s.66

komunikaci, budování dlouhodobého a trvalého autentického chování člověka. Jde o konkrétní, dlouhodobou strategii života.¹³

3. Dialog v hledáčku věd

V následující kapitole se pokusíme analyzovat fenomén dialogu z pohledu několika věd a také 2. vatikánského koncilu. Pokud chceme tuto metodu úspěšně používat v edukaci a pastoraci, je nezbytné se hlouběji seznámit a pochopit dialog z více perspektiv.

Dialog ve filosofii

Dialog, pochybování, kritičnost, nejistota jsou základními popudy filozofického tázání. Vždyť to je právě důvod, proč se tážeme. Tam, kde je vše jasné, srozumitelné, jednoduché, není třeba otázek. Z tohoto však filozofie nevznikla, tak přichází na svět z opačných důvodů. Je to právě otázka, pochybnost. A tam, kde je tázání, pochybnost, musí být i hledání odpovědi. Zdá se, že dialog, sdílení, společné hledání leží v samém základu všech věd, tedy filozofie.¹⁴

Učitelem dialogu nám může být Sokrates. Prochází se po ulicích Athén, pozoruje lidi. Jde tedy s dobou, nezůstává uzavřený ve svém pokoji, a tak dokáže řešit skutečné, nikoli domnělé problémy lidí jeho doby. Několikrát se k této

¹³ Srov. tamtéž. s.82.

¹⁴ Srov. ANZENBACHER, Arno: *Úvod do filozofie*. SPN : Praha, 1990. s. 19.

zásadě budeme vracet v této práci a budeme vidět, jak i dnes je tento postup vhodný a často nepraktikovaný.

Jeho vyučování tvořil rozhovor, hra otázek a odpovědí. Sokrates nemluví jen se svými žáky, ale oslovuje i kolemjdoucí ze všech společenských vrstev. Rozhovor začíná otázkami, které systematicky promýšlí, klade je od nevinných k filozoficky hlubším. On je ten, kdo naslouchá a skrze naslouchání se stává moudrým.

Jde o netypický rozhovor, v němž je obrácena úloha žáka a učitele. V běžném porozumění se žák ptá a moudrý učitel odpovídá, u Sokrata je tomu naopak. On je ten, který se táže, žák se učí tím, že formuluje své odpovědi na správně a vhodně položené otázky Sokratovy. Jeho úkol není moudrost rodit, ale pomáhat při rození myšlenek jiných. Jeho zájem se obrací výhradně k člověku.¹⁵

Sokrates chce v rozhovoru otrást domnělým věděním člověka a přimět ho k samostatnému tážení. Kdo má jen domnělé vědění, ví méně než ten, kdo dospěl k poznání své nevědomosti, nemá žádné otázky a nemůže proto hledat. Sokratovský rozhovor je životní zkouškou, život, který sám sebe nevystavuje otázkám, není podle Sokrata hoden žití. Sokratovský rozhovor chce člověka vést od domnělého dobra k dobru skutečnému.¹⁶

Tuto netypickou metodu převzal i Sokratův žák Platón, který své spisy píše formou dialogu. I náročný spis se tak stává snadněji čitelným a více srozumitelným, když je prokládán otázkami jako v rozhovoru. Základním přínosem sokratovsko-platónského dialogického myšlení je tedy metoda kladení vhodných otázek, jejichž prostřednictvím dotazovaný sám dochází k poznání pravdy, kterou takto nalézá přítomnou v sobě. V tomto smyslu se pravda rodí v dialogu, prostřednictvím vzájemného tážení a odpovídání se účastníci rozhovoru společně přibližují pravdě.¹⁷

Zdá se, že Sokrates může být vhodným příkladem i vzorem pro dnešní vychovatele. Může se pro ně stát inspirací právě v jeho kladení otázek, kdy nechává na žákovi, subjektu, aby se sám dostal k pravdě. Na této cestě ho však

¹⁵ Srov. STOERIG, Hans, Joachim: *Malé dějiny filozofie*. Zvon : Praha, 1991. s. 111 – 114.

¹⁶ Srov. RICKEN, Friedo: *Antická filozofie*. Nakladatelství Olomouc : Olomouc, 1999. s. 41.

¹⁷ Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 148 - 149.

nenechává samotného, ale pomáhá mu, není však vůdce, spíše doprovází. Pravda, ke které pak žák dojde, je pro něho mnohem cennější než stokrát větší pravda nadiktovaná formální autoritou.

Od klasiků nyní přejdeme k moderní filozofii dialogu, pro rozsah naší práce si všimneme pouze práce Martina Bubera. Filozofie dialogu nepovažuje dialog pouze za jakousi výměnu názorů, ale za setkání s druhým tváří v tvář. Filozofie dialogu se tak stává filozofií ve vztahu a ze vztahu. Jde o specifický druh filozofování, který se vyhraňuje západní tradici filozofie.¹⁸ Absolutním vztažným bodem se stává „Ty“, „Druhý“, , jímž si nikdy nemohu být jist, jelikož není žádnou součástí ani bezpečnou analogií mne, světa, bytí, dějin. Jedinou spojnicí k němu zůstává dialog.¹⁹

Veškeré filozofické myšlení probíhá jazykově, jazyk používáme i tehdy, když myslíme potichu. Jazyk nám však ukazuje socialitu lidské existence, vztahuje se k nějakému Ty.²⁰ Matčino Ty je pro dítě základní skutečností, teprve díky Ty, které je láskyplně oslovuje, se dítě může odvážit klást své já.²¹ Zatímco svět slova Ono si budují pouze svou jednosměrnou aktivitou, již konstituují jako předměty a pozorují je, vysvětlují, disponují jimi, aniž vím o pravějším způsobu svého bytí, sám sebou se vskutku stávám jen díky svému vztahu k Ty.²² Vlastní já je takto nezrušitelně závislé na předchůdném Ty. Člověk tedy neexistuje jinak než jako já stojící tváří tvář Ty a odpovídající na jeho oslovení.

Tento Druhý nesmí být umlčen, Ty nesmí být převedeno v Ono, osoba na věc. Tvář Druhého je stopou Nekonečna, jeho zranitelnost má vést k pokornému naslouchání. Jiný je skutečně jiný, průběh dialogu se nedá naplánovat, dialog je neodmyslitelně časový, otevřený budoucnosti, neukončený. Nevím, co druhý odpoví, ba ani nemohu vědět, jak odpovím já. Až prostřednictvím dialogu mohu poznávat sebe sama, bez Ty není já.²³

¹⁸ Srov. POLÁKOVÁ, Jolana: *Filozofie dialogu*. Ježek : Praha, 1995. s. 10 – 11.

¹⁹ Srov. tamtéž. s. 63.

²⁰ Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 156.

²¹ Srov. BUBER, Martin: *Já a Ty*. Votobia : Olomouc, 1995. s. 23.

²² Srov. POLÁKOVÁ, Jolana: *Filozofie dialogu*. Ježek : Praha, 1995. s. 23 – 24.

²³ Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 156 – 158.

Filozofie dialogu je skutečnou inspirací. Ukazuje nám filozofické základy dialogu, pochopení druhého. V praxi toto můžeme stáhnout na dialog vychovatele se žákem jako subjektem, na dialog církve s dobou, s jinověrci, na otázku tolerance či mnoho jiných. K těmto otázkám se vrátíme v příslušných kapitolách naší práce.

Dialog v biblické tradici

V Bibli se často setkáváme s dialogem, rozhovorem mezi Bohem a člověkem. Základní starozákonní motiv je dialog mezi Bohem a člověkem, který stojí před ním.²⁴ Bůh člověka volá, žádá však od něho odpověď, čeká na ni. Nedostává vždy hned odpověď kladnou, jak bychom očekávali.

Starozákonní dialog ilustrujme na povolání Mojžíše, podobné je to ale i u dalších proroků. Hospodin volá na Mojžíše: „*Mojžíši, Mojžíši!*“ Ten mu odpovídá: „*Tu jsem.*“²⁵ Zde však již Mojžíšova ochota končí. Bůh se mu představuje, vypočítává své skutky a končí: „*Nuže pojd', pošlu tě k faraónovi a vyvedeš můj lid, Izraelce z Egypta.*“²⁶ Mojžíš však Bohu namítá: „*Kdo jsem já, abych šel k faraónovi a vyvedl Izraelce z Egypta?*“ Bůh ho dále ujišťuje svou přítomností a pomocí: „*Já budu s tebou.*“²⁷

Mohlo by se nám zdát, že zde již svůj úkol Mojžíš přijme. Jde přeci o typizovaný starý text, který pochází z doby, kdy se Bohu příliš neodporovalo a kdy typický hrdina a vzor musel být vykreslen v pozitivních barvách. Ale Bible nás z tohoto omylu vyvede. Mojžíš totiž pokračuje nezvykle tvrdě: „*Nikoli, neuvěří mi a neuposlechnou mě, ale řeknou: Hospodin se ti neukázal.*“²⁸ Na jedné straně zde vidíme bojujícího člověka nejistého svým posláním, který má odvahu

²⁴ Srov. POLÁKOVÁ, Jolana: *Filozofie dialogu*. Ježek : Praha, 1995. s. 11.

²⁵ Srov. Ex 3, 4.

²⁶ Ex 3, 10.

²⁷ Srov. Ex 3, 11 – 12.

²⁸ Srov. Ex 4, 1.

Bohu otevřeně odporovat, dokonce Bohu říká: „*Nikoli*.“ Jak často zapomínáme v náboženské výchově na drama Mojžíšova povolání. Na druhé straně pak vidíme trpělivého, chápajícího, tolerantního, dialogického Boha, který vysvětluje, slibuje, pomáhá a to i přes několikeré Mojžíšovo „*nikoli*“. Jde o úchvatný dialog plný sdílení, pochopení a lásky.

Bůh totiž přijímá člověka takového jaký je, v jeho individualitě, jako subjekt. Krásně to vyjadřuje prorok Jeremiáš: „*Dříve než jsem tě vytvořil v životě matky, znal jsem tě, dříve než jsi vyšel z lůna, posvětil jsem tě, dal jsem tě pronárodům za proroka.*“²⁹ Bůh je ve svém poselství, úkolu zcela adresný, ví, komu ho dává, zná partnera dialogu a to velmi dobře, ještě před narozením, jeho zájem o člověka tedy proniká až k samotnému základu a hlubině lidské existence. A spíš jen pro dokreslení na okraj připomeňme Jeremiášovu reakci na toto úchvatné Boží vyznání a přiznání k člověku: „*Ach Panovníku, Hospodine, nevím, jak bych mluvil. Jsem přece chlapec.*“³⁰ Podobně jako u Mojžíše dialog nekončí tím, že by se Bůh urazil a na člověka, který nepochopil jeho poselství, zanevřel. S Jeremiášem, který své zkušenosti staví nad poznání Boha, trpělivě pokračuje v dialogu. Člověk nepřestává být pro Boha svobodným partnerem.³¹

Oba muži, Mojžíš i Jeremiáš, ale i mnoho dalších se stali velkým nástrojem Božím. Možná, že by se dnešní církve mohla více inspirovat biblickým dialogem Boha s konkrétním člověkem. Možná by našla více mladých lidí ochotných k velkým věcem.

Zajímavé je, že začátek Bible má univerzalistický rys, Bůh tvoří každého člověka jako svůj obraz. Tento text se vztahuje na všechny lidi, ne pouze na Židy, křesťany či nějakou konfesi. Božím obrazem je každý člověk, i ten, který Boha nezná.³² Dialog jsme tedy povinni vést se všemi lidmi, všichni mají lidskou důstojnost jako Boží obraz.

Také Ježíšovo poselství je ve své podstatě dialogické. Je to proto, že biblická tradice se narozdíl od řecké necítí být v tomto světě doma, zakouší tak rozpor.

²⁹ Jer 1, 5

³⁰ Jer 1, 6.

³¹ Srov. POLÁKOVÁ, Jolana: *Filosofie dialogu*. Ježek : Praha, 1995. s. 21.

³² Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 21 – 22.

Ježíš žije a myslí principiálně dialogicky, protože chápe lidskou existenci jako zápas o autentický dialog s oním Jiným.³³

Zastavme se nyní u jednoho konkrétního textu Nového zákona, u příběhu o Pavlovi na Aeropagu. O této události nás zpravuje evangelista Lukáš v 16. kapitole knihy Skutků apoštolů.³⁴ Pavel zde hovoří se stoickými a epikurejskými filozofy. Neskryvá se před nimi, ale jde jim vstříc. Nejde s nimi ale také do konfrontace, nýbrž do dialogu.

Pavel je Athéňanům bezvýhradně k dispozici pro rozhovor o tématech svého hlásání, hlásá evangelium dialogicky. Dává se s lidmi do řeči a vystavuje se dialogu. Pavel VI. v jedné ze svých encyklik říká: „*Církev musí přistoupit k dialogu se světem, v němž žije. Církev činí sama sebe slovem, poselstvím, dialogem.*“

Pavel je otevřen vůči náboženství Řeků. Biblického Boha Stvořitele se snaží inkulturovat, snaží se ho přizpůsobit řeckému myšlení odkazem na Neznámého Boha, kterého neváhá nazvat Bohem Stvořitelem.

Tento Pavlův přístup je velmi vhodný v multikulturní, multireligiózní a pluralitní společnosti, jako je naše. Křesťan musí být otevřený, tolerantní a dialogický.³⁵

Z ekumenického pohledu je zajímavé, že Pavel neváhá přirovnat Ježíše, křesťanského Boha k řeckému Neznámému bohu. I na pohanském kultu Pavel neváhá stavět kult křesťanský. To ale znamená, že se Pavel domnívá, že pohané díky svému kultu mají již nějaké poznání boha, byť částečné a nedokonalé.³⁶

Možná i církev dnes musí opustit vyhráté farní úřady a prázdné zpovědnice a vyrazit na aeropag dnešního světa se svým poselstvím. Pokud dokáže tak jako Pavel vyjít z problémů a věr dnešních lidí a na nich postavit své evangelijní poselství, pak možná bude úspěšná, misionářská.

³³ Srov. tamtéž. s. 152.

³⁴ Sk 16, 19 – 31.

³⁵ Srov. KOCH, Kurt: *Konfrontace nebo dialog?*. str. 15-19.

³⁶ Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 34.

Dialog v teologii

Základní disciplínou fundamentální teologie byla hlavně dříve apologetika. Ta je chápána jako obrana víry vůči bezvěrcům, jako umění obhájit rozumovými argumenty obsah naší víry. Apologetika je již od počátku křesťanství základním uměním, které má křesťan ovládat.³⁷

Apologetika však může mít různé podoby. Ve středověku a raném novověku byla často chápána jako útočná obrana, která se snažila protivníka často i násilně přesvědčit. V moderní době se více prosazuje apologetika dialogická, jako výklad „*důvodů naší naděje*“.

Hermeneutika slouží pak jako výklad textů pro naši dobu, jejich aktualizaci, tedy jakési propojení mezi autorem a čtenářem, který nebyl adresátem. V zásadě i zde jde o dialog autora, vykladače, čtenáře, dobového kontextu.

Teologie musí být už ve svém jádru dialogická, jde o dialog posluchačů a zvěstovatelů. Ke skutečnému zdárnému dialogu je třeba komunikační společenství. Vedle apologetiky a hermeneutiky se dnes mluví také o dialogice jakožto teorii dialogického chování. Dialogika se především ptá po podmínkách možnosti ideálního komunikačního společenství. Subjektem teologie jsou lidé a jako s takovými by se mělo zacházet i s adresáty zvěstování víry a teologického dialogu. Církevní subjekty jsou nejen subjekty církve, nýbrž i děti své doby, jsou poznamenány svým životním prostorem, jeho životním pocitem, očekáváními, nadějemi, úzkostmi a otázkami.³⁸

Filozofie dialogu Martina Bubera, rozebraná v příslušné kapitole má dosah i pro teologické myšlení, neboť se přímo zabývá nejen komunikací mezi lidmi, ale i Bohem a člověkem. Dialog je tu událostí duchovního otevření a odevzdání, nikoli záležitostí výměny duchovních informací. Tento dialog mění nejhlubší řád lidského bytí. Je obratem myšlení a života od perspektivy antropologicky určeného Já k perspektivě teologicky určeného Ty. Smysl dialogu je sám kontakt

³⁷ Srov. 1 Petr 3, 15

³⁸ Srov. WALDENFELS, Hans: *Kontextová fundamentální teologie*. Vyšehrad : Praha, 2000. s. 92 – 100.

se skutečností, který zakládá lidskou socialitu v univerzálnějším smyslu než jaký se otvírá v rovině lidského spolubytí.³⁹

Církev učí na základě tradice a Písma svatého o trojjediném Bohu. V Bohu jsou tři rozdílné osoby a přece jsou jedním Bohem. To je podle teologie umožněno radikálním odevzdáním se druhému, prostupováním, v rámci tématu naší práce můžeme dodat, dokonalým dialogem. Křesťanská víra v trojjediného Boha ukazuje, že v Bohu samém je životní prostor pro druhého. Je-li však v Bohu samém rozdílnost osob, pak má Bůh také zálibu v rozdílnosti mezi lidmi, je mu cizí každá uniformita, a tím i tendence k čemukoli intolernantnímu a totalitářskému. Křesťanský Bůh je jednota i rozmanitost, společenství i rozdílnost, je proto Bohem zcela tolerantním. Bůh je živý dialog a lidé se stanou jen tehdy opravdovými obrazy Božími, že se stanou lidmi dialogu a tolerance, když mezi sebou udržují komunikaci prostou snahy druhého ovládnout.⁴⁰ Křesťanský Bůh je dynamický, sociabilní, grandiózní dialog. Bůh křesťanů je skutečně Bohem dialogu.⁴¹

Trojčinné dogma nám tedy říká, že Bůh nežije ve vyvýšené osamocenosti, nýbrž v dialogu. Existuje v něm trojí „Ty“. Bůh vede dialogickou, lépe řečeno trialogickou existenci. V Božské přirozenosti je taková plnost, že ji může vyčerpat trojí „Já“. Protože je Bůh sám v sobě společenství, dialog, stvořil také člověka, svůj obraz, jako bytost určenou pro společenství, dialog. Ve světle Trojice poznáváme, že člověk není jakási uzavřená monáda, která by se rozvíjela v tom, že je izolovaně sama sebou, je spíše duchovním rozpětím k ty, a své poslední překročení nachází v „my“, které přesahuje „já“ i „ty“. Osoba je odkázaná na společenství, dialog, právě tak jako společenství, dialog žije prostřednictvím osoby. Osoba získává tím více autenticity a vnitřní moci, čím více se otvírá společenství, dialogu.

³⁹ Srov. POLÁKOVÁ, Jolana: *Filosofie dialogu*. Ježek : Praha, 1995. s. 60.

⁴⁰ Srov. KOCH, Kurt: *Konfrontace nebo dialog?*. str. 137-138.

⁴¹ Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 181.

Člověk je vtažen do božského trojjediného dialogu. Prostřednictvím oslavení tělesnosti Vzkříšeného byla lidská přirozenost zahrnuta do trojjediného života Božího, jako na sebe v tajemství inkarnace Bůh sám vzal podobu člověka.⁴²

Každá komunikace, dialog je v určitém smyslu trojjediná. Já se obracím na někoho kvůli něčemu, pracuji s ním na nějakém díle, hovořím s ním o nějaké věci. Je zajímavé, že jakýsi trojjediný vztah je základem nejen Boží vnitřní komunikace, ale vlastně komunikace každé.⁴³

Dodejme, že dialog by měl být základem zejména misijní teologie, která musí k posluchačům přistupovat jako k subjektu, naslouchat jim a vést s nimi skutečný rozhovor. Nejde o zpronevěru křesťanské zvěsti, ale o její základní pilíř. V historii jsme často byli svědky nepochopení či opomenutí tohoto základního misijního principu. Mívalo to i katastrofální důsledky pro křesťanskou misi.⁴⁴

Dialog je nutným předpokladem zvěstování, jde s ním ruku v ruce. Zvěstování evangelia musí být citlivé ke kultuře, k posluchačům. Dialog se tak může stát i v dnešním multikulturním světě velmi důležitým způsobem sdílení evangelia. Pokorná vstřícnost dialogu dnes působí často přesvědčivěji než sebejisté monologické zvěstování, obvyklé v dobách minulých. Často teprve setkání s jinověrci nám umožní objevit poklady vlastní tradice, proniknout ke kořenům vlastní identity.⁴⁵

Toto lze stáhnout i na situaci mladých lidí u nás. Aby i dnešní lidé pochopili, co jim nabízí konkrétní náboženská zvěst, v našem případě křesťanství, je nutné, aby náboženství mluvilo srozumitelně tak, aby mu lidé dané doby vůbec mohli rozumět. Mluvíme o inkulturaci, kterou nemyslíme přizpůsobení ve smyslu, že křesťanství přijme nekriticky hodnoty sekularizovaného světa, ale to, že jeho zvěst přednese s ohledem na kulturu, ve které se nacházíme. Jinak to bylo ve středověku, jinak je to dnes.

⁴² Srov. SCHUMACHER, Joseph: *Tajemství trojjediného Boha*. In: *Křesťanská víra ve světle současné teologie*. Křesťanská akademie : Praha, 1993. s. 19 – 20.

⁴³ Srov. WALDENFELS, Hans: *Kontextová fundamentální teologie*. Vyšehrad : Praha, 2000. s. 99.

⁴⁴ Srov. tamtéž. s. 101.

⁴⁵ Srov. HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu*. Návrat domů : Praha, 2005. s. 174 – 180.

Konkrétním příkladem může být, když kněz vyjde z kostela blíž dnešním lidem a mluví o Bibli slovníkem dnešních lidí. Toto pojetí je klíčové, možná na pochopení tohoto principu záleží přežití křesťanství v moderní západní společnosti. V praxi se zatím bohužel s tímto pojetím příliš nesetkáváme.⁴⁶

Inkulturace je v podstatě opět dialog, mezi společnostmi, jedincem, církví, náboženstvím a kulturou. Inkulturační princip je principem dialogickým.

Závěrem kapitoly zmiňme, že pokud má být v církvi dialogický princip, znamená to, že je v církvi nutná participace, společné jednání, spoluodpovědnost všech, kněží i adresátů zvěstování. Jedině tehdy bude církev společné dílo, jediné tehdy lze mluvit o skutečné jednotě, jediné tehdy bude dialogická. Její nabídka bude věrohodná, protože adresát bude moci být aktivní a spoluvytvářet společenství.⁴⁷

Vidíme, že dialog je v teologickém myšlení hluboce zakořeněn. Všude, kde mluvíme o trojjediném Bohu, misiologii, zvěstování, církvi jako společenství v jednotě, všude tam se nutně dostáváme k dialogu jako základnímu momentu teologické reflexe. Mějme toto na mysli i v dalších úvahách, zejména v kapitole o pastoraci, kde budeme obhajovat nutnost dialogu nejen v systematické teologii, ale také v teologii praktické, tedy pastorální.

Dialog v liturgii

Domníváme se, že v pokoncilní liturgii se církev nechala inspirovat dialogem. Jde o dialog vertikální, mezi Bohem a společenstvím, ale také horizontální, tedy mezi jednotlivými členy shromáždění.⁴⁸ Koncil v Konstituci o posvátné liturgii *Sacrosanctum concilium* upozorňuje například na nutnost většího zapojení laiků

⁴⁶ Srov. MARTÍNEK, Michael: *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 90 – 120.

⁴⁷ Srov. SCHWAN, Gesine: *Partizipation*. In: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*. Herder Freiburg : Basel – Wien, 1981. s. 66

⁴⁸ Srov. ADAM, Adolf: *Liturgika*. Vyšehrad : Praha, 2001. s. 83.

do liturgie (SC 29) a aktivní účast věřících (SC 30, 48). I toto lze považovat za prohloubení dialogu institucionální církve s laiky.

Významným mezníkem v této oblasti bylo zavedení národního jazyka do liturgie. Je jasné, že tam, kde lidé nerozumí latině a přesto mše je v latině sloužena, nemůže docházet k žádnému dialogu, jde o dva souběžné monology. Takto předkoncilní liturgie často skutečně vypadala, kdy kněz se modlil nesrozumitelnou latinou a lid odříkával při tom růženec ve svém národním jazyce. O nějakém dialogu, spolupráci, aktivitě či účasti nemohla být řeč. Karel Skalický k tomu dodává: „*Zbožná divácká přítomnost navzájem cizích a o sebe se nestarajících lidí na obřadech prováděných knězem, jako by to byla jeho soukromá záležitost, se stále živěji a bolestněji pocituje jako odcizení, ne-li přímo podstatě mše svaté, tedy jistě jednomu jejímu podstatnému rysu. Vědomí jednoty a křesťanského společenství, převyšující a překonávající nejen individualismus, ale i falešný kolektivismus, se šíří a prohlubuje.*“⁴⁹ Teprve po obnovení liturgie a zavedení národního jazyka lze mluvit o dialogu mezi knězem a věřícími při liturgii, o aktivní spoluúčasti všech ve shromáždění.

Jde tedy o spoluúčast všech na liturgii, kněží i laiků. Každý z nich do obřadu něco přináší je spoluaktérem podobně jako účastník rozhovoru je spoluaktérem dialogického procesu a tudíž také ovlivňuje jeho výsledek. O laicích se po koncilu mluví v souvislosti se všeobecným kněžstvím (LG 10), všichni jsou povolání aktivně slavit liturgii na základě křtu. Nikdo nemá stát stranou nebo být němý divák. Laici jsou koncelebranty, spolutvůrci, svým vnějším a vnitřním postojem také spolunositeli liturgie.⁵⁰

Při liturgii, každé modlitbě má tedy nutně docházet k dialogu. Bůh si nás zamiloval a proto nám žehná. My odpovídáme na tuto Boží výzvu vděčností, dobrořečením, žehnáme a chválíme Boha. Jde o boholidský dialog, kde jsou dva

⁴⁹ SKALICKÝ, Karel: *Radost a naděje*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2000. s. 230.

⁵⁰ Srov. ADAM, Adolf: *Liturgika*. Vyšehrad : Praha, 2001. s. 85.

účastníci komunikace. Tato komunikace probíhá v Duchu svatém. V samém základu liturgie tedy odkrýváme dialogickou strukturu.⁵¹

Liturgie může být však pouze tehdy dialogem, kdy obě strany rozumí řeči a symbolům, tedy obsahu komunikace. Církev musí neustále prověřovat, jestli způsob liturgické komunikace je ještě srozumitelný dnešnímu člověku, jestli daný symbol, úkon není pouhou historickou zkamenělinou. Jen tedy bude liturgie skutečně dialogická, jen tehdy bude přinášet ovoce a obnovu.

Dialog v *Gaudium et Spes*

Druhý vatikánský koncil otevřel dialog v církvi uvnitř i navenek s ostatními lidmi, dobou. Z našeho pohledu je nyní zásadní zkoumat pastorální konstituci *Gaudium et Spes*, protože ta s naším tématem nejvíce souvisí. Okrajově se však dotkneme i konstituce *Lumen Gentium*.

Na koncilu církev sama sebe podrobila reflexi. Chce být církví služebnou, vědomě se loučí s konstantinovskou epochou vyznačující se aliancí trůnu a oltáře. Církev, jak se ukázalo na koncilu, nestojí o podporu státní moci, která často byla na škodu jejímu vlastnímu poslání. V první řadě jí jde o nezávislost a svobodu v provádění svého vlastního náboženského poslání a v řízení svých vnitřních záležitostí. Chce sloužit podle svého nejlepšího vědomí a svědomí.⁵²

Církev se na koncilu otvírá duchu dialogu. Dříve byla církev jako hrad obehnaný hradbami nedůvěřivosti, podezíravosti a odstupu vůči všemu novému. Církev se stále více uzavírala do nedůvěřivě obranného postoje a káravého mentorování. Až do roku 1964 církev zaujímá vůči modernímu světu tvrdý odmítavý postoj. Na koncilu však církev obrací, proráží obležení, otvírá brány a spouští mosty. Otvírá se dialogu se současným světem, na který nehledí jako na

⁵¹ Srov. KUNETKA, František: *Slavnost našeho vykoupení*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 1997. s. 50 – 51.

⁵² Srov. SKALICKÝ, Karel: *Radost a naděje*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2000. s. 248 – 249.

protivníka, jež musí porazit, ale jako na přítele, jemuž chce naslouchat a pomáhat. Vychází ze středověkých hradeb, aby se setkala s dnešním lidstvem v srdečném a upřímném rozhovoru, neboť s hlubším pochopením vlastní podstaty lépe postihla i hlubokou solidaritu, která ji spojuje s celým lidským rodem.⁵³

Také Karl Rahner v předmluvě ke konstituci uvádí: „*Můžeme bez váhání prohlásit, že církev tímto dokumentem zahájila na nejvyšší úřední úrovni dialog s těmi, kteří k ní jako k instituci nepatří. Dialog v pravém smyslu: s vytyčením společné základny, s pohotovostí k naslouchání a vzájemnému poznávání, s přiznáním (více či méně zřetelným) svých chyb.*“⁵⁴ Tento přístup je zlomový. Církev se má stát dialogickou nejen uvnitř, mezi svými členy třeba při liturgii, ale i navenek, a vést dialog s okolním světem a třeba i se svými nepřáteli.

Církev si znovu na koncilu uvědomila, že je církví světovou. To má však nemalé důsledky. Církev musela rezignovat na centralistickou světovou moc a více autonomie přiznat místním církvím v tom smyslu, že jde o to předávat evangelium, aniž by za jeho nedílnou součást byla považována evropská kultura. Církev již není nositelkou kultury do nekulturního světa, ale přiznává skutečnost, že je to ona sama, kdo byl v zajetí západní kultury. Hodnoty evangelia nabízí v kultuře lidí, ke kterým přichází, snaží se toho dosáhnout s maximální citlivostí a respektem k místní kultuře.⁵⁵ Toto je možné pouze v dialogickém procesu se všemi fenomény. Křesťanství počítá s množstvím kultur a nikoli s pouze jedinou (GS 53).

O vztahu církve a kultury a o dialogu mezi těmito subjekty mluví článek 58: „*Mezi poselstvím spásy a lidskou kulturou jsou četné spojitosti. Vždyť když se Bůh zjevoval svému lidu postupně až k plnému projevení sebe ve vtěleném Synu, mluvil způsobem vlastním kultuře té které doby. Stejně tak církev používala v různých podmínkách, ve kterých během staletí žila, výtvarů různých kultur, aby Kristovo poselství svým kázáním rozšířila do všech národů a rozvinula, probádala, hlouběji pochopila a lépe vyjádřila ve slavení bohoslužby i v životě různotvárné*

⁵³ Srov. tamtéž. s. 249 – 250.

⁵⁴ RAHNER, Karl: *Úvod k pastorální konstituci o církvi v dnešním světě Gaudium et Spes*. In: *Dokumenty II. vatikánského koncilu*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2002. s. 175.

⁵⁵ Srov. MARTÍNEK, Michael: *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 102.

pospolitosti věřících. Protože však církev byla poslána ke všem národům všech věků a zemí, neváže se výlučně a neodlučitelně na žádnou rasu nebo národ, na žádný určitý způsob života, na žádné starodávné nebo novodobé zvyklosti. Opírá se o vlastní tradici a zároveň si je vědoma svého všeobecného poslání, a proto je schopna navázat spojení s různými kulturami. Tím získává jak církev, tak i různé kultury.“ (GS 58). Tyto slova jen podtrhují teze o dialogu mezi církví a kulturou dané země. Nejde tedy o vývoz kultury evropské, ale o skutečnou inkulturaci, jak o ní mluvíme výše.

V době vzniku konstituce církev ani nemohla dohlédnout její závažnost. Církev začíná myslet dialogicky, později se toto ukazuje jako nutný předpoklad jejího přežití v tom smyslu, že bude mít na mysli spásu všech lidí a ne pouze úzké skupiny podivínů, které snad jistá uzavřenost, sektářství a elitářství vyhovuje. Karel Skalický v komentáři ke konstituci píše: „*Sněm nechtěl tímto dokumentem jednou provždy rozhodnout a tím uzavřít sporné otázky dnešního světa, ale spíše je otevřít a dát podnět k dalšímu bádání, což je jen jiné slovo pro dialog.*“⁵⁶ Dále Skalický uvádí, že je nutné přijmout strategii kriticky-konstruktivního dialogu, který ze strany křesťanství musí obsahovat nevtíravou, avšak působivou přítomnost křesťanského způsobu myšlení, jednání a mluvení v různých oblastech hospodářského, společenského, kulturního a politického života. Je třeba správně číst znamení času, jímž k nám Duch Boží promlouvá významuplnými událostmi našeho dějinného okamžiku.⁵⁷ Zdá se, že jedním takovým znamením času může být nutnost vést dialog se světem tak, jak nám naznačuje konstituce *Gaudium et Spes*.

S tímto nutně souvisí i větší zapojení laiků do života církve (LG 30), kteří již nejsou pasivními adresáty, bezduchými ovce, kteří potřebují kněžské poručnictví, ale plnohodnotnými křesťany, kteří svědčí o Kristu ve světě a vytváří tak most mezi církví a světem.⁵⁸

⁵⁶ SKALICKÝ, Karel: *Radost a naděje*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2000. s. 43 – 44.

⁵⁷ Srov. tamtéž s. 44.

⁵⁸ Srov. tamtéž. s. 234.

Aleš Opatrný mluví v souvislosti s apoštolátem laiků a dialogem kleriků s nimi o vnitrocírkevním ekumenismu. Podle něho je známé, že roztržičnost křesťanů zeslabuje jejich svědectví. Je třeba evangelizovat společně, ekumenicky.⁵⁹ To však není možné bez oboustranného upřímného dialogu.

Dále se koncil vyjadřuje k odpovědnosti a účasti lidí, která souvisí s jejich důstojností (GS 31). Toto také souvisí s dialogem, neboť když někomu dáme odpovědnost a účast na řízení státu, musíme s ním nutně vést dialog. V konstituci se přímo uvádí: „*Zaslouží chválu, jak některé národy umožňují co největší části občanů podíl na řízení veřejných záležitostí v opravdové svobodě.*“ Tato pasáž je v koncilní konstituci skutečně převratná. Bohužel církev je dále velmi opatrnická, Dále totiž čteme: „*Je ovšem mít na zřeteli reálnou situaci toho kterého národa a potřebnou autoritu veřejné moci.*“ Kdo tuto reálnou situaci posoudí už nám koncilní otcové nesdělili. Snad veřejná moc, která bude legitimovat svou vládu bez voleb a účasti lidu? Je škoda, že se církev bojí říct jednoznačné stanovisko a jakoby hraje na všechny strany. Tím může nepřímo podporovat třeba diktátory a vládců, kterým o blaho lidí rozhodně nejde. Jako by ona aliance mezi trůnem a oltářem se přece jen ještě vyjevovala. Jak příliš je toto jednání církve vzdálené od radikálního zvěstování evangelia Ježíšem.⁶⁰

V závěru konstituce čteme shrnutí, které se přímo týká dialogu: „*Svým posláním osvěcovat celý svět poselství evangelia a sjednocovat všechny lidi jakékoli národnosti, rasy nebo kultury v jednom duchu se církev stává znamením bratrství, které umožňuje a posiluje upřímný dialog. To ovšem vyžaduje, abychom nejprve v samé církvi podporovali vzájemné uznání, úctu a jednomyslnost bez vylučování oprávněné různosti názorů. A to proto, aby se rozvíjel stále plodnější rozhovor mezi všemi, kdo tvoří jeden Boží lid (...)*“ (GS 92). Rozpor mezi jednomyslností a růzností názorů je tedy pouze zdánlivý. Právě jednomyslnost se

⁵⁹ Srov. OPATRNÝ, Aleš: *Pastorace v pluralitní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2006. s. 107.

⁶⁰ Je pravda, že o politickém společenství mluví hlavně GS 75 – 76 kde se koncil vyjadřuje jednoznačně proti omezování svobody a diktátorským režimům. Přesto by se však církev měla vyhnout zavádějícím formulacím, které mohou být špatně vykládány.

musí budovat dialogem mezi různými názory. Jinak jde o jednomyslnost falešnou, diktovanou shora, možná dogmaticky neomylnou, přesto však vnitřně nepřijatou.

Koncil udělal velký krok k dialogu, spolupráci, pochopení. Vnucuje se však otázka, jestli k onomu prolomení hradeb nedošlo příliš pozdě. Moderní svět je zde od konce 18. století, církev jej přijímá bezmála o 200 let později. Můžeme se ptát, jestli problémy dnešní doby církev pochopí také až za 200 let nebo bude tentokrát rychlejší. Touto úvahou předbíháme praktickou kapitolu o pastoraci, již nyní však můžeme zmínit, že církev často ve svých pastoračních projektech není schopna dodržet ani ducha koncilu, natož postupovat dále. Pro mnoho lidí se církev zdiskreditovala dlouhým přešlapováním, pozitivní reakce na koncilu podle nich přišla až ve chvíli, kdy vlastně církvi už nic jiného nezbývalo. Přesto je třeba být církvi vděčný za tento mimořádný krok a obrat správným směrem.

4. Mládež a doba

V této kapitole se budeme zabývat, jaká je dnešní mládež, jaký je tedy adresát našeho výchovného působení. Mládež, stejně jako celá společnost prochází dynamickým vývojem, svět se rychle mění, prochází jakousi turbulencí, co platilo včera, neplatí dnes a co platí dnes, bude již zítra „out“. Je proto třeba studovat povahu dnešní mládeže a vystoupit ze stereotypů o ní.⁶¹ Pro naše potřeby budeme označovat pojmem mládež mladé lidi od 15 do 18 let, nebude-li uvedeno jinak. K tomu ještě dodejme, že mládí se dnes neustále prodlužuje, stává se otevřeným obdobím, neexistuje jako dříve jasný přechod mezi mládím a dospělostí.⁶²

V souvislosti s naší dobou se často mluví o ztrátě hodnot, tradiční hodnoty jsou zpochybněny, nové nejsou zakotveny. Žijeme rychleji, vše se akceleruje,

⁶¹ Srov. SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína: *Mládež na křižovatce*. Svoboda Servis : Praha, 2004. s 7 – 8.

⁶² Srov. KAPLÁNEK, Michal: *Pastorace mládeže*. Salesiánská provincie Praha : Praha, 1999. s. 17.

člověk však není schopen se na rychlé změny adaptovat. Zdá se, že vše je možné a pravdivé, chybí řád, na který by se dalo spolehnout. Důraz je kladen na zde a nyní, není čas pomyslet na to, kdo jsme, co chceme a kam jdeme.⁶³

Zvláště silně nese nepřízeň doby mládež. Podívejme se nyní podrobněji na některé dílčí výzkumy v této oblasti a pokusme se z nich vyvodit závěry.

Hodnoty

Nejvíce si mladí cení zdraví, lásky, míru, životního partnera, svobody a přátelství. Hodnota Bůh se pohybuje v pomyslném žebříčku až na 22. místě. Před ní jsou hodnoty jako plat, majetek, úspěch nebo společenská prestiž.⁶⁴ U mládeže 15 – 18 let je stabilizován význam hodnot zdraví, podnikání a uspokojování zájmů a koníčků. Trvale roste pro tuto skupinu význam lásky a majetku a klesá význam hodnot být užitečný druhým lidem, veřejně prospěšná práce, společenská prestiž a úspěch v zaměstnání.⁶⁵

Ve vývoji hodnot můžeme sledovat trend od důrazu na rodinu k důrazu na partnerské a přátelské vztahy, od pasivity a poslušnosti k odpovědnému přetváření vlastního života. Mladí lidé upřednostňují hodnoty seberealizace a vlastního rozvoje před hodnotami povinnosti, pořádku, disciplíny a ochoty k přizpůsobení.

Je patrné, že mladí lidé nejsou tolik hédonističtí a konzumní, jak se často domníváme. Velmi si váží partnerských vztahů, lásky nebo míru, možná méně rozumí slovu Bůh. Odpovědnost a vlastní rozvoj nejsou však v rozporu s křesťanstvím. Je třeba toto přijmout jako pastorační výzvu.⁶⁶

⁶³ Srov. ŠIROŇOVÁ, Táňa: *Děti a mládež a výchova k toleranci*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s.124 – 125.

⁶⁴ Srov. SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína: *Mládež na křižovatce*. Svoboda Servis : Praha, 2004. s. 11.

⁶⁵ Srov. SAK, Petr: *Proměny české mládeže*. Petrklíč : Praha, 2000. s. 84.

⁶⁶ Srov. MARTÍNEK, Michael. *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 37 – 39.

Ze své praxe vím, jak mladí citlivě přemýšlí o svých životních hodnotách, jak tváří tvář dnešnímu světu uvažují o hodnotě peněz, úspěchu, sexu, lásce, domovu. Otevírá se zde velmi široká možnost pro chápající dialog, sdílení.

Životní cíle a problémy

Hlavním životním cílem mladých lidí je jednoznačně získání vzdělání a kvalifikace. Se značným rozdílem následuje zaměstnání a práce, která má být zajímavá, úspěšná a zdrojem seberealizace. Partner, manželství, rodina a děti následují opět ve velkém odstupu. Náboženské cíle tito lidé téměř neuvádí.⁶⁷ Jako hlavní životní problémy vidí dnešní mládež problémy finanční a studijní. U malého procenta respondentů se objevily i problémy náboženské.⁶⁸

Vychovatelé či pastorační pracovníci opět mohou na tuto situaci reagovat, tedy vést dialog o skutečných problémech a cílech mladých lidí, nikoli o domnělých, či takových, které by rád rozebíral učitel.

Postmoderna, globaliace, společnost vědění

Edukace neprobíhá ve vzduchoprázdnu, ale v konkrétní době. Naše doba je se vyznačuje zejména globalizací, postmodernou a fenoménem tzv. společnosti vědění. Žák se musí umět orientovat ve složité struktuře informací, musí je umět kriticky hodnotit a vybírat z nich podstatné. Škola ho má naučit pohybu v globalizovaném světě se všemi jeho nároky. Nejde pouze o to, hodně se toho

⁶⁷ Srov. SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína: *Mládež na křižovatce*. Svoboda Servis : Praha, 2004. s 160.

⁶⁸ Srov. tamtéž. s 157 – 158.

naučit, ale vědět jak, know-how, dané znalosti a zkušenosti využít v profesním a kariérním růstu, v osobním životě.⁶⁹

V dnešní době žijeme v radikálním pluralismu. Existuje mnoho možných pohledů na skutečnost a zároveň neexistuje objektivní a pro všechny přijatelný důvod, proč by některý z nich měl být nadřazený jiným. Mluvíme o doktríně plurality a relativity kultur, relativizaci některých, dříve nezpochybňovaných zákonitostí, a to i v přírodních vědách.

Také církve stojí tvář tvář dnešní době před novými výzvami. Se vzrůstem váhy subjektivních hodnocení a postojů v pluralitní životní kultuře se stále více od sebe vzdalují prvky, které by měly tvořit jednotu: víra jako osobní postoj a život v církvi; život v konkrétním společenství křesťanů, které člověku vyhovuje, a akceptování univerzální církve; osobní postoj a přilnutí k víře a akceptování katolické morálky, zejména sexuální. Dále se do popředí dostávají především otázky kvality života a problémy zvládnutí náročnosti spletitosti světa, který od většiny lidí požaduje především velký výkon. Člověk potom hledá spíš pomoc ve zvládnutí každodenních nároků života než ve vznešeném hledání smyslu.

Příslušník naší civilizace se pohybuje v supermarketové kultuře. Do svého nákupního vozíku si dává to, co se mu líbí, na co má chuť, a prvky kombinuje podle vlastních představ s důrazem na to, že mu do jeho volby nebude nikdo zasahovat a že on nebude na nic čekat. To, co chce, chce mít podle svého a ihned, ne podle jiných a až za čas. Toto platí také pro náboženskou oblast.

Bez vnímání těchto i dalších skutečností nelze dost dobře porozumět světu, v němž žijeme, natož situaci dětí a mládeže v něm. Pokud chce církev být v této době ve své pastoraci úspěšná, musí na to skutečnosti reagovat, vést s nimi dialog. Netvrdíme, že má se vším souhlasit, nesmí se ovšem uchýlovat k zatracování a paušálnímu očerňování všeho, co leží za hradbami církve, nebo k vršení ideálních představ o životě dětí a mládeže.⁷⁰

Dále dnešní doba vysoko hodnotí lidskou osobu, toto však souvisí s židovsko-křesťanskou tradicí. I když tedy církev má s dnešním pluralismem oprávněně

⁶⁹ Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada . Praha, 2007. s.193 – 196.

⁷⁰ Srov. OPATRŇÝ, Aleš: *Pastorace v pluralitní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2006. s. 90 – 93.

problémy a starosti, tato skutečnost může být východiskem k dialogu. Toto pojetí lidské osoby vede ke snaze se více opírat o vlastní rozum a svědomí než o sílu autority. O svém životě si rozhodují sám a nikoli někdo jiný, člověk, společnost, církve, Bůh nebo osud. Gigantický posun od osudu k možnosti volky však s sebou přináší velký stres. S tím souvisí i přehnaný důraz na výkon a častý konzumní styl života.⁷¹

Vidíme tedy, že křesťanství je často v rozporu s hodnotami a pojetím dnešní doby, ale na druhou stranu tato doba z něho vychází. Jsou v ní pozitivní i negativní momenty. Je však na co navázat, na důstojnost a hodnotu osoby, touze po naplnění a smyslu života atd.

Škola či učitel tedy musí vést dialog s dobou, se žáky. Ten se stává centrem naší pozornosti. Není to tedy učivo, systém, kurikulum, ale právě žák, student. Ten je cílem a smyslem veškeré edukační práce. Tomuto faktu se musí podřídít veškerá práce ve škole i hodnocení žáků. Mluvíme o pedocentrickém přístupu, který se v pedagogice prosazuje od 60. let 20. stol.⁷²

Rodina

Žákovi nelze porozumět, nelze se v něm vyznat, nelze být v práci s ním patřičně adresný, nevidíme-li jej v kontextu rodiny, na pozadí rodinného života, do kterého zcela organicky náleží. Žákův výkon často ovlivňují nedostatky v rodinném prostředí, které se přetvořily v jeho nekvalitní postoje, návyky, vlastnosti, jejichž překonání je nad jeho síly. Nejde tedy vždy jen o nedostatek dobré vůle a píce. Cesta k nápravě pak tedy nevede pouze opatřeními vůči žákovi, ale také taktní ovlivňování rodičů.⁷³

⁷¹ Srov. MARTÍNEK, Michael. *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 37 – 39.

⁷² Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada : Praha 2007. s. 190.

⁷³ Srov. tamtéž. s. 136.

Současná rodina je nukleární – jádrová, manželská, dvougenerační, intimně vztahová a privátně individualizovaná. Tím myslíme vymanění z pout tradice a historických zvyklostí, majetkových a profesních předurčeností. Tím se liší od rodiny dob minulých.

Situace dětí v rodinách lze nazvat heslem „dítě je králem“. Upouští se od tradiční disciplíny, dítě se zahrnuje různými dobrodiními. Vychovatel pomáhá dítěti v jeho sebeurčování, rozumí dětským projevům a potřebám a staví se jim do služeb. Mluvíme o pedagogickém pedocentrismu, jak jsme naznačili výše.

Od 60. let přichází v rodině prudké změny. Roste nabídka služeb a konzumu, s tím souvisí orientace na materiální hodnoty. Ženy pracují v zaměstnání jako muži, vyžadují podíl mužů na chodu domácnosti a pro sebe naopak větší vliv ve společnosti. S novým stylem přichází i otázka kontroly porodnosti, antikoncepce, práva na přerušování těhotenství. Významně klesá plodnost.

Dramatický pokles plodnosti a sňatečnosti, spojený s nárůstem rozvodovosti i dalších jevů je někdy označován jako krize rodiny. Přibývá dětí vyrůstajících jen s jedním rodičem, nesezdaných manželství, alternativních forem pospolitého života mužů a žen, rodičů a dětí.

Toto vše má vlivy na dítě. To dnes vyrůstá v méně stabilním prostředí. Pobyty u matky se střídají s krátkými pobyty u otce, prarodiče častěji vypomáhají ve výchově, kterou samotná matka časově nezvládá. Dítě se dostává do nových konfliktů, které dříve neexistovaly, například konflikty s nevlastními sourozenci nebo s přítelem matky apod.

Chybějící otec způsobuje problémy s identifikací chlapců s mužským gendrem, chlapec těžko nalézá bezprostředně se nabízející vzory.

Ještě dnes tvoří prarodiče většinou stabilizovaná manželství, vnoučata mají tak možnost skrze ně zakoušet tradici rodinné semknutosti. Postupně však dorůstají do prarodičovských rolí generace, které už postihly oslabené a proměnlivé rodinné svazky. Dětem se pak nedostane přímých zkušeností s hodnotami rodinného svazku, které dosavadní prarodiče stále ještě reprezentují.

Větší roli dnes hraje svět známých, přátel, kolegů, tedy lidí, kteří si vzájemně vypomáhají tam, kde rodinná opora už neexistuje.

V poslední době se snižuje porodnost, jak jsme již zmínili. Narození dítěte znamená pro rodiče zásah do kariéry, změna způsobu života, zásah do osobní ekonomiky, nové starosti a nejistoty. To vše jsou činitelé bezdětnosti nebo odkladu rodičovství. Dalším trendem je i odkládání mateřství, tedy prvního dítěte. Stále stoupá počet starších matek, tedy žen, které své první dítě měly po dosažení 35 let. Bývá to zejména u žen s vyšším vzděláním.

Dále dochází ke snižování počtu rodinných domácností, naopak se zvyšuje podíl domácností jednotlivců. Dramaticky se zvyšuje podíl neúplné rodiny, ve většině případů žije s dětmi žena. Prarodiče v těchto případech často vypomáhají, dochází i ke společnému bydlení, mluvíme o mezigenerační solidaritě. S tím souvisí i zvýšený nárůst rozvodovosti.⁷⁴

Vychovatel se setkává s dětmi z nezralých rodin. Rodiče nejsou připraveni na dítě, nejsou schopni mu poskytnout dobrou rodičovskou péči. Často žijí v disharmonických podmínkách s prarodiči. Dítě je vnímáno jako rušivý element, místo prohloubení vztahu dochází u rodičů spíše k jeho narušení

Zvláště v dnešní době jsou rodiče přetížení, nejsou schopni zvládat své úkoly. Někteří rodiče dále kladou na děti nepřiměřené, perfekcionistické požadavky, které jsou v rozporu schopnostmi a zájmy dítěte. Autoritářští rodiče zase používají často trestů místo vysvětlování svých požadavků což vede k potlačení iniciativy u dítěte, k zakřiknutí nebo naopak k agresivitě.

Na druhé straně se setkáváme s rodinami rozmazlujícími, či přehnaně liberálními, demokratickými. Dítě potřebuje svůj řád, režim, formulované a vytyčené cíle. Charakteristickými potížemi trpí dítě při rozvodu svých rodičů.

Rodina významně ovlivňuje úspěšnou výchovu vychovatele ve škole či jiném zařízení.⁷⁵

⁷⁴ Srov. tamtéž. s. 137 – 148.

⁷⁵ Srov. tamtéž. s. 153 – 165.

Škola

Socializace a výchova dítěte probíhá z velké části také ve škole, proto je vhodné tuto instituci i zde krátce připomenout. V poslední době jsme svědky o její přeměnu, o lepší reakce na vývoj ve vědě, pedagogice, psychologii nebo komunikačních technologií. To se škole se svými často zajetými postupy vyučování příliš nedaří.

Škola povinna působit na děti a mladé adresně. Tedy vnímat jejich realitu a situaci, jinak dochází k míjení mladých a školy. Zde již vnímáme potřebu dialogu školy se studenty, s dobou.⁷⁶

Při dialogické edukaci je vhodné upřednostnit komplexní edukační péči před transmisivní výukou, tedy pouhým jednosměrným předáváním ze strany učitele žákovi. Dále je vhodné prosazovat integrující styl výuky, který žáky motivuje, sjednocuje, vytváří pocit soudržnosti a solidarity a otvírá přístup ke vzdělání i slabším studentům, žákům ze znevýhodněného prostředí, například rodinného. Opakem tohoto stylu je starší pojetí výuky, které se vyznačuje selektivní diskriminací. Učitel se nepřizpůsobuje slabým studentům, pouze je negativně hodnotí, což vede k demotivaci žáka, ztrátě zájmu o studium a rozšiřování propasti mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky.

V souvislosti s postmodernou často hovoříme o krizi autority. Krizi však prožívá zejména autorita formální, kdy učitel využívá své moci na základě úředního pověření. Takový učitel vychovává křikem, tresty a důrazem na své privilegované postavení. Opakem je autorita přirozená. Učitel, který u svých žáků vzbudí obdiv či respekt svojí odborností, profesionalitou či osobním životem, dokáže své žáky lépe vychovávat než nejistý pedagog zákládající svojí autoritu na formě. Dodejme, že právě přirozená autorita je otevřena dialogu, diskuzi, zatímco formální se dialogu bojí, vidí v něm neustálé potenciální ohrožení.⁷⁷

⁷⁶ Srov. tamtéž. s. 185 – 187.

⁷⁷ Srov. tamtéž. s. 215 – 222.

Specifika vztahu dospívajících k dospělým

Zastavíme se v našem zkoumání také u dospívajících, protože téma naší práce se týká hlavně jich. Dospívající jsou často kritičtí, zejména vůči rodičům, učitelům a vychovatelům. Jsou velmi citliví k chování lidí, zkoumají, zda je v souladu s jejich řečí, hodnotami. Na dospělých si cení upřímnosti, tedy vnitřního souladu mezi cítěním, myšlením a jednáním. Mládež dovede odpustit dospělým řadu nedokonalostí a neznalostí, i nižší úroveň kulturní a rozumovou, neodpouští však, když někdo předstírá něco, co neví nebo neumí, když mluví jednou tak a podruhé jinak.

Upřímností může dospělý mladým dokázat hloubku vztahu, opravdovost postojů a názorů, jednotu slov a činů. Často se rodiče a vychovatelé tohoto období obávají, dítě se jaksi mění, kazí. Jde však spíše o zralejší vztah k okolnímu světu, prověrku hodnot, tedy integrální pokračování vývoje dítěte. Jsou-li předchozí základy slabé, dochází k otřesům, jsou-li však pevné, obstojí.

Dospívající jsou ochotni přijímat naše zkušenosti a názory, ovšem když jim je nevnučujeme, nedáváme sami sebe za příklad. Aby vůbec mohli naslouchat tomu, co jim chceme říci o důležitých věcech života, nesmíme jim kázat a moralizovat, a tím uvádět v činnost jejich obranné mechanismy. Neměli bychom zapomínat ptát se na jejich názor, klidně je vyslechnout, ptát se, jak ke svému názoru dospěli, diskutovat s nimi, vysvětlovat svoje stanoviska, neurážet se a neurážet ani je, jsou-li jejich soudy v rozporu s našimi.

Mladí lidé jsou často nedůtkliví, podráždění, přecitlivělí. V jejich životě je více napětí a úzkosti než dříve. Postupem času se však naučí dívat se na sebe s lehkým ironickým odstupem, snášet klidně vtipy na vlastní účet a sám takové vtipy dělat, to však předpokládá určitou životní jistotu, vyrovnanost a úspěšné ovládnutí vlastních úzkostí.⁷⁸ Toho lze však dospět skutečně postupně, vychovatelé mohou doprovázet mladé jedině tehdy, když se je budou snažit

⁷⁸ Srov. ŠIROŇOVÁ, Táňa: *Děti a mládež a výchova k toleranci*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s. 124 – 127.

pochoptit, přijmou je takové, jací jsou, když s mladými povedou otevřený upřímný dialog.“

Při přípravě programů v církevní pastoraci i jiných je dobré mít na paměti, že dospívající potřebují nejen pomoc důvěryhodných starších osob, ale také podporu vrstevníků. V tomto smyslu je potřebné neustále pracovat se skupinovou dynamikou. Ve farnosti, kde je dospívající sám a nemá žádné vrstevníky, se dá těžko dělat efektivní pastore. Dále je nutné dát mladým prostor pro realizaci a s tím jim i předat možný díl odpovědnosti. To u nich budí důvěru. Musí si být vědomi, že jsou přijímáni takoví, jací jsou, bez ohledu na úspěchy a neúspěchy. Mladí potřebují psychologický prostor k experimentování i provokování, tedy k ověření vlastních sil. Vychovatel by měl být připraven jim tento prostor poskytnout a nereagovat podrážděně a autoritativně. Dále mladí ocení přiměřenou důvěru starších vůči jejich vývoji v budoucnosti, v církevní pastoraci také možnost uchopit víru jako záležitost vlastního přesvědčení, mít v ní vlastní poklad.⁷⁹ Snad ani není nutné zde zmiňovat, že toto všechno je možné pouze v citlivém dialogu s mladými.

5. Dialog v pohledu pedagogiky a psychologie

V následující kapitole se pokusím analyzovat, jak na fenomén dialogu nahlíží pedagogika a psychologie, protože kvalitní pastore mládeže musí nutně vycházet z těchto věd. Všimneme se také R8mcově vzdělávacího program, z něhož vychází všechny dnešní školy a státní střediska mládeže.

Základním předpokladem moderní pedagogiky je pojetí žáka jako subjektu edukace, nikoli jako objektu. To v praxi znamená, že žák není pouhým pasivním příjemcem, ale že se aktivně spolupodílí s učitelem na výuce či edukačním

⁷⁹ Srov. OPATRŇÝ, Aleš: *Pastore v pluralitní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2006. s. 141.

procesu obecně. Učitel tedy musí počítat se žákovou individualitou, vést s ním dialog. Učitel se zajímá o žákovo rodinné prostředí, zájmy, problémy. Tímto se edukační proces velmi zefektivňuje.

Jan Průcha ve své publikaci *Moderní pedagogika* podrobně rozebírá různé parametry, jejichž znalost pomáhá vychovatelům v individuálním přístupu k žákovi. Jde například o výzkum inteligence žáků, sociální a jazyková determinovanost vzdělávání, do níž zahrnuje i otázku závislosti jazykového kódu na sociální třídě. Dále rozebírá kognitivní determinanty žáků, mezi něž patří schopnost žáků porozumět textu, nebo sexové rozdíly.⁸⁰ Toto všechno tvoří v širším smyslu učitelův dialog se žákem, s jeho prostředím, s jeho individualitou.

Žáci musí být spoluaktéry vyučování. Spolu s učitelem spoluvytváří výuku. Nejsou tedy jen objekty učitelova působení, odkázanými toliko poslouchat, reprodukovat, podřizovat se.

Motivovat žáky k výukovému spolukatérství a vést k jeho realizaci v souladu s jejich věkem, osobnostním založením a vyvstávajícími okolnostmi je jedním z předních úkolů učitele jako aktéra vůdčího. Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní společenské role.

Učitel obrací pozornost k žákovi samému, jako osobnosti., všímá si i vnitřních zdrojů jeho rozvoje, jeho úsilí o svébytnost, autenticitu, identitu, seberealizaci. Učitel je chápající a rozumějící žákově osobnosti, vystupuje na jeho obranu, je-li to třeba a provází jej úskalími jeho snah nalézt a vyjádřit sebe sama jako individualitu. Vychovávaný je cíl o sobě.

Pedagog rozvíjí v pedagogické komunikaci takový vztah, v němž se probouzí a kultivuje zodpovědný zájem jedince o hodnotu sebe sama v jejích vývojových možnostech. Především tomu má pedagog sloužit, nikoli podrobení žáka politickou nebo jinou mocí. Výuka není diktát, ale výzva, šance, s níž si jedinec sám musí chtít a umět poradit. V tomto smyslu je pedagogický vztah pro mladého člověka nezbytností.⁸¹

⁸⁰ Srov. PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. Portál : Praha, 2002. s. 107 – 169.

⁸¹ Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada : 2007 s. 227 – 229.

5.1 Dialog v didaktické praxi

Dialog je vhodné uplatňovat jako metodu přímo ve výuce. Ač tento předpoklad zní samozřejmě, v pedagogické praxi ho ještě dnes nevidíme příliš často. Kde dochází k dialogu v klasické výuce? Kde k němu dochází při školních přednáškách, jednostranných kázáních rodičů nebo například při bohoslužbě v kostele?

Zdá se, že dialog je stále spíše alternativní metodou edukace. Možná také proto, že jde o metodu náročnou, která klade na edukátora vysoké požadavky. Pokusíme se nyní velmi stručně vymezit základní principy, které jsou předpokladem zdařilého dialogu v konkrétní pedagogické praxi.

5.1.1 Otázka

Základním předpokladem zdařilé komunikace je dobře položená otázka. Otázku v pedagogické komunikaci nechápeme pouze jako tázací větu, tak jak to chápe tradiční česká pedagogika upřednostňující model jednostranného působení učitele na žáka. V moderním pojetí upřednostňujeme naopak vzájemné působení mezi učitelem a žákem. Otázka pak pro nás představuje spíše problém, úkol, který je třeba vyřešit. Je podnětem k dialogu, diskuzi.

Otázka musí být přiměřená, musí vycházet z možností žáků, otázka nesmí být příliš obtížná ani příliš jednoduchá. Dále musí být otázka srozumitelná a stručná. Tyto aspekty spolu úzce souvisí, stručnost je totiž předpokladem srozumitelnosti. Otázka má být jednoznačná, věcně správná a přesná. Je nesmírně důležité, aby otázky vycházely ze života žáků, z jejich zkušeností, aby byla zjevná jejich provázanost s praktickým životem.⁸²

Umění správně pokládat otázky není jednoduché a přece je to jeden ze základních pilířů dobré komunikace, dialogu, diskuze. Učitel tedy musí své

⁸² Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada : Praha, 2005. s. 42 – 44.

otázky promýšlet. Pokud se nejedná o otázku s jedinou správnou odpovědí, musí také učitel respektovat všechny názory, i když nekorespondují s jeho vlastním. Při kladení špatných, složitých, nesrozumitelných otázek nemůže dojít ke zdařilé pedagogické komunikaci.

Dialog a pokládání otázek může být velmi účinným činitelem, neboť vyžaduje od učitele i žáků jasné a srozumitelné vyjadřování, objasňování a vysvětlování příčin, společenské vystupování vzájemnou úctou mezi komunikujícími, pohotovost reagovat na vzniklé podněty.⁸³

Inspirací při kladení otázek nám může být Sokrates, jak jsme uvedli v kapitole o dialogu ve filozofii.

5.1.2 Řeč očí

Řeč patří k nejdůležitějším způsobům sdělování. Tato neverbální komunikace obsahuje tyto prvky: V první řadě jde o zaměřenost pohledu. Je důležité, kam se učitel při výuce dívá, jestli se žák dívá na učitele nebo někam jinam. Citlivý je okamžik setkání pohledů z očí do očí. Podstatná je také doba trvání pohledu, to je citelné opět při pohledu z očí do očí.

Dále zmíníme četnost pohledů. Je podstatné, jak učitel své pohledy „rozděluje“ mezi žáky, ti to podvědomě vnímají, aniž by to počítali. Celkový objem pohledů je pak ukazatelem sociálního zájmu.

Poznatky z oblasti mimiky a řeči očí dokázaly, jak důležitá je tato nonverbální komunikace. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen.⁸⁴

⁸³ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace*. Univerzita Palackého v Olomouci : Olomouc, 2002. s. 105-106.

⁸⁴ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada : Praha, 2005. s. 49 – 51.

5.1.3 Komunikace činem

Tomuto fenoménu není věnována příliš velká pozornost, přesto se jedná o podstatný předpoklad zdařilé komunikace. Sdělování činy je velice významným druhem pedagogické komunikace. Jedná se zejména o postoje, třeba postoj učitele k nepřipravenému žáku, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem. Žák tímto způsobem naopak informuje o svém aktuálním vztahu ke škole, k vyučovacím předmětům, k učiteli, k učení i ke spolužákům.⁸⁵

Dodejme, že komunikace činem je mocná zbraň ve výchově. Tímto způsobem se děti nechají velmi ovlivnit, daleko více než výklady a mluvením.

5.1.4 Poznávání žáků rozhovorem

K tomu, abychom mohli s žákem komunikovat, je třeba ho poznat, znát jeho zájmy, rodinné prostředí. Do nitra žákovy osobnosti pronikáme rozhovorem. Dovídáme se tak o prožitcích, touhách a obavách, názorech a zkušenostech dítěte. Hodnota rozhovoru záleží na důvěře dítěte v učitele, ale také na tom, jak se učitel dovede ptát.

V rozhovoru s žákem zjišťujeme především jeho zájmy a plány do budoucna, jeho představy o sobě, o své situaci, jak vidí své rodiče. Rozhovor by měl probíhat intimně, mezi čtyřma očima.

Rozhovor je důležitým nástrojem k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem a k porozumění duševnímu světu dítěte. Teprve potom může mít výchovný efekt.⁸⁶

Dodejme, že zde jde o míru zájmu učitele o žáka. Ten je však předpokladem dobré komunikace a výchovy. Proč se však této metody příliš nevyužívá? Není to dáno malým zájmem učitelů o dítě? Učitel musí mít vřelý vztah k dětem.⁸⁷

⁸⁵ Srov. tamtéž. s. 57

⁸⁶ Srov. tamtéž. s. 82.

5.1.5 Klima, atmosféra, prostředí ve třídě

Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale musí brát také v úvahu, že tito jednotlivci jsou pospolu ve školní třídě jako určité sociální pospolitosti, malé sociální skupině.

Každá třída je tvořena sociometrickými hvězdami, závislými jedinci a jedinci izolovanými. Sociometrické hvězdy mají zpravidla rozhodující vliv na jednání a hodnotovou orientaci příslušné podskupiny. Restrukturace třídy znamená, že učitel ovlivňuje právě tyto jedince a tím zvyšuje efektivitu svého pedagogického působení.

Důležitá je též soudržnost skupiny třídy. Pokud je pozitivně orientována, má to pozitivní vliv na studium a výchovu.⁸⁸

Učitel musí brát v úvahu při pedagogické komunikaci a dialogu sociální klima třídy. Jinak bude probíhat rozhovor mezi čtyřma očima ve sborově a jinak před třídním kolektivem v učebně.

Do prostředí, které ovlivňuje pedagogickou komunikaci zahrnujeme hygienické, ergonomické a akustické aspekty.

Mezi aspekty hygienické patří osvětlení, vytápění a větrání třídy. K ergonomickým přiřadíme velikost školního nábytku, jeho rozmístění v učebně a školní pomůcky. Mezi akustické aspekty pak patří různé šумы, hluk a akustické vlastnosti učebny.

Tyto aspekty velmi ovlivňují kvalitu výuky a pedagogické komunikace, ovlivňují žákovu pozornost.⁸⁹ Dovedeme si představit, že jiná je výuka v krásné světlé místnosti, kde jsou třeba na zdech různé barevné obrázky, kde je čerstvý vzduch atd. Naopak odlišné to bude v tmavé, malé, nevětrané místnosti, kde na nástěnkách jsou zažloutlé plakáty, které stejně nikdo nečte.

⁸⁷ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace*. Univerzita Palackého v Olomouci : Olomouc, 2002. s. 7

⁸⁸ Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada . Praha, 2007. s. 249 – 251.

⁸⁹ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada : Praha, 2005. s.

Atmosféra vymezuje poměrně krátké časové trvání. Nejaktivněji se žáci projevují v prvních hodinách, nejméně naopak v hodinách posledních. Atmosféra ve třídě se projevuje v závislosti na učiteli, použité organizační formě, předmětu a probírané látce.⁹⁰

Učitel musí být citlivý k atmosféře, která ve třídě panuje, jinak nedosáhne svých cílů. Svým citem a otevřeností pro atmosféru mezi dětmi může posilovat i prevenci sociálně patologických jevů. Nezdravá atmosféra na začátku hodiny může být odrazem toho, co se stalo o přestávce.

S tímto souvisí i problematika uspořádání prostoru, učebny. Při uspořádání místnosti, kde výuka probíhá, hraje roli velikost učebny, tvar místnosti, akustika, nábytek a didaktické vybavení učebny.

Učebna může být uspořádána tradičně. Učitel je vpředu, děti sedí v lavicích za sebou směrem k učiteli. Zde probíhá pouze komunikace mezi učitelem a žáky, nikoli mezi žáky samotnými. V tomto modelu je možné využít komunikaci dvou žáků ve dvojicích, případně ve čtveřicích, kdy se dva žáci otočí k zadní lavici.

Dalším modelem je krokev. Lavice jsou organizovány jakoby v půlkruhu také za sebou. Výhodou tohoto uspořádání je malá prostorová náročnost, žáci na sebe alespoň trochu vidí. Pro zdařilou komunikaci však tento model není příliš vhodný podobně jako model tradiční.

Již zdařilejší uspořádání učebny může být uspořádání pro skupinovou práci. Žáci sedí kolem stolu, vidí tedy na sebe. Učitel musí pamatovat na to, aby všichni žáci dobře viděli na tabuli a nemuseli se otáčet.

Jako nejlepší model bývá považován kruh. Žáci sedí bez stolů, často i bez židlí na koberci. Kruh podporuje přímou komunikaci, děti takto mohou diskutovat i ve větších skupinách. Alternativou tohoto modelu může být uspořádání lavic od U.⁹¹

Při vytváření prostoru máme mít na zřeteli, že středem vyučovací strategie je žák.⁹² Ten tedy není pouhým objektem edukace, jak tomu bylo v klasickém pojetí výuky, ale subjektem.⁹³

⁹⁰ Srov. tamtéž. s. 40

⁹¹ Srov. tamtéž. s. 36-39.

⁹² Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace*. Univerzita Palackého v Olomouci : Olomouc, 2002. s. 7

Učitelé si často stěžují na to, že studenti neumí, nechtějí, nemají zájem diskutovat a tak raději pouze vykládají látku. Diskuze je však těžko myslitelná v prostředí, kdy její účastníci sedí zády k sobě. Úprava prostoru je tedy jednou ze základních podmínek dobře zdařené pedagogické komunikace, na kterou se nesmí zapomenout.

5.2 Socializace jako dialog jedince se společností

Z oblasti pedagogiky plynule přecházíme k psychologii, pohledy těchto věd se však v mnohém překrývají. Zabýváme se na tomto místě socializací, protože jde o specifický „dialog“ jedince se společností, během níž se mladý člověk seznamuje s hodnotami, kulturou společnosti, vytváří si na ní kritický názor, nechá se jí ovlivňovat. Proces edukace jde pak ruku v ruce s procesem socializace.

Socializací rozumíme „*komplexní proces přeměn, které začínají osvojováním základních kulturních návyků, později mluvené řeči a dalšími změnami až po vpravování se do role svého pohlaví, orientace ve světě hodnot a jejich přejímání, zvnitřňování*“.⁹⁴

„*Socializace v podstatě znamená to, že lidský jedinec se zespolečenšťuje, v průběhu života se jak vlivem výchovy, tak vlivem spontánní nápodoby jiných jedinců přizpůsobuje k příslušné společnosti.*“⁹⁵

Veškerá činnost probíhá lépe v přítomnosti druhých lidí, za účasti publika nebo dokonce za spolupráce. Toto je třeba mít na paměti i ve výchově. Člověk je společenská bytost a také výchova je efektivnější ve skupině, s druhými lidmi, vrstevníky. Sociální psychologie mluví o sociální facilitaci.

Druhé lidi potkáváme jako jednotlivce, v sociálních skupinách nebo v extrémním případě v davu. V každém tomto vztahu se dítě chová jinak. Někdy

⁹³ Srov. PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Portál : Praha, 2000. str. 14-16.

⁹⁴ NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Academia : Praha, 2004. s. 57.

⁹⁵ PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Portál : Praha, 2000. s. 15.

přítomnost druhých lidí zvyšuje výkon, jindy je tomu naopak. V davu ztrácí jedinec částečně sebekontrolu, stává se anonymním, může projevit své negativní emoce, vzbuzuje strach, což dělá dobře zvláště různým způsobem znevýhodněné mládeži.

Dalším vlivem působícím na jedince jsou společenské, hospodářské a sociální poměry. Dále zmíníme kulturu a v dnešní době pochopitelný silný vliv médií masové komunikace. V tomto smyslu mluvíme o globálním prožívání. Je zřejmé, že média v sobě skrývají velký pozitivní potenciál, zároveň však představují, zejména pro mladé, velkou hrozbu.⁹⁶

Socializace souvisí s vrozenou konstitucí individua, specifickými lidskými druhovými vlohami a dědičností. Kromě biologických proměnných závisí sociální procesy také na proměnném prostředí a proměnné osobnosti.

Primární socializace se uskutečňuje v rodině, dále ve škole a konečně v pracovním procesu.⁹⁷ Pro nás je důležitá socializace ve školním prostředí a v rodině, jde nám totiž především o mladé lidi. Socializace souvisí s interakcí. Interakce z definice pojmu vyžaduje dvě strany, což koresponduje s definicí dialogu. I ve škole má docházet k interakci, tedy k vzájemnému ovlivňování školy a žáků.

Existuje rozdíl mezi výchovou a socializací. Za výchovu, narozdíl od socializace je „*považováno záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti*“.⁹⁸

Socializace probíhá tedy v sociální interakci. Ta může být zapříčiněna poslušností (podléháním), kdy se člověk podrobuje, aby se vyhnul trestu nebo získal odměnu. Toto podrobení neznamená však trvalejší změnu. Přirozená poslušnost vyplývá z přesvědčení, že požadavek je dobrý. V tomto místě má opět opodstatnění dialog, který může osvětlit správnost požadavku.

Dalším typem socializace je identifikace. Člověk se identifikuje se svým obdivuhodným vzorem a tím zvětšuje své sebehodnocení. I tento typ je apel na vychovatele.

⁹⁶ Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada : Praha, 2005. s. 15 – 36.

⁹⁷ Srov. NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Academia : Praha, 2004. s. 57 - 62.

⁹⁸ PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Portál : Praha, 2000. s. 15.

Poslední typ je z našeho hlediska nejdůležitější, jde o internalizaci, zvnitřnění. Realizace hodnoty je pro člověka vnitřní motivací. To je největší úspěch každého vychovatele. Ideální sebekontrola je založená na sebezpečňování, sebetrestání a sebeodměňování, v podstatě na vytvořeném svědomí.⁹⁹

Socializaci ovlivňují různé sociokulturní činitele. Jde zejména o vliv různých sociálních vrstev. Zajímavé je zkoumat subkulturu mládeže, kterou myslíme variantu životního stylu, která se utváří na podkladě daných společenských poměrů u určitých skupin populace jako reakce na tyto poměry.

Socializace je antropogeneze, tedy proces, kdy se u člověka vedle biologické přirozenosti vytváří také přirozenost společenská. Člověk se vytváří jako modální osoba vzhledem ke své skupině, národu, sociální vrstvě. To se projevuje zejména v oblasti pravidel soužití a sociálního styku, v oblasti pracovních dovedností a začlenění práce a odpočinku do životního rytmu, dále pak v oblasti zvyků, tradic, mravů, vzorů a ideálů, sdílených přesvědčeních a věr, v oblasti odměňování a trestání, příkazů a zákazů, v oblasti vztahu k majetku a hodnotě předmětů nebo v oblasti oblékání, zdobení, přípravy a konzumace jídel.

Socializace probíhá v osobní biografii každého jedince. Ten prožívá svoji každodenní realitu, ale také zlomové události svého života. K těm musí být pedagog vnímavý a citlivý, musí hledat, v jaké fázi se dítě nachází, co ovlivňuje jeho chování. Socializace však neprobíhá individuálně, ale pod vlivem populačních kohort. Určitou generaci spojí nějaký silný zážitek – válka, revoluce, hudební skupina atd.¹⁰⁰

Každé dítě se pohybuje nejdříve v mikroprostředí, které je mu důvěrně známé. S přibývajícím věkem se počet mikroprostředí rozšiřuje, typicky to bývá rodina a škola. V ideálním případě jsou v souladu, to napomáhá efektivní socializaci. Tyto mikroprostředí tvoří mezoprostředí. Dále mluvíme o ezoprostředí, které pro dítě představuje oblast, kterou zná vzdáleně a ne zcela. Může to být město, pracoviště rodičů nebo pro studenta gymnázia vysoká škola, kde chce v budoucnu studovat. Konečně se pohybujeme i v makroprostředí, to představuje společnost, nebo

⁹⁹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Academia : Praha, 2004. s. 71 – 72.

¹⁰⁰ Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada : Praha, 2005. s. 73 – 81.

dokonce lidstvo, sounáležitost předků. V specifických případech může tvořit makroproředí církve.¹⁰¹

Člověk, který úspěšně zvládl proces socializace je vybaven sociálními dovednostmi odpovídající jeho sociální roli. Obecně jde o dovednosti jako poznávání a posuzování druhých lidí i sebe samého, „umění“ jednat s lidmi, společenský a pedagogický takt, dovednosti v řízení činnosti lidí, dovednosti správně se rozhodovat a vhodně se chovat. Jsou to tedy učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci.¹⁰²

V dnešní době je moderní také zkoumat problematiku pohlaví a gender. Naše edukanty silně ovlivňuje, jestli jsou muži nebo ženami. Nejedná se pouze o fyzický vzhled a orgány, ale právě o gendrové určení. Výzkumy na různých přírodních národech dokazují, že naše vnímání mužských a ženských rolí není absolutní. Dále můžeme zkoumat uplatnění mužů žen v různých profesích, jejich platové podmínky atd.¹⁰³ Otázka gender je zajímavá i v církevní praxi, kde všechny významné funkce zastávají muži.

Socializace může být disfunkční. Příčinou může být raná deprivace, tedy citová sociální deprivace. Pochází z období dětství, kdy dítě necítilo silné pouto k matce. To vede k lexitymni, tedy stavu, kdy člověk není schopen vyjádřit své emoce.

Další příčinou deviace mohou být nezpracované traumatické životní krize a tíživé situace. Mladý velmi citlivě prožívá rodinné problémy, rozchod rodičů, neúspěchy ve škole s následným vyloučením ze studia, smrt blízké osoby nebo ztráta partnera, kterému plně důvěřoval a bez kterého si nedokáže představit žít.

Deviace na základě anomie je tehdy, kdy jedinec zjišťuje, že dodržování platných norem a pravidel nevede k cíli, uchyluje se proto k jejich porušování v různé intenzitě, tak aby cíle dosáhl. Jde například o úplatky. Člověk může reagovat i ulpívající ritualizací pravidla, pravidlo samotné se pro něj stává cílem, jeho skutečné cíle ustupují do pozadí. Další lidé volí únik do alternativních způsobů života či dokonce vzpouru.

¹⁰¹ Srov. tamtéž. s. 87 – 92.

¹⁰² Srov. VALIŠOVÁ, Alena: *Asertivita v rodině a ve škole*. H&H : Jinočany, 1998. s.47.

¹⁰³ Srov. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada : Praha, 2005. s. 51 – 54.

V dnešní postmoderní společnosti jsou stále významnější příčinou deviací různé subkultury. Ty mají ale zajisté a to především i pozitivní vlivy. Jako poslední příčinu uvádíme stigmatizaci, nálepkování, etiketizování. Jedinec, který byl společností sociálně stigmatizován je více náchylný k další deviaci. Někteří členové společnosti jsou stigmatizováni ještě dříve než se něčeho negativního dopustili, v naší republice jde například o romskou komunitu.¹⁰⁴

Opakem disfunkční socializace je socializace funkční. Ta se projevuje schopností autoregulace, tvořivosti, vnitřní harmonie, schopností žít v pospolitosti s druhými lidmi transdencí ve smyslu schopnosti přesahu.¹⁰⁵

5.3 Dialog v klíčových kompetencích a průřezových tématech RVP

Moderní škola dnes zpracovává své *Školní vzdělávací programy* na základě *Rámcově vzdělávacího programu*, kde jsou vymezeny klíčové kompetence žáků. Tyto kompetence „(...) představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Klíčové kompetence jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. (...) Veškerý vzdělávací obsah i aktivity ve školách musí směřovat a přispívat k rozvoji klíčových kompetencí.“¹⁰⁶ Stručně se podíváme, jaké místo při jejich realizaci může zaujmout metoda dialogu.

Základem je kompetence komunikativní. Její součástí je, že „žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor, vhodně argumentuje“. Zde snad ani komentář není nutný. Pedagogové si silně uvědomují, že škola musí žáky naučit

¹⁰⁴ Srov. tamtéž. str. 93 – 104.

¹⁰⁵ Srov. tamtéž. str. 104 – 105.

¹⁰⁶ *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. Dům Ignáce Stuchlého : Fryšták, 2008. s. 13.

komunikovat, vést dialog, diskuzi a nejen hromadu nepoužitelných vědomostí a poznatků. Dále zde autoři RVP uvádí, že „žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“ Dialog, komunikační kompetence není tedy samoúčelná, diskuze pro diskuzi, ale pomáhá mladému člověku žít kvalitní život ve vztazích k druhým i celé společnosti.

Další pro nás zajímaví klíčová kompetence je sociální a personální. „Žák přispívá v diskuzi v malé skupině i debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“ Zde už jde tedy o širší pojetí dialogu, nejen diskuze, komunikace, ale obecně spolupráce, pozitivní vnímání druhého a jeho názorů. Toto souvisí i s multikulturní výchovou, u které se krátce zastavíme v následující kapitole.¹⁰⁷

Zajímavý pokus je projekt *Orientační dny*, o kterém se zmíníme ještě níže v kapitole o pastoraci. Instruktoři tento kurs nastavili tak, že pomáhá v rozvíjení klíčových kompetencí studentů v konkrétních průřezových tématech. Zmiňujeme se o tom na tomto místě proto, že kursy organizuje církev. Tento projekt se nám jeví jako zajímavá možnost pro církev působit i za hranicemi svého tradičního pole. Projekt je popsán v knize *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*.¹⁰⁸ Jde o zajímavé pojetí dialogu církve se školami.

5.4 Dialog v multikulturní výchově

Dialog se dá uplatnit i při realizaci dalších průřezových témat *Rámcové vzdělávacího programu*. Kromě multikulturní výchovy je metoda dialogu vhodná i v tématech jako osobnostní a sociální výchova, enviromentální výchova, mediální výchova, zejména pak v tématech výchova demokratického občana a

¹⁰⁷ Srov. http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, 19.2.2009.

¹⁰⁸ *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. Dům Ignáce Stuchlého : Fryšták, 2008.

výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Dostáváme se k pojmům demokracie, globalizace, kde je dialog nutný předpoklad ke zdařilé školní práci.¹⁰⁹

Nastíníme zde téma multikulturní výchovy, které je vybráno vzhledem k tomu, že dialog je zde skutečně základním pilířem. Jen v dialogu můžeme poznávat druhou kulturu tak, abychom ji neznásilňovali, jen v dialogu najdou lidé různých kultur a náboženství skutečné porozumění a pochopení pro toho druhého.

Kulturu v tomto smyslu vnímáme v jejím širším pojetí, zahrnující tedy sociální zvyklosti určité komunity, její zákony, obyčeje, tradice a zvyky. Multikulturní společnost je pak tvořena přítomností různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Interkulturní společností rozumíme takovou společnost, která aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami.¹¹⁰

„Multikulturní výchova je edukační proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet dispozice k pozitivnímu vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur.“ Z pohledu minorit jde pak o „konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, kulturním potřebám těchto žáků.“¹¹¹ Zkráceně můžeme říci, že multikulturní výchova učí žáky poznávat, rozumět a respektovat jiné kultury, etnika a národy, učí je s nimi kooperovat, koexistovat.¹¹²

Podle RVP má být přínos multikulturní výchovy v tom, že žáci se učí komunikovat a žít s příslušníky odlišných skupin, uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být odpovědní za své jednání. Dále multikulturní výchova učí žáky vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení,

¹⁰⁹ Srov. http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, 19.2.2009.

¹¹⁰ Srov. PATOČKOVÁ, Dana: *Společnost a interkulturalita*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s. 33.

¹¹¹ PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Portál : Praha, 2002. s. 170.

¹¹² Srov. PRŮCHA, Jan: *Multikulturní výchova*. Triton : Praha, 2006. s. 17.

nikoli jako zdroj konfliktu, vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, uvědomovat si vlastní identitu, aktivně se podílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám atd.¹¹³

Interkulturní výcvik se věnuje také historickému vývoji určité kultury, psychologii daného národa, odlišným kulturním normám, hodnotám a způsobům myšlení a chování. Studenti však také reflektují vlastní kulturní hranice a kritéria, které při vnímání a hodnocení okolního světa používají. Cvičení se zaměřují na snižování negativních předsudků a stereotypů, které tvoří základ diskriminačních postojů k určitým skupinám obyvatelstva.¹¹⁴

Často jsou edukační konstrukty a edukační realita ve značném rozporu. Žáci jsou sice vychováváni k toleranci a dialogu s odlišnými kulturami, na druhou stranu si mnoho z nich stále uchovává různé předsudky. Výzkum v této oblasti zatím chybí. Měl by se zaměřit například na otázku, v jakém věku dětí a z kterých zdrojů vznikají negativní postoje vůči příslušníkům jiných ras a etnik, dále na zkoumání postojů mladých lidí k imigrantům.¹¹⁵ Zajímavé je také zkoumat různé předsudky k jednotlivým národům a minoritám. Bylo například zjištěno, že romské etnikum je na to v našem pohledu velmi špatně.¹¹⁶

Kromě základních klíčových kompetencí stanovených *Rámcově vzdělávacím programem* (kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní¹¹⁷), můžeme zavést i „interkulturní kompetenci“. Samozřejmě že některé klíčové kompetence v RVP ji částečně zahrnují. Tato kompetence se dá posilovat různými výcviky a programy. Vycházíme z výzkumů, které potvrdily, že lidé mají tendenci označovat to, co probíhá v jejich vlastní kultuře za správné a přirozené, a vše, co probíhá v cizích kulturách za nesprávné a nepřirozené. Dále lidé vnímají zvyky vlastní skupiny za univerzálně platné, tedy co je dobré pro nás je dobré pro každého. Vlastní normy, role a hodnoty považujeme za jediné správné.

¹¹³ tamtéž. s. 25 – 26.

¹¹⁴ Srov. PATOČKOVÁ, Dana: *Společnost a interkulturalita*. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s. 34.

¹¹⁵ Srov. PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Portál : Praha, 2002. s. 171 - 172.

¹¹⁶ Srov. PRŮCHA, Jan: *Multikulturní výchova*. Triton : Praha, 2006. s. 78 – 101.

¹¹⁷ Srov. http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf, 19.2.2009

Cílem multikulturní výchovy pak může být zvýšení senzitivity vůči jedincům, kteří jsou příslušníky jiné kultury nebo subkultury, zlepšení interkulturní komunikace, získání komunikačního respektu, vyhýbaní se moralizujícím a hodnotícím stanoviskům, prohloubení empatie, flexibility a tolerování odlišnosti.¹¹⁸

S multikulturní výchovou souvisí také xenofobie a rasismus, u nás rozšířených hlavně směrem k romské populaci. Lidé rádi prožívají svůj všední život ve světě, který znají. Ke každé novince bývají zpočátku nedůvěřiví, potřebují si ji „ohmatat“, a když zjistí, že docela dobře zapadne do jejich světa, osvojí si ji, zařadí ji mezi věci známé. Někdy však k takovému zdomácnění nedojde. Převládne pocit, že někdo nebo něco do jejich světa nepatří, zůstává v něm cizí a může ho narušit nebo dokonce ohrozit.¹¹⁹

Z těchto pocitů pak vyrůstá xenofobie, což je strach z toho, kdo přichází z ciziny, cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar. Xenofobie dále vede k rasismu, což je ideologie, která vychází ze strachu z cizího. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva. Vyšší rasy jsou tvůrci a nositeli civilizace a pokroku, jsou určeny k vládnutí. Nižší rasy jsou charakterizovány neschopností kulturní tvořivosti a je třeba je vést.¹²⁰

Jak konkrétně pracovat v hodinách průřezovém tématu multikulturní výchova? K navození pozitivní atmosféry, aktivity při práci ve třídě je vhodnější beseda než přednáška. Lze využít metod jako je brainstorming nebo dotazník. Podstatné je po celou dobu besedy udržovat nehodnotící postoj, nechat zaznít všechny názory, neblokovat děti tím, že dáváme najevo odsouzení, není-li jejich názor v souladu s naším.

¹¹⁸ Srov. MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a kol.: *Interkulturní psychologie*. Karolinum : Praha, 2007. s. 141 – 143.

¹¹⁹ Srov. ALAN, Josef: *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s. 10 – 11.

¹²⁰ Srov. FRIŠTENSKÁ, Hana: *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s. 12 – 13.

Učitel by měl mít ujasněný vlastní postoj, být autentický, nedirektivní, počítat s opozicí a umět s ní zacházet. Otevřenost dospívajících vyžaduje čas a důvěru, účinnější je setkat se s dětmi vícekrát než provést jednorázovou akci.

Učitel by měl zprostředkovat informace o etniku, které mládež nejvíc zajímá nebo ke kterému má nejproblematictější vztah. To potom povede k hlubšímu porozumění. Nejde však jen o předávání informací, ale i o zprostředkování prožitku.¹²¹ Řečí psychologie musíme působit nejen na racionální, ale také afektivní a konativní složky postoje.

Nelze pochybovat o tom, že ideje multikulturalismu jsou ušlechtilé, morálně oprávněné a odpovídající principům demokracie a respektování lidských práv. Bohužel v praxi se ideologie multikulturalismu s vyhraněnými rozdílnostmi etnických, rasových či náboženských společenství příliš neuplatňuje.¹²² A tak zůstává rozdíl mezi ideálem a skutečností často velmi velký. Problém multikulturality však není pouze pedagogický, ale možná mnohem více politický a celospolečenský. Chápací dialog může alespoň zmenšit zdánlivě nepřekonatelné bariéry. Musí být ale aplikován oboustranně, což je také mnohdy pouze snem.

5.4.1 Církev v dialogu s multikulturní společností

Jak se má pastorec mládeže postavit k dnešnímu problému multikulturality na jedné straně a křesťanského univerzalizmu na straně druhé? Jak vést dialog s dobou, s konkrétními lidmi, kteří otevřeně vyznávají rovnocennost kultur, přičemž žádná kultura nemá nárok sebe sama považovat za nadřazenou a jedinou pravdivou? Není křesťanství se svým nárokem právě takovým náboženstvím, které je s pojetím multikulturalismu nutně v rozporu? Nabízí se zajímavé srovnání multikulturního pojetí s křesťanským universalismem. Vychováváme v křesťanských společenstvích tolerantní lidi nebo plné xenofobních předsudků?

¹²¹ Srov. ŠIROŇOVÁ, Táňa: Děti a mládež a výchova k toleranci. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. s.129.

¹²² Srov. PRŮCHA, Jan: *Multikulturní výchova*. Triton : Praha, 2006. s. 240.

Podívejme se nyní krátce do Bible. Na začátku stvoření dochází k rozdělení jazyků při stavbě babylonské věže.¹²³ Toto zmatení a rozdělení je vnímáno negativně, jako trest. V Novém zákoně se při seslání Ducha svatého¹²⁴ setkáváme s opětovným sjednocením. Nejde však o návrat k původnímu stavu v pravém slova smyslu. Nejde o navrácení k jednomu jazyku, mnoho jazyků zůstává, ale lidé si i přesto rozumějí. Tedy podle Bible nejde o to, abychom všichni byli stejní, Bible nijak nevystupuje proti mnohosti, v dnešním slovníku proti existenci mnoha kultur, multikulturalitě, jde jí však o to, aby si lidé rozuměli.¹²⁵ Toto je možné aplikovat i v pastoraci. Multikulturní výchova popsaná výše tak nemusí být v rozporu s křesťanskou zvěstí.

S tímto problémem souvisí také otázka tolerance. Téma tolerance je dnes aktuální jako nikdy dříve. Je nerozlučně spojena s pluralismem ve světonázorových, politických, kulturních a náboženských přesvědčeních. Za této situace se idea tolerance stává hlavním příkazem veřejného mínění a její všestranné pojetí je základním předpokladem humánních vztahů mezi lidmi.

Křesťanská víra se ukazuje jako tolerantní a přístupná dialogu. Toto zjištění se však nesmí zaměnit se skeptickým a relativistickým náhledem, že náboženskou pravdu nelze najít a my na ni musíme jednoduše rezignovat. Lhostejnost, která a pravdu zapomíná a nesnášenlivost, která pravdu fanaticky prosazuje jsou dvě strany téže mince. Pravou toleranci lze najít jen tak, že se pohybujeme mezi oběma extrémami. To je vidět už při každém smysluplném dialogu mezi dvěma lidmi, neboť ten se může zdařit jen tehdy, řídí-li se principy pravdivosti a svobody zároveň.

V každém dialogu jde o různá přesvědčení, partneři si mají co říci a hledají společnou pravdu. Dialog, jehož účastníci nezastávají žádná jasná stanoviska a jsou k pravdě lhostejní, vůbec nemůže být nazván dialogem. Na druhé straně pokus a pokušení násilím přemluvit člověka je vždy totalitářský a netolerantní.

¹²³ Gn 11, 1 – 9.

¹²⁴ Sk 2, 1 – 13.

¹²⁵ Srov. WALDENFELS, Hans: *Kontextová fundamentální teologie*. Vyšehrad : Praha, 2000. s. 77.

V dialogu jde o nabídku, aby partner svobodně vstoupil do komunikace, do živého dialogu jako společného hledání pravdy.

V dialogu musí mít všichni partneři stejné šance a nesmí se uplatňovat nátlak mocnějšího a výřečnějšího. Základ dialogu je symetrický vztah mezi mluvením a nasloucháním, oba partneři spolu hovoří v rovině zásadní rovnoprávnosti a svobody. Schopnost naslouchat a ochotně se poučovat jsou základ tolerance.

Žijeme v postmoderní době, která se vyznačuje pluralitou v politickém, kulturním a světonázorovém směru. Člověk si dnes více než kdy dříve volí z nabídky, vybírá si poznatky a pravdy. Tento přístup pochopitelně dostává náboženství do specifické krize. Křesťané hledají v tomto světě novou identitu, učí se ji nově osvědčovat.

Tolerance se projevuje například v řeči. Stáváme se často netolerantní právě tehdy, když nám docházejí argumenty. Lidé často mluví jakoby mimoběžně nebo si navzájem vůbec nenaslouchají. Tolerance začíná tedy už v řeči.

Opakem tolerance je vůle k moci, snaha druhé ovládnout. Tolerance se projevuje v kontrastu, intolerance naopak tíhne k stejnosti. Aby křesťan dobře poznal křesťanské náboženství, musí znát i jiné, podobně jako o zkušenosti s teplem, můžeme mluvit jedině v souvislosti se zkušeností s něčím studeným.

Dále je možné přemýšlet o toleranci mezi mužem a ženou. Každý je jiný, mají se doplňovat, tolerovat. V dnešní otevřené společnosti „bez hranic“ dále musíme mluvit o toleranci právě k cizincům. Křesťanství vnímá všechny lidi bez rozdílu jako bratry a sestry, cizinec tedy neznamena nepřítel, nýbrž host.

Na závěr kapitoly ještě krátká „hrátka“ se slovy. Je třeba pochopit, že i tolerance musí být netolerantní, a to k intoleranci. Pokud by i k intoleranci byla tolerantní, pak by to byl její konec. Každý člověk na základě své důstojnosti a odpovědnosti má právo na světonázorové a politické, kulturní a náboženské sebeurčení, samozřejmě při respektování téhož práva pro jiné společenské skupiny a světonázorové proudy, rasy a kultury.¹²⁶

¹²⁶ Srov. KOCH, Kurt: *Konfrontace nebo dialog?*. Vyšehrad : Praha, 2000. s. 121 - 143.

V pastoraci mladých je tedy nutné vyjít z těchto konceptů. Je třeba učit mladé citlivosti k jiným kulturám, učit je s v této situaci orientovat. Pokud má církev vychovávat otevřené a tolerantní věřící, musí však taková sama být.

5.5 Exkurs: Fenomén šikany jako nedostatek dialogu

Na tomto místě se krátce zastavíme nad fenoménem šikany, který souvisí s dialogem, respektive s jeho nedostatkem.

V dětských kolektivech, kde děti dobře chápou principy demokracie, tolerance a dialogu je výskyt šikany menší. Učitel musí být pro děti spíše neformální autoritou, jak jsme o ní pojednali výše, jedině tak může být dětem „učitelem demokracie“.

Mezi hlavní zásady výchovy k demokracii patří ptát se dětí na jejich názory a přání, trpělivě jim naslouchat, diskutovat s nimi, vysvětlovat, co jde a co a proč nejde.¹²⁷ Dále je důležité dávat skupině často možnost volby. To podněcuje aktivitu, základní demokratický princip je tak dětem vštěpován již v raném věku.

S tím souvisí pochopitelně i základní mravní výchova, která vede k úctě a respektu k druhým lidem, solidarita, pomoc slabšímu v nouzi atd.¹²⁸ Pokročilá šikana až příliš, připomíná totalitní systémy, kdy na jedné straně stojí všemocní agresori a na straně druhé bezmocné oběti. Místo demokracie a dialogu ve skupině převládá strach a to prakticky všech, protože téměř každý může být potenciální obětí. Děti pak žijí v džungli, ze které není úniku a ve které jim nikdo nepomůže. Tuto citlivou a hlubokou zkušenost si pak přenášejí do dalšího života.¹²⁹ Děti je třeba učit rozdíl mezi přátelstvím, to je výlučná záležitost, a úctou a respektem, který si zasluhují všichni, i ti, kteří nejsou mými kamarády. Ze

¹²⁷ O tom, jak je to těžké uplatňovat v praxi můžeme vidět například ve francouzském filmu *Mezi zdmi* od režiséra Canteta

¹²⁸ Srov. ŘÍČAN, Pavel: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Portál : Praha, 1995. s 77 – 81.

¹²⁹ Srov. KOLÁŘ, Michal: *Bolest šikanování*. Portál : Praha, 2001. s. 42 – 43, 50.

své praxe vím, že toto rozlišení si děti často neuvědomují a je vhodné na toto téma s dětmi vést dialog.

5.6 Dialog v pohledu náboženské pedagogiky

Také v náboženské pedagogice je vhodné uplatňovat dialogickou metodu. V tomto smyslu se naskytá otázka, zda má vůbec náboženská výchova v dětském věku své oprávnění. Není lepší vychovávat děti v nábožensky neutrálním prostředí a nechat na jejich svobodné volbě v dospělosti, ať si vyberou, které náboženství je pro ně dobré? Nejde ovlivňování dítěte v náboženské oblasti proti dialogickému principu?

Tímto tématem se podrobně zabývá Muchová.¹³⁰ Snaží se obhájit nutnost náboženské výchovy už v dětském raném věku. Podle ní každé dítě potřebuje mít nějaký vztahový rámec svého života, prostor bezpečí, kde se cítí dobře, jako třeba domov. Zde hraje podstatnou roli i náboženství. To může dítěti vytvářet právě onen vztahový rámec nebo prostor bezpečí. Náboženství dále prohlubuje u dítěte komunikaci, se sebou samým, s druhým a nakonec také Bohem.

Konstruktivní náboženská výchova člověku neuškodí, protože ho vede k svobodnému a otevřenému prožívání své víry. Jde tedy o dialogické pojetí, kdy mladému člověku ukazujeme náš životní styl, hodnoty, náboženství a je ve starším věku na něm, jak se rozhodne. Pokud naše svědectví bude přesvědčivé, je možné, že zvolí autentický, dialogický křesťanský život. Toto však neplatí pochopitelně nutně.

Opakem konstruktivní náboženská výchovy je výchova destruktivní. Ta vede místo k emancipaci a samostatnému rozhodování k závislosti. Taková výchova může mladého člověka poškodit, její problémy si může nést po celý život. Zdá se,

¹³⁰ MUCHOVÁ, Ludmila: *Úvod do náboženské pedagogiky*. Matice cyrilometodějská : Olomouc, 1994. s. 43 – 54.

že spousta kritiků náboženské výchovy v mladém věku dítěte vychází právě z této destruktivní zkušenosti.

Zajímavě pojímá náboženskou výchovu waldorfská pedagogika. Jejím hlavním cílem v této oblasti je ukázat mladému člověku sebe sama a druhé jako duchovní bytost. Neváže se na žádný ucelený náboženský systém, svým svěřencům dává tedy svobodnou možnost volby rozhodnutí později. Přesto vidí nutné pěstovat cit pro duchovno, transcendentno. Tyto city se neobjeví v dospělosti, pokud nejsou systematicky pěstovány od raného dětství.

I my tedy podporujeme náboženskou výchovu od dětství. V různých podmínkách může mít různé podoby, osobně sledáváme oba zmíněné koncepty jako vhodné. Rozhodující pro kvalitu výchovy spíše je přítomnost dialogu, tedy konstruktivní pojetí.

Další otázkou může být, jak konkrétně se uplatňuje náboženská výchova v české škole. Také toto téma souvisí s naší prací, protože zapojení předmětu náboženství do školské soustavy může být znamením, jak se daří dialog církve se státními institucemi. Bohužel předmět náboženství ani jiná jeho forma není na státních školách vyučován mezi běžnými předměty, ale pouze jako předmět výběrový, kterého se účastní úzká skupina dětí. Záleží na stylu výuky tohoto předmětu, zda jde o katechezi pro úzkou skupinu věřících dětí či o představení duchovní dimenze člověka a křesťanství jako kulturního fenoménu. Druhý model, který se však příliš neuplatňuje by možná přilákal více zájemců, možná by byl vhodný a zařaditelný do běžné výuky na školách.

Další cestou mohou být v dnešní době zařazení náboženské výchovy do průřezových témat. To se však zatím nestalo, náboženská výchova tak může pouze být přítomna v jiných průřezových tématech. Za ojedinělý a zajímavý pokus lze považovat návrh průřezového tématu náboženská výchova od Muchové¹³¹. Charakterizuje ho takto: „*Průřezové téma náboženská výchova se orientuje na integrální rozvoj osobnosti žáka v jednotě jejích složek fyzických, psychických a duchovních. Jeho smyslem je, aby si žák uměl kvalifikovaným*

¹³¹ MUCHOVÁ, Ludmila: *Náboženská výchova ve službě české škole*. Karmelitánské nakladatelství : Brno, 2005. s. 33 – 35.

způsobem klást otázky po smysluplnosti lidské existence ve světě a společnosti, aby rozuměl nabídkám různých typů odpovědí a aby cítil potřebu formulovat samostatně svoji vlastní odpověď a stal se v duchu této odpovědi a podle svých možností schopným utvářet vlastní život. Žáci a jejich osobní zkušenosti se světem jsou jedním pólem učiva tohoto předmětu, jeho druhým pólem je učení a tradice křesťanství, které ovlivnilo dějiny Evropy, ale i učení a tradice jiných náboženství a různých filozofických směrů.“

Dodejme, že pojetí Muchové je značně dialogické a proto pro nás zcela vyhovující. Takto pojímaná náboženská výchova by možná měla větší šanci se dostat do škol. Před náboženskou pedagogikou a církví obecně stojí velký úkol promýšlet smysl a cíle náboženské výchovy na školách. Kéž by byl dialog jejím základním pilířem.

6. Dialog v církevní pastoraci mládeže

Dostáváme se k jádru naší práce. Bylo toho již mnoho napsáno o dialogu z různých pohledů, všimli jsme si také podrobněji adresátů našeho působení. Všechno toto nyní ústí do této kapitoly, která si klade dva cíle: zmapovat situaci pastorace mládeže v naší republice a podrobit ji kritice, do jaké míry odpovídá výše načrtnutému dialogickému principu. Dále se pokusíme přinést vlastní návrhy pastoračních koncepcí, které by dialogickému principu odpovídali. V úvodu uvedeme ještě několik vstupních poznámek.

Pojem pastorace chápeme v širším pojetí jako Kaplánek¹³². Tímto pojmem tedy rozumíme „ (...) všechny aktivity, kterými se křesťané snaží podílet na realizaci Božího záměru s mladými lidmi v jejich konkrétních životních podmínkách“. Nejde tedy pouze o „péči duchovenstva o mladé“, ale o „činnost

¹³² KAPLÁNEK, Michal: *Pastorace mládeže*. Salesiánská provincie Praha : Praha, 1999. s. 9.

celého společenství“. V tomto smyslu můžeme nazvat pastorační také působení ve školách v rámci průřezových témat a další ne přímo církevní aktivity. Do Božího záměru jistě také patří výchova k toleranci, multikulturalitě a spoustu dalších věcí. Mnoho aspektů, které se také týkají pastorační mládeže v tomto širším pojetí jsme tedy už zmínili, zvláště v kapitole o mladých lidech a pedagogice a psychologii.

Kaplánkovo pojetí se dále snaží posílit demokratický princip v církvi. I toto posiluje dialog. Pastorační pro něho nejsou pouhá liturgická shromáždění, ale také jakákoli edukační činnost, při které si účastníci rozšiřují obzory o křesťanské hodnoty, postoje atd. V tomto smyslu mohou být adresáti působení i lidé zcela nevěřící či lhostejní.¹³³

V pastorační je třeba vyjít z pojetí, že to není pouze církev, která ovlivňuje adresáty, mládež, ale že tento proces je oboustranný. Zní to logicky a jednoduše, ale má to hluboké důsledky. Církev má být skutečně ovlivňována mladými lidmi a to nejen těmi, kteří jaksi odpovídají církevním představám a kterých velmi rychle ubývá. Církev se má měnit, proměňovat dialogem s mladými. Pokud tomu tak nebude, půjde o dialog falešný a jako takový bude brzy odhalen a jak už je vlastní mladé generaci, bude také nemilosrdně i s církví odsouzen. Církev nesmí mladé dostávat do předem vytvořených škatulek, ale musí respektovat jejich subjektivitu, individualitu. Každý tvůrce pastorační koncepce, programu pro mládež, se musí ptát, jestli dává mladým dostatečný prostor k sebevyjádření, ovlivňování programu. Jedině tak půjde o dialogickou pastorační v tom smyslu, jaký vyplývá z výše uvedených úvah o dialogu.

Církev dříve často byla monologická, viděla v partnerovi dialogu pouze příjemce svého poselství, ale nebyla připravena na to, že by se také ona od něj mohla něčemu naučit, případně něco ve svých názorech nebo ve svém jednání změnit. Změna smýšlení je nutná pro inkulturační princip pastorační i misiologii, jak jsme uvedli v kapitole o dialogu v teologii. Musíme počítat s tím, že křesťan v dialogu s nekřesťanem nebo představitel církve v dialogu s mladým hledajícím, bude ochoten připustit, že se od svého partnera může něčemu naučit a že na

¹³³ Srov. KAPLÁNEK, Michal: *Pastorační mládeže v České republice*. In: *Mládež – Církev – Ateismus*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2006. s. 145 – 148.

základě jeho názorů bude ochoten nějakou část svých názorů případně změnit. Takový dialog je náročný a je třeba se ho systematicky učit jako specifickou dovednost. Církev musí chtít se pokusit vědomě přetvářet sama sebe na základě dialogu s jinými jedinci a kulturami.¹³⁴ Toto vše nese svá rizika, v důsledku ale církev vyjde z tohoto bolestivého procesu vnitřně obohacena.

Exkurs: Dialogická pastorační metoda Jana Bosca

Dříve než zmapujeme jednotlivé koncepce na poli pastore mládeže, dovolíme si krátkou historickou odbočku. Chceme zde v krátkosti představit postavu Jana Bosca a jeho pastorační dialogem.

Jan Bosco žil v letech 1815 – 1888. Už ve své době učinil mladé subjektem pastore. Bosco chodí po turínských ulicích a všímá si mladých dělníků. Vnímá nejdříve na jejich potřeby a problémy, v jejich případě to byl primárně hlad a sociální nouze. Bosco na tyto skutečnosti citlivě reaguje, teprve poté jim vypráví o Kristu. Právě proto je jeho metoda tak účinná, právě proto měl, narozdíl od většiny jiných kněží jeho doby, tak obrovský úspěch. Svě svěřence má opravdu rád, oni sami se podílí na přípravě programů pro nováčky. Význam, která Don Bosco přikládal osobnímu doprovázení a citlivému přístupu ke každému jednotlivci, je dokladem jeho úcty k osobě každého mladého člověka.¹³⁵

Na činnost Jana Bosca navazuje dnes kongregace salesiánů. Ta vytvořila již zmíněný projekt *Orientálních dnů*, kde uplatňuje také prvky salesiánské pedagogiky. Její hlavní pilíř tvoří preventivní systém.

Tato výchovná metoda se vyznačuje rodinností. To znamená, že vychovatel pracuje pro mládež a s mládeží tak, že vzniká prostředí bezpečí, v němž se lidé cítí přijímání. Rodinnost je klíčovým pojmem, který utváří úroveň osobních vztahů a

¹³⁴ Srov. MARTÍNEK, Michael: *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 109 – 111.

¹³⁵ Srov. KAPLÁNEK, Michal: *Pastore mládeže*. Salesiánská provincie Praha : Praha, 1999. s. 25.

výchovy. Pokud máme o mladého skutečný zájem a chceme s ním vést dialog, pak je nutné právě takové prostředí důvěry a otevřenosti, tedy rodinnosti, vytvořit.

Dalším významným prvkem preventivního systému je asistence. Tou označujeme aktivní přítomnost mezi mladými. Vychovatel se snaží navázat s účastníky osobní vztahy, naslouchat jim, vést a povzbuzovat jejich společnou práci a zábavu. Je to styl soustředěný na mladé lidi, při kterém je dospělý partnerem, přítelem a průvodcem ve výchovném a vzdělávacím procesu. Mladý člověk je vážně přijímán jako subjekt svého vývoje. Pojem asistence pokazuje přítom na to, že výchova a vzdělávání mládeže je možná pouze dialogem, láskou a úctou k osobě a individualitě mladého člověka. Asistence vyžaduje partnerské, pozorné a láskyplné jednání s mládeží a vylučuje mocenské, manipulativní a autoritářské formy jednání.¹³⁶

Tento salesiánský přístup považujeme za velmi kvalitní a dialogický. Je povzbuzující, že vznikl na církevní půdě a jeho kořeny sahají k postavě z 19. století, kdy vládlo značně jiné výchovné paradigma. Dalšími pilíři preventivního systému pak je rozum, laskavost, duchovní rozměr člověka a veselost. Vyzdvihneme zde vzhledem k tématu právě laskavost, která souvisí s emočním přijetím, které je pro dialog nezbytné, a dále veselost, protože když jsou mladí veselí, jsou spontánnější, více se otevřou a náš dialog s nimi bude plodnější.

Pastorace dialogem?

Uplatňuje se tedy skutečně dialog v pastoraci mládeže? Uplatňuje se dialog s dobou, společností, konkrétními lidmi, řeší se jejich skutečné problémy? Aplikuje výše zmíněné principy také církve ve své činnosti? Přihlásila se k nim na koncilu, jak se tedy tyto principy konkrétně projevují v pastoraci mládeže? Představíme zde z několika církevních konceptů pastorace mládeže.

¹³⁶ Srov. *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. Dům Ignáce Stuchlého : Fryšták, 2008. s. 17.

Začneme koncepcí Jana Balíka, kterou popsal v své knize *Na cestě s mladými*. Jde o člověka, který významně zasahuje do církevní práce s mládeží, proto jeho koncepci a názor považujeme za důležitý.

Na první pohled autor této publikace dialog s mladými podporuje. Jde však vždy o dialog, kdy ze strany církve musí zaznít jasná stanoviska a mladý je buď přijme nebo ne. Pokud je nepřijme, následuje další dialog. Je zřejmé, že zde nejde o sdílení, zájem o druhého, ale pouze snahu dostat mladého, kam chci já. Vychovávaný se nestává subjektem výchovy, nýbrž objektem, kterého musím vmanévrovat do svých „škatulek“.

Citujme autora: *„Existují výchovná prostředí a způsoby, které svou kritičností, nejednoznačností morálky, nedůvěrou a netrpělivostí k hierarchii, špatně chápaným pluralismem a absencí pohledu víry, což se někdy pokládá za velmi pozitivní cestu, působí rozkladně. Podle těchto učitelů je vrcholem všeho diskuze bez odpovědí. Jasně odpovědi podle této mentality neexistují nebo jsou hodnoceny jako manipulace či fundamentalismus. I v církvi se setkáváme s překvapující slabostí a nekřesťanskými postoji věřících.“*¹³⁷

Představme si tedy dialog podle přání autora. Jde o dialog bez kritiky, ze strany církve zaznívají jednoznačné morální příkazy, v dialogu je povinná důvěra v hierarchii. Jak „správně“ chápe autor pluralismus, nám už nevysvětluje. Jde o pluralismus v rámci katolického univerzalizmu nebo o něco jiného? V diskuzi jde přece o vzájemné hledání odpovědí, žádná diskuze tedy být bez odpovědí nemůže. Autor knihy má pravděpodobně rád takové diskuze, kdy si po nich vezme moderátor slovo a řekne, kdo má pravdu a kdo ne. Nechme mladé diskutovat a pak jim řekněme, jak se věci mají. Proto doufejme, že se najdou i „slabí“ křesťané, kteří budou schopni vést skutečný dialog se světem, protože „siláky“ zřejmě brzy nikdo poslouchat příliš nebude. V minulých kapitolách jsme ukázali, že dialogické pojetí je v základu křesťanské, tedy ne jak se domnívá Balík.

Na jiném místě ve stejné publikaci čteme: *„Mladí od nás očekávají pravdu bez redukci s jasným ANO a NE. Očekávají jistotu a ne pochybnosti.“*¹³⁸ Ve své

¹³⁷ BALÍK, Jan: *Na cestě s mladými*. Paulínky : Praha, 2004. s. 97.

¹³⁸ tamtéž. s. 138.

pastorační práci jsem se setkal s opačným případem. Při jedné katechezi jsem zmínil, že v Boha věřím, tedy nevím, jestli Bůh skutečně je. Mám pochybnosti. Přestože si nejsem jistý, tak na Boha sázím. Po modlitbě za mnou přišla jedna účastnice a řekla mi, že je velmi překvapena a potěšena mou upřímností. Následoval velmi plodný dialog, plný vzájemného sdílení. Je zajímavé, že tato dívka jezdí už mnoho let na různá animátorská setkání a upřímné vyznání hledajícího člověka pro ni bylo velkým překvapením. Možná, že jistých odpovědí slyšela dostatek, ale nenadchly ji. Možná že byly naučené z katechismu, ale nešly ze srdce. Jasně ANO nebo NE dávají spíše sekty, církev by se k podobným konceptům uchýlovat neměla.

S Balíkovým pojetím dialogu tedy rozhodně nemůžeme souhlasit. Jde o dialog falešný, jen na oko, svým způsobem jde vlastně o podvod. Před nezkušenými mladými se tváříme, že s nimi vedeme dialog a přitom nám jde pouze o manipulaci.

Kaplánek se naopak domnívá, že církevní práce s mládeží musí obsahovat pružnost v konkrétním jednání, maximální omezení ovládnání dospělými z titulu moci, odstup od institucionálně očekávaných výsledků a orientace na zájmy a potřeby mladých.¹³⁹ Při bližším zkoumání těchto principů vidíme, že jsou všechny založeny na dialogu. Pružnost v jednání je možná jedině tehdy, když jsme otevření druhému, mladým a pružně na jejich podněty reagujeme. Kde se uplatňuje důraz na institucionální moc, nemá dialog mnoho místa. Dialog musí být veden dvěma rovnoprávnými partnery. Při dialogu neznáme výsledek, nelze jej předvídat. Primárně nám jde o potřeby a zájmy mladých, z těch vycházíme, na ty reagujeme. Nejsou to tedy nějaké cíle vymyšlené od stolu, ale takové, které mladí potřebují. K nim dospějeme zase pouze dialogem s nimi.

S mladými má podle Kapláňka církev vést tak radikální dialog, že to budou právě mladí, kdo budou sami v církvi pracovat. To vyjadřuje dokument *Společné synody biskupů* z roku 1975: „*Bylo by to moc málo, kdyby církev s mládeží jen pracovala. V církevní mládežnické práci jednají mladí lidé sami. Nejsou jen*

¹³⁹ Srov. KAPLÁNEK, Michal: *Pastorace mládeže*. Salesiánská provincie Praha : Praha, 1999. s. 21.

*adresáty služby církve, ale jsou jejími nositeli. (...) církev vede mladé lidi k tomu, aby oni sami spoluvyvořili církevní i společenský život.*¹⁴⁰ I na dalších stránkách Kapláňkovy knihy *Pastorace mládeže* je cítit zřetelný příklon k dialogu, zájmu o subjekt, sdílení problémů s mladými lidmi. S Kapláňkovou koncepcí tedy můžeme souhlasit.

Další zajímavou knihou zabývající se pastorační mládeží je dílo Michaela Martínka *Ztracená generace?*. Toto dílo jsme již citovali v souvislosti s inkulturací a dialogem v teologii. Martínek ukazuje, že bez dialogu není církevní práce pro mladé prakticky možná. Je nutné vést dialog s mladými lidmi, aby církev dokázala vhodně reagovat na jejich potřeby, a v kultuře mladých, v jejich řeči, prostředí jim dokázala představit Krista. Kniha je kvalitním příspěvkem k našemu tématu. Martínek podrobně rozebírá různé konkrétní aspekty práce s mladými a dává konkrétní návody, jak může církev vést dialog s mladými lidmi.

Jako podstatné v dialogu s mladými vidí naslouchání zkušenostem mladých lidí, na které může pastorační pracovník navázat a otevírat mladému člověku hlubší perspektivy. Musí být však citlivý k náboženskému přesvědčení a vnímání mladého člověka. Teprve po tomto může přicházet autentické křesťanské svědectví, sdílení duchovních zkušeností či uvedení do náboženského života. Musí jít o takový typ dialogu, který umožní přinést originalitu evangelijního poselství k srdci člověka. Pastorační pracovník musí mít potřebné předpoklady pro dialog, mezi které nutně patří vnitřní otevřenost, pochopení kultury mládeže a kultura dialogu, čímž Martínek míní schopnost naslouchat a vydržet otázky a hlásat evangelium jazykem a kulturou lidí, ke kterým mluví. Jako neefektivní shledává Martínek frontální nedialogické poučování, necitlivou snahu vmanipulovat mladého člověka do vlastní představy o tom, jaký by měl být, nerespektování jeho individuálního růstu, nedostatek skutečného zájmu o těžkosti mladých, které prožívají.¹⁴¹ Práce Martínka plně vystihuje potřebný dialogický princip v dnešní pastorační mládeži.

¹⁴⁰ tamtéž. s. 27.

¹⁴¹ Srov. MARTÍNEK, Michael: *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 134 – 141.

O dialogu v pastoraci mluví také Aleš Opatrný. Ten ve své knize *Pastorace v postmoderní společnosti* uvádí: *Pastorace je cesta „od monologu hierarchy či laika k dialogu v těle církve. (...) Vstup do dialogu zpravidla znamená vstup na cestu, kde člověk přijímá v určité míře spoluodpovědnost. Dialog není totéž co záměna rolí, není také setřením jejich různosti, je spíš sdílením starostí i cest k jejich řešení, a proto může vést k lepšimu a intenzivnějšimu zastávání jednotlivých rolí v církvi.“*¹⁴² Opatrný nás uklidňuje před zdánlivým nebezpečím dialogu, církve skutečně nepřijde o svou podstatu, když se otevře druhým a když bude o svém poselství diskutovat. Tento příspěvek se týká vnitřního života církve narozdíl od předchozích, kde šlo spíše o působení navenek. V obou rovinách je však dialog nutný.

Specifickou pastorační se zabývají instruktoři *Orientačních dnů*. Podstatný rozdíl je zde v tom, že se věnují třídním kolektivům, kde počet věřících je minimální. Jak už jsme zmínili, i přesto a možná právě proto považujeme tento styl výchovné práce v církvi za potřebný.

Instruktoři mluví o otevřeném vzdělávání. Ten poskytuje více prostoru pro kontakt žáků mezi sebou a mezi učitelem. Cílem je spoluzodpovědnost žáků za výukový obsah, žáci rozhodují spolu s pedagogem o samotném cíli a metodě, kterou chtějí použít. Tímto se žáci učí zvládat i náročné situace, jakou je třeba konfrontace názorů. Toto vyučování je objevující. Žáci sami zkoumají určitou skutečnost a objevují novou, pedagog je při tom pouze doprovází. Celkově je vyučování zaměřené na žáka, jeho zkušenost a komunikaci. Této metodě přispívá práce ve skupině, akční forma práce i forma práce na základě vlastního zážitku.¹⁴³

Zdá se, že většina zmíněných konceptů podporuje dialogický přístup k mládeži. Kromě Balíka jsou všechny práce pojaté dialogicky. Přesto se může zdát, že v praxi církve dialogicky nepůsobí, že mladí nemají dostatek prostoru nebo jde o dialog v Balíkově pojetí, kde je výsledek známý a pokud ho není dosaženo, pak se musí v dialogu pokračovat, dokud se k žádoucímu závěru

¹⁴² OPATRŇÝ, Aleš: *Pastorace v postmoderní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2001. s. 30 – 31.

¹⁴³ Srov. *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. Dům Ignáce Stuchlého : Fryšták, 2008. s. 19 – 21.

nedojde. Praxe často bývá jiná než teorie. Podívejme se proto nyní podrobněji na dokument *Pastorační plán Sekce pro mládež České biskupské konference* z roku 2002, který závazně vymezuje priority v pastoraci mládeže.

Tento dokument vychází z encykliky Jana Pavla II. *Christifideles laici*, kde se praví: „*Církev má mnoho co říci mladým lidem a mladí lidé mají mnoho co říci církvi. Tento vzájemný dialog musí být velmi upřímný, jasný a odvážný (...) stává se pro církev zdrojem bohatství a mladosti.*“¹⁴⁴ Tento text papeže dobře vystihuje touhu církve sdílet s mladými jejich radosti a starosti, ovšem ne jednostranně, ale ve skutečném dialogu.

Na jiném místě se mluví o aktivním zapojení mladých do pastorační práce, nejsou tedy pouhými adresáty, konzumenty, pasivními příjemci, ale aktivními protagonisty. „*Mladí lidé se stávají opravdu aktivními subjekty, (...) jejich postoje a názory nejsou v církvi opomíjeny.*“¹⁴⁵

Zdá se, že celý dokument se snaží být dialogický, zkoumá problémy mládeže a dnešní doby. Slova o dialogu církve s mladými jsou jistě míněna upřímně. Přesto v něm při popisu rysů mentality dnešní mládeže najdeme zmínku o tom, že mladí vyžadují pravdivé a jasné odpovědi.¹⁴⁶ Tento postřeh přinesl už Balík. Bohužel v textu nemáme přímý odkaz, tudíž nevíme, odkud autoři toto zjištění čerpali. V seznamu zdrojů je uvedena Sakova publikace *Proměny české mládeže*, ze které vycházíme i my, ta ovšem podobný fakt neobsahuje. Nezbyvá nám než se domnívat, že spíše než o potřebu mladých dostávat jasné odpovědi jde o potřebu církve tyto odpovědi dávat. Je škoda, že už v analýze dnešní mládeže nacházíme informace značně ovlivněné pastoračními přáními církve místo skutečných potřeb mladých. Takto dialog dělat nejde.

Dále se v textu dočteme: „*Úkolem církve je tedy pomáhat mladému člověku klást si otázky a pomáhat mu nacházet na ně správné odpovědi.*“¹⁴⁷ Jde o podobný problém. Je dobré, že církev podporuje mladé v kladení otázek, tím je odkazuje

¹⁴⁴ Srov. *Pastorační plán Sekce pro mládež České biskupské konference*. Sekretariát České biskupské konference : Praha, 2002. s. 14.

¹⁴⁵ Srov. tamtéž. s. 20.

¹⁴⁶ Srov. tamtéž. s. 12.

¹⁴⁷ Srov. tamtéž. s. 18.

k duchovnímu rozměru člověka. Chápeme, že církev chce dávat křesťanské odpovědi, chce, aby je mladý člověk přijal. Musíme se ale ptát, jestli je toto dialog, o kterém se mluvilo na začátku. Kde se zde církev učí něco od mladých? Kde je prostor pro jejich často odlišné názory, když církev chce slyšet ony správné odpovědi? Dialog jako vzájemné sdílení se zde, zdá se, neodehrává. Církev k němu nemá odvahu, chce dostat mladé tam, kde je chce mít a dialog je pouze záminka.

Církev se nachází ve velmi složité situaci a není vhodné ji pouze kritizovat. Těžko si zvyká na dnešní dobu, přesto dle intencí koncilu velmi touží vidět a reagovat na znamení doby. V dokumentu ČBK vidíme upřímnou touhu po dialogu na straně jedné, na druhé straně však také obavy z otevření se. Mladí hledají autentický křesťanský život, malá společenství, kde se budou cítit jako doma. Církevní pastorační mládeže působí stále velmi institucionálně, což mladým příliš nevyhovuje. Velmi často se zdůrazňuje vazba na biskupy, což samo o sobě není špatné, ale může to svědčit o nedostatku důvěry k podřízeným, tedy k lidem, kteří s mládeží denně pracují a proto ji více rozumí. Koncept popsany v dokumentu působí dost těžkopádně, hodně prostoru je věnováno problémům, kdo se komu zodpovídá, kdo koho jmenuje atd. Domníváme se, že úspěšná pastorační mládeže musí být flexibilnější, jak o tom mluví Kaplánek, Martínek nebo Opatrný. Bohužel z dokumentu spíše vyplývá pojetí Balíkovo.

Pastorační návrhy

V této kapitole se pokusíme nastítnit návrhy nebo postřehy, jak uplatnit dialog v pastorační praxi. Vzhledem k rozsahu práce i jejímu teoretickému zaměření se jimi budeme zabývat pouze výběrově. V prvních kapitolách uvádíme návrhy konkrétních aktivit, dále pak postřehy k vedení dialogu ke konkrétním tématům. Zvolení konkrétní aktivity je pak na pastoračním pracovníkovi.

Hudba

V tomto tématu vycházíme z publikace Michaela Martínka *Ztracená generace?*, protože ho shledáváme za výborně zpracované. Lze ho použít při prvním kontaktu s mladými, kdy se je snažíme otevřít duchovním skutečností.

Vychovatel nebo učitel si připraví nahrávky 15 – 20 hudebních skladeb a písní. Tento soubor musí obsahovat jednak ukázky hudby populární, kterou právě mladí poslouchají, tak třeba i hudby vážné. Soubor musí být žánrově pestrý. Žáci poslouchají ukázky hudby a bodují, jak se jim která líbí. Na konci uděláme vyhodnocení, jakousi hitparádu. O výsledcích můžeme s mladými hovořit.

V jedné třídě jsem ve své praxi dospěl k pozoruhodnému výsledku. Jako nejlepší skladba zvítězila *Má vlast* od Bedřicha Smetany. Šlo o klasickou gymnazijní třídu. Bylo to jistě také dané stylem bodování. Většina studentů nedala této skladbě plný počet bodů, přesto bylo hodně těch, kdo jí dali bodů relativně hodně, což celkovém součtu vedlo k vítězství. V recepci populárních songů se třída rozcházela, Smetana ji paradoxně spojil. V této třídě jsme diskutovali, čím to je, že právě Smetana zvítězil. Vždyť těžko si někdo pustí v mp3 právě Smetanu. Žáci dospěli k názoru, že každá hudba vyžaduje jiné prostředí a že dokonce existuje hudba, kdy člověk musí být opilý, aby se mu líbila. Nebudu dále pokračovat, domnívám se, že je již zřejmé, že šlo o plodný pastorační pokus, kdy se žáci zamysleli nad svým životem a hudbou, která je ovlivňuje

Martínek nabízí jako témata k diskuzi o hudbě například extatické stavy při hudbě a tanci, negativní doprovodné jevy, jako například sex, drogy, alkohol, dále kult hvězd a rituál rockových koncertů. Zajímavé je také použít hudbu jako doprovod meditace, s věřícími je možné s bavit o inkulturaci liturgické hudby.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Srov. MARTÍNEK, Michael: *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. s. 148 – 149.

My hero

Aktivita, při které si mladí uvědomí, jaké mají vzory, idoly, koho chtějí v životě napodobovat, kdo jim imponuje svým životem. Rodičům a vychovatelům může pomoci v následném dialogu, protože zjistí, čím se mladý zabývá. Ideálním věkem pro tuto aktivitu je 14 – 15 let, kdy mladý člověk hledá sám sebe, partu a vzory.

Můžeme použít počítačovou prezentaci, ve které mladým představíme různé typy hrdinů. V prvním díle půjde o klasické filmové hrdiny a populární zpěváky. V díle druhém už půjde o osobnosti méně známé, kteří však skutečně něčeho dokázali nebo udělali hrdinský skutek. Je vhodné ve stručnosti zmapovat jejich celý život, aby bylo patrné, že neměli ušlapanou cestičku, ale často museli překonávat mnohem větší obtíže než my. Výběr hrdinů závisí na fantazii a znalostech vedoucího a také na zaměření skupiny. Může jít o fotbalového hráče, zpěváka, který pomáhá postiženým dětem, princeznu Dianu či prezidenta Abrahama Lincolna.

Třetí díl pak tvoří účastníci sami. Každý má úkol vytvořit vlastní prezentaci, která bude obsahovat mimo základních údajů například 3 dobré vlastnosti, cíl, hobby, můj vzor, kdo mi v životě hodně pomohl atd. Tyto prezentace se vystaví a večer mohou účastníci dobrovolně představit svoji práci v galavečeru, kdy lze simulovat televizní show, do které byli pozváni hrdinové dnešních dnů.

Celý blok navede mladé k tomu, že také oni jsou hrdiny. Metodicky k tomu směřuje rozvržení na díly. Dále aktivita upevňuje v mladých sebevědomí, poukazuje na jejich kvality a dobré vlastnosti. Často se toto v církevní pastoraci opomíjí, mnohem více býváme konfrontováni s tím, co děláme špatně, s naší hříšnou podstatou.¹⁴⁹

Ideální výstup je pak dialog s mladými na téma můj vzor, jak mě ovlivňuje, jaký chci v životě být, čeho chci dosáhnout. Částečně a specificky může být tento

¹⁴⁹ Tuto aktivitu čerpáme z metodik kursů *Orientační dny*, které pořádá Biskupství královehradecké.

dialog dosažen už při televizní show nebo může být impulsem k dialogu dalšímu, hlubšímu, osobnějším.

Při vedení dialogu na tato témata je třeba mít na zřeteli, že dnes se velmi rychle mění hrdinové, vzory a skupiny, s nimiž se dospívající identifikují a do jejichž podoby chtějí dorůst. Jedná se o změnu identifikace směrem od rodiny k partě, k idolům pop-music a idolům populárních mládežnických časopisů.¹⁵⁰

Ježíš a cizoložnice

Další aktivita vhodná pro účastníky 15 – 16 let vychází z příběhu o cizoložnici. Adresáti jsou lidé hledající případně nevěřící. Sehraje scénku, kde simulujeme velký ruch a zmatek, který byl přítomný při setkání Ježíše s cizoložnicí. Poté přichází Ježíš, který ženu osvobozuje. S účastníky pak diskutujeme a snažíme se jim ukázat, že do naprosto jasné situace může přijít někdo, kdo tuto situaci změní. Žena musela být potrestána, zdánlivě neexistovalo jiné řešení. Věděla to žena, věděli to její soudci. Náhle však přichází Ježíš a vše se mění. Soudci zahanbeně odchází, žena žije.

Také účastníci se mohou dostat do situace, která je jednoznačně bezvýchodná, zdá se, že nemá řešení. Může však přijít někdo, kamarád, rodič, učitel, psycholog, kněz, kdo jim najednou ukáže cestu k řešení, kterou netušili. Pro křesťany tímto člověkem může být Ježíš.

Aktivita si neklade za cíl mladým ukázat, že Ježíš přijde a vše vyřeší. Spíše jde o to, aby si účastníci uvědomlili, že na spoustu věcí nejsou sami, že jsou zde lidé, kteří jim mohou a dokážou pomoci. Odkaz na Ježíše nesmí být násilný, při citlivé skupině stačí scénku sehrát a ve výčtu lidí ho již nezmiňovat.¹⁵¹

¹⁵⁰ Srov. OPATRŇY, Aleš: *Pastorace v pluralitní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2006. s. 91.

¹⁵¹ Tuto aktivitu čerpáme z metodik kursů *Orientační dny*, které pořádá Biskupství královehradecké

Náročné životní otázky

Nebojme se s mladými pouštět i do diskuzí, které jsou náročné. Může jít o eutanazii, potraty, sex před manželstvím, konzumní životní styl. Účastníkům položíme otázku, na kterou máme připravené 2 extrémní odpovědi, které před ně předložíme na přímce. Mladí mohou umístit lístek se svým jménem na přímku podle toho, k jaké odpovědi inklinují. Účastníci často nemají vyhraněné odpovědi, uvědomují si také námitky druhé strany. Církevní odpovědi jsou většinou jedním extrémem. Umístění lístku se jménem je dobrovolné.

Poté s účastníky diskutujeme. Vyzveme ty, kteří jsou nejvíce na kraji, aby seznámili zbytek skupiny se svým názorem a argumenty. Často dojde k velmi zajímavé diskuzi. Moderátor diskuzi pouze řídí, nevyslovuje svůj názor. Pokud je na něj tázán od účastníků, řekne ho citlivě a opatrně až na konci, aby diskuzi nezablokoval. V závěru může moderátor dle typu účastníků seznámit skupinu se stanoviskem církve a případnými výhodami, které její řešení přináší. Spravedlivé je však upřímně přiznat i nevýhody.

Mnohému církevnímu představiteli by se tato aktivita asi nelíbila. Vždyť stanoviska církve v otázce morálky jsou zavazující a není dobré podle nich zkoumat výhody a nevýhody. Pastorační praxe je však jiná, mnoho i praktikujících mladých katolíků se vědomě neřídí morálními příkazy církve. Je proto lepší s nimi o tom diskutovat než jen jednostranně přednášet a tvářit se, že to tak všichni žijí, případně se těmto problémům úplně vyhnout. Přiznáváme, že otevření ožehavých témat s mladými, vyžaduje velkou odvahu. S dialogickým přístupem to však lze zvládnout.

Internet

Internet dnes vytváří specifický druh komunikace a tím také dialogu. Před vychovatele staví nové výzvy. Internet nám může sloužit, je-li správně využíván nebo naopak škodit. Nejvíce ohroženou skupinou jsou pak pochopitelně mladí.

Mezi typické vlastnosti internetu patří anonymita, snadnost přístupu, možnost snadné a v zásadě okamžité interaktivity, rychlost přenosu informací, snadnost přenosu i větších objemů dat, naprostá otevřenost přístupu, nemožnost efektivní cenzury, snadné vyhledávání a v jistém smyslu vlastní „internetový“ jazyk.

Internet vytváří jakousi vlastní komunikativní kulturu v širším smyslu, pro kterou je charakteristická kreativita, narozdíl od pasivního přijímání u televizní obrazovky. Další aspekt této kultury je pluralita, tedy absence prakticky jakékoli regulace. Tímto se internet stává podporou postmoderní kultury a globalizace.¹⁵²

Internet nesporně umožňuje nové široké spektrum možností komunikace, vzájemného dialogu. Ve světě internetu přestávají hrát roli vzdálenosti, komunikovat může kdokoli s kýmkoli. Zdá se, že dialog zde má spoustu nových možností.

Existují však i stinné stránky tohoto aspektu. Člověk, který komunikuje pouze na internetu, může zanedbávat klasický dialog při osobním setkání dvou lidí. Ten je jistě bohatší. Komunikace na internetu může být zploštělá. Nesmíme se tedy omezit pouze na komunikaci na internetu, měl by to být pouze jeden z aspektů naší každodenní komunikace.

V rámci našeho tématu se nyní zaměříme na problematiku, jestli a jak může internet pomoci vychovatelům při dialogu s mladými, při doprovázení mladých.

Internet sám o sobě nemůže suplovat navazování vztahů, může být jen prostředníkem k jejich vytvoření a upevnění. Na internetu mohou být pro mladé přístupné informace o duchovních hodnotách a o cestách k nim, dále kontakty na osoby, které mohou duchovní hodnoty osobně zprostředkovat. Internet zde tedy tvoří jakousi pomocnou funkci. Na tuto prezentaci mohou reagovat například lidé, kteří z nějakého důvodu chtějí zůstat v anonymitě, která však nemusí zůstat trvalá.

Nebezpečím internetu pro mladé v této oblasti je zpovrchnění. Mladý člověk může sledovat několik „významných“ věcí na internetu souběžně, těžko se mu pak rozhoduje pro jednu adresu, kterou chce sledovat. Nutně se pak nedostane na

¹⁵² Srov. OPATRŇÝ, Aleš: *Pastorace v postmoderní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2001. s. 140 – 145.

hloubku, ale zůstává na povrchu. Člověk jen registruje, rychle reaguje, ale nijak hluboko nevnímá, nepřemýšlí, nedojde k žádné duchovní hloubce.

Nesmíme přehlížet velké možnosti, které nám internet při zprostředkování hodnot mladým může dát. Na druhou stranu internet nikdy nenahradí osobní kontakty, může však napomoci k jejich otevření a pokračování. Je tedy třeba pochopit místo a možný úkol internetu při doprovázení mladých.

Využití internetu je pro církve velká výzva, s jeho pomocí se může dostat k adresátům, které jinak nemá šanci oslovit. Zdá se, že církve již tuto skutečnost začíná chápat, bylo vytvořeno několik portálů, kde spolu mladá diskutují a mají k dispozici různé články a názory. Práce s konkrétní skupinou může být podpořena internetem, tak účastníci mohou spolu komunikovat a sdílet se i mimo pravidelný čas setkávání. Je možné i zřídit soukromou zaheslovanou diskuzi, které se dnes těší velké oblibě.

Člověk a peníze

V dřívějších dobách, kdy náboženství mělo silnou pozici, lidé vnímali všemohoucnost Boha, dnes namísto ní přišla jiná všemohoucnost, totiž peněz. Peníze i Bůh jsou všemohoucí a všudypřítomný, tyto vlastnosti mají společné.

Je vhodné v dialogu vyjít ze skutečnosti, že peníze rozhodně nejsou sami o sobě špatné. Špatnými se stávají teprve tehdy, když se člověk domnívá, že kromě nich už nic jiného nepotřebuje, lidi kolem sebe, případně Boha. Tímto přístupem dáváme mladým k dispozici alternativu k dnešnímu pojetí, kdy bohatství je ceněno výš než moudrost, často i peníze výš než lidská důstojnost.¹⁵³

¹⁵³ Srov. KOCH, Kurt: *Konfrontace nebo dialog?*. Vyšehrad : Praha, 2000. s.34 – 47.

Otázka smyslu člověka

V dnešní době prožíváme krizi smyslu. Těto krizi je vystavena hlavně mladá generace, která často reaguje „každodenním násilím“. Jaké jsou aspekty jevu ztráty životního smyslu?

Prvním aspektem je individualizace životních stylů a ztráta orientace i solidarity. Vzrůst individuální svobody je zajisté cenný jev. Často se tak však děje na úkor smyslu pro solidaritu a spravedlnost. Moderní svoboda je vystavena velikému nebezpečí, že bude prožívána nesolidárně. Životní styl mladého člověka charakterizuje seberealizace bez vztahů.

Dalším aspektem jsou pozemské náhražky smyslu v televizi a sportu. Televize a sport nám vnucují představu smyslu jako obraz člověka mladého, výkonného, vítěze, bez vady.

S tím souvisí i třetí aspekt, kompenzace chybějícího smyslu výkonností. Člověk se identifikuje pouze svým jednáním a zhotovováním, svým výkonem a činnostmi a taktéž definuje svůj životní smysl. Člověk se soustřeďuje více na cíle, účely než na smysl, je zaměřen na věcnost, užitek, zisk. Problém vzniká u lidí, kteří už nejsou žádného výkonu schopni.

Křesťanství může nabídnout lidem v těchto situacích i jiné pojetí smyslu. Jedním z pilířů je vděčné přijímání smyslu jako Božího daru. Výkon člověka je jeho právem, není však jeho ospravedlněním nebo tím, co mu teprve dává smysl. Dále je možné chápat smysl života v jeho celistvosti. Tím míníme celistvost našeho života s jeho přítomností, minulostí i budoucností, ale také smysl lidstva jako celku.

Křesťané prožívají definitivní vyústění smyslu člověka za hranicemi smrti. I zde nacházíme prvek solidarity. Po smrti totiž přichází individuální vzkříšení člověka, ale člověk také vstupuje do Božího království, které je smyslem lidstva jako takového. Křesťanská eschatologie tedy zdůrazňuje individuální i společenský rozměr. Umožnění solidarity můžeme chápat jako velmi důležitý

kulturní přínos křesťanské víry dnešní civilizaci a mladým.¹⁵⁴ Uvedené křesťanské teze mohou tak být výchozí pro dialog s mladými v otázce smyslu života.

Láska a sex

Prožíváme sexuální revoluci. Dnešní lidé přistupují k sexualitě konzumně, sexualita je spjata s hospodářským životem.

Dřívější, i církevní kultura zdůrazňovala lásku bez sexuality, dnešní doba zdůrazňuje naopak sexualitu bez lásky. Církevní kultura se někdy vyznačovala až fobií před sexem. Dnešní doba naopak bagatelizuje nebo trivializuje význam erotického citu lásky a začlenění sexuality do životního prostoru mezilidského partnerství.

Křesťanská odpověď na tuto problematiku v sobě skrývá odkaz na meziosobní komunikaci. Člověk se svému partnerovi stává symbolickým výrazem, dává se mu, své darování vyjadřuje tělem. Toto vyjádření nelze vyslovit, ale lze ho symbolicky znázornit sexuálním aktem.¹⁵⁵

Dnešní mladí lidé potřebují v této oblasti pomoc jako nikdy dříve. Zvláště při tomto tématu se ukazuje dialog zásadní. Dialog, který reflektuje situaci mládeže, chápaný jako dialog, který může otevřít cesty k novému sebepojetí mladých a vlastní sexuality.

Duchovní vedení

Tento problém je velmi hluboký a náročný, do určité míry však souvisí s dialogem, proto ho zde zmíníme. Týká se pochopitelně křesťanů, kteří už urazili ve své víře velký kus cesty.

¹⁵⁴ Srov. tamtéž s.48 – 72.

¹⁵⁵ Srov. tamtéž. s.73 - 84.

Spolu s Alešem Opatrným se domníváme, že duchovní vedení není nutné k dobrému křesťanskému životu. Jde pouze o jednu z možností. Vzhledem ke kulturním proměnám se autoritativní vedení mění na vedení nedirektivní, což souvisí s uplatněním dialogu, kdy i vedený je partnerem, nikoli pouze vykonavatelem vůle představeného nebo duchovního vůdce. Odmítáme církevní guruismus, který vede k závislosti vedeného na vůdci, což může vést i k těžké deformaci osobnosti.

Úskalím duchovního vedení může být pro vedeného strach ze zodpovědnosti. Člověk úzkostně laděný s velkou obavou z důsledků svých chyb hledá v duchovním vedení příležitost, jak odpovědnost za vlastní život přesunout na někoho jiného. Dále může jít o snahu zůstat v infantilním stádiu. Adept touží, aby o něj bylo pečováno, aby nemusel zaujmout pozici dospělého člověka, který má určitou odpovědnost nejen za sebe, ale i za druhé. Pro vůdce může být nebezpečím touha po ovládní druhých. Duchovní vedení totiž vylučuje kontrolu a publicitu. Proto je dobrou příležitostí pro toho, kdo má touhu ovládat druhé.¹⁵⁶

Vidíme, že duchovní vedení může být velkým úskalím pastorače. Je proto ho vést v duchu dialogu, dívat se na vedeného jako na subjekt. V tomto smyslu navrhuje místo označení duchovní vedení používat termín duchovní doprovázení. Není to vůdce, který mě někam vede, ale pouze mě doprovází na mé cestě. V tomto označení nalézáme více prostoru pro dialog, sdílení a naopak žádný prostor pro manipulaci a ovládní.

Orientační dny

Za velmi zajímavý a zdařilý pokus považujeme projekt *Orientační dny*, kde se pracuje zejména dialogickou metodou. Projektu *Orientační dny* se účastní nejčastěji středoškolské kolektivy 1. ročníků. Přijíždějí na dva pracovní dny se svými vyučujícími. Tým instruktorů se snaží právě metodou dialogu žáky

¹⁵⁶ Srov. OPATRNÝ, Aleš: *Pastorače v pluralitní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství: Kostelní Vydří, 2006. s. 199 – 205.

stimulovat k přemýšlení a přehodnocení různých hodnotových otázek. Své místo zde má i teambuiding třídního kolektivu.

Během kursu žáci projdou množstvím aktivit, při nichž se buduje jejich vzájemná důvěra, i důvěra mezi instruktorem a třídou. Ta je dále zásadní. Poté totiž následují diskusní aktivity, kdy jsou žáci formou nějakého příběhu uvedeni do obtížně řešitelné situace. Tuto situaci mají ve skupině nějak řešit, ne nějak teoreticky, ale mají navrhnout konkrétní řešení a také zavrhnout všechna ostatní. Tedy přesně tak, jak to chodí v běžném životě při rozhodování. Samozřejmostí je, že se následně studenti učí své názory obhájit v komunikaci a dialogu s ostatními.

Zde vystupuje zajímavý fenomén. Při těchto aktivitách jsou studenti často nuceni přijmout názor spolužáka, s kterým nesouhlasí. Jsou tak vychováváni k toleranci a prosociálnímu smyslu. Lektor při těchto aktivitách je pouze moderátor, do diskusí nijak nezasahuje. Pokud je tázán na názor, pak jej vysloví až v závěru a s odkazem na to, že jde o jeho vlastní mínění, nikoli správné řešení dané situace. Tento moment považujeme za zásadní. Často totiž vychovatelé vyslovují názor předčasně a tím omezují aktivitu žáků, nebo naopak názor žádný neřeknou. Obojí je špatné.

V závěru kursu probíhá aktivita z oblasti protidrogové prevence. Žáci konfrontují své hodnoty se stavem, kdy jsou dlouhodobě závislí na tvrdé droze. Vedou o tom rozpravu, instruktor je opět moderátorem a diskuzi vhodně uzavírá.

Další aktivity, které jsou vzhledem k pojednávanému tématu méně významné, jsou zaměřeny zážitkovou formou na vnímání osobních hodnot v životě a pomoc druhým

Kursy jsou pozitivně hodnoceny samotnými studenty na základě anonymního dotazníku, tak učiteli. Dokazuje to, že dialogický přístup je u studentů i oblíbený a zábavnější než pasivní naslouchání a následná reprodukce řečeného u zkoušení.¹⁵⁷

Tyto kursy pořádá Biskupství královehradecké a Salesiánská provincie Praha, která je realizuje v DIS Fryšták. Oba organizátoři jsou tedy církevními subjekty. Jde o výzvu pro církve. Může tak rozšířit svou nabídku nejen pro věřící a

¹⁵⁷ Tento text vychází z osobních zkušeností autora a z internetových stránek: http://www.diecezch.cz/biskupstvi_dokumenty/katechetick_e_centrum/texty/orientacni-dny.html#komu-od, 21.3.2009

navštěvující pravidelně bohoslužby, ale také pro mladé, ke kterým by se jinak nedostala. I když nejde o katechezi, přesto na kursech probíhá formou dialogu výchova k hodnotám, sebevědomí, dialogu, komunikaci či toleranci. Církev má v těchto oblastech velké zkušenosti a dobré metodiky. Shledáváme proto toto pole působnosti pro církve jako velmi přínosné.

7. Závěr

Dospěli jsme k závěru naší práce *Místo dialogu v pastorační mládeži*. Toto téma jsme pojednali široce, podrobně jsme se zabývali nejen církevní pastorační, ale i obecnými pedagogickými a psychologickými principy. Domníváme se totiž, že církve musí těchto principů a poznatků dbát. Jistě, církevní pastorační má svá specifika, ale také mnoho společného třeba se školou či podobnými zařízeními.

Náš křesťanský život má být v souladu s životem světským, v zaměstnání, rodině. Stejně tak pastorační má být kontinuální s další výchovou jedince, měla by se vystríhat exkluzivity. Toho však dosáhne při pečlivém a náročném studiu dnešní doby, společnosti, dnešní mládeže. Je třeba však tímto projít.

Církev touží po dialogu s mladými, mnohdy má ale k němu málo odvahy. Přesto se zdá, že cesta dialogu je jediná možná, jak oslovit dnešní mladé lidi. Musí jít však o dialog upřímný, ne falešný. Jako velmi nešťastné shledáváme, když se církve za dialog schovávají a přesto ho není ochotna vést.

Věříme, že pastorační mládeže se bude v naší republice vyvíjet dialogickým směrem. Věříme, že pastorační pracovníci budou pokoncilní lidé, kteří se dialogu nebudou bát a nebudou se uzavírat do hradeb středověkého hradu. Věříme, že se najdou v církvi lidé s odvahou Pavla, kteří vystoupí na dnešní Aeropag a budou mluvit o Kristu v jazyce a kultuře dnešních lidí. Věříme, že pak budou do církve

přicházet mladí lidé, pro které již bude dialog v církvi něčím zcela přirozeným a samozřejmým.

Prameny a literatura

ADAM, Adolf: *Liturgika*. Vyšehrad : Praha, 2001. ISBN 80-7021-420-1.

ALAN, Josef: *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

ANZENBACHER, Arno: *Úvod do filozofie*. SPN : Praha, 1990. ISBN 80-04-26038-1.

Bible. Praha : Česká biblická společnost, 1998. ISBN 80-85810-19-0.

BUBER, Martin: *Já a Ty*. Votobia : Olomouc, 1995. ISBN 80-7198-042-1.

Dokumenty II. vatikánského koncilu. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2002. ISBN 80-7192-438-5.

FRIŠTENSKÁ, Hana: *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada : Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOŠEK, Pavel: *Na cestě k dialogu. Návrat domů* : Praha, 2005. ISBN 80-7255-126-4.

HOUŠKA, Tomáš: *Škola je hra!* Tomáš Houška : Praha, 1991. ISBN 80-900704-9-3.

Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí. Dům Ignáce Stuchlého : Fryšták, 2008. ISBN 978-80-254-1956-4.

KAPLÁNEK, Michal: *Pastorace mládeže*. Salesiánská provincie Praha : Praha, 1999. ISBN nevedeno.

KAPLÁNEK, Michal: *Pastorace mládeže v České republice*. In: *Mládež – Církev – Ateismus*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-940-5.

KOCH, Kurt: *Konfrontace nebo dialog?*. Vyšehrad : Praha, 2000. ISBN 807021-263-2.

- KOLÁŘ, Michal: *Bolest šikanování*. Portál : Praha, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KUNETKA, František: *Slavnost našeho vykoupení*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 1997. ISBN 80-7192-184-X.
- MARTÍNEK, Michael. *Ztracená generace?* Trinitas : Svitavy, 2006. ISBN 80-86885-14-3.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a kol.: *Interkulturní psychologie*. Karolinum : Praha, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- MUCHOVÁ, Ludmila: *Úvod do náboženské pedagogiky*. Matice cyrilometodějská : Olomouc, 1994. ISBN nevedeno.
- MUCHOVÁ, Ludmila: *Náboženská výchova ve službě české škole*. Karmelitánské nakladatelství : Brno, 2005. ISBN 80-901943-7-0.
- NAKONEČNÝ, Milan: *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-0690-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace*. Univerzita Palackého v Olomouci : Olomouc, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada : Praha, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OPATRNÝ, Aleš: *Pastorace v pluralitní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2006. ISBN 80-7192-930-1.
- OPATRNÝ, Aleš: *Pastorace v postmoderní společnosti*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2001. ISBN 80-7192-557-8.
- Pastorační plán Sekce pro mládež České biskupské konference*. Sekretariát České biskupské konference : Praha, 2002. ISBN nevedeno.
- PATOČKOVÁ, Dana: *Společnost a interkulturalita*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- POLÁKOVÁ, Jolana: *Filosofie dialogu*. Ježek : Praha, 1995. ISBN 80-85996-01-4.
- PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. Portál : Praha, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

- PRŮCHA, Jan: *Multikulturní výchova*. Triton : Praha, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- RAHNER, Karl: *Úvod k pastorální konstituci o církvi v dnešním světě Gaudium et Spes*. In: *Dokumenty II. vatikánského koncilu*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2002. ISBN 80-7192-438-5
- RICKEN, Friedo: *Antická filosofie*. Nakladatelství Olomouc : Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-092-X.
- ŘÍČAN, Pavel: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Portál : Praha, 1995. ISBN 8071780499.
- SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína: *Mládež na křižovatce*. Svoboda Servis : Praha, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SAK, Petr: *Proměny české mládeže*. Petrklíč : Praha, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SCHUMACHER, Joseph: *Tajemství trojjediného Boha*. In: *Křesťanská víra ve světle současné teologie*. Křesťanská akademie : Praha, 1993. ISBN 80-900615-9-1.
- SCHWAN, Gesine: *Partizipation*. In: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*. Herder Freiburg : Basel – Wien, 1981. ISBN 3-451-19211-X.
- SKALICKÝ, Karel: *Radost a naděje*. Karmelitánské nakladatelství : Kostelní Vydří, 2000. ISBN 80-7192-430-X.
- ŠIROŇOVÁ, Táňa: *Děti a mládež a výchova k toleranci*. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál : Praha, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- STOERIG, Hans, Joachim: *Malé dějiny filozofie*. Zvon : Praha, 1991. ISBN 80-7113-041-9.
- VALIŠOVÁ, Alena: *Asertivita v rodině a ve škole*. H&H : Jinočany, 1998. ISBN 80-860222-41-2.
- WALDENFELS, Hans: *Kontextová fundamentální teologie*. Vyšehrad : Praha, 2000. ISBN 80-7021-407-4.

