

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
KATOLICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA  
Katedra pastorálních oborů a právních věd

PhDr. Filip Dostál

# **Církevní gymnázia a kurikulární reforma v ČR**

Diplomová práce

Vedoucí práce: ThLic. Mariusz Kuźniar, Th.D.

Konzultant: Dr. Vojtěch Eliáš

Praha 2013

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 02.12.2012

PhDr. Filip Dostál

## **Bibliografická citace**

Církevní gymnázia a kurikulární reforma v ČR [rukopis] : Diplomová práce / Filip Dostál; vedoucí práce: Mariusz Kuźniar. -- Praha, 2013. -- 87 s.

## **Anotace**

Práce se zabývá teorií kurikula a vzdělávacími cíli katolické střední školy v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia v ČR. Rozvíjí teorii christocentrického kurikula podle dokumentů II. Vatikánského koncilu a Kongregace pro náboženskou výchovu. Tímto pohledem analyzuje školní vzdělávací programy čtrnácti katolických gymnázií v České republice.

## **Klíčová slova**

Církevní škola  
Církevní školství  
Gymnázium  
Katolická škola  
Kurikulum  
Kurikulární reforma  
Rámcový vzdělávací program  
Školní vzdělávací program

## **Abstract**

Catholic High School and the new Curriculum in the Czech Republic  
Dissertation pursues theory of curriculum and aim of education in catholic secondary school in context of process of introduction of Framework Education Programme for Secondary General Education in the Czech Republic. Dissertation evolves theory of christocentric curriculum according to documents of Secound Vatican Council and Congregation for Catholic Education. From this point of view are analyzed School Education Programmes of fourteen Secondary Schools founded by Catholic Church in the Czech Republic.

## **Keywords**

Catholic School  
Curriculum  
Education in Churh  
Framework Education Programme  
Reform of Curriculum  
School Founded by Church  
School Education Programme  
Secondary School

**Počet znaků:** 147061

## **Poděkování**

Děkuji důstojným pánům dr. Vojtěchu Eliášovi a dr. Mariuszi Kuźniarovi za vedení a inspiraci této práce. Děkuji své rodině za všestrannou a dlouhodobou podporu mého vzdělávání. Děkuji svým kolegům z Gymnázia Jana Keplera a Arcibiskupského gymnázia v Praze, neboť pouze díky praxi na těchto školách jsem mohl přistoupit ke zpracování tématu této práce. Děkuji i svým dobrým křesťanským žákům, jmenovitě Karlu Kabelíkovi, Janu Vaculovi a Jakubu Čalounovi, kteří na sobě dosvědčují, že cíle katolického vzdělávání, o kterých pojednává tato práce, nejsou zcela nereálné.

Nejvíce děkuji Bohu, v Trojici jedinému, z jehož ruky přijímáme vše dobré.

# Obsah

Úvod.....	6
1. Teorie kurikula .....	7
2. Kurikulum křesťanské školy .....	14
2.1. Formální i obsahový zmatek v utváření ideové dimenze kurikula..	14
2.2. Tradiční a moderní směry ve filozofii výchovy.....	17
2.2.1. Výchovné směry formující tradiční školské evr.systemy.	17
2.2.2. Moderní výchovné směry .....	19
2.3. Moderní výchovné směry a magisteriem doporučené kurikulum...20	
2.3.1. Akademické prvky v kurikulu církevních škol.....	21
2.3.2. Spiritualistické prvky v kurikulu církevních škol.....	24
2.3.3. Společenství církve - překonání rozporu jedinec v. spol..	27
2.3.4. Inkulturační funkce církevní školy a katolicita Církve....	34
2.3.5. Christocentrismus kurikula církevní školy .....	36
3. Kurikulární reforma v ČR a české církevní školy.....	39
4. Kurikulum katolické školy - indikátor její kvality.....	54
5. Křesťanský obsah v ŠVP církevních gymnázií.....	60
5.1. Biskupské gymnázium a Základní škola Bohosudov.....	61
5.2. Stojanovo gymnázium Velehrad .....	62
5.3. Biskupské gymnázium v Ostravě .....	64
5.4. Biskupské gymnázium Letovice .....	65
5.5. Církevní gymnázium sv. Voršily v Kutné Hoře .....	66
5.6. Cyrilometodějské gymnázium a SOŠ pedagogická Brno .....	68
5.7. Biskupské gymnázium B. Balbína a TŠ a MŠ J, P. II v Hrad. Kr ..	69
5.8. Církevní gymnázium Německého řádu - Olomouc .....	71
5.9. Katolické gymnázium Třebíč .....	72
5.10. Gymnázium Varnsdorf .....	74
5.11. Cyrilometodějské gymnázium v Prostějově .....	75
5.12. Biskupské gymnázium Jana N. Neumanna a CZŠ v Č. Buděj...	77
5.13. Biskupské gymnázium Brno.....	78
5.14. Arcibiskupské gymnázium v Praze.....	79
5.15. Souhrnné poznatky z analýzy ŠVP katolických gymnázií.....	81
Závěr.....	84
Seznam použitých zkratk.....	85
Seznam literatury .....	86

# Úvod

V prvním desetileté nového tisíciletí přistoupila Česká republika k poměrně velmi zásadní reformě dokumentů, které určují obsah vzdělávání na základních i středních školách. I když na zhodnocení dopadů reformy je ještě příliš brzy, jedna kvalita se jí upřít nedá. Tím, že všechny školy byly donuceny vypracovat rozsáhlý a složitě strukturovaný vlastní školní vzdělávací program, dostaly příležitost k hluboké reflexi veškerého obsahu a cílů vzdělávání a jejich odvození z filosofického pohledu na člověka a jeho svět. Je otázka, zda-li zatížení každého pedagogického sboru v naší zemi tak náročným úkolem lze reformě připsat jako klad nebo zápor; v každém případě školy, které tuto hozenou rukavici zvedly, mohly reformou jen získat.

Reforma kurikula přišla v době, kdy v České republice již byly nejméně patnáct let etablovány školy zřizované katolickou církví, a staly se viditelnou kvalitní alternativou ke školám veřejným a soukromým. Právě pro církevní školy mohla být reforma možností dát více vyniknout své specifické identitě. Je proto s podivem, že databáze Národní pedagogické knihovny Komenského na téma kutikulární reformy na církevních školách neobsahuje jediný bibliografický záznam. Tuto mezeru se snažíme zaplnit právě touto prací.

V teoretické části (kapitola 1. – 4.) řešíme za pomoci teorie kurikula otázku, jaké charakteristiky má obsahovat vzdělávací program autenticky katolické školy, a hledáme charakteristiky specificky křesťanského kurikula. (Vodítkem nám jsou především dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu.) Pokusíme se najít způsob, jak implementovat principy kurikula katolické školy do českého závazného systému rámcových a školních vzdělávacích programů. Výsledky teoretické části následně využijeme při analýze čtrnácti školních vzdělávacích programů českých katolických gymnázií (kapitola 5). V obou částech budeme pracovat především metodou analýzy pedagogických dokumentů v kombinaci s metodami filosofie výchovy a teologické reflexe.

# 1. Teorie kurikula

V české pedagogické teorii byl pojem kurikulum pojmem zcela neznámým, stejně jako pojmy od něj odvozené (např. koncepce kurikula, teorie kurikula, skryté kurikulum). Do devadesátých let 20. stol. ideologická bariéra úspěšně zadržovala značnou část myšlenkových trendů vzniklých na západ od železné opory. Nicméně ani po roce 1990, kdy se pojmy a koncepty kurikulární teorie pozvolna stávaly součástí pedagogických slovníků a učebnic, se tento termín příliš nešířil, třebaže v polovině devadesátých let vyšla první česká monografie o kurikulu z pera Elišky WALTEROVÉ (1994).

S trochou nadsázky se dá říci, že pronikání teorie kurikula do myšlení českých pedagogických vědců a zejména praktikujících učitelů koresponduje s koncepční stagnací českého školství. Až do přijetí Školského zákona č. 561/2004 Sb. v roce 2004 nemělo české školství ucelenou koncepci kurikula. Přijetím nového Školského zákona se začala v českých zemích uskutečňovat rozsáhlá kurikulární reforma, která je v jistých ohledech strukturálně nejhlubší a principiálně nejpřevratnější reformou kurikula, kterou české veřejné školství doznalo od svého vzniku na konci 18. stol.

Kurikulární reforma tj. zavedení Rámcových vzdělávacích programů (RVP) nejprve do základních škola a následně i do gymnázií a odborných, mateřských a základních uměleckých škol zasáhla téměř každého učitele nejenom coby příjemce kurikulárního programu, ale především jej postavila do role aktivního tvůrce. Požadavek vypracování Školního vzdělávacího programu (ŠVP) kvalitativně učitele posunul z realizátora na úroveň autora podstatné části dokumentu plánujícího vyučování. O to více je s podivem, že pojmy a myšlenkové koncepty teorie kurikula nebyly s dostatečným předstihem rozšířeny a přijaty v učitelské veřejnosti a většina učitelů se při náročném psaní ŠVP ocitla v roli částečného diletanta.

Výraz kurikulum se poprvé objevil ve dvacátých letech 20. stol. v anglosaské Americe v pedagogických koncepcích myšlenkově čerpající z filozofie pragmatismu, která bylo evropské kontinentální tradici cizí. Do Evropy se koncept kurikula dostal v duchovně neklidných a hodnotově převratných šedesátých letech (mj. i doba II. Vatikánského koncilu) jako součást tzv. kurikulárního hnutí.<sup>1</sup> Veřejné mínění tehdy požadovalo zásadní reformy školských systémů a vzdělávacího procesu ve jménu „demokratizace“ a „humanizace“ nezřídka chápaných ve významech, v jakých je používali příznivci hnutí hippies.<sup>2</sup> Uvědomění si fenoménu kurikula včetně tzv. skrytého kurikula šlo ruku v ruce s požadavkem na zásadní změnu veškeré školské reality a zapadalo do trendu hodnotové proměny celé společnosti.

Sedmdesátá léta 20. stol. ukázala omezenou sílu některých myšlenek a hnutí předchozího desetiletí a v oblasti vzdělávání skepsi ze zjištění rozporů mezi novátorskými projekty a jejich realizací;<sup>3</sup> přesto se způsob nazírání školské reality myšlenkovým diskurzem teorie kurikula ukázal jako přínosný. Pomáhá nám lépe projektovat školskou realitu v čase „... *hledání jistot v nestabilitě světa, východisek krize, způsobů překonávání recese ve ztížených podmínkách existence lidstva na prahu 21. století...*“ (WALTEROVÁ 1994, s. 55).

Kurikulum [lat. *curriculum* – běh, oběh] v prvním nejobecnějším smyslu slova znamená veškerou zkušenost, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahují.<sup>4</sup> Ve druhém užším slova smyslu se jím označuje průběh studia žáka na příslušném stupni vzdělávacího systému resp. konkrétní škole. V tomto významu je „...*samo zavedení pojmu kurikulum do pedagogiky velmi perspektivní, neboť indikuje skutečnost, že škola a její obsah jsou součástí života člověka a společnosti a že vzdělávání je celoživotní záležitostí.*“ (WALTEROVÁ 1994, s. 52). Ve třetím, nejužším a původním smyslu, znamená termín kurikulum

---

<sup>1</sup> Srovnej KALHOUST, OBST (2002, s. 26)

<sup>2</sup> Krajně odmítající názory doby na tehdejší školskou normu a atmosféru včetně jejího náboženského rozměru vystihuje např. film „if...“ natočený r. 1968 L. Andersonem

<sup>3</sup> Příčiny uvádí WALTEROVÁ (1994, s. 34-35)

<sup>4</sup> Srovnej PŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ (2001 s. 110) a PRŮCHA ed. (s. 117)



pouze obsah vzdělávání, učební plán často ve smyslu konkrétního dokumentu. V této práci používáme termín kurikulum ve všech uvedených významech bez bližšího rozlišení, neboť to vždy vyplývá z kontextu.

Zavedením pojmu kurikulum nebylo objeveno nic převratného, fenomén kurikula je dávno existujícím faktem od vzniku prvních škol ve starověku, „...*ale praxeologická teorie k jeho tvorbě je relativně mladou disciplínou...*“ (WALTEROVÁ 1994, s. 29). Pojem kurikulum je i přes jistou vágnost<sup>5</sup> termín potřebný, protože „...*vyjadřuje souhrn jevů, které se vážou k obsahu vzdělávání, a navzdory své mnohovýznamovosti výstižně postihuje sounáležitost dílčích aspektů vzdělávacího obsahu ve výuce*“. Pro školskou praxi (zejména tvorbu ŠVP) je pojem kurikula nejlépe definovat jako formulaci odpovědi na kardinální otázku: „Koho, proč, jak, kdy, v čem, za jakých podmínek a s jakými výsledky ve škole vzdělávat.“

Užitečnost pojmu kurikulum se ukazuje zejména při terminologickém rozlišování jeho dílčích složek, které stručně vyjmenujeme. Předně musíme rozlišovat formální, neformální a skryté kurikulum.

Pod pojem formální kurikulum zahrnujeme oficiální projekt vzdělávacích cílů, deklarovaný obsah vyučování a jeho organizaci, legislativní rámec a organizaci školství včetně jeho oficiálního hodnocení a inspekce atp.

Nemalý význam na utváření žákovy osobnosti má i neformální kurikulum, které zahrnuje „mimoškolní“ aktivity organizované školou jako exkurze, výlety, společné oslavy atd., i když i ty se v poslední době na českých školách stávají plánovanými aktivitami zmiňovanými i ve ŠVP. Proto je dnes vhodné za neformální kurikulum označit ty pedagogické jevy ve škole, do kterých se výrazným způsobem promítá individualita jejích aktérů a atmosféry, která je ve své jedinečnosti nepodchytilelná ani v originálním kurikulumním dokumentu

---

<sup>5</sup> WALTEROVÁ (1994, s. 13-15) uvádí několik příkladů z množství přibližně stovky existujících definic.

sepsaným školou. Rozumíme jím zejména individuální přístup jednotlivých učitelů. Pod pojem neformální kurikulum spadá také domácí studium, vypracovávání domácích úkolů a příprava žáků na vyučování, která je na individualitě žáka vždy silně závislá.

Skryté kurikulum postihuje další aspekty vzdělávání, které jsou ve vzdělávacích programech vyjádřitelné ještě obtížněji než neformální kurikulum; jejich význam na utváření osobnosti žáků je však podstatný. Na skrytém kurikulu se podílejí významnou měrou žáci a jejich rodiny. Pod pojem skryté kurikulum zahrnujeme specifické klima jednotlivých tříd a celkovou atmosféru školy, vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, hierarchii a sociální struktury žakovských skupin a učitelského sboru, neformální pravidla chování ve třídě. Pojem skryté kurikulum se používá především v souvislosti s šířením sociálně patologických jevů, s postojem vrstevnických skupin a vlivu trendů na chování a myšlení žáků, které mohou jít často proti formálnímu kurikulu. Osobně považujeme neformální a skryté kurikulum za velmi důležité indikátory křesťanského charakteru školy, protože na něm se projeví, je-li přítomen ve škole duch Církve tj. Duch sv.

Pro českou školní praxi je velmi důležité členění kurikula na následující formy. Je jím zaprvé tzv. zamýšlené kurikulum, které se dělí na kurikulum doporučené a předepsané. Doporučené kurikulum tvoří koncepční dokumenty řešící otázky rozvoje školství v nejobecnější rovině; v evropských zemích to jsou tzv. bílé knihy. ČR má také svou „Bílou knihu“ - Národní program rozvoje vzdělání. Dokumenty magistera o katolické škole a výchově, které budeme v této práci z pohledu teorie kurikula analyzovat, můžeme chápat jako doporučené kurikulum ze strany Církve.

Předepsané kurikulum jsou dokumenty, které jsou závazné pro určitý typ školy. V ČR existuje dvouúrovňový model předepsaného kurikula, RVP na celostátní úrovni a ŠVP, které si jednotlivé školy vytvářejí samy. Dříve formální kurikulum tvořily v ČR osnovy a vzdělávací plány, ty však byly v porovnání

s dnešními vzdělávacími programy pojatý podstatně úžeji, dominoval v nich výčet obsahu učiva.<sup>6</sup> Současný systém RVP a ŠVP do sebe osnovy a učební plány zahrnul a nově zavedl další části. Naše práce se bude zabývat vlivem doporučeného kurikula církve na tvorbu formálního kurikula resp. ŠVP církevních škol.

Zamýšlené kurikulum je třeba odlišovat od realizovaného kurikula, tj. to, co škola a učitelé skutečně žákům předloží, resp. jaké reálné výukové situace pro ně škola vytvoří. Realizované kurikulum představuje skutečný průběh vyučování z pohledu žákovy vzdělávací biografie. Od realizovaného kurikula je třeba odlišit podpůrné kurikulum, které představují především učebnice a odborně připravené výukové materiály (pracovní listy, multimediální výukové materiály, výukové webové aplikace aj.). Velký vliv mohou mít i metodické příručky pro učitele, ale i náplň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Význam podpůrného kurikula pro realizované kurikulum roste s klesající odbornou a didaktickou kompetencí učitele. (Neaprobovaný učitel na ZŠ je při přípravě svého vyučování často zcela odkázán na učebnici.)

Vazba mezi podpůrným a formálním kurikulem může být velmi těsná nebo volná. Při těsné vazbě existuje pro daný předmět a ročník jediná závazná učebnice zcela odpovídající osnovám podléhající schválení příslušnou autoritou. Takovou situaci najdeme např. ve Francii, v Německu a na Slovensku. V ČR je vazba mezi osnovami a učebnicemi volná. Existuje zde volný trh s učebnicemi různých autorů, s rozdílnou náplní a koncepcí, kterých je na trhu k výběru značný počet a Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pro jejich užívání ve školách stanovuje poměrně malé požadavky (tzv. schvalovací doložka).<sup>7</sup> Tato

---

<sup>6</sup> Podobně nepokrývá význam pojmu kurikulum francouzský „programme scolaire“ a „plan d'études“. (WALTEROVÁ 1994, s. 15) V ČR po přechodnou dobu existovaly pro základní školství tři vzdělávací programy Základní škola, Obecná škola a Národní škola, které už měly některé rysy plnohodnotného kurikulumního dokumentu.

<sup>7</sup> V ČR se setkáváme s tím, že vydavatelé učebnic se těžko vymaňují ze síly tradice a vydávají učebnice s označením pro konkrétní ročník, přestože existence RVP a ŠVP umožňuje, aby se obsah učiva v konkrétním ročníku na všech školách lišil. Z komerčních důvodů velcí vydavatelé učebnic sestavili vlastní vzorový ŠVP, v jehož intenci pak vydávají učebnice s označením ročníku. Škole usnadňují práci

skutečnost je důležitá pro uvědomění si prostoru svobody při stanovování obsahu vzdělávání v církevních školách.

V neposlední řadě je potřeba od realizovaného kurikula odlišit hodnocené kurikulum, které představuje soubor toho, co se vyžaduje jako podklad hodnocení žáků včetně způsobů tohoto hodnocení (např. maturitní zkouška, postupové testy aj.).

Od hodnoceného kurikula je třeba odlišit skutečně osvojené kurikulum, tedy to, co se žáci skutečně naučí, resp. skutečně dosažený cíl vzdělávání.<sup>8</sup> Přitom je potřeba upozornit na nežádoucí jev, kdy hodnocené kurikulum má větší vliv na skutečně osvojené kurikulum, než kurikulum předepsané („učíme se jen to, co bude v písemce“). Naopak obsah a forma předepsaných zkoušek velmi silně ovlivňuje realizované kurikulum („musím žáky naučit tak, aby prošli u zkoušek“). Oba postoje jsou chybné, ale těžko vykořenitelné. Nejlepší cestou je budovat takové systémy hodnocení žáků, aby se hodnocené a zamýšlené kurikulum co nejvíce překrývalo. Díky stále se rozvíjející teorii a praxi didaktického hodnocení (evaluace) se to daří v oblasti vědomostí a dovedností (např. u cizích jazyků), v oblasti postojů a hodnot, která je pro katolické školy oblast klíčová, se formální systém hodnocení a evaluace vytváří velice těžko.

Závěrem této kapitoly a jako východisko pro cíl naší práce pojednáme o rozdílných dimenzích kurikula. Podle PRŮCHY ed. (2009, s. 118) kurikulum obsahuje dimenzi ideovou, obsahovou, organizační a metodickou. V této práci nás bude nejvíce zajímat dimenze ideová. V cit. díle se popisuje jako reflexe vzdělávacích cílů, které se pojmají jako obecné principy do všech ostatních dimenzí a do konkrétních výchovně vzdělávacích aktů. Často nenajdeme tuto dimenzi v kurikulumních dokumentech jako konkrétní pasáže textu a jednoznačné

---

s tvorbou kurikula a spolu s vlastní koncepcí, vycházející často z letitých tradic, spolu s vlastním kurikulem škole vnucují i svůj komerční produkt.

<sup>8</sup> Z desítek pedagogických definic vzdělávacího cíle upřednostňujeme stručnou, ale výstižnou definici BYČKOVSKÉHO (1982), pro kterého je výsledkem vyučování osobnostní změna žáka.

formulace. Musíme ji vyčíst „mezi řádky“ a ze způsobu psaní textu kutikulárního dokumentu. Ideová dimenze kurikula se projevuje také ve výběru výchovných a vzdělávacích cílů, obsahu učiva a poměru rozsahu jeho jednotlivých kapitol, dále v preferovaných formách výuky a hodnocení atp.

Ideová dimenze kurikula konkrétní školy vždy odráží aktuální situaci ve společnosti a její hodnotové důrazy, ale i problémy a ohrožení. Ideová dimenze bývá zřetelná v kurikulech totalitních států, kde vzdělávací programy aspirují na přímou ideologickou indoktrinaci žáků a snaží se maximálně oploštit rozvoj jejich individuality. Ideová dimenze kutikulárních programů církevních škol by měla být přesně opačná (tím více se jedinec stává plně člověkem ve své jedinečnosti, čím více následuje svého Spasitele). Odpověď na otázku po povaze ideové dimenze kurikula křesťanské školy je cílem následující kapitoly.

Obsahová dimenze kurikula, které s ideovou dimenzí úzce souvisí, je „...určující složka, poněvadž zprostředkovávaný obsah předurčuje stavební kameny výuky, konkretizuje vzdělávací cíle a do značné míry spoluurčuje i volbu optimálních metod a prostředků při jejich osvojování žáky...“. (PŮCHA ed. 2009, s. 119). V současné době dynamicky se měnícího světa panuje velká nejistota v obsahové náplni vzdělávání, kterou umocňuje bezradnost a tápání postmoderní společnosti v dimenzi ideové.

Organizační a metodická dimenze kurikula odráží, jak jsou výsledky didaktického bádání implementovány do metodiky vyučování a také ekonomické zajištění školského systému, které je podobně jako dimenze obsahová v úzké souvislosti s politickým a ekonomickým stavem společnosti. Nicméně i tato dimenze kurikula odráží ideovou dimenzi.

## 2. Kurikulum křesťanské školy

V první části této kapitoly se budeme zabývat ideovou dimenzí kurikula a jejím těsným vztahem k dimenzi obsahové. V části druhé pak podrobíme z hlediska teorie kurikula analýze čtyři dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu a pokusíme se v nich identifikovat vhodnou ideovou dimenzi pro kurikulum katolické školy.

### 2.1. Formální i obsahový zmatek v utváření ideové dimenze kurikula

Podobně jako v jiných oborech pedagogických věd panuje i v teorii kurikula terminologická volnost, která nezdědala přerůstá ve zmatek. Jde o přirozený důsledek malé kumulativnosti věd o vzdělávání, neboť (na rozdíl od věd přírodních) pedagogické poznatky a zejména teorie jsou silně personalizovány a uchovávají si terminologii a myšlenkové rysy svých „otců zakladatelů“ (Komenský, Rousseau, Dewey, Montessori).

Katolický pedagog a filosof výchovy Wolfgang Brezinka ve svém díle, které v českém překladu vyšlo pod názvem *Východiska k poznání výchovy*,<sup>9</sup> rozděluje pedagogiku na tři složky, které jsou z epistemologického hlediska autonomní, nicméně v praxi a zejména ve svém historickém vývoji vždy koexistovaly. Brezinka odlišuje vědu o výchově, která stojí na empirickém vědeckém základě a zkoumá edukační realitu včetně její historie a sice podobnými výzkumnými metodami jako sociologie a přírodní vědy; dále praktickou pedagogiku (metodikou), která dává návod a normu reálnému vyučovacímu procesu; a potom filosofii výchovy, která se „...ve svém obsahu neliší od světonázorové filosofie, na níž je založena, ...pouze doplňuje více či méně jasnou interpretaci výchovných fenoménů z hlediska daného světového názoru...“ (BREZINKA 2001, s. 190). Jako příklady uvádí cit. autor filosofii aristotelsko-tomistickou, marxismus (Makarenko), pragmatismus (Dewey), fenomenologii aj. Nelze přehlédnout, že

---

<sup>9</sup> BREZINKA (2001)

v dějinách pedagogiky najdeme jen velmi málo výrazných myslitelských postav, které bychom mohli označit za osobnosti křesťanské či katolické, Marie Montessori je spíše výjimkou potvrzující pravidlo. (Nelze pochopitelně nezpomenout velkou postavu Jana Amose Komenského, který čistotou své duše, trpkostí osudu a hlubokým vztahem ke Kristu a jeho Církvi dosahuje kvalit svěťce a mučedníka, nicméně z hlediska katolické dogmatiky je jeho světonázor v dílčích aspektech silně problematický.) Vedle toho se v pedagogických teoriích setkáváme s filozofickým eklekticismem, často velice fantaskním a bizarním, v němž se projevuje svébytný světonázor pedagoga, jenž je jen těžko přiřaditelný ke všeobecně uznávanému filozofickému směru (např. Steiner).

Brezinkovo striktní oddělení filosofie výchovy od normativní metodiky a vědy o výchově bohužel nenachází uplatnění v pedagogické veřejnosti a tím méně školské praxi. Ani samotní „pedagogici“, tedy lidé etablovaní na univerzitních katedrách pedagogik a oborových didaktik, nedokáží ve své akademické práci rozlišit empirický výzkum, rozvíjení filozofického výchovného směru a tvorbu metodik pro výuku učitelů.

Dovolujeme si tvrdit, že zastávání určitého filozofického výchovného směru má u řady jeho příznivců z psychologického hlediska náboženský rozměr. V komunitách příznivců některých pedagogických směrů můžeme identifikovat „dogmatické lpění na ortodoxii učení“, nezřídka nesoucí jisté známky skrytého fanatismu, pramenná díla zakladatelů jsou citována jako „svatá písma“, společenské organizace příznivců nabývají někdy ekleziálního rázu, kde „referáty“ na „vědeckých“ seminářích připomínají spíše „kázání“ a vzájemné „povzbuzení ve víře“, „evangelizační zápal“ je často nesen výraznou negací vůči současnému stavu školské reality, kterou je třeba podle vyznavačů alternativního pedagogického směru „očistit“ atp.

Tato situace v pedagogice zapadá do kontextu duchovního klimatu dnešní doby. Pedagogických témat se často ujímají lidé s velkým duchovním

potenciálem, kteří jsou vzhledem ke svému sociálnímu okolí eticky na výši; v jejich srdcích je touha pomáhat dětem a společnosti, vykonávat nejušlechtlejší poslání, jednu z „...nejvyšších a nejtvůřivějších činností člověka, neboť učitel nevtiskuje něco do mrtvé hmoty, nýbrž přímo do ducha lidí...“ (KŠPTT 19). V době duchovního zmatku a nedůvěry k pravému křesťanskému náboženství, směřují tito lidé svůj „náboženský cit“ nesprávným směrem, který jsme naznačili.

Důsledky nerozlišování mezi vědou o výchově, filozofií výchovy a metodikou jsou velmi vážné. Zaprvé je důsledkem velmi slabá prestiž pedagogické vědy před jinými obory. Zadruhé je to chaotický dopad na školskou praxi, kdy „náboženské lpění“ na postulátech filosofického výchovného směru brání kritickému zhodnocení praktické realizace, a v neposlední řadě matení veřejnosti – včetně učitelské, neboť míra „náboženského zápalu“ předurčuje formu, s jakou jsou pedagogické myšlenky prezentovány.<sup>10</sup>

Kongregace pro katolickou výchovu se k pluralitě pedagogických směrů staví pozitivně, neboť „...každý pedagogický směr obsahuje věci dobré a užitečné...“ (NRVKŠ 62), zároveň ovšem následuje věta, že je potřeba „...poznávat, posuzovat a vybírat...“. Církev respektuje autonomii pedagogických věd, podobně jako respektuje autonomii a metodologii přírodních i humanitních věd. V dokumentu NRVKŠ se ale zřetelně odlišuje autonomie věd od „...autonomistické představy člověka a světa, která popírá duchovní hodnoty a upouští od nich...“ (NRVKŠ 53).

---

<sup>10</sup> Velmi názorně popisují tuto situaci KALHOUST a OBST (2002, s.32-33): „Někdo se rozhodne svůj názor publikovat v odborném článku ..., jiný autor ho nabídne rovnou učitelům v praxi a ještě jiný uveřejní manifest v denním tisku. Tento poslední přístup může být velmi zrádný. Mediálně zdatný reformátor může dostatečně často vystupovat na setkáních učitelů a psát do učitelského tisku o skvělých přednostech své „metody X“. Záhy vstoupí do povědomí, a když bude chtít redaktor denního tisku nebo televize uveřejnit článek o nových přístupech ve školství, zajede udělat reportáž do jeho třídy. Postupně se tak vytvoří v širší veřejnosti povědomí, že správnou cestou reformy školy je „metoda X“, aniž by někdy někdo nezávisle prokázal, že opravdu vede např. k lepším vzdělávacím výsledkům v jiných školách...“ . Cit. autoři hovoří pouze o vyučovací metodě, zabývají se didaktikou a nikoliv teorií výchovy. Situace ohledně ideové dimenze kurikula je ovšem naprosto stejná s důsledky daleko horšími.



## 2.2. Tradiční a moderní směry ve filozofii výchovy

Pokusíme se na následujících řádcích ukázat, že soudobé filozofické výchovné směry a ideje tvořící platná kurikula se vzdalují křesťanské tradici a opustily některé podstatné aspekty pojetí člověka v křesťanském chápání. Nelze přehlédnout i skutečnost, že moderní pedagogické teorie některé tradičně křesťanské prvky pedagogické antropologie naopak zvýraznily, ovšem na úkor jiných neméně podstatných, čímž rovněž vybočily z rámce křesťanského učení. V kontextu celé evropské křesťanské duchovní tradice je tedy můžeme chápat - s velkou nadsázkou - jako „hereze“ (myšleno v původním řeckém smyslu slova αἵρεσις - *hairein* – vybírat). Následně se pokusíme v hrubých obrysech načrtnout ideovou dimenzi křesťanského kurikula jako syntézu a přesah soudobých výchovných směrů.

### 2.2.1. *Výchovné směry formující etablované evropské školské systémy*

Filozofických směrů a z nich vycházejících idejí kurikula je celá řada a je tedy třeba je klasifikovat. V české pedagogické literatuře najdeme několik třídění. Starší klasifikace WALTEROVÉ (1994) a PRŮCHY (2002) (které se mírně liší) slučují ideovou a obsahovou dimenzi kurikula. Výhodou naopak je, že respektují důležité etapy v dějinách výchovy a školských systémů. WALTEROVÁ (1994, s. 23-27) rozlišuje esencialismus, encyklopedismus, pragmatismus a polytechnicismus.

Esencialismus je typický pro anglosaské školství, byl a v omezené míře ještě je realizován zejména na elitních britských internátních školách, kde má hlubokou kontinuální tradici. Navazuje na platónskou tradici abstraktních, na člověku nezávislých idejí a na středověké základy sedmera svobodných umění. Podstatou vzdělání je v esencialismu kultivace osobnosti pěstováním rozumu, krásy, moudrosti a pravdy. Tyto obsahy se předávají žákům na vybraných tradicích prověřených vzdělávacích obsazích, které představují „kanonická“ literární díla a

vědecké disciplíny, jakož i tělesná a umělecká výchova. Výběr obsahu vyučování se mírně mění podle dobového kulturního klimatu. Proto klasické jazyky a díla antické literatury vystřídala literatura v živých jazycích a vzrostl podíl matematiky a přírodních věd, resp. jejich teoretických základů. Ze sociálního pohledu je esencialistické vzdělávání výrazně elitní záležitostí.

Encyklopedické vzdělávání, které se vcelku kryje s PRŮCHOVÝM (2002, s. 240) akademickým (perennialistickým) vzděláváním, je založeno na předpokladu, že vzdělávání má obsahovat uspořádaně veškeré lidské poznání. V praxi je uplatňováno tak, že kurikula středních škol tvoří deriváty základních vědních disciplín pěstovaných na univerzitách. Podobně jako v esencialistickém vzdělávání se vedle humanitního základu postupně zvětšoval podíl přírodních věd. Encyklopedické kurikulum je vlastní střeoevropské tradici. (Nelze nezpomenout Komenského „omnia – omnio - omnium“.) Encyklopedický základ kurikula odolal i vlivu sovětské polytechnické koncepce a do reformy kurikula byl tento směr určující i pro české základní školy a gymnázia. Encyklopedické kurikulum je etablováno na dříve elitních gymnáziích, s rostoucím množstvím žáků na tomto typu školy má výrazný demokratizační charakter. Příznivci tohoto směru zdůrazňují jeho demokratizační dopady, které se zvýraznily spolu s etablováním encyklopedického kurikula na jednotné škole.

Polytechnicismus byla konkurenční kurikulární idea sovětského Ruska. Polytechnické kurikulum jednotné školy chce zprostředkovat zkušenost třídního boje a společenské materiální produkce. Vedle marxisticky pojaté sociální reality zprostředkovává především praktické dovednosti a zvládnutí běžných technologií nutných pro zapojení do pracovního procesu. Po jeho syntéze s encyklopedickými prvky byla pro tento typ kurikula charakteristická výrazná preference matematiky, fyziky a technických disciplín.

Americký pragmatismus vychází ze společenských potřeb dílem zcela opačných, dílem velmi podobných (na což se velmi často zapomíná). Bere

především ohled na praktické potřeby volného trhu práce. Od polytechnicismu se pragmatismus odlišuje rozdílným politicko-filozofickým východiskem, jímž je právo člověka na hledání individuální štěstí ve svobodné soutěži na volném trhu. Odlišná je i podoba vzdělávacího systému (pestré spektrum škol s velkým množstvím volitelných kurzů směřující k praktickému uplatnění s velkou individuální odpovědností žáka). Ale v materialistickém a málo duchovním pojetí člověka jsou si polytechnicismus a pragmatismus překvapivě podobné.

### **2.2.2. Moderní výchovné směry**

WALTEROVÁ (1994, s. 23-27) svůj výčet koncepcí kurikula zužuje jen na koncepce, které se výrazně uplatnily ve stabilních vzdělávacích systémech a kurikulech zemí západní kultury. PRŮCHA (2002, s. 240) mezi filozofie kurikula ještě přiřazuje později vzniklé dvě skupiny kurikulárních filozofií, které sice od 2. pol. 20. stol. inspirují kurikulární dokumenty, nicméně s výjimkou waldorfského školství nenašly uplatnění ve své čisté podobě. Je to skupina teorií aktivistických (sociokritické, rekonstrukční, globální), které se snaží prostřednictvím vzdělávání reagovat na ekologické, sociální, kulturní a mravní problémy společnosti a odráží se v nich atmosféra kurikulárního hnutí v šedesátých letech 20. stol. Tento směr čerpá ze sociologie a sociálně-kritického, politického a ekologického aktivismu. Naproti tomu teorie personální akcentují rozvíjení jednotlivé osobnosti žáka a jeho individuálního nadání a jsou zaměřeny k vnitřní integraci jedince. Tento směr čerpá výrazně z psychologických věd.

Strukturovanější přehled teorií kurikula přináší český překlad knihy Yva BERTRANDA (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*.<sup>11</sup> Není bez zajímavosti, že všechny vzdělávací teorie, které Bertrand ve svém přehledu popisuje, vznikly ve své době jako reakce na aktuální stav škol a vzdělávání. Mezi několika desítkami

---

<sup>11</sup> Pro náš směr uvažování můžeme ztotožnit teorie vzdělávání v Bertrandově pojetí s ideovou dimenzí kurikula, jak to ostatně učinili i autoři hesla kurikulum rozsáhlé Pedagogické encyklopedie PRŮCHA a kol. (2009, s. 117)

uváděných teorií nenajdeme žádnou teorii, která se sama označuje jako křesťanská, resp. vycházející z křesťanského pojetí podstaty a cíle člověka jako objektu i subjektu výchovy.

Přínos a přitažlivost Bertrandovy klasifikace vzdělávacích teorií spočívá ve vymezení tří pólů výchovných důrazů resp. hlavních vzdělávacích cílů. Jsou jimi subjekt (žák a jeho osobnost) - společnost – obsah (učivo samo o sobě). Jakýmsi čtvrtým, dynamickým pólem je způsob interakce mezi třemi základními póly. Bertrandovo pojetí vystihuje následující schéma.



**Schéma I**

BERTRAND (1998, s. 15)

### **2.3. Moderní výchovné směry a magisteriem doporučené kurikulum**

V této podkapitole stručně nastíníme charakteristiku jednotlivých čtyř skupin teorií kurikula a podrobíme analýze kutikulární dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu s otázkou, zda-li lze do Bertrandova schématu zařadit kurikulum katolických škol. Budeme se též zabývat otázkou, ke které z teorií kurikula by se měla přiklánět katolická škola.

Předem upozorňujeme na trojí metodické omezení vyplývající z rozsahu této práce. Zaprvé: nebudeme analyzovat jednotlivé autory kutikulárních teorií a jejich pramenná díla, jejich skupiny vymezené Bertrandem i za cenu mnohého

zjednodušení budeme brát jako celek. Zadruhé: nepovedeme ani kompletní polemiku s „nekřesťanskými“ vzdělávacími teoriemi z katolických pozic, pouze upozorníme na jejich nedostatky z pohledu výzev, které církevním školám ukládá církevní magisterium resp. dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu. Zatřetí: nebudeme dokumenty magistera analyzovat kompletně ani teologicky, ani pedagogicky, pouze se v nich budeme snažit najít podněty pro teorii kurikula se zřetelem na praxi sestavování kurikulárních dokumentů v českém prostředí (RVP, ŠVP).

### ***2.3.1. Akademické prvky v kurikulu církevních škol***

Prvním pólem Bertrandova členění teorií kurikula je pól obsahu – tedy akademické teorie vzdělávání. Na počátek našich úvah jej zařazujeme především z historických důvodů. K akademickým teoriím v Bertrandově pojetí můžeme přiřadit jak esencialismus, tak akademický encyklopedismus. Zatímco encyklopedický akademismus je společným dítětem scholastické a osvěcenské tradice, je ryze církevní původ nejvíce patrný v esencialistickém kurikulu.

Společným rysem akademického a esencialistického kurikula je důraz na hodnotu vzdělávacího obsahu, který objektivně existuje a má svou hodnotu nezávisle na žakově osobnosti i společenské realitě. Kořen této představy musíme hledat u Platóna a jeho filozofie objektivně jsoucích pravdivých idejí. Zdůrazňování tohoto pojetí kurikula se dnes již nestává pouhým staromilstvím, ale vzhledem k hlubokému duchovnímu úpadku sociální reality, která nás obklopuje,<sup>12</sup> jedním z nápravných programů a reformních výzev (jakkoli by to ještě před čtvrtstoletím znělo paradoxně).

Hnutí volající v obsahu vyučování k návratu k tradici je vnitřně složité, tytéž důrazy jsou někdy pokládány s různou motivací. Velice často v něm zaznívá demokratizační požadavek poskytnutí širokého kompletního vzdělanostního

---

<sup>12</sup> Srovnej EN 55, GS 19

základu všem, jiní akcentují konstantnost hodnoty tradicí prověřeného vzdělávacího obsahu oproti závratnému tempu změn současného světa.

Esencialistické kurikulum v čisté podobě realizují školy (colleges) s přímou historickou návazností na klášterní a kapitulní školy, které fungují v nepřerušené historické kontinuitě někdy i tisíc let. Doménou tohoto kurikulárního přístupu je především anglosaská oblast, Spojené království a Spojené státy, ale podobné školy najdeme v oblasti někdejšího britského koloniálního vlivu (Austrálie, Nový Zéland, Indie, Indonésie a JV Asie, subsaharská Afrika – zejména Kapsko aj.). Na nejstarších školách tohoto typu<sup>13</sup> je i v hmotné kultuře patrný jejich společný původ s kapitulami kanovníků. Svůj „středověký ráz“ si uchovaly i přesto, že v 18. stol. měly na jejich kurikulum vliv i myšlenky anglického empirismu, zejména Johna Locka,<sup>14</sup> které umožnily začlenění přírodních experimentálních věd do jejich vzdělávacího programu. Základní východiska výchovných konceptů jsou věrné scholastické tradici vrcholného středověku. Dobrým dokladem je formální struktura základní formy individuálního studia žáků – „psaní esejů“. Anglosaský školní esej silně připomíná svou formální strukturou články Teologické sumy sv. Tomáše Akvinského. Obsah se mění (klasické jazyky střídají jazyky moderní a současné sociální vědy), forma zůstává.

Vedle již výše zmiňovaných charakteristik esencialistického kurikula je třeba zdůraznit výchovný význam liturgického rámce života zmiňovaných internátních škol, který je založen na liturgii anglikánské tradice (Book of Common Prayer). Ve školních kaplích jsou denně slouženy „Morning Prayer“ a „Eveningsong“, o nedělích „Holly Communion“. Reliktem aktivní liturgické účasti žáků (polyfonní zpěv) bývá povinný nácvik liturgických hymnů. Duchovní život škol je veden školními kaplany v duchu anglikánské konfesní tolerance s protestantskými důrazy a katolicizujícími prvky v liturgii (koleje v Etonu, Westminsteru a

---

<sup>13</sup> Jako výčet devíti nejprestižnějších se často uvádí Public School Act – zákon britského parlamentu z roku 1868. Patří mezi ně: Chaterhouse School, Eton College, Harrow School, Merchant Taylors' School, Rugby School, Shrewsbury School, St. Paul's School, Westminster School, Winchester College

<sup>14</sup> Srovnej LOCK (1984)

Winchesteru od dob krále Jindřicha VIII. mohou anglikánské bohoslužby konat latinským jazykem podobně jako univerzity v Oxfordu a Cambridge). Viktoriánský důraz na zachování kultovních forem jako jedněch z forem chování „gentlemana“ vede často k formalizaci náboženského života a duchovnímu vyprázdnění.

Dalo by se očekávat, že katolická Církev bude hlavním propagátorem tohoto pojetí škol, zvláště když v řadě internátních škol v Německu, Francii a Švýcarsku toto kurikulum praktikuje (podobně jako Church of England). Dokumenty Kongregace pro náboženskou výchovu však tendencí k akademickému či esencialistickému kurikulu projevují překvapivě málo. Bortí se tedy obraz Církve jako pouhé ochránkyně vyčpělé tradice – alespoň na úrovni kurikulárních dokumentů.

Je třeba zdůraznit, že katolická škola zásadně nevytlačuje objektivizující vědu, která se precizovala v osvíceneckém a pozitivistickém období, protože „... *neexistuje protiklad mezi vírou a pravou přírodní vědou, protože Bůh je prvním zdrojem jedné i druhé...*“ (NRVKŠ 54).<sup>15</sup> Důraz na vědeckou objektivitu<sup>16</sup> se na katolických školách projevuje např. tím, že jimi nezmítají spory o přípustnosti „kontroverzních“ paradigmat přírodních věd (např. evoluční teorie) v obsahu vzdělávání, zatímco ve školách protestantských fundamentalistických církví v USA je tomu naopak. Katolická církev i ve škole a ve výuce důsledně respektuje typickou metodiku autonomních věd, pokud se samy drží ve svých metodických mantinelech.<sup>17</sup>

Tradičními výchovnými důrazy esencialistického i tradičního akademického kurikula je výchova k disciplíně, práci, úctě k tradici a odpovědnosti. V dokumentech Kongregace pro katolickou výchovu tyto důrazy najdeme také, ale poměrně sporadicky. NRVKŠ 95 klade na žáka požadavek „...*plnit co možná*

---

<sup>15</sup> Srovnej GS 59

<sup>16</sup> Srovnej NRVKŠ 51

<sup>17</sup> Srovnej GS 59 a KŠ 39

*nejlépe své studijní a pracovní povinnosti...“ do jedné řady s křesťanským požadavkem apoštolátu, v bodě 45 se také vyžaduje „...úcta vůči státu a jeho představitelům, zachovávání spravedlivých zákonů a úsilí o společné dobro...“.* Další tradicionalistické „mentorské“ výchovné cíle bychom v dokumentech hledali těžko. Ve zdůraznění práva člověka na ucelenou výchovu jako předpoklad k dobrému uplatnění v současné společnosti vědění<sup>18</sup> patrně rezonují i sociálně reformní důrazy zastánců akademických obsahů vzdělávání.<sup>19</sup> Určitý náboženský přesah akademických cílů se pojí vždy s myšlenkou, že objektivní poznání dílčích pravd vede k poznání celé pravdy, která je předmětem naší víry (fides quae creditur).<sup>20</sup>

### **2.3.2. Spiritualistické prvky v kurikulu církevních škol**

Když se přesuneme k dalšímu pólu současných výchovných směrů – pólu učícího se subjektu, najdeme zde teorie zdůrazňující zájem jedince (personalistické teorie) a směry kladoucí si za cíl kultivaci duchovního života a nacházení konečného smyslu existence (spiritualistické teorie). Personalistické teorie prozatím ponecháme stranou a soustředíme se na spiritualistické výchovné směry.

Je s podivem, že dnešními propagátory spiritualistických výchovných teorií nejsou křesťanští pedagogové, ale ekologičtí aktivisté, příznivci hnutí New Age, obdivovatelé východních filosofí (tao, zen) a jim podobní „alternativisté“.

Spiritualistické kurikulum, které není pouhou teorií, ale základem konkrétního výchovného projektu, realizují v současné době především waldorfské školy.

---

<sup>18</sup> SKLŠV 3

<sup>19</sup> Tzv. generalisté v akademickém kurikulu zdůrazňují jeho složku formální (postupy, kritické myšlení, adaptace) oproti složce materiální (znalosti, fakta). Promyšlením funkce vzdělání ve společnosti s rychlým vědeckým a technologickým rozvojem preferují obecné vzdělání proti odbornému vzdělávání a výcviku.

<sup>20</sup> NRVKŠ 49: „Světlo křesťanské víry povzbuzuje vůli k poznání světa stvořeného Bohem...“ KŠ 41: „Hledání a objevení pravdy totiž orientuje člověka k nalezení celkové pravdy. Pokud učitel svůj obor skutečně zná a zároveň je nadán křesťanskou moudrostí, vyjevuje žákovi hluboký smysl toho, co učí, a uvádí jej tak k jádru celé pravdy.“



Podle našeho mínění představují tyto školy pro církevní školy velkou inspirativní výzvu a zároveň problém, proto se jimi budeme zabývat podrobněji.<sup>21</sup>

Waldorfské spiritualistické kurikulum je založeno na antroposofickém učení Rudolfa Steinera, které je svým pantheismem, náboženským synkretismem a esoterickými prvky zcela neslučitelné s naukou Církve, a je tedy pro katolické školy naprosto nepoužitelné. Nelze se nechat zmást ani faktem, že se některé waldorfské školy k určitým křesťanským prvkům hlásí; často již samotný charakter této deklarace prozrazuje velmi výběrový přístup ke křesťanskému poselství.<sup>22</sup>

Waldorfské školy jsou příkladem vzácného jevu, kdy idea kurikula prolne nejenom celým obsahem, ale vytváří i specifické metody a formy výuky, které výrazně vedou žáky k dosažení specifických výchovných a vzdělávacích cílů. Nabízí se podle našeho soudu závažná otázka pro křesťanskou pedagogiku, proč něco podobného nevidíme u křesťanských škol.

Pro křesťanské školy je velmi poučné sledovat i kritiku waldorfských škol,<sup>23</sup> protože může být podnětným korektivem ve snaze o větší spiritualizaci kurikula na křesťanských školách. Poukazuje se na příliš jednostranné zaměření na duchovní stránku, dogmatické lpění na postulátech Steinerovy antropologie, které nebyly ověřeny empirickým výzkumem, a v neposlední řadě i autoritářské tendence zdůrazňující následování vzoru učitele, který má spíše postavení mistra a guru. Dochází tak k rozporu s deklarovaným rozvojem individuality žáka a reálnou praxí.

---

<sup>21</sup> Podle [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz) v ČR pracuje 22 waldorfských mateřských škol, nebo mateřských škol s waldorfskou třídou.

<sup>22</sup> „Křesťanství chápeme jako cestu k učení se ušlechtilým mezilidským vztahům, pěstování účasti a pochopení pro druhé, vztahu k lidem i přírodě.“

<http://wmsdusikova.skolka.info/index.php?page=pedagogika>

<sup>23</sup> HEŘT (1998), RÝDL (1998)

Obliba nábožensky synkretické waldorfské pedagogiky koresponduje se silně individualizovanými duchovními potřebami řady jedinců v dnešní době. Styl waldorfských škol uspokojuje požadavky ekologicky a sociálně „alternativních“ rodičů, kteří jsou často pasivně agresivní vůči většinové konzumní společnosti. Filosoficky neutříbená a v Božím Slově neukotvená antroposofie jim dává vhodný prostor k sebeukájení svých kvazireligiozních potřeb. Antroposofie na rozdíl od křesťanství nemá duchovní hodnoty založené na osobním vztahu ke člověku blízkému Bohu a nevede žáka k Mariinu „fiat“ na výzvu jednoho Pána.

V dokumentech Kongregace pro katolickou výchovu výslovné požadavky na spirituální dimenzi kurikula pochopitelně najdeme, ale překvapivě v poměrně malé míře. Prostřednictvím školy chce církev pomoci žáku „...*dosáhnout nadpřirozeného cíle a vést k rozvoji lidské osobnosti...*“ (KŠ 8). I otevřená katolická škola má svým výchovným programem vychovávat k víře<sup>24</sup> a učit rozlišovat hodnoty a protihodnoty.<sup>25</sup>

Kongregace také poukazuje na fakt nemožnosti výchovy, která se nevztahuje k určitému pojetí světa (Weltanschauung).<sup>26</sup> V otevřených křesťanských školách je víra církve předkládána ne jako předem daný fakt, ale jako „...*svědectví pomáhající nepokřtěným poznávat Kristovo tajemství, které přesahuje veškeré poznání...*“ (KŠ 47). Svědectvím rozumíme akt nabídky žáku jako svobodnému jedinci, přičemž svým výchovným působením Církev ve škole má vytvářet optimální podmínky pro plné porozumění a přijetí této nabídky. (V tom církevní školy kontrastují s waldorfskými školami, které zamlžují své světonázorové pozadí, ale důsledně k němu své žáky formují, což je rys charakteristický pro sekty.)

Katolická škola vždy bude pouze tehdy katolická, pokud její kurikulum bude mít spirituální rozměr a bude se snažit „...*obrátit pozornost svých žáků*

---

<sup>24</sup> KŠ 9

<sup>25</sup> KŠ 11

<sup>26</sup> KŠ 8

*k transcendentnu a připravit je k přijetí zjevené pravdy...“ (SKLŠV 30). Katolická škola nesmí slevit z tlaku doby, kdy „...obraz pravdy, dobra a krásy je tolikrát tak zamlžen, že mladí ... věří-li ještě v nějaké hodnoty, nejsou schopni je uspořádat, a často mají sklon následovat vlastní filosofii podle převládajícího vkusu...“ (NRVKŠ 9).*

Malé explicitní zdůrazňování spirituální dimenze kurikula v dokumentech Kongregace pro katolickou výchovu je dokladem požadavku, že spirituální dimenze života je jeho dynamismem, nikoliv jedna odlišitelná složka. Spirituální dimenze kurikula křesťanských škol je jejich aktem následování Krista, přilnutí k Boží lásce a naplnění Boží vůle i v každodenním životě.<sup>27</sup> Kurikulum křesťanské školy je spirituální jako celek a ne jen v jedné dimenzi.

### ***2.3.3. Společenství Církve - překonání rozporu jedinec versus společnost***

Nyní se dostáváme k základně Bertrandova trojúhelníkového schématu kurikulárních teorií. Tato základna zároveň znázorňuje určitou polaritu ve výchovných prioritách, které přináší moderní a postmoderní doba. Personalistické teorie kladou do středu výchovy individualitu žáka v jeho jedinečnosti a snaží se především respektovat jeho specifické potřeby. Sociální teorie naopak akcentují společenskou dimenzi a zájem celku společnosti, která je více než prostý souhrn svých členů. Sociálně orientovaní pedagogové vyzdvihují především ty výchovné cíle, které povedou k funkčnímu zapojení žáka do společenského kontextu, a učiní jej zodpovědným za stav a vývoj složitého a churavějícího organismu společnosti.

V dokumentech Kongregace pro katolickou výchovu najdeme k oběma výchovným teoriím překvapivě mnoho přitakání a rozvíjení jejich podnětů z křesťanských pozic. Jedním z vysvětlení může být začlenění těchto dokumentů do kontextu společenské atmosféry doby jejich vzniku. Jak již bylo zmíněno jak

---

<sup>27</sup> Srovnej NRVKŠ 47-65

personalistické tak sociální výchovné teorie vznikaly v šedesátých letech. Tehdy se ve většinové společnosti začala definitivně bortit konstrukce světonázorových a mravních jistot, na nichž euroatlantická civilizace budovala svou společenskou strukturu od raného středověku. Kutikulární hnutí, jehož produktem jsou personalistické i sociální výchovné teorie, je jedním z příznaků hledání nového řádu euroamerické civilizace. Ten ale západní civilizace stále nenalezla, ačkoliv destrukce řádu předchozího pokračuje stále rychlejším tempem.

Církev vnímala tuto „znamení doby“ a odpověděla v letech 1962 – 1965 velkolepým dílem II. Vatikánského koncilu, který chtěl věčně platné a neměnné poslání Církve zdůraznit v kontextu končící moderní doby a počínající postmoderny. Výstižně o koncilu píše K. Rahner: *„Koncil je koncilem na počátku nové doby. Je to začátek začátku, který musí uskutečnit pokoncilní církev. Koncil je otázka adresovaná křesťanům. V úvodním výkladu k pastorální konstituci je velmi dobře popsána nová nastupující epocha. Je to doba sjednocování světa, industrializace, urbanizace, racionálního zvědečtění lidského života. Je to doba, která volá po společenské organizaci lidstva...K této budoucnosti, která již začala, se církev staví poctivě a bez předsudků. Ne proto, aby se v této radikálně nové situaci mohla lépe prosadit, nýbrž proto, aby se ptala, jak hlásat lidstvu spásu a jak sloužit.*<sup>28</sup>

Koncil si byl zřetelně vědom toho, že výchova a škola jsou mimořádně důležitým prostředkem, jak hlásat lidstvu spásu a jak mu sloužit. Skutečnost, že se tématice výchovy a školství dostalo samostatné koncilní deklarace (jedné ze tří), mluví za vše. Její latinský název *Gravissimum educationis* užívající superlativu nenechává nikoho na pochybách o velikosti významu výchovy a vzdělávání pro církev „budoucnosti, která již nastala“.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> *Dokumenty II. Vatikánského koncilu.* (2005, s. 19 Úvod)

<sup>29</sup> Srovnej GE 4 a 5

Jestliže K. Rahner nazval koncil otázkou pro křesťany, je tato otázka s obzvláštní naléhavostí adresována těm, kteří jsou krásným a významným povoláním určeni, aby jako zástupci společnosti se ujali výchovy na školách.<sup>30</sup> Přestože učitelství bylo po dlouhá staletí doménou kléru, během sekularizace v 19. a 20. stol. se profiloval učitelský stav jako doména laiků – profesionálů.<sup>31</sup> (Paralelně pokračuje činnost řeholních společenství, kteří si učitelství zvolili jako formu své spirituality a apoštolátu.) Církev respektuje autonomii pedagogických věd a didaktických disciplín,<sup>32</sup> podobně jako ostatních věd a technických profesí.<sup>33</sup> Dokumenty Kongregace pro náboženskou výchovu, adresované svou povahou především vychovávajícím profesionálům, lze chápat jako součást pastoračního působení Církve, jímž plní své poslání hlásat zjevenou pravdu a upevňovat poslání křesťana také ve velmi specifické situaci edukační reality. Proto mají církevní dokumenty týkající se školství a výchovy formu pastoračního a nikoliv kutikulárního dokumentu.

Vzhledem k pastorální povaze a historických okolnostech II. Vatikánského koncilu, které jsme krátce nastínili, lze dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu, které v sedmdesátých a osmdesátých letech následovali *Gravissimum Educationis*, chápat také jako snahu o naplňování závěrů koncilu skrze oblast výchovy a vzdělávání.<sup>34</sup> Proto obsahují řadu prvků jak personalistických tak i sociálních vzdělávacích teorií, patrně i pod nepřímým vlivem kutikulárního hnutí, které se chronologicky s koncilem shoduje. Velká četnost jak personalistických, tak sociálních výzev v dokumentech Církve adresovaných tvůrcům kurikula je jednak reakcí církve na „znamení doby“, tak také důsledkem jejich opomenutí v esencialistických a akademických kutikulárních programech, které na katolických školách dominovaly. Přitom nezůstává Církev jen u prostého přejímání myšlenek, které se zrodily mimo ní a často i proti ní, ale

---

<sup>30</sup> Srovnej GE 5

<sup>31</sup> Srovnej KOŤA (2002, s. 162-163)

<sup>32</sup> Srovnej GE Předmluva

<sup>33</sup> GS 36

<sup>34</sup> „ ... [církev] se musí starat o přizpůsobování prostředků měnícím se podmínkám doby a novým potřebám lidstva.“ GS 4

tvůrčím způsobem se jimi nechává obohacovat při hlásání neproměnné pravdy Kristova evangelia.

Personalistické i sociální požadavky na kurikulum se na první pohled jeví jako protikladné.<sup>35</sup> Předem musíme konstatovat, že v analyzovaných dokumentech se neprojevuje rozpor mezi personalistickými a sociálními prvky, ale naopak jejich vzájemná spjatost a bezrozpornost ve světle křesťanského poselství. Zdánlivé napětí mezi svobodou jedince a zájmem společnosti mizí v pohledu křesťanské antropologie resp. učení o skutečné svobodě jedince ve společenství církve, které II. Vatikánský koncil významně rozvinul ve své ekleziologii.

Nesprávně chápané pojetí svobody jedince se v evropské pedagogice významně uplatňuje od dob J. J. Rousseaua. Příkladem aplikace nezdravě pojaté svobody žáka může být proslulý anarchizující experiment Sutherlanda Neilla v anglickém Summerhillu.<sup>36</sup> Autorovo dílo *Freedom, Not Licence*, které popisuje praxi budování školy v naprostém oproštění od tradičního řádu, bylo publikováno v roce 1966 a zapadalo do „svobodomyslnosti“ šedesátých let. Je příkladem velkého nepochopení konceptu svobody v Kristu, který světu hlásá jeho Církev. Kritika společnosti 18. století (Rousseau) i šedesátých let (Neill) se nadměrně nezdravě dožadovala „svobody od něčeho“ aniž plně chápala, že ta je jen důsledkem pozitivní „svobody k něčemu“ resp. k „... uskutečňování člověka jako dějinné možnosti své seberealizace...“<sup>37</sup>. Z personalistických výchovných teorií se vytrácí důraz na svobodu člověka jako bytosti pro druhé a pro Boha; bytosti předurčené ke spáse, ve které nabývá svobodu dítěte Božího. Svoboda křesťana je plod vykoupení v Ježíši Kristu a rozvíjený jím daným Duchem.<sup>38</sup> „...Tato křesťanská svoboda vyjadřuje osvobození od určující moci hříchu, vnějších zákonitostí a smrti, a tím všeobecně i od zotročení světskými mocnostmi...“<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> „Společnost je v současnosti rozpolcena mezi touhu po solidaritě a nároky stále se proměňujícího individualismu.“ KŠ 62

<sup>36</sup> Podle BENDL (2001)

<sup>37</sup> RAHNER, VORGRIMLER (1996, s. 341)

<sup>38</sup> Srovnej Řím 8,15

<sup>39</sup> RAHNER, VORGRIMLER (1996, s. 342)

Rozpor mezi hodnotami lidské svobody a zájmem společnosti je přirozeným důsledkem opominutí soteriologické dimenze v nahlížení na svobodu jedince. Konečné určení člověka k dosažení Boha skrze lásku jej staví do „...úzkého vztahu solidarity ke všem lidem skrze bratrskou lásku a církevní společenství...“ (SKLŠV 18). Proto jedním z hlavních výchovných cílů křesťanské školy je „...načrtnout harmonickou představu člověka, který potřebuje vykoupení...“ (NRVKŠ 55), což vede ke správnému užívání jeho svobody a harmonického vztahu k sobě, bližním i Bohu.

Církev v zásadě souhlasí s trendem, že je potřeba nahlížet školu a kurikulum z pohledu žáka a „...podněcovat dynamičnost jeho intelektuální vytríbenosti a hledání úsudku...“ (KŠ 8).<sup>40</sup> Zatímco esencialistické a akademické kurikulum, které svým důrazem na obsah vyučování kladlo těžiště výchovného procesu částečně mimo žáka, je velkým přínosem personalistických teorií poznání, že bez žákova pokroku a aktivní spolupráce výchovný projekt nemá smysl, jak se velmi výstižně uvádí v NRVKŠ 105: „Jelikož lidská osobnost byla stvořena jako inteligentní a svobodná, není možné chápat pravou výchovu bez rozhodujícího vztahu k subjektu samotné výchovy, který jedná a reaguje svou inteligencí, svobodou, vůlí a celou komplexní emotivní sférou, což znamená, že výchovný proces nemůže postupovat, jestliže se nehýbe sám student.“

Aktivita žáka ve škole má dialogický charakter ve vztahu s učitelem. SKLŠV 21 tvrdí, že praktikování pedagogiky, která má vliv na přímý a osobní kontakt s žákem, vychází ze samotné podstaty křesťanského chápání člověka. Proto mezi personalistické prvky v církevních dokumentech řadíme četné myšlenky kladoucí důraz na osobnost učitele a jeho vztah se žákem, což akademické a esencialistické kurikulum rovněž opomíjelo. Zejména ve výuce náboženství a předávání duchovních hodnot je zřejmé, že „...uskutečnění tohoto jedinečného úmyslu nezávisí tak na obsahu předmětů nebo programů, jako spíše na osobách, které na škole působí...“ (KŠ 43), protože „...vyučující jsou nejvýznamnějšími

---

<sup>40</sup> Srovnej GE 5, SKLŠV7

*činiteli, kteří vtiskují katolické škole její specifický ráz...“ (KŠ 78). Proto se opakovaně zdůrazňuje, aby učitelé na katolických školách žili intenzivně svou křesťanskou identitu<sup>41</sup> a vydávali svědectví především svým životem. Ostatně křesťanský učitel má k dispozici pro své počínání ten nejlepší a velmi „čitelný“ vzor k následování v osobě Ježíše Krista – Mistra a Učitele.*

Křesťanská víra ve své podstatě vylučuje přísně individualistické žití této víry,<sup>42</sup> proto se vytváří společenství církve, které na katolické škole má mít podobu společenství křesťanských učitelů, aby se škola „...stala místem setkání těch, kteří chtějí veškerou výchovnou činností dosvědčovat křesťanské hodnoty...“ (KŠ 14). K dosvědčování křesťanských hodnot je křtem povolán ovšem každý křesťan, tedy i ostatní pracovníci školy, ale i žáci a jejich rodiče. Proto na katolických školách vzniká „výchovné společenství“, kterému jako celku náleží uskutečňovat poslání církve ve světě ve specifické realitě výchovné situace.<sup>43</sup>

Paralel mezi Církví a školním společenství najdeme více. Formulace KŠ 61, že ve výchovném společenství spolupracuje každý podle své funkce a svých kompetencí, se ne úplnou náhodou podobá ustanovení v Konstituci o posvátné liturgii, aby při bohoslužbě konal každý „...jenom to, ale všechno to, co mu přísluší z povahy věci...“ (SC 28). Společným jmenovatelem je zde rozdílná úloha různých členů Božího lidu. Vztah učitelů a vedení školy na straně jedné a žáků a rodičů na straně druhé v mnohém připomíná vztah laiků a hierarchie.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Pro prostředí českých církevních škol není bez zajímavosti, že žádný z citovaných dokumentů nezdůrazňuje, že na katolických školách by měli převážně učit učitelé katolického vyznání. Je tomu tak pravděpodobně proto, že Kongregaci pro katolickou výchovu by tato možnost přišla natolik absurdní, že ji nepovažují za hodnou zřetele. O to více se ukazuje obtížná pozice českých katolických škol, kde podíl nevěřících pedagogů je značný.

<sup>42</sup> Srovnej KŠ 54

<sup>43</sup> Srovnej KŠ 73.

<sup>44</sup> Přibližování role učitele k roli svěceného služebníka je nejvíce patrné při výuce předmětů, kde se podílí na učitelském úřadě církve a učitelské působení je vázáno na kanonickou misi biskupa. Srovnej NRVKŠ 39.



Křesťanské společenství na škole je pro všechny zúčastněné skupiny i významnou posilou pro jejich vlastní křesťanský život, zvláště tehdy, když je pevně spjato s liturgií.<sup>45</sup> Uskutečněné výchovné společenství můžeme chápat jako konkrétní znamení překlenutí zdánlivého rozporu mezi personalistickými a sociálními výchovnými cíli. Dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu o něm hovoří opakovaně na různých místech a lze jej označit za velmi originální přínos církevních škol pro teorii kurikula.<sup>46</sup>

Kdyby se sociální prvky v křesťanském kurikulu vyčerpaly vytvářením školního společenství, nabyla by katolická škola rysů uzavřené sekty (a to zejména tam, kde jsou křesťané menšinou). To odporuje poslání křesťanů ve světě, kde mají být pro svět tím, čím je duše pro tělo (LG 38). Křesťanská výchova chápe tedy lidskou osobnost jako dynamický střed sociálního řádu (NRVKŠ 89) a výchovný projekt katolické školy obsahuje výrazné prosociální prvky univerzálního a globálního rozměru.

S posláním katolické školy vychovávat podle sociální nauky Církve mnohdy negativně interferuje ekonomická realita kvalitních internátních katolických škol, které poskytují vzdělání v podobném ekonomickém režimu jako školy soukromé. Stávají se školami elitními a pěstují (byť nezáměrně) ve svých žácích sociální výlučnost vyšších vrstev. (České církevní školství je tohoto trendu zatím ušetřeno.) Dokument *Katolická škola* důrazně varuje před tím, aby „...*poskytování znalostí vedlo k pyšnému a uzavřenému chování a rozdmýchávání sporů, ale ať vede ke vstřícnosti a neustále ji podporuje...*“ (KŠ 57). Praktické řešení tohoto rozporu v zemích, kterých se týká, je ovšem mimořádně obtížné.

---

<sup>45</sup> Srovnej SKLŠV 40

<sup>46</sup> Zřizování škol podle principu subsidiarity, který výslovně zmiňuje GE 6 a který NRVKŠ 31 nazývá jako přechod od instituce ke komunitě se v souladu s dnešním trendem komunitního přístupu v pedagogické a sociální práci.

Sociální výchovné aspekty katolické školy jsou hierarchicky uspořádány tak, aby žák viděl jednoznačnou spjatost morálního nároku a praktického života; aby zakoušel aplikaci sociální nauky církve resp. „odvážné hlásání požadavků spravedlnosti“<sup>47</sup> od úrovně jemu nejbližší tj. jeho bezprostředního sociálního okolí (např. chudých spolužáků) po úroveň celosvětovou.<sup>48</sup>

Postoj Církve ke globálním sociálním problémům světa se však od aktivistického postoje tvůrců sociálního kurikula v lecčems liší. Církev pozorně sleduje aktuální stav a vývoj světa, ale jeho bolesti, jakkoliv palčivé, vidí v širším – eschatologickém dějinném horizontu. V něm se některé problémy a zejména jejich snadná řešení mohou jevit jinak, než aktivistickým reformátorům zmocňujícím se školy jako nástroje radikální společenské změny. Proto k „sociálnímu“ aktivismu kutikulárního hnutí, které přičítá hlavní důležitost aktuální situaci světa, je na straně Církve také určitá distance. V sociálním kurikulu se často „...přičítá hlavní důležitost aktuálním měřítkům a vzniká tak nebezpečí, že bude reagovat na okamžité a povrchní proudy a budou opomíjeny hlubší požadavky současného světa...“ (KŠ 30).

#### **2.3.4. Inkulturační funkce církevní školy a katolicita Církve**

Při úvaze o sociální dimenzi kurikula křesťanských škol vystupuje do popředí také problém vztahu víry a kultury. Není třeba zdůrazňovat, že pro předávání kultury je škola institucí naprosto klíčovou. Stačí jen poukázat na jazyk jako základní projev každé kultury, který škola zprostředkovává dalším generacím ve větší míře než rodina, dokonce udává jeho celospolečensky platnou normu. S procesem socializace během školní docházky probíhá paralelně proces inkulturace.<sup>49</sup> Není bez zajímavosti, že za účelem inkulturace se společnost

<sup>47</sup> KŠ 58 přijímá sociologickou tezi o vzdělání jako nástroji jak sociálního vzestupu, tak prostředku uzavírání a sebereprodukce majetných vrstev.

<sup>48</sup> Implicitně se zde objevuje princip subsidiarity. Výslovně v SKLŠV 34.

<sup>49</sup> PŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ (2001 s. 58) pojmy socializace a enkulturace (inkultuirace) nerozlišují, domníváme se, že rozlišování má svůj smysl vzhledem k odlišnému metodologii zkoumání kultur a společnosti“.

rozhodla ve škole obklopit žáka svými nejhodnotnějšími plody – výtvarky věd, hudbou, předními výtvarnými slovesného a výtvarného umění všech epoch a vývojových fází atp. Patří sem pochopitelně i výuka náboženství v užším slova smyslu, i když bychom ji silně degradovali, kdybychom ji chápali pouze jako součást inkulturačního působení školy. Nicméně chce-li být škola školou křesťanskou a zároveň místem inkulturace, stojí před ní naléhavá výzva označovaná jako inkulturace víry.

Složité úkol inkulturace víry nepředstavuje jen „...obyčejné vnější přizpůsobení, které ve snaze učinit křesťanské poselství přitažlivějším se omezuje na to, že je překryje na povrchu ozdobným nátěrem; naopak se jedná o proniknutí evangelia do nejzazších zákoutí nitra jednotlivce i národů, v nichž se jich živě dotýká až u samých kořenů kultur...“ (VDK 109). Vztah kultury a poselství evangelia je složitý a mnohvrstevnatý problém. POSPÍŠIL (2005, s. 150) upozorňuje na soteriologickou stránku tohoto vztahu, když píše, že „...stejně jako milost ke svému působení a projevení potřebuje přirozenost, tak křesťanství potřebuje ke svému reálnému životu kulturu. ... Na druhé straně ale také platí, že každá kultura je výplodem člověka, jehož přirozenost je poznamenána dědičnou vinou i osobním proviněním ... inkulturace znamená také očišťování kultury a její vykupování.“

ALBERICH a DŘÍMAL (2008, s. 68) uvádějí čtyři principy vztahu kultury a Božího slova. Podle „principu autonomie“ je víra nezávislá na konkrétní lidské kultuře;<sup>50</sup> podle „principu vtělení do kultur“ neexistuje křesťanství v „chemicky čistém stavu“ a jeho vstup do konkrétní kultury je nezbytnou podmínkou jeho přijetí; podle „principu pozitivního přijetí kultur“ do sebe přijímá evangelium autentické hodnoty kultury, které proměňuje;<sup>51</sup> a podle „principu prorocké kritičnosti“ očišťuje christianizace nekřesťanské kultury tím, že rozlišuje a

---

<sup>50</sup> GS 58

<sup>51</sup> Srovnej SKLŠV 20

odsuzuje každý souhlas se zlem a spoluúčast na něm, ať v rovině individuální nebo společenské.

POSPÍŠIL (2005, s. 150) vyslovuje smělou myšlenku o vztahu současné úrovně globalizace, katolicity a misijního poslání církve: „*V souvislosti s probíhající globalizací, která namnoze brutálně pošlapává svébytnost jednotlivých kulturních tradic, se působení radostné zvěsti ... může stávat jistou formou záchrany jednotlivých pokřesťanstvých kultur. Katolická církev má již dnes a zejména v příštích desetiletích bude mít velkou šanci a zřejmě i povinnost představovat jistou formu spásy - záchrany jednotlivých kultur.*“ Církev, aby naplnila své spásné poslání, které jí uložil Ježíš Kristus, se šíří do všech kultur s respektem k jejich identitě, odmítá monopol státní školy<sup>52</sup> a přináší kulturám nejen nabídku další kulturní alternativy a obohacení, ale jejich spásy v Ježíši Kristu.<sup>53</sup> Křesťanská škola je díky své očividné prospěšnosti (včetně ekonomického prospěchu) jedním z nejdůležitějších a nejefektivnějších nástrojů v misijním a evangelizačním úsilí církve.

Katolická škola nejenom může, ale chce-li plnit své poslání tak také musí být uchovavatelkou a předavatelkou jakýchkoliv dobrých kulturních tradic. Podle „principu prorocké kritičnosti“ jí víra nabízí některé vůdčí zásady, jak vést kritiku a apelovat na zušlechťování kultury, kterou svým vychovatelským působením pomáhá utvářet. Pokud chápe věřící učitel lidské dění jako dějiny spásy a nazírá lidskou kulturu jako předmět neustálého zdokonalování, pak naplňuje poslání Církve „... *učit žáky chápat celek, ... syntézu, jíž v kultuře dosahují všechny laické i náboženské složky...*“ (SKLŠV 20).

---

<sup>52</sup> GE 6

<sup>53</sup> Srovnej GE 6, KŠ 12 – 15, SKLŠV 14

### 2.3.5. *Christocentrismus kurikula církevní školy*

Za cíl této kapitoly jsme se zvolili analýzu kurikulárních dokumentů Kongregace pro katolickou výchovu z pohledu teorie kurikula a hledání paralel mezi podněty kongregace pro kurikulum křesťanských škol a soudobými teoriemi vzdělávání. V našem postupu jsme naráželi na čím dál tím větší obtíže v odlišení jednotlivých důrazů ve výchovných cílech požadovaných na katolických školách. Z předchozího textu to přímo nevyplývá, ale pokud by čtenář dohledával v citovaných dokumentech všechny námi uváděné odkazy, často by zjistil, že výchovné cíle, které moderní výchovné směry chápou jako protichůdné, jsou v dokumentech kongregace uváděny v jedné větě, jejíž kontext svědčí o koherenci obsahu. Jak ukázal zejména vztah mezi personalistickými a sociálními důrazy, nelze tuto skutečnost označit za jakýsi pedagogický eklekticismus katolických škol, ale přístup k hluboké syntéze a přesahu, který je pochopitelný teprve po aplikaci pravd víry. Námi zvolený metodický postup ukázal vzájemnou perichorezi vzdělávacích důrazů v katolické škole, ze které neustále vystupovala osoba Krista, jako jednotící prvek všech oprávněně nastolených výchovných požadavků.

Dovolujeme si konstatovat, že katolická škola by ideovou dimenzi svého kurikula měla stavět jako Christologické kurikulum. Chápeme jej jako pedagogickou a didaktickou transformaci trojiční a christologické nauky církve a z ní odvozené antropologie, morálky a spirituality do edukační reality konkrétní kultury. Opíráme se o výpověď dokumentu *Katolická škola*, který definuje školu jako tehdy katolickou, jestliže jejím ústředním bodem je Ježíš Kristus.<sup>54</sup> Ze vztahování Krista k Otci – stvořiteli lze odvodit oprávněnost akademických důrazů v kurikulu, kde dílčí pravdy včetně pravd přírodních věd nás vedou k nedosažitelnému tajemství Boha. Z Kristova vydechování Ducha sv. lze dovést oprávněnost sociálních důrazů v kurikulu, které míří ke specifické formě lidského společenství – Církvi otevřené celému světu. Boholidská podstata Ježíše

---

<sup>54</sup> KŠ 33

Krista nás opravňuje k personalistickým důrazům kultivování lidské osobnosti, ale ne podle žákova egoistického sebeprojektu a izolované sebelásky, ale jako následování Krista – dokonalého člověka; tím se žák bez újmy na své jedinečnosti stává sám sebou.<sup>55</sup> Neustálé směřování Krista k Bohu zakládá do křesťanského kurikula spirituální dimenzi vedoucí člověka k témuž Otci, který je posledním cílem člověka a smyslem jeho existence.<sup>56</sup>

Pro všechny osoby zúčastněné na tvorbě kurikula katolické školy je vzorem Panna Maria, první učednice Mistra, jejíž život byl naplněn dynamikou vrůstání do tajemství naší spásy. Reprezentuje ideální typ uchopení a pochopení vzájemně se prostupujících důrazů kurikula.

Proto skutečná náboženská výchova v církevní škole se neomezuje na izolovaný předmět se skromnou hodinovou dotací, ale prolíná celým kurikulem<sup>57</sup> (včetně kurikula skrytého). Pak se stane katolická škola svědectvím Boží lásky mezi lidmi, skutečnou součástí Církve, jejíž nejzazší smysl pochází od Krista, Spasitele všech lidí.<sup>58</sup> K tomu musí církevní škola vytvářet autentické školní křesťanské společenství shromážděné kolem eucharistického Krista,<sup>59</sup> jehož přítomnost ve školní kapli není jen katolicizující archaickou dekorací, ale živou skutečností (podobně jako symbol kříže ve třídách).

Christologické kurikulum je plán katolické školy, ve kterém je výchovný a vzdělávací obsah vycházející z konkrétní kultury prolnut pedagogicky zpracovanou zvěstí evangelia, které je výchovnou normou, vnitřní motivací a konečným cílem školy; čímž se žákům (učitelům i rodičům) vytvářejí lepší podmínky k následování Ježíše Krista, tj. k takovému svobodnému proměňování lidské existence, při kterém se člověk stává schopným žít božsky.<sup>60</sup>

---

<sup>55</sup> Srovnej GS 41

<sup>56</sup> Tamtéž

<sup>57</sup> Srovnej KŠ43 a 71, NRVKŠ 51

<sup>58</sup> Srovnej KŠ 46

<sup>59</sup> Srovnej SKLŠV 40

<sup>60</sup> Srovnej KŠ 34

### 3. Kurikulární reforma v ČR a české církevní školy

Po roce 1990 procházela česká společnost hlubokými politickými, ekonomickými a sociálními změnami, které s sebou nesly potřebu výrazné změny obsahu a pojetí školního vzdělávání na všech úrovních a ve všech typech škol. Vedle nezpochybnitelného požadavku na odstranění jednostranné ideologické orientace socialistického školství vyvstávaly i další oprávněné nároky na hlubší změny obsahu vzdělávání, užívaných metod a organizačních forem vyučování, které by mohly vyústit až ve změny celého vzdělávacího systému. Do toho období také spadá vznik prvních církevních škol. Řada skrytě věřících pedagogů i mladých konvertitů nadšeně zakládala církevní školy všech typů. Po krátkém váhání nebyly církevní školy koncipovány jako konfesijní, ale byly otevřeny každému, „... *kdo přijímá skutečnost, že je zde spirituální důraz, že děti i studenti jsou přinejmenším informováni o náboženství a že takovým školám jde nejen o kvalitní vzdělání, ale i o výchovu.*“ (DUKA, BADAL 2009, s. 48)

Česká (resp. Československá) společnost zdělila v roce 1990 školský systém daný zákonem č. 29/1984 Sb., který v §§ 39 a 40 určoval školám uniformní předepsané kurikulum založené na učebním plánu, učebních osnovách a jednotných učebnicích s metodickými příručkami vydávanými centrálně ministerstvem školství jako povinné a závazné kurikulární dokumenty.

České školství během překotných polistopadových změn poměrně rychle odložilo marxisticko-leninskou ideologickou zátěž,<sup>61</sup> jeho hlubší obsahové a zejména systémové změny probíhaly však velmi pomalu, často nekoordinovaně a bezkonceptně. O této skutečnosti svědčí nejlépe fakt, že nového školského zákona se české školy dočkaly až v roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.). Tedy po celých čtrnáct let se veškeré změny v českém školství legislativně ukotvovaly desítkami novel socialistického školského zákona a na něj navazujících podzákoných norem.

---

<sup>61</sup> Máme na mysli pouze zásadní ideologické projevy zřetelně manifestované v obsahu výuky, méně viditelné dědictví předlistopadového režimu ovlivňuje české školství pochopitelně nadále ve stejné míře jako celou českou společnost. S myšlením minulé doby se nezřídka setkáváme u ředitelů necírkevních škol, když nepodporují výuku náboženství.

Tyto dílčí novelizace umožnily církvím svobodné zakládání škol všech typů a stupňů, důležité bylo i jejich legislativní odlišení od škol soukromých. Rovněž legislativní rámec pro výuku náboženství jako nepovinného předmětu, jehož výuka se hradí z prostředků veřejné školy i při poměrně malém počtu žáků se zájmem o náboženské vyučování, je ustanovením pro církve relativně příznivým, dříve i dnes poměrně zřídka využívaným.

I přes řadu pozitivních a zásadních změn nelze přehlédnout, že změny ve školství byly od počátku devadesátých let nesoustavné. Požadavky hlubší přeměny předlistopadového školství se objevily až v prvním koncepčním kurikulárním dokumentu „Bílá kniha“. Podle VAŠŤATKOVÉ (2006, s. 64) těmito principy byly participace samosprávy, sociálních partnerů a rodičů na řízení škol, deregulace, tj. omezení regulačních zásahů shora a subsidiarita, čili přesun kompetencí z centrální úrovně na úrovně nižší, zejména na úroveň školy samotné. Pro církve to znamená další posilování její pozice na jejích tehdy již etablovaných školách a možnost širšího pastoračního a evangelizačního působení ve výchově a vzdělávání na církví zřizovaných školách.

Již bezprostředně po listopadu 1989 došlo k výraznému posílení kompetencí ředitelů škol v řadě oblastí.<sup>62</sup> V oblasti změny kurikula se za nejpodstatnější změnu dá pokládat zejména vyhlášení 70 % závaznosti osnov,<sup>63</sup> dále volná produkce učebnic (jen lehce limitovaná schvalovacími doložkami MŠMT) a podřízení produkce učebnic zákonům tržní konkurence. Paralelně s tím se široce diverzifikovala a radikálně měnila nabídka studijních oborů v celém sekundárním i terciálním vzdělávání.

Nelze přehlédnout, že veškeré změny ve školství se realizovaly v dosavadním organizačním a institucionálním rámci nahodile, bez pevné koncepce a strategie (např. znovuzavedení osmiletých gymnázií), proto některá opatření se inspirojí podněty z

---

<sup>62</sup> § 3 zák. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, srovnej BÍLÁ KNIHA (2001, s. 37).

<sup>63</sup> Zde uvádíme jen projevy transformace podstatné pro střední školu, tedy opomíjíme zavedení tří vzdělávacích programů pro základní školu, vytvoření prostoru pro domácí vyučování, otevření možnosti slovního hodnocení, aj.



rozvinutých zemích pouze v dílčí aspektech bez zřetele k jejich funkci v původním kontextu.<sup>64</sup> To svědčí o slabé vzdělávací politice České republiky v tomto období zapříčiněné odsunem školských témat na okraj zájmu politické scény. Při takovémto stavu školské politiky devadesátých let se nelze divit, že nevznikly ani žádné nové nástroje evaluace školství. Některé nástroje zděděné z minulého režimu byly oprávněně zrušeny, zbývající byly převzaty v nezměněné podobě a nebyly nově rozvíjeny.<sup>65</sup> Zejména garance kvality škol je těžko zastupitelnou úlohou politického centra.<sup>66</sup> Princip subsidiarity lze uplatnit podstatným zahrnutím autoevaluace školy a evaluace na nižších úrovních. Když svou roli garanta kvality nedokázal plnit stát, tím obtížněji ji mohly plnit ve svých školách církve, které ekonomicky díky nevyřešenému majetkovému vyrovnání zůstávaly na státu z velké části finančně závislé.

Zásadní změnu ve školské politice v naší zemi znamenalo vydání tzv. „Bílé knihy.“<sup>67</sup> Tento „Národní program rozvoje vzdělanosti v České republice“ je „...*systemovým dokumentem, formulujícím myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu ...*“ (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 7). Nejedná se sice o dokument normativní, ale pro návazné koncepční a legislativní procesy v českém školství je svou povahou zásadní.

Bílá kniha přichází s myšlenkou rozdělit kurikulum českého školského systému<sup>68</sup> do modelu dvojí (resp. trojí) úrovně kurikulárních dokumentů.<sup>69</sup> Pod zastřešujícím „Národním programem vzdělání“ mají vznikat pro jednotlivé stupně a typy škol vzdělávací soustavy jednotlivá rámcová kurikula, tzv. „Rámcové vzdělávací programy“, vymežující „...*nezbytné společné jádro, které vyjadřuje konsensuální*

---

<sup>64</sup> Srovnej BACÍK; KALOUS; SVOBODA a kol. (1996, s. 50).

<sup>65</sup> To lze dokumentovat i na vzniku České školní inspekce, jejíž činnost byla definována jako kontrolní, jak tomu bylo v předlistopadovém školství. Srovnej § 18 zák. 564/1990 Sb.

<sup>66</sup> Srovnej BACÍK; KALOUS; SVOBODA a kol. (1996, s. 49).

<sup>67</sup> Geneze a charakter dokumentu viz BÍLÁ KNIHA (2001, s. 7).

<sup>68</sup> Termínu „školský systém“ užíváme ve smyslu segmentu vzdělávacího systému regulovaného především Školským zákonem č. 561/2004 Sb., V současné době se užívá výraz „regionální školství“, neboť zřizovateli těchto škol jsou obce a kraje. Tedy téměř veškeré institucionalizované školství uznávané veřejnou autoritou s výjimkou školství vysokého.

<sup>69</sup> Hovoříme-li o dvou úrovních, rozumíme tím úroveň státní a školní. Na státní úrovni se vytváří dvě úrovně kurikulárních dokumentů. Reálně existuje třetí nejnižší úroveň – úroveň učitele.

*názor společnosti...“.* (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 37) Na úrovni jednotlivých škol na jejich podkladě vznikají „školní vzdělávací programy“. Tím se, podle autorů Bílé knihy, „...umožní, aby se o konkrétní podobě vzdělání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje, a tak vzdělávání reagovalo na potřeby vzdělávajících se žáků a vytvářelo školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství...“ (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 37)<sup>70</sup> Autoři Bílé knihy pochopitelně měli na mysli především společenství krajů a municipalit (obcí, měst a městských částí). Pro církevní školy je tím ale umožněna hlubší integrace do společenství církve, které samozřejmě prostřednictvím místní církve (diecéze) komunikuje s prostředím regionů a prostřednictvím farností s městy a obcemi.<sup>71</sup> S tímto je třeba zdůraznit, že křesťané a jejich společenství stále více nabírají řadu sociologických charakteristik menšiny.<sup>72</sup>

Legislativně byla tato koncepce kurikula odpovídající kurikulu skandinávského typu<sup>73</sup> zakotvena v §§ 3-5 Školského zákona č. 561/2004 Sb. Doplníme-li současnou normalizovanou podobu českého víceúrovňového kurikula o praxi běžného plánování a hodnocení výuky učitelem, dostaneme následující řetězec kurikulárních úrovní:

---

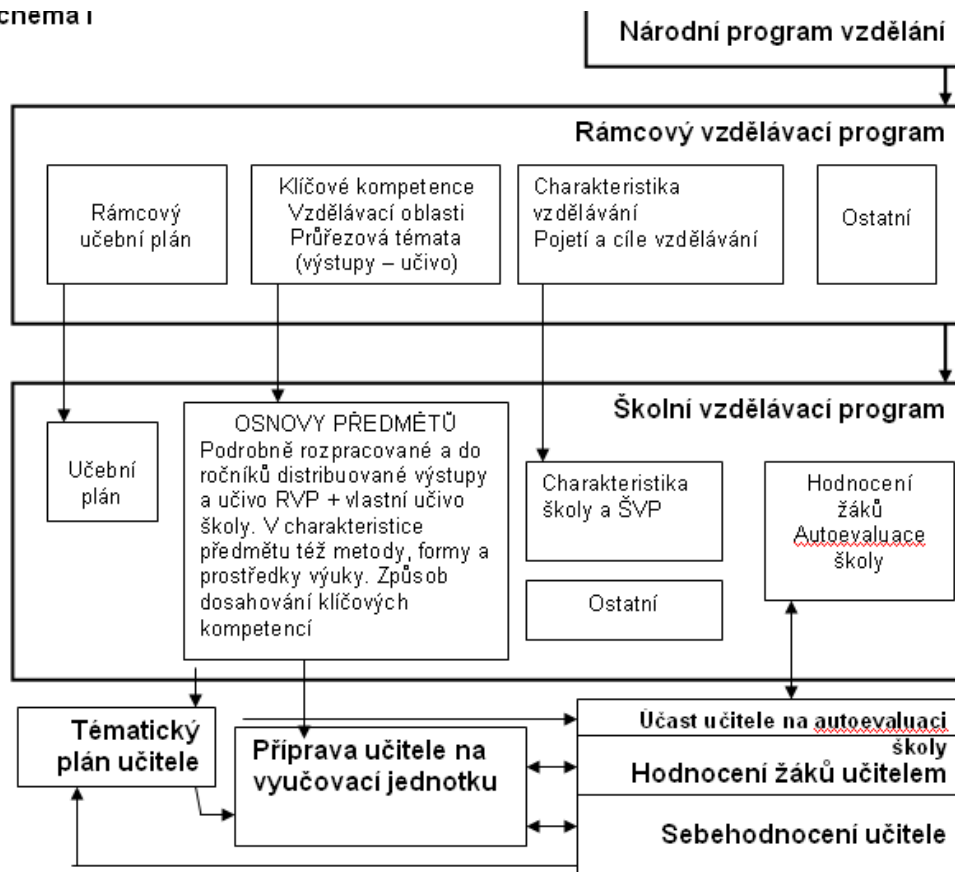
<sup>70</sup> Srovnej WALTEROVÁ (1994, s. 168 odstavec 5, písm. b). Struktura současného českého kurikula prozrazuje, že autorka se významně podílela na tvorbě Bílé knihy (je uvedena mezi autory podkladových studií) a že citované dílo významně ovlivnilo autory koncepce RVP.

<sup>71</sup> Srovnej KŠPTT b. 12. Dokument vyzývá k „nové senzibilitě“ farností a diecézí vůči školám.

<sup>72</sup> Srovnej KŠPTT bod 16. Církevní škola ve společnosti s nekřesťanskou většinou zaručuje pluralistický charakter společnosti svou otevřeností všem. Zároveň představuje reálnou svobodu volby rodičů v otázce výchovy svých dětí.

<sup>73</sup> Srovnej PRŮCHA (1996, s. 124-127) a WALTEROVÁ (1994, s. 65-162)

## Schéma II c nema I



Pro účely této práce musíme výše popsany systém gymnaziálního kurikula podrobit kratší analýze. Vydeme z přehledného grafického schématu Elišky Walterové<sup>74</sup>, která prezentuje kurikulum jako odpovídající zdroje a komponenty vůči základním otázkám proč, koho, co, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Toto schéma přejímáme a pokoušíme se ke komponentům a zdrojům přiřadit odpovídající kurikulární dokumenty. Je ovšem třeba mít stále na zřeteli vztah formálního a neformálního kurikula a kurikula zamýšleného a realizovaného.

<sup>74</sup> WALTEROVÁ (1994, s. 53)

### Schéma III

<b>KURIKULUM</b>			
<b>Otázky</b>	<b>zdroje</b>	<b>Komponenty</b>	<b>kurikulární dokumenty</b>
PROČ vzdělávat	Vize, smysl, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, skupinové, individuální	FUNKCE CÍLE	§ 2 Školského zákona, Bílá kniha, Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy Dokumenty magistera o škole a výchově
KOHO vzdělávat	Zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální typologické	CHARAKTERI STIKY UČÍCÍCH SE	§§ 13-20 Školského zákona, Bílá kniha, Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy
CO vzdělávat	Poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností	OBSAH	Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy, podpůrné kurikulum (učebnice - § 27 Šk. zák. apod.), tématický plán učitele, přípravy vyučovacích jednotek. V jistém smyslu katalogy Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.
KDY vzdělávat	V kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsah, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách	ČAS	Školský zákon, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy – části učební plán a učební osnovy a z něj odvozené tématické plány učitele
JAK vzdělávat	Strategie učení, učební situace, způsoby interakce a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě	METODY POSTUPY	Školní vzdělávací programy – části Charakteristika školy a školního vzdělávacího programu a osnovy, tématický plán učitele, přípravy vyučovacích jednotek
ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat	Legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály	ORGANIZACE	Veškerý právní (zejména §§ 66-68 Šk. zák.), ekonomický, sociální a kulturní kontext školy – neregulovatelné kurikulárními dokumenty. Reflexe ve Školním vzdělávacím programu, kategorizované a idealizované v Rámcových vzdělávacích programech. Skryté kurikulum
s jakými očekávanými EFEKTY vzdělávat	Funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení	KONTROLA HODNOCNÍ EVALUACE	Bílá kniha, §§ 51, 69, 77-82 a další Šk. zák., Vyhláška 15/5005 Sb., Školní vzdělávací program – část evaluace. Metodiky České školní inspekce. V jistém smyslu katalogy Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Již tento stručný tabulkový přehled pokrytí českého kurikula normativními kurikulárními dokumenty ukazuje nesmírnou důležitost ŠVP. Tento kurikulární dokument se jako jediný dotýká všech otázek s kurikulem spojených. Ještě více by klíčové postavení ŠVP vyniklo, kdybychom se (přes všechny metodologické obtíže) pokusili zjistit váhu významu ŠVP tam, kde normuje vrstvy kurikula

spolu s dalšími dokumenty. Projdeme výše uvedenou tabulku o kurikulu, a sledujme význam ŠVP.

V otázce „proč vzdělávat“ se zdá být význam ŠVP na první pohled podružný, dominující se zdají kurikulární programy na státní úrovni vycházející ze zákonné formulace zásad a cílů vzdělávání.<sup>75</sup> Částečně lze otázku „proč vzdělávat“ ztotožnit s otázkou po ideové dimenzi kurikula, o které pojednávala předchozí kapitola.

Již při pilotní tvorbě ŠVP na šestnácti gymnáziích sledovaných Výzkumným ústavem Pedagogickým v Praze (včetně dvou církevních gymnázií - Biskupské gymnázium Žďár nad Sázavou a Biskupské gymnázium Ostrava - Zábřeh) bylo zřejmé, že pokud budou v ŠVP zohledněny veškeré kompetence, výstupy a učivo RVP, nemusí ŠVP přebírat výchozí ideovou dimenzi RVP. V českém školství je tedy vytvořen prostor pro orientaci škol. To ovšem znamená, že Česká republika nemá státem určené paradigma kurikula a jeho volba je významně ovlivněna školou, resp. tvůrci jejího ŠVP. Tedy i v otázce „proč vzdělávat“ se stává škola významnou veličinou, což vysoce zvyšuje míru svobody ale i zodpovědnost rodičů a žáků při volbě vzdělávací dráhy. Zde je velký prostor právě pro církevní školy k hlubší implementaci doporučeného kurikula magisteriálních dokumentů a posílení christologických důrazů ve výchově a vzdělávání.

Otázka „koho vzdělávat“ leží částečně mimo rámec veřejných škol. Škola slouží tam, „kde je“, těm, kteří jsou „ted’ a tady“. Stanovit si vlastní „profil uchazeče“ je dnes výsadou žádaných vysokoškolských oborů a velmi specializovaných středních škol, pro gymnázia je již jen vzpomínkou, pro základní školy zbytečnou otázkou. Pro církevní školy však se nabízí stále otázka volby mezi otevřenou a konfesijní školou. Otázka výběru žáka ovšem není uzavřena rozhodnutím se všech českých církevních škol být školami otevřenými. Prostupuje školou dál v možnosti dělení žáků uvnitř školy. Na jiné úrovni je to

---

<sup>75</sup> § 2 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon

otázka rozdělování žáků do jednotlivých „věřících“ a „nevěřících“ tříd resp. jejich dělení na jednotlivé předměty – především náboženství (povinné, či nepovinné, náboženský nauka pro nepokřtěné a náboženská výchova pro pokřtěné, možnosti se nabízí více).

V charakteristice školy a ŠVP vedle profilu absolventa lze formulovat i profil uchazeče. Nástrojem naplnění představ je přijímací řízení, resp. vstupní evaluace uchazečů o studium. V této souvislosti ovšem nelze nezmínit dopady demografického propadu populace, který v systému financování škol „per capita“ žáka znamená pro školy (zejména církevní) faktické omezení možnosti výběru žáků.

Na otázky „co a jak vzdělávat“ nejvíce odpovědí nalezneme jednoznačně v ŠVP. Zcela zřetelná je dominance ŠVP v otázce metod, prostředků a organizačních forem vyučování, neboť RVP se problematice prakticky nevěnují.<sup>76</sup> To otevírá velký prostor církevním školám vedle metod didaktických i v závazném dokumentu, jakým ŠVP je, ukotvit používání metod katecheze, pastorační práce v úzkém vztahu s liturgií a hlásáním Božího slova, ale i ostatního vyučování „profánním“ předmětům.

V otázce volby metod a forem vyučování je proces tvorby ŠVP obzvláště citlivý, neboť veškeré metody a formy v ŠVP uvedené se stávají závaznými pro všechny učitele. Hrozí zde nebezpečí, že implementace duchovních forem práce i do psaného ŠVP se stane „literou, která zabíjí“, proto je potřeba, aby s nimi byli všichni pracovníci školy hluboce ztotožněni a dávali jim „Ducha, který oživuje“. Rozdílnost přístupu učitelů k výuce na jedné škole se (bohužel) nejlépe překleneje minimalizací metodických pasáží ŠVP. Na církevních školách přistupuje ještě problém náboženské odlišnosti jednotlivých učitelů.

---

<sup>76</sup> V této souvislosti musíme poukázat na zákonné ustanovení § 4 odst. 2 písm. b) zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon stanovuje povinnost sepisovat a aktualizovat RVP podle „nejnovějších poznatků pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.“

ŠVP se ovšem stává dominantním kurikulárním dokumentem i co se týče obsahu vzdělávání. RVP zpřesnily formulaci vzdělávacích cílů tím, že se snaží tzv. „výstupy“ formulovat pomocí aktivních sloves jako pozorované (a tím ověřitelné) činnosti žáka; teprve pak na ně navazuje stručný přehled či spíše nárys učiva, který má funkci v zásadě doprovodnou. Na druhou stranu se i při povrchním čtení RVP ukazuje nestejná obecnost formulovaných výstupů a jejich přílišná všeobecnost a tématická rozsáhlost. Proto pro plánované kurikulum je určující ŠVP, kde jsou výstupy i učivo formulovány detailněji a jejich obsah je zřetelnější díky zařazení ve vyučovacím předmětu. (RVP neurčuje vyučovací předměty, vzdělávací obory sdružené do oblastí sice kopírují schéma tradičních vyučovacích předmětů, ale předměty v kurikulu stanovuje výlučně škola. Tato změna je asi nejviditelnějším důsledkem reformy, symbolizuje ji prázdný blanket vysvědčení, který působí na učitele i rodiče trochu jako bianco šek.)

Jak již bylo výše řečeno, jsou požadované výstupy v RVP i v ŠVP formulovány aktivními slovesy, které popisují ověřitelné změny v osobnosti žáka (např. „žák provádí chemické výpočty“ nebo „konkrétně a citlivě řeší problémy založené na mezilidských vztazích“). Když církevní školy přistupují k formulaci křesťanské tematiky, musí vzhledem k jejich duchovní povaze rezignovat na jejich ověřitelnost v hodnoceném kurikulu, neboť jen Hospodin zkoumá srdce a ledví (Jr 17, 10). Ověřením je pouze atmosféra školy, vztahy a kvalita společenství soustředěným kolem eucharistie.

Nelze v této práci tato závažná tvrzení o povaze českého kurikula podrobněji dokazovat, použijeme jen nejhrubšího kvantitativního ukazatele – stránkového rozsahu kurikulárních dokumentů. Zatímco RVP G obsahuje 84 stran, ŠVP pilotních gymnázií dosahovaly zpravidla 600-900 stran! To nás vede k závěru, že RVP jsou velmi obecným textem, který učitelé - tvůrci ŠVP „po svém“ interpretují a tuto interpretaci promítají do osnov ŠVP. A další učitelé školy (tvůrci ŠVP jsou zpravidla předsedové předmětových komisí) tuto jejich

interpretaci znovu interpretují v tematických plánech a přípravách na vyučovací jednotku. Nezanedbatelnou roli hraje další interferující vstup, a to autorů pomocného kurikula (zejména učebnic, sekundární literatury pro střední školy, přehledů, pomůcek, výukových filmů a dalších didaktických materiálů), kteří svým způsobem málo rozsáhlý text RVP musí nutně interpretovat ve světle své kvalifikace, svého pohledu na podobu kurikula a často i komerčního zájmu. Pro předporozumění interpretaci nového kurikula bude patrně tradice důležitější, než znalost pedagogické teorie a přijetí pedagogických záměrů tvůrců kurikula.

Nabízí se pochopitelně otázka po ideové dimenzi RVP. Zde pouze nastíníme možnou odpověď, není zde prostor pro rozsáhlejší obsahovou analýzu. Zejména výběrem obsahu vzdělávacích oblastí a oborů navazuje na předchozí tradici akademického kurikula. Především v průřezových tématech se projevují sociální důrazy. Směřování ke klíčovým kompetencím a formulace výstupů z hlediska žáka jej ale poměrně zřetelně řadí mezi kurikula technologická, interaktivní s určitými sociálními důrazy, zejména vzhledem k později doplněné klíčové kompetence k podnikavosti lze jej řadit i mezi kurikula pragmatická. Výstižně to vyjádřil jeden z respondentů SLAVÍKOVA (2001, s. 83) výzkumu: *„V pojetí a cílech vzdělávání vnímám snahu, aby absolvent gymnázia zejména uspěl, a nemluví se o tom, aby také prospěl (lidem a světu). Postrádám akcent na odkaz duchovního a kulturního dědictví Evropy.“* Ze všech možných dimenzí kurikula je v RVP ta duchovní zastoupena jednoznačně nejméně.

Přesto je RVP důležitým dokumentem ovlivňujícím nejenom formu, ale i obsahovou náplň a do jisté míry i ideovou dimenzi ŠVP. Proto si dovoluujeme přijít s myšlenkou, že by Katolická církev v naší zemi, resp. Česká biskupská konference mohla pro své církevní školy vypracovat vlastní verzi rámcových vzdělávacích programů, které by se staly formálním předepsaným kurikulem pro církevní školy vydaným z autority Církve jako zřizovatele škol. Označujme je souhrnně jako „Rámcové vzdělávací programy pro církevní školy“ ve zkratce „RVP-C“ (a analogicky můžeme pracovat se zkratkami RVP–CG pro církevní



gymnázia atp.). Samostatné kutikulární dokumenty na národní úrovni, které by korespondovaly s RVP vydávaných MŠMT by odpovídaly i odlišení veřejných a církevních škol ve Školském zákoně.

Vyjděme z toho, že i pro církevní školy jsou závazné RVP v plném rozsahu, proto navrhuje, aby RVP–C obsahovaly v plném znění RVP, které by doplňoval graficky zřetelně odlišený text (v tisku zvýrazněný např. odlišnou barvou, zatímco text RVP by byl vytištěn šedě). Tím by zřetelně vynikla skutečnost, že „... *katolická škola přijímá platné programy, ale zahrnuje je do celkového obrazu z pohledu náboženského...*“ (NRVKŠ 57). RVP-C by nebyl tvořen jenom vloženými pasážemi dalšího textu, ale doplňoval by text stávajícího RVP v jednotlivých odstavcích, řádcích, či heslech, ba i částech vět, když kompetentní autoři usoudí, že v textu státního RVP stanovená norma vyžaduje specifickou křesťanskou interpretaci, komentář nebo doplnění. Cílem je, aby Církev nenapsala k RVP pouze dodatek o výuce náboženství, či komentář o duchu církevních škol, ale celý text RVP prostoupila ve smyslu evangelního podobenství o zemi a soli (Mt 5, 13) a kvasu v těstu (1K 5, 7).

Cílem by mělo být vytvořit kutikulární dokument pro církevní školy, ve kterém by Církev převzala strukturu, formu a částečně i odbornou terminologii RVP, ale který by prostoupila svým specifickým pohledem v dimenzi obsahu a především ideje; aby v prostoru vymezeném pragmatickým RVP vzniklo christocentrické RVP–C.

Tvorba tohoto dokumentu, přes jeho relativně malý textový rozsah, by měla být svěřena skupině pečlivě vybraných teologů a dalších odborníků, kteří by prostudovali tu část RVP, která se dotýká jejich oborů. Vyhledali by v RVP ta místa (text, kompetence, výstupy, učivo a průřezová témata), která jsou v Církvi chápána jinak, než v profánním prostředí, a zvážit, které další specificky křesťanské skutečnosti by se v této souvislosti měly v RVP–C objevit. Poté, co

by si osvojili formální strukturu a částečně jazyk a myšlení RVP,<sup>77</sup> vypracovali by patřičné doplnění textu, přičemž rozsah doplňku by odpovídal formou doplňované nebo interpretované části. V případě nutnosti by bylo možno vkládat číslované vysvětlivky a kratší komentáře. Konkrétní místa a rozsah jednotlivých úprav podle struktury RVP pro gymnázia se nyní pokusíme nastínit. Požadavek na stručnost formulace jistě povede ke zploštění náročného poselství, ale s trochou formulační obratnosti lze i formou vnucenou RVP lze sdělit mnohé, co bude dobrým vodítkem pro učitele církevních škol.

V Části A se reprodukuje zákonná ustanovení o systému kutikulárních dokumentů. Text a schéma by doplnilo RVP–C odkazem na legislativní ustanovení o církevních školách a výuce náboženství. V podkapitole 1.2 by se doplnil nárok Církve prostřednictvím RVP–C naplňovat své specifické poslání ve školách s krátkým odvoláním na dokumenty magistera, které by se zde mohly vyjmenovat.

Část B reprodukuje zákonná ustanovení o průběhu a organizaci středního vzdělávání na gymnáziích včetně přijímání ke studiu. Pokud to příslušné církevní autority uznají za vhodné, je zde v podkapitole 2.2 prostor pro rozlišení konfesijních a otevřených škol.

V Části C popisující pojetí a cíle vzdělávání je prostor pro rozsáhlejší text naznačující hlavní christologické důrazy a základní premisy teologické antropologie důležité pro křesťanské pojetí vzdělávání. Vodítkem může být Čtvrtá část dokumentu NRVKŠ držící teologickou linii od christologie (a mariologie) k soteriologii a ekleziologii s přirozeným vyústěním v křesťanské etice včetně jejího sociálního rozměru (na který je v dokumentu kladen obzvláštní důraz).<sup>78</sup> V podkapitole 3.2., kde jsou vyjmenovány cíle vzdělávání ve třech bodech, navrhuje doplnit bod čtvrtý synteticky obsahující cíle

---

<sup>77</sup> Tyto charakteristiky RVP jsou předmětem časté kritiky, pro zbytečné novátorství, pseudojazyk, nesrozumitelnost a teoretičnost. Srovnej SLAVÍK (2011).

<sup>78</sup> NRVKŠ 66-97

křesťanské výchovy. Ve čtvrté kapitole je uvedeno pět klíčových kompetencí (kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociálně-personální a občanská), ke kterým směřuje v současnosti celé gymnaziální vzdělávání a obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí (resp. oborů a vyučovacích předmětů) je do jisté míry podřízen jejich dosahování. Každá z klíčových kompetencí by mohla být doplněna nebo komentována z křesťanské pozice. Vzhledem k tomu, že RVP-G uvádí, že se klíčové kompetence v praxi navzájem prostupují a doplňují,<sup>79</sup> bylo by možná vhodnější přidat šestou klíčovou např. „kompetence k duchovnímu životu“, kam by bylo možné vtělit i duchovní rozměr, ve kterém má žák křesťanské školy dosahovat ostatních pěti klíčových kompetencí.

V nejrozsáhlejší kapitole, kde je v tabelární formě krátké souhrnné kurikulum gymnaziálního vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech členěných na obory (odpovídají vesměs tradičním školním předmětům) je možné ke každému oboru věnovat další výstupy a učivo, jimiž se všechna církevní gymnázia stanou specifickými, a rovněž krátké odstavce osvětlující význam vzdělávacího oboru pro křesťanský život. Užitečný by mohl být i krátký úvod o vztahu křesťanské víry a příslušného oboru.

Poměrně zřetelně k takovému postupu vybízí i NRVKŠ, když v bodě 54 požaduje, aby ani vědeckému a technickému vyučování nechyběl náboženský rozměr. Následuje stručný nástin duchovních hodnot křesťanské nauky, které lze prostředkovat v jednotlivých předmětech. NRVKŠ se výslovně zmiňuje o filosofii (57), dějepisu (58 a 59), humanitních disciplínách (60) a estetické výchově (61).

Prolínání křesťanské perspektivy do obsahu vyučování lze naznačit doplněním textu RVP o cílovém zaměření vzdělávací oblasti (textem v rozsahu několika odstavců) a poté přidat či komentovat jednotlivé výstupy a učivo vzdělávacích oborů. Příkladem může být přidání biblistických témat v oblasti „jazyk a

---

<sup>79</sup> Srovnej RVP-G (2007, s. 8-9)

jazyková komunikace“, církevně-historických témat a pojetí dějin jako dějin spásy k oboru „dějepis“, v oblasti „člověk a příroda“ krátké výstupy z teologie stvoření včetně teologicky málo podstatné ale společensky stále aktuální otázky vztahu křesťanského učení a evoluční teorie atp.

Zde musíme krátce poznamenat, že RVP není typ kutikulárního dokumentu, který by naznačoval standard úrovně vzdělávání. Text neposkytuje žádné vodítko pro stanovení rozsahu, hloubky a podrobnosti obsahu vyučování. Tento základní nedostatek se nyní snaží stát vyplnit prací na vzdělávacích standardech. Přesto však text jednotlivých vzdělávacích oborů mírně naznačuje rozsah a důležitost jednotlivých tématických celků učiva, na což je třeba brát zřetel i při jeho modifikování pro RVP–C. Zcela zásadní je doplnění o vzdělávací oblast a obor „náboženství“, přičemž je možné zpracovat variantně náboženskou nauku pro nevěřící a hledající žáky a náboženskou výchovu pro věřící. Konkrétní podoba však musí být výsledkem odborné diskuze a schválení církevních autorit.

Největší prostor pro křesťanskou interpretaci a doplnění skýtá kapitola 6 s průřezovými tématy nazývané „výchovy“ (osobnostní a sociální, k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní, enviromentální, mediální). Forma zpracování průřezových témat je volnější, neobsahují výstupy a učivo, nýbrž seznam přínosů pro žáka a tématických okruhů. Průřezová témata můžeme chápat i jako obranu společnosti před problémy a ohroženími, která přináší současný svět. Církev nabízí světu odpovědi, které nalézá ve zjevené víře, promýšlením Božího slova a v inspiraci Ducha sv., a tuto nabídku může přenášet i na půdu církevních škol a vtělit ji do svého kurikula. Do průřezových témat je možné vtělit morálku a sociální učení církve. Stejně tak se nabízí možnost zavedení nového průřezového tématu „křesťanská etika“, nebo „základy křesťanské kultury“ nebo „duchovní dimenze světa“. Průřezová témata plní v RVP funkci obsahových celků učiva s výrazným podílem výchovných cílů k postojům a hodnotám.

RVP předpokládá, že obsah průřezových témat bude „rozpuštěn“ do mnoha školních předmětů, jejich závaznost zaručuje, že nic nebude opomínáno. Proto je pro církevní školy obzvláště vhodné formulovat posledně jmenované průřezové téma vedoucí k duchovnímu chápání reality, zatímco naukovou složku učení církve je vhodnější umístit do nové vzdělávací oblasti a oboru „náboženství“.

V sedmé kapitole, která obsahuje učební plán, tj. rozsah hodinové dotace, je potřeba provést na první pohled jednoduchou úpravu v tabulce stanovující rozmezí minimální a maximální hodinové dotace pro výuku náboženství. V této souvislosti je však třeba poukázat na skutečnost, že téměř na každé škole tvorbu ŠVP doprovázel „boj o hodiny“.<sup>80</sup> Rozmezí maximálního a minimálního počtu vyučovacích hodin je limitem i pro církevní školy. Proto specifická církevní vzdělávací oblast musí čerpat z disponibilní hodinové dotace. Bylo by ovšem teoreticky možné v této kapitole ustanovit možnost, že obor „náboženství“ může zahrnovat vzdělávací obsah z jiných oborů. Mohl by tak nabýt podobného postavení, jaké se dostalo oboru „geografie, který může čerpat hodinovou dotaci ze dvou vzdělávacích oblastí „člověk a příroda“ a „člověk a společnost“. Takové opatření by bylo nutno alespoň konzultovat s MŠMT.

---

<sup>80</sup> Srovnej *Kutikulární reforma na gymnáziích 2010*, s. 103

## 4. Kurikulum katolické školy - indikátor její kvality

### 4.1. Pojem kvality ve škole

18. století dynamizované myšlenkami antiklerikálního osvícenství a francouzské revoluce vneslo do společenské struktury všech evropských států princip sekularizace. Školy přestaly být řízeny církví a duchovními (podobě jako zařízení sociální a zdravotní péče) a jejich řízení převzal stát. Duchovní ztratili roli nezastupitelných expertů v těchto celospolečensky prospěšných institucích a vystřídali je lékaři, právníci a o něco později učitelé, kterým se rovněž dostalo specifické profesní přípravy. Nicméně charitativní a školská zařízení na církevní bázi se udržela. Důvodem je vůle Církve, neboť charita a výuka patří k jejím podstatným, ne jen vedlejším úkolům, ale nepřestala být po nich poptávka ani na straně společnosti, neboť v sekularizovaném světě nepřestala být požadována určitá kvalitativní alternativa, kterou církevní instituce ve společnosti představují.

Pojem kvalita v souvislosti se školou může nabývat různých významů. Většina lidí si pod pojmem kvalita představí opak „nekvality“; řekne-li rodič o škole, že výuka matematiky je na ní „kvalitní“, rozumí tím, že je na lepší úrovni než jinde, případně, že škola plní řádně své předepsané úkoly společenskou roli. Kvalitou tedy rozumíme míru srovnání s určitou normou (průměrem) nebo jako míru dosažení určité optimální úrovně (míra přiblížení k nedosažitelné maximě). Kvalita školy v tomto chápání je předmětem pedagogické evaluace (hodnocení kvality školy) a předpokládá existenci určitých standardů kvality, které jsou opět podmíněny určitým stupněm společenské shody na kritériích kvality.

Pojem kvalita lze chápat i v jiném slova smyslu. „Specifická kvalita“ je něco, co je typické, jedinečné a originální.<sup>81</sup> Toto pojetí kvality je v současné postmoderní společnosti, která opouští shodu i na základních principech svého fungování, vysoce ceněno; dostává se však do jistého napětí s předchozím

---

<sup>81</sup> Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 20)

pojetím kvality. Právě myšlenka pojetí státního kurikula (RVP) jako rámcového je snahou o překonání této neshody. Školy v ŠVP dostanou prostor pro sebeutváření a podporuje se tak jejich rozmanitost.<sup>82</sup> Církevní školy mají v sekulární společnosti především ten smysl, že vnášejí jistou nenahraditelnou specifickou kvalitu odvíjející se od poslání Církve ve světě.

Hodnocení kvality školy je velmi obtížná záležitost.<sup>83</sup> Když sledujeme u různých autorů výčet kritérií pro určování kvality školy, je kurikulum jedním z vícera. Kvalita kurikulárního dokumentu je jen jednou z vlastností kvalitní školy, promítá se však jak do kvality výukového procesu, tak do kvality výsledků vzdělávání.<sup>84</sup> Zejména ideová dimenze kurikula je někdy v kritériích kvality uváděna vedle ŠVP samostatně, neboť prolíná realizovaným kurikulem a má jistý vliv i na kurikulum skryté.

Spilková<sup>85</sup> považuje „kvalitu kurikula“ za znak kvalitní školy vedle „progresivní didaktické koncepce“, „kvalitního učitelského sboru“ a „managementu školy“. Z kurikula vyčleňuje „filosofii školy“ a její „autenticitu“. Pro zkoumání ideové dimenze kurikula je možná podnětější Polovo vymezení oblastí kritérií kvalitní školy.<sup>86</sup> Vedle „řízení školy“ a „prostředí podporující učení“ zahrnuje Pol do hodnocení kvality školy ještě „otevřenost školy vůči okolí“, „vytváření a naplňování vize“ a „shodu lidí na hlavních principech fungování školy“. Poslední jmenované kritérium je pro nás nejzajímavějším kritérium kvality a dovolujeme si jej přetlumočit jako „přijetí ideové dimenze kurikula“. Tím je mj. legitimován požadavek, aby na církevních školách učili především autenticky věřící pedagogové.

---

<sup>82</sup> Srovnej JANÍK (2011, s. 10)

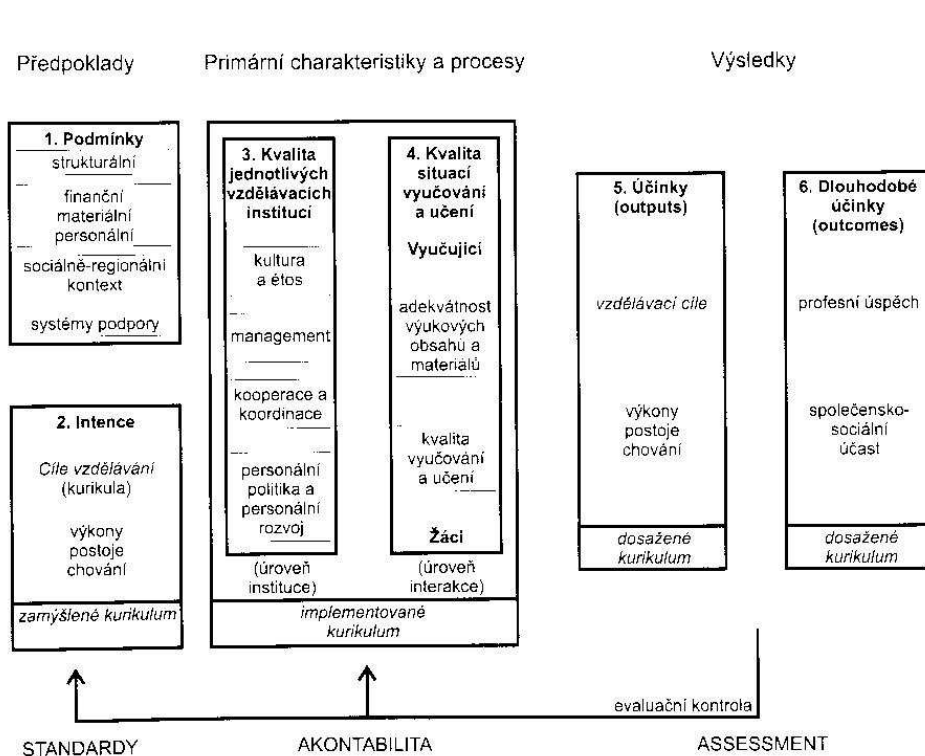
<sup>83</sup> DOSTÁL (2010)

<sup>84</sup> Srovnej JANÍK (2011, s. 16)

<sup>85</sup> Podle JANÍK (2011, s. 18)

<sup>86</sup> Tamtéž

## 4.2. Vliv kvality ŠVP na kvalitu školy



Dittonovo schéma kvality školy naznačuje význam kurikula pro celkovou kvalitu školy. SLAVÍK (2011, s. 95) při sledování kvality školy rozlišuje úroveň interakce a úroveň instituce. Kvalitou interakce rozumí kvalitu učitelů a žáků a také obsahu a procesu vyučování (obsahová dimenze kurikula). Kvalitou instituce rozumí řízení školy, koordinaci a kooperaci učitelů, jejich profesní rozvoj ale také kulturu a étos školy, který by se měl odvíjet od ideové dimenze kurikula.<sup>87</sup>

Jak jsme ukázali ve druhé kapitole, měl by v kurikulu deklarovaný křesťanský duch postupovat církevní školou jak na úrovni instituce, tak na úrovni interakce a pochopitelně by měl účinně působit ve výsledcích vzdělávání (účinky – outputs

<sup>87</sup> Ve výzkumu SLAVÍKA (2011) vybraný vzorek ředitelů a učitelů opakovaně zdůrazňoval důležitost ideové dimenze ŠVP pro kvalitu školy. V otevřených odpovědích se respondenti dotazníkového šetření shodli, že škola má mít jasný cíl a vizi svého směřování v kvalitním programu, který by měl být prodiskutován a respektován všemi zaměstnanci školy. Podle jedné z odpovědí, by škola měla mít řád a „ducha“, tj. shodu v základních výchovných a vzdělávacích cílech. Na Likertově škále 1-5 v uzavřených položkách dotazníkového šetření přisoudili položce „škola má jasno ve své hlavní úloze“ skóre 4,54 a položce „shoda mezi učiteli“ skóre 4,51.



i dlouhodobé efekty – outcomes). Tímto způsobem ve svých žácích Církev naplňuje své poslání proměňovat svět - slovy Písma: „Jako ty jsi mne poslal do světa, tak i já jsem je poslal do světa...“ (J 17,18).

Výzkumný ústav pedagogický v projektu „Dobrá škola“ jako první charakteristiku dobré školy určil kritérium „Škola má jasné cíle, panuje shoda na jejich zaměření.“<sup>88</sup> Těmito cíli ve světské škole zpravidla nejsou myšleny cíle duchovní povahy, ale povětšinou ty, které pro společnost zbavenou náboženských hodnot představují ty nejvyšší, většinou humanitní a sociální. Zkušenost věřícího učitele na necírkevní škole ukazuje, že spirituální dimenze těchto cílů a zaměření je vlastně malá, aniž bychom tímto tvrzením chtěli hodnotu jejich cílů jakkoliv devalvovat.

Například roste řada základních škol, které se specializují na výchovu dětí se specifickými poruchami učení a chování. Škola vytvoří velmi propracovaný ŠVP zohledňující tyto závažné překážky dětí ve vzdělávání, připraví učitele rozšiřujícím studiem speciální pedagogiky a dokonce i sežene finanční prostředky na třídy o deseti žácích (což je v našich podmínkách mimořádný výkon). Ideová dimenze jejich kurikula je však zcela funkcionální, pragmatická. Jejich obecným cílem je plná integrace takto postižených dětí do vzdělanostní společnosti. To znamená velmi mnoho a dosažení tohoto cíle je velmi úctyhodný pedagogický výkon, ale církevní školy musí dát ne jen to, ale „ještě něco navíc“, a to odpověď na řadu otázek „proč“ se stupňující se existencionální závažností.

Výborná učebnice teoretických základů výchovy z pera Jiřího PELIKÁNA (1995) *Výchova jako teoretický problém* inspirovaná mj. rogersovskou humanistickou psychologíí je celá nesena myšlenkou, že smyslem výchovy je „být na cestě, která je sama o sobě cílem“. Pro věřícího učitele je Kristus touto cestou (já jsem cesta, pravda i život – J 14, 6), ale i cílem (já jsem dveře, kdo vejde skrze mne, bude zachráněn – J 10, 9).

---

<sup>88</sup> Podle JANÍK (2011, s. 18)

Snažili jsme se naznačit důvody, proč by se ŠVP církevních škol měly od ostatních lišit, přičemž vycházíme z přesvědčení, že psané kurikulum má i jistý vliv na kurikulum realizované a dosažené. Význam psaného kurikula pro kvalitu školy dobře shrnul JANÍK (2011, s. 19) když cituje Stibbeho: „ ...*Jednou z charakteristik kvalitní školy je dobře strukturované kurikulum... . Od školních vzdělávacích programů, resp. od jejich tvorby se očekává, že bude prostředkem rozvoje konkrétní školy. ... Koncept školního vzdělávacího programu vychází ze dvou podstatných výzkumných nálezů. Za prvé je to poznatek, že na školy lze nahlížet jako na jednotky schopné sebeutváření, jako individuality... . Za druhé je to poznatek, že kvalita školy je dána synergickým působením řady vlivů, které lze souhrnně označit jako pedagogický étos. Význam školních vzdělávacích programů spočívá v tom, že umožňují lidem ve škole účastnit se pedagogického diskursu o podstatných výchovných cílech školy a dorozumět se na nich. Školní vzdělávací program je zachycením konsensu v písemné formě.*“

Z uvedeného vyplývá, že dobře pojatá křesťanská dimenze ŠVP církevních škol může být indikátorem dvou skutečností, pro křesťanských charakter školy zásadních.

Za prvé: Vzhledem k tomu, že jednotlivé části vzdělávacích dokumentů získávají svůj smysl teprve v komplexním pojetí dokumentu,<sup>89</sup> tak by křesťanská dimenze měla prolínat všemi částmi ŠVP včetně osnov všech předmětů, a ne jen v úvodních obecných částech. (K tomu by bylo nápomocno RVP-C zpracované způsobem, který jsme naznačili v předchozí kapitole). Pak by byly dány jedny z předpokladů, že křesťanská dimenze zamýšleného kurikula se projeví i v kurikulu realizovaném a zejména dosaženém.

Za druhé: Pokud byl ŠVP sepsán důkladně a s rozmyslem a tudíž se na něm podílela většina učitelů, má charakter konsensu mezi učiteli. Na církevní škole

---

<sup>89</sup> Srovnej SLAVÍK (2011, s. 42)

by mělo být podmínkou, aby ke křesťanskému duchu vzdělávání přistoupili všichni vyučující. (Vzhledem k tomu, že ŠVP je dokumentem též pro rodiče, který si mohou spolu s dětmi prostudovat před svým rozhodnutím vstoupit na církevní školu, jsou i oni smluvní stranou tohoto kontraktu.) Sestavování ŠVP je tedy pro učitele šance, jak si uvědomit křesťanskou identitu ve svém povolání.

## 5. Křesťanský obsah v ŠVP církevních gymnázií

V poslední kapitole této práce budeme na dostupných ŠVP katolických gymnázií v ČR hodnotit textovou propracovanost a kvalitu vyjádření křesťanské dimenze jejich vzdělávacího programu. Nejprve se pokusíme najít a charakterizovat křesťanská specifika v jednotlivých částech ŠVP. Budeme hodnotit na škále „vůbec ne – částečně – úplně“, zda-li si církevní gymnázium zvolilo název vzdělávacího programu tak, aby vyjadřoval jeho křesťanské zaměření. Na škále „vůbec ne – částečně – zřetelně – mimořádně“ budeme hodnotit, zda-li je charakteristika školy a charakteristika ŠVP napsána v duchu christocentrického kurikula, o kterém jsme psali v kapitole 2. Významnými indikátory budou pro nás citace dokumentů magistera resp. Kongregace pro katolickou výchovu. Budeme také sledovat náznaky, že tyto dokumenty autoři ŠVP znají a vycházejí z nich. V osnovách jednotlivých předmětů budeme hledat náboženské přesahy a provázanost vzdělávacího obsahu jednotlivých předmětů s náboženstvím. Použijeme stejné škály jako pro úvodní textové pasáže ŠVP.

Pro snazší orientaci v našich hodnotících textech, připomínáme strukturu ŠVP, kterou předepisuje RVP. Podtrhujeme ty součásti ŠVP, kde lze vyjádřit křesťanský charakter školy. Předem upozorňujeme, že některé školy se této struktury drží volně a vytvářejí vlastní originální řešení.

- 1) Identifikační údaje (název ŠVP, vzdělávací program a forma vzdělávání, identifikační údaje školy a zřizovatele, formální schválení)
- 2) Charakteristika školy (velikost, vybavení, pedagogický sbor, projekty a spolupráce, charakteristika lokality a žáků)
- 3) Charakteristika ŠVP (zaměření školy, profil absolventa, přijímací řízení, maturitní zkouška, výchovné a vzdělávací strategie, kterými škola dosahuje klíčových kompetencí, výuka handicapovaných a nadaných žáků, začlenění průřezových témat)

- 4) Učební plán – tabelované hodinové dotace předmětů v jednotlivých ročnících včetně náboženství
- 5) Osnovy jednotlivých učebních předmětů (název, obsahová a didaktická charakteristika předmětu, distribuce vzdělávacího obsahu do ročníků, rozpracování učiva, začlenění průřezových témat, mezipředmětové souvislosti (i k náboženství))

Podle výše uvedených kritérií nyní uvádíme rozbor dostupných ŠVP českých církevních gymnázií, které jsou zřizovány diecézemi nebo řeholemi. Podle webových stránek České biskupské konference existuje takových gymnázií osmnáct. Zpracovali jsme ŠVP gymnázií, která jsou veřejně dostupná. Za dostupné ŠVP považujeme ta, která jsou zveřejněná na webových stránkách školy a nebo poskytnutá školou na požádání zaslané e-mailem. ŠVP církevních gymnázií, která nejsou do našeho přehledu zahrnuta, nám nebyla poskytnuta ani po dvou emailových žádostech.

## **5.1 Biskupské Gymnázium a Základní škola Bohosudov**

Biskupství litoměřické zřizuje v severočeském Bohosudově v jedné školské právnické osobě základní školu, osmileté a čtyřleté gymnázium, školní družinu a školní klub. Jejich společný ŠVP velmi rozsáhlý, čítá 1371 stran. Škola navazuje na tradici jezuitských gymnázií, které v jeho budově působila do II. světové války. Mottem školy je citát J. A. Komenského: „Být učitelem znamená být tvůrcem krásy, lásky a lidskosti.“

V Charakteristice školy je zdůrazňován její komunitní charakter, ve kterém však chybí zmínka o jeho ekleziálním charakteru. V podkapitole o historii školy je zmíněna tradice jezuitských gymnázií. V charakteristice učitelského sboru není o křesťanském svědectví učitelů žádná zmínka. Mezi řadou dlouhodobých projektů školy jsou jmenovány duchovní promluvy a zamyšlení o církevních

svátcích. ŠVP obsahuje tabulku řady spolupracujících organizací, mezi nimi najdeme Biskupství litoměřické a Ústecký a Tepelský vikariát jako spolupracující organizace pro bohoslužby. Česká katolická charita je uvedena jako partner tříkrálové sbírky a adopce na dálku. Vedle jiných institucí psychologického a preventivně-výchovného charakteru je uvedena Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna a ACET – mezinárodní křesťanská organizace. Mezi desítkami jiných institucí se tyto spíše ztrácí.

V charakteristice ŠVP je uvedeno, že vzdělání vychází také „z křesťanských zásad chování“. Velmi zarážející je, že pečlivě propracované cíle a obsah vzdělávání, dobře strukturovaný profil absolventa a hodnotové a koncepční pilíře školy neobsahují jedinou zmínku o křesťanství. Kurikulum kolísá mezi pragmatickým a profánně personalistickým (ateistický humanismus). Velmi pečlivé rozpracování výchovných a vzdělávacích strategií školy, naplňování klíčových kompetencí a začlenění průřezových témat rovněž neobsahuje žádný křesťanský prvek. V učebním plánu nenajdeme náboženství jako samostatný vyučovací předmět, ale ve škole se vyučuje religionistika. Osnovy jednotlivých předmětů nejsou dostupné, proto jsme je nehodnotili.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Částečně	Částečně	Vůbec	Není (jen relig.)	Nehodnoceno

## 5.2 Stojanovo gymnázium Velehrad

Poměrně mladá škola, kterou zřizuje Arcibiskupství olomoucké je umístěna v duchovně podnětném prostředí klášterního komplexu obklopující velehradskou poutní baziliku. Toto čtyřleté gymnázium se svým názvem hlásí k charismatické osobnosti arcibiskupa Stojana. ŠVP obsahuje 147 stran a z pečlivosti a rozsahu

zpracování se nezdá, že by škola připisovala svému ŠVP přílišnou důležitost. (Podrobnost zpracování se mírně liší v osnovách jednotlivých předmětů.) Názvem ŠVP je heslo „Ke kořenům vzdělanosti“, které odkazuje na cyrilometodějskou a stojanovskou tradici místa.

V charakteristice školy se nachází dvě věty o tom, že výchova na škole vychází z principů křesťanské víry. Následuje věta, která nedává dobrý smysl: „Škola je zaměřena tak, aby ukazovala, že křesťanské morální zásady vycházejí ze základů víry.“ Škola se ve své charakteristice hlásí k historickému prostředí svých budov, jako své specifikum uvádí nabídku duchovních aktivit pro své žáky, hlásí se k projektu adopce na dálku, spolupráci s maltézskou pomocí a adventistickou charitativní organizací ADRA.

V charakteristice ŠVP se uvádí odkaz na povinné náboženství a latinu jako oficiální jazyk církve. Z profilu absolventa se zdá, že škola respektuje odlišnosti věřících a nevěřících žáků. Věřícím chce napomoci k individuálnímu duchovnímu rozvoji, nevěřícím k odpovědnému přístupu k sobě samému, okolnímu světu a respektu k hodnotám náboženství a chápání vnitřního světa věřícího člověka. Ve výchovných a vzdělávacích strategiích není uváděna žádná ze specificky křesťanských forem výchovy, ve strategii naplňování sociální a personální kompetence je zmínka o spirituáloví školy. Začlenění nauky církve mezi průřezová témata se vysledovat nedá. Na škole se povinně učí náboženství.

V osnovách jednotlivých předmětů jsme našli jediný odkaz na přesah k povinnému náboženství, v dějepise. Svým charakterem a důrazem na křesťanská témata se však osnovy tohoto předmětu nijak neliší od necírkevních gymnázií. O osnovách základů společenských věd lze říci totéž.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Částečně	Částečně	Částečně	Povinné náboženství	Vůbec

### 5.3 Biskupské gymnázium v Ostravě

Zřizovatelem osmiletého a čtyřletého gymnázia je Biskupství ostravsko-opavské. Ačkoliv jsme měli k dispozici jen úvodní obecnou část ŠVP, z pečlivosti a rozsahu zpracování se nezdá, že by škola připisovala svému ŠVP přílišnou důležitost. Názvem ŠVP je biblický citát (bez určení knihy, kapitoly a verše): „Po ovoci poznáte je.“ Ve své charakteristice se škola hlásí k církevnímu charakteru tím, že „vychází z křesťanských hodnot - pravdivost v osobních postojích, vstřícné a odpovědné chování a jednání, vnímavost pro sociálně potřebné spoluobčany apod.“ Škola uvádí, že je otevřena všem, kteří věří v lásku, dobro, spravedlnost a odvádějí svůj díl práce poctivě a zodpovědně. Sama sebe chápe jako komunitní školu, v ŠVP se používá i výraz společenství. V personální charakteristice se uvádějí salesiánské řeholnice a kněží jako učitelé náboženství a spirituálové. Mezi spolupracujícími institucemi se objevují jiné církevní školy. Projekty na škole mají významný podíl charitativních aktivit.

Křesťanské prvky se projevují i v charakteristice ŠVP (výslovně se uvádí péče o duši jako výchovný cíl). Někdy lze těžce odlišit nábožensky motivované cíle od cílů nábožensky indiferentního humanismu. Poměrně podrobně se popisuje liturgický program školy. Opět se vyskytuje řada charitativních projektů křesťanského ražení. Křesťanský charakter se zřetelně projevuje v sociálním výchovném programu k manželství a rodičovství. V profilu absolventa se deklaruje hlubší poznání křesťanství v kontextu světových náboženství. Ve vzdělávacích strategiích a klíčových kompetencích se již křesťanský charakter projevuje jen ojediněle. Posouzení obecné části ŠVP stěžuje její malá strukturovanost a časté opakování. Křesťanský charakter školy je však z dojmu, který ŠVP poskytuje svému čtenáři, poměrně dobře patrný.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Částečně	Zřetelně	Zřetelně	Nehodnoceno	Nehodnoceno



## 5.4 Biskupské gymnázium Letovice

Zřizovatelem dnes již neexistujícího čtyřletého gymnázia bylo Biskupství brněnské, nyní bylo gymnázium v Letovicích sloučeno s Biskupským gymnáziem v Brně. Názvem vzdělávacího programu humanitního gymnázia bylo latinské heslo „optima fide“ (které může být mnohoznačné, odkaz na křesťanskou víru nebude asi dominantním smyslem). V charakteristice školy je jediná nepřímá stopa po křesťanském charakteru v odkazu na humanitární aktivity z nichž jedna je tříkrálová sbírka.

V charakteristice ŠVP se uvádí, že škola se specializuje na výuku humanitních předmětů, křesťanské etiky a jejich vzájemnou provázanost. Ještě jednou je zmíněna výchova ke křesťanským hodnotám v souvislosti s charitativními aktivitami a vedením žáka k úctě k sobě i druhým, společenské odpovědnosti a hledání pravdy. Ve vzdělávacích strategiích a naplňování klíčových kompetencí nelze najít nic specificky křesťanského. Na škole se povinně vyučoval předmět křesťanská etika, který byl i přiměřeně zapojen do naplňování průřezových témat. De facto se jednalo o výuku katolického náboženství, v posledním roce obsahoval výrazné prvky osobnostní a sociální výchovy. Osnovy ostatních předmětů včetně dějepisu, základů společenských věd a uměleckých výchov neobsahují větší zmínku o křesťanství, než občasný odkaz na „celkové zaměření školy“.

ŠVP tvořilo 247 stran zřetelného a jasně strukturovaného textu. V osnovách předmětů docela podrobně propracovaného, obecná část ŠVP i přes věcnost a jasnost formulací s dobrou strukturovaností nese znaky formálnosti.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Částečně	Částečně	Vůbec	Povinná křesťanská etika	Vůbec

## 5.5 Církevní gymnázium sv. Voršily v Kutné Hoře

Zřizovatelem osmiletého gymnázia je Českomoravská provincie Římské unie řádu sv. Voršily. Název vzdělávacího programu je heslo LIBERTAS – ERUDITIO – VERITAS, svůj význam nese i jeho zkratka „LEV“. V charakteristice ŠVP je význam tohoto názvu obsáhle vyložen zcela v křesťanském duchu s odkazem na spiritualitu Řádu sv. Voršily. Vtip významu zkratky „LEV“ pak odkazuje k přemyslovské tradici města Kulturní Hora.

V charakteristice školy se po krátkém odkazu na klášterní prostory školy a kostel pro školní bohoslužby výslovně uvádí, že cílem školy je vytvořit prostředí přítomnosti ducha evangelia, svobody a lásky. Kulturní a civilizační hodnoty, které přineslo křesťanství, jsou uváděny jako priorita vedle všeobecných vzdělávacích cílů. Ve druhém vysvětlení zkratky ŠVP „LEV“ se používá fakt, že lev byl ve středověkém umění aluzí Ježíše Krista. Christocentrické zaměření ŠVP je vyjádřeno větou: „Příklad Kristova života i principy jeho učení mají v našem vzdělávacím programu své pevné místo; vzhledem k charakteru školy usilujeme o soustavné a vnitřně poctivé předávání křesťanských hodnot, a to slovem i příkladem vlastních skutků a postojů.“ Tato věta by si v textu zasloužila ústřednější postavení.

I na jiných místech se ŠVP hlásí se k ukotvení obsahu vzdělávání v křesťanských hodnotách. Pozoruhodnou charakteristikou školy je, že poskytuje na základě dohody výuku náboženství ostatním školám, tuto svou činnost označuje za službu. V charakteristice pedagogického sboru se vyjadřuje důraz na vytváření jejich společenství a příjemného prostředí. V charakteristice žáků se uvádí, že řada z nich vyhledává školu pro její ideovou zakotvenost. Velmi je zdůrazňována spolupráce s rodiči, z textu je patrná snaha o vytvoření jejich společenství.

Výraznou specifikou školy je podrobně rozpracovaný plán osobnostního růstu žáka, uvádí se i jako významná charakteristika ŠVP. Je výslovně řečeno, že ŠVP má dosahovat preevangelizačního rázu. Velmi hezky je tento cíl vzdělávání formulován v profilu absolventa: „Absolvent dokáže jasně formulovat základní teze svého světového názoru; je však zároveň tolerantní ke světovému názoru jiných; je vybaven základním sumářem religionistických znalostí, dokáže poučeně uvažovat o křesťanství, je otevřený pro skutečné duchovní hodnoty, které jsou zbaveny nepravdivých nánosů a klišé; nevytváří umělé bariéry předsudků mezi světem věřících a nevěřících.“

Ve vzdělávacích strategiích a zařazení průřezových témat se křesťanské zaměření školy projevuje nepřímo, je patrné pouze z formulačního stylu. Pozoruhodné je, že celé ŠVP není sepsáno ve třetí osobě „na škole se...“, ale v první osobě množného čísla „my na škole...“.

Křesťanské zaměření je výrazně patrné i v seznamu školních projektů, mezi kterými figurují projekty „Lidové zvyky a liturgický rok“, „Spiritualita v umění“. Velice propracované osnovy jednotlivých předmětů místy vykazují přesahy k náboženským tématům (zejména latinský jazyk, který zastřešuje mezipředmětový projekt „kořeny evropské civilizace“).

ŠVP je propracováno mimořádně podrobně a pečlivě a z rukopisu jednotlivých autorů je patrné jejich výrazné křesťanské zaměření.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Úplně	Zřetelně	Zřetelně	Povinné „kořeny křesťanské kultury“	Zřetelně

## 5.6 Cyrilometodějské gymnázium a SOŠ pedagogická Brno

Dvojice škol v jedné školské právnické osobě je zřizována Českou provincií Kongregace sester sv. Cyril a Metoděje. Osmileté gymnázium o jedné třídě v ročníku doplňuje pedagogické a humanitární lyceum – vyšší ročníky střední školy po dvou třídách. Školní vzdělávací program nemá název. V charakteristice školy je křesťanství zmiňováno pouze v osobě spirituála, který se stará o osobnostní rozvoj žáků včetně spirituální dimenze. V profilu žáka je uvedeno: „Studium je určeno žákům, kteří chtějí objevovat smysl a směr svého života a respektují základní křesťanské hodnoty a křesťanský životní styl.“ Mezi spolupracujícími organizacemi je uvedeno Biskupství brněnské.

ŠVP lze charakterizovat jako funkcionalistické – pragmatické (uplatnění v společnosti, s personalistickými a humanistickými rázy (vlastní odpovědnost, kritické myšlení). Křesťanská dimenze není zmíněna vůbec. V této souvislosti působí zarážejícím dojmem náboženská výchova jako předmět přijímací zkoušky. Náboženská specifika nenajdeme ani u vzdělávacích strategií, ale u průřezových témat najdeme jistý podíl náboženské výchovy. Škola zvolila podobný model jako v Německu, kdy náboženská výchova je povinně volitelný předmět v alternaci s etickou výchovou. V osnovách jednotlivých předmětů se náboženský prvek vyskytuje velmi sporadicky.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Není	Částečně	Vůbec	Náb. nauka v alternaci s etickou v.	Vůbec

## **5.7 Biskupské gymnázium Bohuslava Albína a ZŠ a MŠ Jana Pavla II. v Hradci Králové**

Čtyřleté a osmileté gymnázium Bohuslava Albína koexistuje v jedné školské právnické osobně s církevní ZŠ a MŠ. Zřizovatelem spojených škol je Biskupství Královéhradecké. Řídí se ŠVP s názvem „Poznáním a láskou k moudrosti“, které vhodně vystihuje křesťansko humanistický ideál výchovy, jehož je Bohuslav Albín, velký jezuitský spisovatel, historik a vlastenec se vztahem k městu, vhodným příkladem.

Gymnázium se deklaruje jako škola, která chce vychovávat v duchu křesťanského integrálního humanismu a svůj cíl vystihuje citací prvního článku *Gravissimum educationis*. Škola uvádí, že utváří žákovu osobnost v křesťanském pojetí včetně jeho cesty k Bohu. V jinak stručném textu charakteristiky školy najdeme i velmi výstižnou větu: „Cesta k Bohu nijak neoslabuje pozemské poslání jedince, naopak, dává mu pravou váhu a smysl. Proto výchova ke křesťanským hodnotám inspirovaná evangeliem Ježíše Krista a výchova k pravému lidství a občanství se nijak nevylučují, ale naopak vzájemně podmiňují a doplňují.“ Výuku náboženství a religionistiky (odděleně) chápe ŠVP velmi vhodně jako zajištění intelektuálního růstu pro život z víry u věřících studentů. U nevěřící žáků zdůrazňuje důležitost poznání náboženství jako „nejdůležitějšího kulturnětvorného faktoru“. Tyto skutečnosti jsou ještě jednou podtrženy v profilu absolventa.

V charakteristice pedagogického sboru je zdůrazněna profesní připravenost, v charakteristice žáků bezpečnost prostředí, důraz na společenství chybí. Ve výčtu účasti na projektech nechybí tříkrálová sbírka a adopce na dálku. Pozoruhodná je skutečnost, že úvodní seznamovací kurz (na škole zvaný orientační) připravuje Katechetické středisko Královéhradecké diecéze. Zajímavým a originálním přesahem školy do života diecéze je výuka hry na varhany. Jak sama škola deklaruje, cílem je připravit varhaníky pro liturgickou

službu. Žáci se seznamují s různými nástroji v diecézích a doprovází mše sv., čímž se zapojují do života mnoha farností a poznávají princip služby farnímu společenství.

Charakteristika ŠVP začíná obsáhleším výkladem motta ŠVP obsahující chválu poznání a lásky jako cesty k moudrosti. Zcela katolický text se lehce nese v duchu barokní spirituality, je ovšem věcný a velmi dobře vystihuje křesťanské zaměření školy. To je mírně patrné i ve výchovných a vzdělávacích strategiích, např. charitativní akce jsou uváděny jako jeden z prostředků nabývání občanských kompetencí. V této souvislosti je uváděna i školní liturgie, což ji poněkud devaluje.

Ve vzdělávacím plánu a v osnovách je třeba poukázat na jeden zajímavý jev. Oddělení předmětu náboženství pro věřící a religionistika pro nevěřící již bylo zmíněno, setkáváme se však s možností volitelného rozšiřujícího náboženství pro žáky, pro které náboženství znamená výrazné ovlivnění jejich každodenního života a dává mu smysl. I povinné náboženství a religionistika mají na české poměry poněkud vyšší hodinovou dotaci.

V osnovách jednotlivých předmětů křesťanské zaměření školy nevybočuje z průměru. V dějepise se mírně akcentují církevní dějiny, v základech společenských věd vidíme dělbu učiva vzdělávacího oboru RVP mezi ZSV a náboženství resp. religionistiku.

ŠVP Balbínova gymnázia je přiměřeně obsáhlý (458 str.), výstižný, originální a v úvodní části zřetelně ukazuje na křesťanský charakter školy.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Úplně	Zřetelně	Zřetelně	Náb. v alternaci s religionistikou	Částečně

## 5.8 Církevní gymnázium Německého řádu – Olomouc

Jak název školy napovídá, zřizovatelem školy je Baliva Německého řádu pro Čechy, Moravu a Slezsko. Škola realizuje program osmiletého i čtyřletého gymnázia s profilací humanitní nebo sportovní. Zvláštností školy je dnes již zřídka viděné distanční studium. Škola zahrnuje i středisko volného času. Název ŠVP „Škola plná slunce“ doplňuje motto: „Vize bez úkolu je jen sen, úkol bez vize je klam, ale úkol s vizí může změnit svět.“ Ani z jednoho hesla není křesťanský charakter školy zřejmý.

Charakteristiku školy ŠVP začíná poměrně neobvykle podkapitolou „Cíle a hodnoty“. Jako jeden z cílů školy vedle osobnostního rozvoje žáka se jmenuje i rozvoj duchovní. Poměrně zřetelně se zde akcentuje ekleziální úloha školy: „Role Církevního gymnázia Německého řádu jako katolické školy je výrazem skutečnosti církve a ze své podstaty má veřejný charakter. Vykonává službu k veřejnému užitku, a přestože se škola jasně a výslovně formuje v perspektivě katolické víry, není přednostně určena pouze pro katolíky...“

Poněkud nečekaný je výrazně pragmatický duch úvodních pasáží ŠVP. Škola se profiluje jako nástroj stimulace individuálního rozvoje žáka, klade důraz na nejmodernější vyučovací metody, akcentována je výkonová stránka studenta. Pozoruhodné je zavedení funkcí osobních poradců pro individuální pokrok každého studenta. Vidíme zde vlivy americké pragmatické pedagogiky (couching atp.) K tomuto soudu opravňuje také neobvyklý výčet všech úspěchů studentů v historii školy, včetně sportovních, škola se snaží i o zapojení do politického života regionu. Objevují se i důrazy, že křesťanská víra je dynamizátorem lidského pokroku. Zaměření školy asi nejlépe vystihuje tato pasáž: „Církevní gymnázium Německého řádu si ukládá kulturní cíle i lidskou výchovu mládeže, utváření prostředí školního společenství oživené evangelijním duchem svobody a lásky a rozvoj osobnosti mladých. Církevní gymnázium Německého řádu se otvírá požadavkům doby, vychovává žáky k tomu, aby účinně pracovali pro

blaho pozemské obce.“ Škola také klade velký důraz na propojení školy s rodinami, čemuž přispívá Středisko volného času.

Velmi neobvyklým jevem v ŠVP je i poměrně velice obsáhlé stanovení vizí rozvoje školy, které prozrazuje silné manažerské tendence u vedení školy. Škola je velmi otevřená myšlence celoživotního vzdělávání, jehož se chce stát významným poskytovatelem. Úvodní pasáž ŠVP místy připomíná rozvojový plán úspěšné vzdělávací firmy. To nejlépe dokládá získání certifikátů o kvalitě manažerského řízení organizace.

Křesťanský prvek je přítomen v charakteristice školy, nicméně se ztrácí v jiných důrazech. V charakteristice ŠVP pak již není přítomen vůbec. Nenajdeme jej ani ve výchovných a vzdělávacích strategiích a naplňování klíčových kompetencí. Náboženství se vyučuje pouze na nižším stupni osmiletého gymnázia, na vyšším stupni se nenabízí ani jako volitelný předmět. Osnovy jednotlivých předmětů žádné náboženské přesahy neobsahují.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Vůbec ne	Částečně	Vůbec ne	Náb. jen na nižš. st.	Vůbec ne

## 5.9 Katolické gymnázium Třebíč

Zřizovatelem malého osmiletého gymnázia je Biskupství brněnské. Jeho ŠVP nese název „Hledejme cestu k sobě i druhým.“ V charakteristice školy se křesťanství zmiňuje pouze v historii předválečného gymnázia na stejném místě a popisu původně klášterních budov školy. Ve vybavení školy je zmíněna školní kaple a aula vzniklá úpravou bývalého klášterního refektáře, ve které se koná týdně mše sv. V charakteristice učitelského sboru je vyzdvihován jeho mladší věkový průměr, je zmiňován i spirituál.



Křesťanský charakter školy je zmíněn velmi výrazně poněkud neobvykle až v charakteristice žáka, kde spíš připomíná svou formulací podmínky pro přijetí. Škola je otevřena všem, ale vyžaduje „... akceptování křesťanské identity školy, specifického charakteru vzdělání a formace, které naše gymnázium poskytuje, a křesťanských hodnot, o něž se život školy opírá. Křesťanská identita školy se odráží v přístupu k žákům a v celkové atmosféře života školního společenství při zachování náboženské svobody vyučujících a žáků.“ Následuje popis liturgického života (povinná účast na mši na zahájení a ukončení školního roku) a uvedení povinné a klasifikované náboženské výchovy. Komunitní charakter školy je zdůrazněn nepřímo. Je pozoruhodné, že školní klub „Halahoj“ zakoupil vlastní táborovou základnu.

Zcela jiný obrázek ohledně důrazu na křesťanské kurikulum skýtá charakteristika ŠVP. Začíná velmi obsáhlou pasáží o poslání církevního školství jako takového, kde se uvádí úplný výčet všech dokumentů Kongregace pro katolickou výchovu. Jsou z nich citovány rozsáhlé pasáže. Jejich uvádění je velmi promyšlené a plyne z něj christocentrický charakter vzdělávacího programu. ŠVP uvádí: „Identitu katolické školy tvoří především křesťanské pojetí skutečnosti, jehož ústředním bodem je Ježíš Kristus a jeho evangelium – poselství „o člověku“ a „pro člověka“. Celá charakteristika ŠVP prozrazuje hluboké pochopení smyslu christocentrického kurikula, který jsme naznačili v kapitole 2. Odstavec ŠVP nazvaný „vize školy“ je jakýmsi stručným souhrnem, když uzavírá: „Proces vzdělání i formace na naší škole vychází z katolické věrouky, morálky, spirituality i antropologie a opírá se o obecné principy katolického školství; podporuje individualitu, toleranci, vzájemné pochopení a kritické myšlení.“

Tyto důrazy jsou v podstatě opakovány v podkapitole o zaměření školy, kde je navíc vyzdvížena dimenze křesťanského společenství a přátelských vztahů. S průnikem křesťanské tematiky se setkáváme i ve způsobech naplňování klíčových kompetencí a vzdělávacích strategiích. Sociální charakter školy se

vyznačuje i neobvykle dobře propracovanou pasáží o podmínkách studia žáků zdravotně znevýhodněných. Do naplňování průřezových témat je náboženská výchova zapojena poměrně málo i vzhledem k malé hodinové dotaci. Přítomnost náboženských témat v ostatních předmětech a provázanost s náboženskou výchovou jsou patrné jen slabě.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Částečně	Částečně	Mimořádně	Povinné náboženství	Vůbec ne

## 5.10 Gymnázium Varnsdorf

Zde se setkáváme s neobvyklým jevem, že církevní zřizovatel, kterým je Biskupství litoměřické, není patrný v názvu školy. Logo školy je ovšem sestaveno z písmen „bg“ jakoby šlo o „biskupské gymnázium“; tento název škola nesla do r. 2006. Jako varianta názvu je starý název užíván na webových stránkách školy i na různých místech v textu ŠVP. Křesťanský charakter tohoto osmiletého gymnázia lze částečně dovodit z názvu ŠVP „Scientia inflat, caritas vero aedificat“ překládané jako „poznání činí domýšlivým, ale láska buduje“, které naznačuje určitý duchovní přesah.

ŠVP tohoto gymnázia je poměrně stručné, vejde se na 261 stran. Úvodní kapitoly jsou psány heslovitě a velmi úsporně. Charakteristika školy se omezuje na výčet technických a legislativních parametrů. Dozvídáme se z ní, že při škole působí školní klub a středisko volného času pod názvem „Akademie příslibu“. Charakteristika ŠVP neobsahuje jedinou křesťanskou zmínku, ani v profilu absolventa není jediný náznak duchovního formování osobnosti. Na škole se podle vzdělávacího plánu nevyučuje náboženství, proto v osnovách nelze ani dohledat jeho vazby k průřezovým tématům a ostatním předmětům. ŠVP vede

k domněnce, že ve Varnsdorfu zřizuje Biskupství litoměřické zcela světskou školu.

Toto zjištění nás zarazilo natolik, že jsme prostřednictvím internetu nahlédli i do Výroční zprávy školy a na její webové stránky. Ve výroční zprávě opět není jediná známka křesťanského charakteru školy. Z webových stránek lze usuzovat, že situace není tak zcela světská. Stránky uvozuje duchovní slovo na citát z Janova evangelia od ředitele, který je ustanoven ve Varnsdorfu i k jáhenské službě. Škola se patrně vzhledem k duchovní a sociální bídě regionu soustředí na ochrannou funkci shromažďováním sociálně ohrožených žáků v Akademii příslibu. Na katolický charakter rezignovala, snad aby nevytvářela překážku v naplňování své sociální a ochranné funkce. Snad jde o snahu po nízkoprahovém charakteru, křesťansky působí škola jen skrytě. Tato vysvětlení je nutné brát jakou pouhé dohady.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Částečně	Vůbec ne	Vůbec ne	Není náboženství	Vůbec ne

## 5.11 Cyrilometodějské gymnázium v Prostějově

Zřizovatelem osmiletého gymnázia je Arcibiskupství olomoucké. Řídí se ŠVP pod názvem „Doopravdy“ a na titulní stránce jej provází citát katolického kněze a pedagoga prof. Petra Pitřhy: „Neusilujte o to, abyste byli dokonalí; neusilujte dokonce ani o to, abyste byli dobří; usilujte jen o to, abyste byli lepší, než jste byli včera.“ Křesťanský význam citátu je patrný pouze v kontextu díla autora, a nikoliv při samostatném uvedení.

Charakteristiku školy zahajuje čtveřice citátu z encykliky Benedika XVI. Caritas in veritate, ve kterých je již kontext víry mnohem patrnější. V podrobně

členěné charakteristice školy ryze profánní formulace střídají formulace hlubokého náboženského obsahu, nejsou však vzájemně provázány. Jedna z podkapitol charakteristiky školy je nazvána “hodnoty, na kterých je škola budována“. Na první místo je postavena úcta k Bohu a pravdě, životu a člověku a respekt ke svobodě člověka. Následuje výčet hodnot humanitního charakteru velmi dobře formulovaných tak, aby je bylo možné uplatňovat v reálné mezilidské interakci učitelů, žáků i rodičů. Zbytek charakteristiky školy má již zcela světský charakter, zaujme mírně odlišná terminologie a strukturace obsahu oproti doporučené formě ŠVP. O tom, že konvenční forma ŠVP škole nevyhovuje, svědčí vložená část nazvaná „Kdo jsme“, ve které najdeme opakování vizí a hodnot školy prokládané dalšími citáty z Caritas in veritate.

Podobný charakter má i Charakteristika ŠVP, uvozená opět řadou citátů. Prvním z nich je známý 1 Kor 13, 13 a následují citáty Petra Piťky a citáty moudrých didaktiků matematiky Kuřiny, Vopěnky a Hrubého vybrané z díla, které není uvedeno. Jejich společným důrazem jsou konzervativní hodnoty uvědomělé kázně a práce při studiu. Domníváme se, že tyto citáty pochází z textu, který autora ŠVP silně oslovil. Jejich početné zařazení do charakteristiky ŠVP ukazuje, že autor v rozporu s dobovým trendem nepřestal ctít uvedené hodnoty. Svě přesvědčení chce autor vtělit do ŠVP a podepřít svůj názor míněním žijících odborníků, které pro něj osobně představují nespornou autoritu.

Za mimořádnou záležitost považujeme, že autor ŠVP se nebál mezi klíčové kompetence vtělit „kompetenci existencionální“; dokonce ji předsazuje na první místo před klíčové kompetence RVP. Jakýmsi protipólem tohoto počínu je zařazení charakteristiky „účelového vzdělávání“ na poslední místo. Originálně v duchu křesťanského humanismu jsou pojaty i výchovné a vzdělávací strategie školy.

Celý školní vzdělávací program svádí k neověřované domněnce, že jeho hlavním autorem je silná osobnost uvědoměle věřícího matematika

s ambivalentním postojem ke kutikulární reformě a předeepsané formě kurikula. Usuzujeme tak z osobitého uzpůsobení formální struktury ŠVP a logického promyšlení vlastní konstrukce. Její součástí je i zařazení přesahu k náboženské a etické výchově v osnovách každého z předmětů (patrně tuto položku vložil dílčím autorům do „šablony“ osnov jednotlivých předmětů).

Konzervativní autor ŠVP je intuitivně veden svým přesvědčením k hodnotám christocentrického kurikula, je velmi osloven encyklikou Caritas in veritate, ale bohužel není obeznámen s dokumenty Kongregace pro katolickou výchovu. Křesťanský obsah je do kurikula zapracovává poněkud těžkopádně.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Vůbec ne	Částečně	Zřetelně	Povinná náboženská nebo etická výchova	Částečně

## **5.12 Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a CZŠ v Českých Budějovicích**

Toto čtyřleté, šestileté i osmileté gymnázium zvolilo jméno svého patrona jako název svého ŠVP. Českobudějovický rodák sv. Jan Nepomuk Neumann, Němec se vztahem k českému prostředí, se stal po své emigraci filadelfským biskupem v tavicím kotli národů USA. Je vzorem biskupské pastýřské služby, jejíž podstatnou součástí bylo i založení více než stovky církevních škol. Jako motto si zvolili úryvek z jeho pastýřského listu povzbuzující vychovatele k překonávání obtíží jejich nelehkého povolání. Sv. J. N. Neumann je i inspirací ke třem aspektům činnosti školy, kterými jsou „kvalitní jazyková gramotnost“, „křesťanskoetický pohled na společnost“ a „výchova moderního občana uvědomujícího si své poslání v mnohonárodnostní společnosti Evropské unie.“

V charakteristice školy žádné specificky křesťanské prvky nenalezneme. V úvodní větě charakteristiky ŠVP se setkáváme s formulací, že škola obohacuje vzdělávání „křesťanskoetickým pohledem na život“. V profilu absolventa tato skutečnost již zmíněna není. Kromě zmínky o nepovinném náboženství (alternativně k etické výchově pro nevěřící žáky) se již se známkami křesťanského charakteru školy nesetkáme. V osnovách žádný vztah k náboženskému obsahu vzdělávání není.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Úplně	Zřetelně	Částečně	Nábož. v alternaci s etickou výchovou	Vůbec ne

### 5.13 Biskupské gymnázium Brno

Zřizovatelem čtyřletého a osmiletého gymnázia je Biskupství brněnské. Škola ve svém znaku uvádí latinskou devízu „Ad optima intendi“, jako název ŠVP jej však nepoužívá. V charakteristice školy uvádí gymnázium jako součást svého „výjimečného postavení a poslání“ jasně formulované a prožívané křesťanské hodnoty. Následuje pedagogicky progresivní definování cíle vzdělávání jako vytváření prostředí pro vzdělávání a svobodný dialog věřících s nevěřícími. V charakteristice ŠVP se opakují v podstatě stejné formulace. Náboženské akcenty se neobjevují v naplňování klíčových kompetencí ani vzdělávacích strategií, ale povinná náboženská výchova je zahrnuta do naplňování průřezových témat. Osnovy odkazují na náboženství pouze drobně. Pozoruhodný je propracovaný systém číslování oddílů osnov, které umožňují dohledání konkrétních souvisejících témat.

ŠVP Biskupského gymnázia v Brně je po formální stránce precizně propracovaný, v textových pasážích se snaží o co největší věcnost, což má za následek jistou stručnou deklarativnost křesťanského zaměření školy. Za

pozornost stojí především zařazení spirituála do poradního sboru vedení školy. Křesťansky orientovaný projekt osobnostně sociálního rozvoje žáka je mezi školními projekty zařazen na první místo.

<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Vůbec ne	Částečně	Částečně	Povinné náboženství	Částečně

#### **5.14 Arcibiskupské gymnázium v Praze**

V charakteristice školy najdeme výčet faktografických a technických údajů, z nichž zaujme přítomnost zástupce školy ve farní radě Farnosti u sv. Ludmily, vedle jejíhož výstavného farního chrámu škola stojí. Velmi originální je vysvětlení názvu ŠVP „Osm svobodných umění“. V charakteristice školy je tento název podrobně vysvětlován, neboť je nositelem několika významů. Narážka na středověkých sedm svobodných umění má odkazovat na úctu k tradici, která je pro gymnázium typická. Slovem „umění“ označuje ŠVP klíčové kompetence, neboť se od terminologie vnučené RVP vědomě kriticky odklání. Číslovka „osm“ odkazuje na další dvě klíčové kompetence, které si vedle státem určených šesti stanovilo gymnázium samo. Svůj význam nese i přívlastek „svobodný“.

Charakteristika ŠVP je uvozena pedagogicky velmi konstruktivní a pokrokovou myšlenkou: „Arcibiskupské gymnázium vytváří a zaručuje dětem i dospělým pro jejich společnou cestu a společnou tvořivou činnost svobodný a volný prostor, který je zvenku chráněn, zevnitř vyživován a celkově kultivován živým křesťanstvím.“ Tato myšlenka je pak následně bod po bodu rozpracována, včetně křesťanského zaměření školy. V rozvinutí myšlenky o živém křesťanství se vyzdvihuje soulad mezi tradicí a modernitou a také snaha o prolínání křesťanství celou edukační realitou. Tyto originálně formulované myšlenky jsou následně shrnuty do tří bodů, kdy ve třetím se živé křesťanství prezentuje jako

nabídka a šance pro osobnostní růst žáka. Součástí charakteristiky ŠVP je i vysvětlení loga školy, kterým je vzataj jako platónská alegorie lidské osobnosti. Mottem ŠVP je pak biblický citát „Vítr vane kam chce“ (J 3, 8). Ve vysvětlení loga a motta se opakují a osvětlují myšlenky z předchozího textu.

Ve výchovných a vzdělávacích strategiích se odůvodněně škola vymezuje proti jazyku ŠVP a klíčové kompetence reformuluje jako „umění“. Navíc přidává existenciální kompetenci a akademickou kompetenci. Mimořádně originálním počinem je přiřazení světce, který reprezentuje vzor naplňování této klíčové kompetence. Sv. Ludmila pro umění učit se, sv. Prokop pro umění řešit problémy, sv. Vojtěch pro umění komunikovat, sv. Anežka pro umění žít s lidmi a pro lidi, sv. Václav pro umění být občan, sv. Zdislava pro umění hlubokého pohledu na věc a sv. Cyril pro umění navázat na tradici. Každou charakteristiku naplňování klíčové kompetence doplňuje vhodně volený biblický citát. Výchovné a vzdělávací strategie pro naplňování těchto kompetencí prozrazují ukotvení autorů ŠVP v křesťanském nazírání na svět.

Zcela ojedinělé je zařazení náboženství mezi průřezová témata a jeho rozpracování umožňující jeho začleňování mezi ostatní vyučované předměty. Náboženská nauka je vedle toho ustanovena jako samostatný předmět. Zohlednění náboženských témat osnovami ostatních předmětů je tak zajištěno jak na bázi mezipředmětového vztahu, tak jako integrace průřezového tématu.

Ze všech posuzovaných ŠVP naplňuje toto nejlépe myšlenku hluboké integrace náboženství do celého vzdělávacího obsahu i výchovných cílů. Je s podivem, že se zde neseťkáváme s citacemi dokumentů Kongregace pro katolickou výchovu. Přílišná symboličnost a alegoričnost použitých vyjadřovacích prostředků textu může méně poučenému čtenáři ztížit porozumění myšlenkám mimořádně originálního a propracovaného textu ŠVP.



<i>Název ŠVP</i>	<i>Charakteristika školy</i>	<i>Charakteristika ŠVP</i>	<i>Plán</i>	<i>Osnovy</i>
Úplně	Zřetelně	Mimořádně	Povinné náboženství	Zřetelně

### 5.15. Souhrnné poznatky z analýzy ŠVP katolických gymnázií

Přestože čtyři z devatenácti ŠVP katolických gymnázií v České republice nám zůstaly nedostupné, výše uvedená analýza nás opravňuje k závěrům, které můžeme označit jako všeobecně platná.

1. Je patrná velmi rozdílná úroveň v kvalitě zpracování ŠVP katolických gymnázií. Odráží patrně jak rozdílný odborný a motivační potenciál pedagogů na církevních gymnáziích, tak rozdílnost postojů ke kutikulární reformě.
2. Ještě větší je rozdíl ve využití ŠVP pro vyjádření resp. formování křesťanského charakteru školy. Setkáváme se s oběma extrémními polohami. Některé školy se řídí ŠVP, které jim téměř nedává právo nazývat se katolickou, některá ŠVP jsou působivým svědectvím intenzivního naplňování poslání Církve skrze její učitele na církevních školách.
3. Zatímco z některých ŠVP je patrná pouze snaha splnit formální povinnost, jiné prozrazují velkou kreativitu svých tvůrců včetně integrace křesťanského zaměření školy do struktury a ducha RVP, které je ke křesťanským hodnotám indiferentní a ne příliš příznivé. V některých případech je patrné, že tvůrci se nebáli pro lepší zdůraznění křesťanského charakteru školy pozměnit předepsanou strukturu.
4. Mezi tvůrci ŠVP katolických gymnázií je velmi málo rozšířená znalost dokumentů Kongregace pro katolickou výchovu. Pouze v jednom ze čtrnácti posuzovaných ŠVP se objevil jejich výčet a citace svědčící o jejich znalosti. Jedno z posuzovaných ŠVP citovalo Gravissimum

Educationis. Z přístupu k psaní ŠVP se dá oprávněně dovodit, že jejich autoři dokumenty neznají. Jedno ŠVP citovalo papežskou encykliku. Frekvence citátů z Písma rovněž není velká. Neznamená to, že by všichni autoři ŠVP postrádali potřebné náboženské vzdělání pro roli učitele na církevní škole. Často křesťanský charakter školy a christocentrický charakter kurikula deklarují vlastními formulacemi, místy velmi výstižnými. Na druhou stranu christocentrický charakter kurikula je zřídka vystižen ve větší komplexnosti. Najdou se i ŠVP, kde je křesťanský charakter školy „odbyt“ stručnou zmínkou bez duchovního náboje.

5. Předchozí závěr opravňuje k závěru, že podíl školních kaplanů (spirituálů) nebo jiných kněží na tvorbě ŠVP byl minimální. V oblasti psaného kurikula klérus a potažmo zřizovatel nevyužil psaní ŠVP jako příležitost k redefinování a prohloubení křesťanské identity škol. Není patrné pastorační vedení učitelů jednotlivých vyučovacích předmětů, které by se odráželo na jejich formulování výukových cílů.
6. Náboženský obsah prolíná osnovami jednotlivých vyučovacích předmětů zpravidla jen ve velmi omezené míře. Výuka náboženství je spíše izolována do jednoho vyučovacího předmětu. Na neformálním kurikulu a atmosféře školy je naopak zřetelný podíl pravidelných duchovních a pastoračních aktivit včetně liturgie a charity.
7. Na českých katolických gymnáziích je velmi nejednotná praxe výuky katolického náboženství. Setkáme se prakticky se všemi myslitelnými modely řešení této otázky v prostředí katolické školy otevřené nevěřícím, kteří většinou tvoří sociálním okolím školy. Výuka náboženství může mít preevangelizační, misijní, formační i informační charakter. Někdy jsou žáci věřící a nevěřící „integrováni“ ve společném vyučování náboženství, někdy rozděleni. Náboženství může být povinné i nepovinné, klasifikované i neklasifikované. Jsou i příklady gymnázií, kde se nevyučuje vůbec, jsou však ojedinělé. Název vyučovacího předmětu kolísá, názvy jako „religionistika“ nebo „etika“ se možná trochu zastírá jeho skutečný charakter. Osnovy výuky náboženství na českých

katolických gymnáziích by zasluhovaly samostatnou analýzu. Společná je velmi malá hodinová dotace ve srovnání s ostatními předměty.

8. Nápadně často se v charakteristikách katolických gymnázií a jejich kurikula objevují hodnoty snášenlivosti, tolerance, plurality názoru a respektu k náboženským odlišnostem. Někdy se tyto hodnoty dávají do souvislostí s důrazem na kooperaci, společenství, rodinnou atmosféru, příjemné prostředí atp. Misijní poslání katolické školy se v ŠVP projevuje velmi umírněně až nesměle. Je patrná potřeba škol poukazovat na křesťanské kořeny naší země a na křesťanství jako základ kulturních hodnot naší civilizace. Až na jedinou výjimku se často katolická gymnázia prezentují jako klidné, kultivované, na vzdělávání zaměřené humánní prostředí refugia živého křesťanství, která obohacující okolní prostředí svou alternativou. Celkový dojem je spíše defenzivní a apologetický, chybí aktivizující, průrazná a odvážná misijní ofenzíva.

## Závěr

Církev na II. Vatikánském koncilu v deklaraci *Gravissimum educationis* zdůraznila, že zřizováním katolických škol plní své poslání Božího lidu (GE 8), a v dokumentech Kongregace pro náboženskou výchovu vymezila určité charakteristiky, které činí školu autenticky katolickou. Tyto dokumenty jsme analyzovali z hlediska teorie kurikula a ukázali její přínos v otázce tvorby vzdělávacího programu katolické školy. Vedle teorie kurikula jsme vyhodnotili pro katolickou školu jako velmi inspirativní srovnávání rozdílných výchovných směrů a teorií (třebaže jejich filosofické pozadí není křesťanské), neboť se snaží odpovídat na podobné problémy, které Církev řešila na II. Vatikánském koncilu.

Zjistili jsme, že žádná z etablovaných výchovných teorií nepokrývá plně všechny aspekty, které musí vzdělávací program katolické školy zohledňovat. Kurikulum katolické školy ovšem nelze tvořit pouhou eklektickou syntézou; před křesťanskými učiteli vyvstává úkol vytvořit kvalitativně odlišný na víře Církve založený výchovný projekt, který se v každém ohledu vztahuje k osobě Ježíše Krista; nazvali jsme jej christocentrické kurikulum.

Zavádění systému rámcových a školních vzdělávacích programů bylo v ČR vzácnou příležitostí pro katolická gymnázia tento úkol naplnit a lépe definovat svou křesťanskou identitu v dokumentu poměrně velkého významu. Analýza školních vzdělávacích programů většiny českých katolických gymnázií ukázala, že tyto školy přistoupily k tomuto úkolu velmi rozdílně; vedle neuspokojivých počínů jsme objevili řadu originálních řešení. Autoři ŠVP vykazují rozporuplnou teologickou připravenost a jejich práci neovlivňovali kněží. Ne zcela uspokojivou situaci na tomto poli by mohlo zlepšit vydání církevních rámcových vzdělávacích programů, jejichž možnou podobu jsme v této práci naznačili.

**AD MAIOREM DEI GLORIAM**

## Seznam použitých zkratk

EN	Evangelii nuntiandi, apoštolská exhortace Pavla VI.
GE	Gravissimum educationis, deklaráce o křesťanské výchově
GS	Gaudium et spes, pastorální konstituce o církvi v dnešním světě
KŠ	Katolická škola, dokument Kongregace pro náboženskou výchovu
KŠPTT	Katolická škola na prahu třetího tisíciletí, dokument Kongregace pro náboženskou výchovu
LG	Lumen Gentium, dogmatická konstituce o Církvi
NRVKŠ	Náboženský rozměr výchovy v katolické škole, dokument Kongregace pro náboženskou výchovu
SC	Sacrosanctum Concilium, konstituce o posvátné liturgii
SKLŠV	Svědectví katolického laika ve škole o víře, dokument Kongregace pro náboženskou výchovu
VDK	Všeobecné direktorium pro katechezi, dokument Kongregace pro náboženskou výchovu

Zkratky biblických knih odpovídají Českému ekumenickému překladu Bible

# Seznam literatury

## Prameny

### *Dokumenty magisteria*

*Dokumenty II. Vatikánského koncilu*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakl., 2002.  
*Katolická škola*. Praha : ČBK, 1994.  
*Katolická škola na prahu třetího tisíciletí*. Praha : ČBK, 1998.  
*Náboženský rozměr výchovy v katolické škole*. Praha : ČBK, 1994.  
*Svědectví katolického laika ve škole o víře*. Praha : ČBK, 2003.  
*Všeobecné direktorium pro katechizaci*. Praha : ČBK, 1998.

### *Kurikulární dokumenty České republiky*

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : ÚIV, 2001.  
Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. [2012-09-29].  
<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual\\_SVP-G.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-G.pdf)>.  
Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [2012-09-29]. <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>.

### *Elektronicky dostupné ŠVP katolických gymnázií*

Arcibiskupské gymnázium v Praze. [2012-07-29].  
<<http://www.arcig.cz/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=725&mode=&order=0>>.  
Biskupské gymnázium, ZŠ a MŠ Bohosudov. [2012-07-29].  
<<http://www.bgbzs.cz/dokumenty/svp>>.  
Gymnázium Varnsdorf. [2012-07-29].  
<http://www.bgv.cz/skolni-vzdelavaci-program/cl/14/>>.  
Církevní gymnázium sv. Voršily, Kutná Hora. [2012-07-29].  
<<http://www.cgym-kh.cz/dokumenty/lev.pdf>>.  
Biskupské gymnázium Bohuslava Albína, Hradec Králové. [2012-07-29].  
<<http://www.bisgymbb.cz/dokumenty/svp>>.  
Katolické gymnázium Třebíč. [2012-07-29]. <<http://www.kgtrebic.cz/svp>>.  
Cyrilometodějské gymnázium a SOŠP Brno. [2012-07-29].  
<<http://www.cmsps.cz/skolsky-vzdelavaci-program>>.  
Cyrilometodějské gymnázium a MŠ v Prostějově. [2012-07-29].  
<<http://www.cmg.prostejov.cz/skolni-vzdelavaci-program.php>>.

## Literatura

### *Tištěné zdroje*

- ALBERICH, Emilio - DŘÍMAL, Ludvík. *Katechetika*. Praha : Portál, 2008.
- BACÍK, František – KALOUS Jaroslav – SVOBODA, Jiří. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : UK PedF, 1998.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň : Metody a strategie*. Praha : ISV, 2001.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělání*. Praha : Portál, 1998.
- BREZINKA, Wolfgang. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001.
- BYČKOVSKÝ, Petr. *Základy měření výsledků výuky : Tvorba didaktického testu*. Praha : ČVUT, 1982.
- DOSTÁL, Filip. *Evaluační a autoevaluační práce gymnázia : Rigorózní práce*. Praha : FF UK, 2005.
- DUKA, Dominik - BADAL, Milan. *Bílá kniha církve : s černou kapitolou*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2009.
- HAVLÍK, Radomír - KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- KALHOUS, Zdeněk - OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002.
- Kutikulární reforma na gymnáziích : případové studie tvorby kurikula*. Praha : NÚV, 2011.
- Kutikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : NÚV, 2010.
- Kvalita školy a kurikula od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha : NÚV, 2011.
- LOCK, John. *O výchově*. Praha : SPN, 1984.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amonium servis, 1995.
- PÍŤHA, Petr. *Výchova, naděje společnosti*. Praha : Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
- POSPÍŠIL, Ctirad Václav. *Hermeneutika mystéria*. Praha a Kostelní Vydří : Krystal OP a Karmelitánské nakladatelství, 2005.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan - WALTEROVÁ, Eliška - MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- Svoboda. In RAHNER, Karl - VORGRIMLER, Herbert. *Teologický slovník*. Praha : Zvon, 1996, 341-342.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluační školy*. Olomouc : UP PF, 2006.

### *Elektronické zdroje*

- HEŘT, Jiří. *Waldorfské školství – antoposifie*. 1998. [2012-14-10]. <<http://amber.zine.cz/AZOld/occam/waldorf.htm>>.
- RÝDL, Karel. *Současné problémy valdorfského školství*. 1998. [2012-14-10]. <<http://zine.cz/mirror/AZOld/occam/rydl.htm>>.
- [2012-14-10]. <[www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz)>.