

# NÁBOŽENSKÉ KOMPETENCIE Z POHL'ADU FILOZOFIE VÝCHOVY K CNOTI

## RELIGIOUS COMPETENCES FROM THE POINT OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION TOWARDS VIRTUE

**Andrea Blaščiková**

Katedra náboženských štúdií, Filozofická fakulta, UKF v Nitre

### **Abstract:**

The religion and religious education as a school subject is currently in the experimental phase verification of the new Curriculum of religion school teaching / religious education. As part of the curriculum reform, the key competencies of religious education have also been revised. The aim of the paper is to examine the type of value (ethical-religious) rationality which is characteristic for the educational sphere "Man and Values" in the light of philosophy of education towards virtue and in this perspective to analyse and interpret the proposed religious competencies. The study provides the accepted religious competencies – the competence to perceive religiously, to discover, to communicate, to decide and follow – a deeper philosophical-theological-ethical justification, which at the same time respects the competence model of education. The fundamental thesis of the study could also be expressed that ethical and religious education can be practiced only in the first person, i.e. when the teacher helps the student not only to acquire knowledge (scientific rationality) and skills (technical rationality), but especially when the teacher encourages the student to a conscious, responsibly and emotionally committed action (own ethical-religious rationality). Astonishment and reverence for the spiritual basis of being and the greatest good of man is a precondition and part of ethical-religious rationality. Ethical and religious education, with their focus on the unity of being and action, inner feeling and external expression, become an essential component of each and every key competence.

### **Key words:**

competence, religious education, prudence, reverence, supreme good

### **Úvod**

Slovenský systém vzdelávania prešiel v roku 2008 reformou, ktorá priniesla zmenu orientácie od vstupov (učivo) k výstupom (edukačné štandardy a kompetencie). Žiak si má v procese vzdelávania osvojiť a tiež preukázať kompetencie, nie zopakovať učivo. Kompetenciu definuje školský zákon z roku 2008 ako „schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“ (Zákon 245/2008, § 2, s. 1915). Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) tiež definuje, ktoré kompetencie sú kľúčové a naprieč ktorými oblasťami vzdelávania sa získavajú.

Oblasť vzdelávania „Človek a hodnoty“, do ktorej patrí etická a náboženská výchova, charakterizuje ŠVP nasledovne: „Hlavnou úlohou tejto vzdelávacej oblasti je aktívne sa

podieľať na formovaní osobnosti žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a univerzálne ľudské hodnoty zaujímajú významné miesto. Pri plnení tohto cieľa sa neuspokojuje iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale účinne podporuje pochopenie a zvnútornenie mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade.“ (ŠVP, 2011a, 2011b, s. 8). Orientácia na získavanie kompetencií znamená pre etickú a náboženskú výchovu, z pohľadu záväzných dokumentov štátu, vlastne zameranie na pochopenie a zvnútornenie mravných noriem a na vonkajšie správanie v súlade s nimi. Vymenované hodnoty – úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a univerzálne ľudské hodnoty – nemajú zostať len v rovine informácie, ale majú sa uskutočňovať v živote žiaka, a tak sa stávať súčasťou sociálneho života v spoločnosti.

Podnetom pre napísanie tohto príspevku bola otázka, či je možné výsledok vzdelávania v oblasti náboženstva/náboženskej výchovy previesť na *preukázateľné* kompetencie *využívať* vedomosti, zručnosti, postoje a hodnotovú orientáciu na predvedenie a vykonávanie *funkcií* podľa daných štandardov. Nie je etika a náboženstvo práve doménou, ktorá pripomína, že človeka nemožno vystihnúť len jeho vzťahom k spoločnosti a jej úlohám a že jeho hodnota nie je merateľná užitočnosťou? Nepotrebuje vzdelávanie orientované na prax, aktivitu, čínorodosť, operatívnosť byť práve v predmetoch etická a náboženská výchova vyvažované vzdelávaním orientovaným na spôsob bytia, na rozvoj vedomia toho, kým je človek ponad to, čo sa od neho očakáva zo strany ním zastávanej spoločenskej funkcie? Aký typ racionality a s ním spojených metód vzdelávania by vyhovoval náboženskej výchove, ak by mala byť zachovaná na jednej strane jej integrácia medzi predmety, ktoré prispievajú k rozvoju medzinárodnými dokumentmi i štátom stanovených kľúčových kompetencií, na druhej strane jej špecifikum, ktorým je vnášanie náboženskej perspektívy do prostredia kultúry školy?

Výskum v oblasti náboženských kompetencií pokročil na Slovensku najmä vďaka prácam Tibora Reimera (Reimer, 2019, Fulková-Reimer, 2016). Jeho pomenovanie predmetových kompetencií náboženskej výchovy bolo zakomponované do nového Kurikula školského vyučovania náboženstva/náboženskej výchovy, ktoré v súčasnosti prebieha fázou experimentálneho overovania (Kurikulum, 2020). Pôvodné a stále platné kurikulum sa sústredilo skôr na zafinovanie účasti náboženskej výchovy na rozvoji všeobecných kľúčových kompetencií (Furman, 2013). Náboženská výchova z tohto pohľadu prispieva najmä k rozvoju kľúčovej kompetencie kučeniu sa, kompetencie k riešeniu problémov, komunikačnej kompetencie, sociálnej a interpersonálnej kompetencie, občianskej, pracovnej a existenciálnej kompetencie (Kurikulum, 2010, s. 32-33). Prínosom v skúmaní náboženských kompetencií sú aj ich vymedzenia v zahraničných vzdelávacích programoch a v zahraničných vedeckých prácach o nich. Súbor predmetových kompetencií, ktoré sú výstupom z náboženského vzdelávania, je vypracovaný napríklad v Belgicku (Référéntiel, 2017) či v Nemecku (Rothgangel, 2014, Reimer, 2019).

Zámerom nášho príspevku však nie je venovať sa komparácii rôznorodých vymedzení toho, čo sa považuje za náboženskú kompetenciu. Tieto vymedzenia totiž môžu závisieť aj od toho, či sa náboženská výchova v danej krajine vyučuje konfesijné alebo nekonfesijné. Zámerom je preskúmať typ hodnotovej (eticko-náboženskej) racionality charakteristickej pre vzdelávaciu oblasť „Človek a hodnoty“ vo svetle tradičného filozofického prístupu etiky cnosti a v tejto perspektíve interpretovať navrhované náboženské kompetencie. Naším východiskom je teda filozofia výchovy k cnosti, ktorá v dejinách vzdelávania predstavovala (dnes opätovne objavenú)

orientáciu na rozvoj schopností žiaka. Toto východisko použijeme na analýzu navrhnutých procesných kompetencií náboženskej výchovy. Základná téza nášho príspevku by sa dala vyjadriť aj slovami, že etická a náboženská výchova sa môžu praktizovať len v prvej osobe, teda vtedy, keď učiteľ pomáha žiakovi nielen získavať vedomosti (vedecká racionalita) a zručnosti (technická racionalita), ale predovšetkým, keď ho pobáda k vedomému, v slobode zodpovednému a emocionálne nasadenému konaniu (vlastná eticko-náboženská racionalita).

## Technická a etická racionalita

Kľúčovým konceptom, ktorý v etike cnosti reprezentoval dnešnú vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty, je koncept rozumnosti (gr. *frónésis*, lat. *prudentia*). Aristoteles zaradil rozumnosť medzi rozumové (dianoetické) cnosti (Aristotelés, 2009, VI, 3), ale jej úlohou nebolo teoretizovať o dobre, vynášať nadčasové úsudky o hodnote. Naopak, rozumnosť bola aktívnym prvkom voľby dobra a jej úlohou bolo vtlačať mieru konkrétnym a situačne podmieneným ľudským skutkom tak, aby človek viedol dobrý život. Rozumnosť bola teda spojená s aktívnym, v spoločnosti sa odohrávajúcim životom (Akvinský, 1937-1940, II-II, q. 181, a. 1).

Aktívny život človeka sa vyznačuje zameraním na vonkajšiu činnosť. Uplatňujú sa v ňom dva typy racionality, dvojaké vedenie – vedenie technické a vedenie etické. V prvom (gr. *techné*, lat. *ars*) ide o dôvtip a vynachádzavosť praktického rozumu pri nájdení vhodných prostriedkov pre realizáciu vonkajšieho cieľa, pre dosiahnutie istého dobra. „Tvorca“ tu používa pravidlá „umenia“, postupy, techniky, aby vytvoril dielo (napríklad napísal diplomovú prácu apod.). V centre jeho záujmu je produkcia, výsledok, výkon. Oproti tomu je ohniskom etického vedenia, ktoré zastrešuje cnosť rozumnosti, prijateľnosť prostriedkov pre dosiahnutie cieľa, zamýšľaného dobra (Čapek, 2006, s. 88). V etickom vedení sa dôraz posúva k otázke: Čo znamená dobre (ľudsky) žiť? Od toho, ako človek uchopí zmysel svojho bytia človekom, bude závisieť, aké cesty realizácie konkrétneho zámeru si zvolí. Niektoré, z pohľadu technického vedenia možno i efektívne prostriedky realizácie cieľa, môže následne odmietnuť, pretože nie sú v jednote s tým, čo podľa neho znamená žiť ľudsky. Človek, ktorý pochopil a prijal, že jeho sloboda nie je svojvôľou, bude svoje voľby robiť so zreteľom k hodnote, ktorá ho presahuje a vyzýva. Aktívny život sa teda nevyčerpáva v spoločensky užitočnej činnosti, ani v činnosti, ktorá rešpektuje spoločenský étos a pravidlá. Človek sa totiž vyznačuje aj možnosťou rozhodovať o spôsobe svojho bytia, o tom, kým sa stane nie navonok, spoločensky, ale vnútorne, eticky.

Čo v tradícii etiky cnosti znamená dobre (ľudsky) žiť? Na čom inom, než na dobrom správaní môže záležať? Nerozhodujú naše skutky o tom, kým eticky sme? Ak by tomu tak bolo, vystačili by sme si s poňatím etiky ako techniky. Aristoteles však hovorí, že v etike nejde len o to, aby skutok človeka mal nejakú konkrétnu vlastnosť, ale aby ten, kto ho koná, bol pri tom v istom stave, v istej vnútornej dispozícii, ktorou sa dosahuje účasť na dobre primeranom človeku. Tento stav, ktorý znamená žiť ľudsky, sa podľa Aristotela (Aristotelés 2009, II, 3) prejaví tromi atribútmi.

1. Vedomým konaním. Konať vedome znamená *vedieť*, čo konám, a *vedieť*, čo konám (Verbeke, 1994, s. 461). Nestačí byť pri vedomí, *vedieť*, že som aktérom skutku, ale tiež chápať etickú hodnotu (prijateľnosť) konania (čo konám).
2. Slobodným rozhodovaním, zameraným na samotné etické konanie. Konať podľa slobodného rozhodovania znamená *nekonať* z vášne, z donútenia, ale slobodne, z voľby (Akvinský, 1937-1940, I-II, q. 61, a. 4 arg. 3). Voľba pritom

nie je len voľbou konkrétneho skutku, ale súčasne aktualizuje a konkretizuje našu základnú a zodpovednú voľbu toho, akou osobou chceme byť.

3. Pevným a stálym konaním. Dobrý stav konajúceho človek je niečím trvalým: nejde o chvíľkový záchvev, prechodnú epizódu, ale o trvalú dispozíciu, ktorú tak ľahko nezvráti nesúhlas okolía, ani prípadná materiálna, spoločenská škoda, ktorú človek utrpí. Tomáš Akvinský pri svojej práci s týmto Aristotelovým argumentom dodáva, že pevne a stálo dobre konať môže človek len vtedy, ak nielen pozná, ale aj miluje dobro, kvôli ktorému koná. Len „to, čo robíme z lásky, robíme tiež pevne, ľahko a s potešením“ (Akvinský, 2014a, q. 2, a. 2). Tretia podmienka teda vypovedá o emocionálnom zaangažovaní sa človeka, ktorého slobodne zvolené skutky sú podporované a sprevádzané aj radosťou z možnosti a príležitosti rozumovo poznať a zvoliť si dobro.

Uvedené tri vnútorné, a preto nie celkom preukázateľné charakteristiky ľudského konania, sú znakom cnosti, teda etickej zrelosti človeka. Ukazujú, že vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty nemôže ísť len o správanie založené na zvnútornení hodnotového systému spoločenstva, ale že v nej ide aj o premenu človeka, o „zhtnutie“ alebo prehĺbenie jeho bytia človekom. Ide tiež o to, aby žiak vedel spojiť predmetové kompetencie ostatných vzdelávacích oblastí s vôľou byť dobrým človekom a rozvíjať svoju schopnosť poznať a milovať dobro. Ak by v etickej a náboženskej výchove nešlo o toto vnútorné zapojenie a zaujatie človeka, ak by teda, podobne ako v iných predmetoch, išlo prevažne o preukázateľné kompetencie, žiakovi by sme upeli výchovu a starostlivosť v tom najpodstatnejšom, čo ho sprevádza počas celého života a je duchovným základom celoživotného vzdelávania – v možnosti vnútorne sa niekým stávať. V úvode spomenutá definícia kompetencie ukázala, že v súčasnosti dominuje pragmatický aspekt vzdelávania: miera vzdelanosti sa posudzuje podľa preukázania kompetencie a hodnotí sa to, čo sa stalo zjavným, hmatateľným (napríklad záverečná práca ako produkt práce študenta). V centre pozornosti je spôsobilosť konať, aby bol človek uplatniteľný na pracovnom trhu, nie natoľko spôsobilosť byť ako človek. Až spojením získaných zručností (operatívnych kompetencií) s etickou racionalitou dochádza k dovŕšeniu samotných získaných kompetencií.

Túto poslednú myšlienku inkorporovala do svojho dokumentu o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie aj Rada európskej únie (Odporúčanie, 2018). Dokument vymedzuje kompetencie inovovaným spôsobom ako kombináciu vedomostí, zručností a postojov. Pri každej prijatej kompetencii pripomína nielen jej vedomostnú (teoretickú) a spôsobilostnú (praktickú, technickú) zložku, ale i zložku postojovú (charakterovú). Pozitívny postoj napríklad v matematike „je založený na rešpektovaní pravdy a na ochote hľadať príčiny a posudzovať ich platnosť“ (s. 9), vo vede, v technológii a inžinierstve „zahŕňa postoj kritického uvedomovania si a zvedavosti, záujem o etické otázky a podporu bezpečnosti a environmentálnej udržateľnosti, najmä pokiaľ ide o vedecko-technický pokrok v súvislosti s jednotlivcom, rodinou, komunitou a celosvetovými otázkami“ (s. 9), v podnikateľskej kompetencii „charakterizuje zmysel pre iniciatívu a akčnosť, proaktivitu, perspektívne myslenie, odvahu a vytrvalosť pri dosahovaní cieľov. Jeho súčasťou je snaha motivovať iných a vážiť si ich nápady, empatia a záujem o ľudí a o svet, a uvedomovanie si zodpovednosti, opierajúc sa o etické postupy počas celého procesu“ (s. 11). Etická racionalita teda musí sprevádzať všetky získané kompetencie, aby ich prostredníctvom človek spoluplytváral skutočne ľudské prostredie, ktoré slúži nielen vedecko-technickému, ale i ľudsky zodpovednému rozvoju.

## Etická racionalita a poznanie cieľa

V nasledujúcej časti objasníme vzťah aktívnej etickej racionality a toho, čo ju predchádza – poznanie cieľa ľudského konania, čiže hodnoty, ktorú treba sledovať. Etická racionalita sa totiž často zamieňa za tzv. proces rozhodovania, čo je psychologicky vypracovaná technika, ako identifikovať konflikt hodnôt a dôjsť k riešeniu situácie. Vskutku, aj podľa filozofov (teológov) je úlohou cnosti rozumnosti *radiť*, teda vyhľadať alternatívy (tzv. prostriedky) dosiahnutia cieľa, *súdiť*, čo znamená vyhodnotiť alternatívy a dospieť k rozhodnutiu o tom, čo a ako má byť vykonané, nakoniec *rozkázať* vykonanie skutku, čo znamená zavŕšiť rozhodnutie prevedením skutku (Akvinský, 1937-1940, II-II, q. 47, a. 8). Tieto etapy úsudku rozumného človeka však predpokladajú niečo, čo je vlastnou starosťou filozofov, a to pestovanie múdrosti a morálnej cnosti. Keby voliaci si človek nemal poznanie hodnoty ako cieľa a súčasne by k tomuto cieľu v túžbe nebol naklonený, nebol by schopný správne sa rozhodnúť. Až rozpoznanie cieľov a hodnôt, ktoré má človek skutkami dosahovať, robí proces rozhodovania zmysluplným (Morgan, 2003). Rozumnosť nie je voľbou cieľa, hodnoty; rozumnosť cieľ, zmysel, hodnotu predpokladá, podobne ako ich predpokladá aj aktívna etická racionalita a naša schopnosť rozhodovať sa.

Ak cieľ, hodnota je tým, čo rozumnosť predpokladá, potom najdôležitejším aktom rozumnosti je rozhodnúť sa pre stále hlbšie poznávanie cieľa ľudského konania. V etike je tým najvyšším, čo človek môže ako hodnotu spoznať, cieľ, ktorý je „spoločný celému ľudskému životu“ (Akvinský, 1937-1940, II-II, q. 47, a. 2). Týmto cieľom, ku ktorému všetci smerujeme, je blaženosť. Vedieť, v čom blaženosť spočíva, je dielom múdrosti. Múdry pozoruje (kontempluje) najvyššie dobro, ktoré v duchovnom zmysle „vlastniť“, čiže na ktoré zamerať svoje najvnútornejšie sily, svoju myseľ a svoje srdce, znamená naplňať význam bytia človekom. Múdry pozná najvyššie dobro človeka i univerza, rozumný nachádza cesty realizácie svojho zamerania sa na toto dobro. „Poznať“ najvyššie dobro znamená súčasne poznať poslednú mieru našich skutkov.

Je však vôbec možné poznať najvyššie dobro? Nepresahuje toto poznanie duchovné schopnosti človeka a teda i možnosť byť zaradeným medzi vzdelávacie ciele? Nemá človek (a školský vzdelávací systém) radšej zotrvať pri tom, čo môže poznať vedeckými metódami, cestou dôkazov? Nie je plytvanie časom venovať pozornosť tomu, z čoho nemožno vyťažiť nejaký hmatateľný výstup a úžitok?

Všetky tieto otázky sú oprávnené, no súčasne platí argument, ktorý vyvažuje pochybnosť nad zaradením poznávania najvyššieho dobra medzi vzdelávacie ciele: „[...] aj skromná a slabá možnosť pochopiť niečo z najvyšších vecí pripravuje [človeku] najväčšiu radosť“ (Akvinský, 2014b, I, kap. 8). Radosť (ako aj pokoj, vládnošť, zhovievavosť) je tým, čo sa vpisuje do ducha človeka, keď zameraním svojich schopností na najvyššie dobro vytvára hlbokú jednotu s ním. Radosť pritom nie je veličinou, ktorá by do školy patrila len okrajovo a náhodile. Podľa Návrhu systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov pre roky 2019-2025 (schválený 26.03.2018) z dielne Štátneho pedagogického ústavu by radosť mala sprevádzať celé vzdelávanie ako jedno z hodnotových východísk kurikula (s. 4). Práve radosť je znakom, že žiak sa rozvíja integrálne, že do svojho vzdelávania zapojil nielen silu rozumu a vôle, ale aj svoje emócie, svoju osobnú túžbu a nasadenie.

Je súčasne pravdou, že naše poznanie najvyššieho dobra ostáva zahalené tajomstvom a nedokonalé. Realizuje sa ako cesta výstupu od poznania účinkov (prírody, sveta, javov) k poznaniu príčiny (princípu, základu toho, čo je). Človek je k tomuto poznaniu motivovaný údivom a prirodzenou túžbou poznať počiatok (Akvinský, 1937-1940, I-II, q. 3, a. 8). V tejto túžbe je už isté volanie hodnoty a súčasne i prirodzená religiozita. Ani poznanie cestou zjavenia a viery, ktoré je vlastné niektorým náboženstvám, nedáva

človeku dokonalé videnie podstaty všetkého. Viera však dáva zrod nádeji a lásky a v láske sa človek s najvyšším dobrom zjednocuje, stáva sa mu podobným (Akvinský, 1937-1940, II-II, q. 45, a. 2), čím ho spoznáva cestou súrodosti. V láske a zainteresovaní sa do vzťahu človek poznáva najvyššie dobro hlbšie, nielen konceptuálne a racionálne, ale intímne a s využitím všetkých svojich darov.

Postoj údivu pred tajomstvom a najväčším dobrom človeka sa zdá byť pre vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty tým najvlastnejším cieľom. Všetko ostatné z neho totiž vychádza a v ňom je na spôsob zárodku prítomné. Max Scheler tento postoj označil pojmom úcta. Je to „postoj, v ktorom vnímame ešte niečo navyše, čo človek bez úcty nevidí, pre čo je práve slepý: tajomstvo vecí a hĺbku hodnoty ich existencie. Všade tam, kde prechádzame od neúctivého, napríklad bežného vedecky vysvetľujúceho postoja k postoju plnému úcty, vidíme, ako veciam pribúda niečo, čo predtým nemali; ako sa v nich stáva viditeľným niečo, čo predtým chýbalo: práve toto «niečo» je ich tajomstvo, ich hlbinná hodnota. Sú to jemné vlákna, ktorými každá vec presahuje do ríše neviditeľna“ (Scheler, 1993, s. 20). K vedecky vysvetľujúcemu a technicky aplikujúcemu postoju vedie dôraz súčasného vzdelávania na preukázateľnosť kompetencií, na predvedenie a vykonávanie úloh. Oproti tomu postoj úcty nechá prehovoriť hlbšiu hodnotu kontemplovaných vecí, samotné bytie. Podľa Schelera sme schopní skutočne ľudsky žiť, „len ak cítime, že všetko to, čo je z nášho okolia práve viditeľné-vnímateľné-uchopiteľné je obklopené brehmi odtienenými v tisíceroch stupňoch, ktoré nás dráždia a lákajú k objaveniu“ (Scheler, 1993, s. 21). Úcta je základným postojom pre objavenie sveta hodnôt, v nej je možné vnímať (kontemplovať) skrytý prazáklad všetkého.

Úcta nie je iba etickým, ale i základným náboženským postojom. Rodí sa z vnímavosti pre tento skrytý základ všetkého, ktorý možno vypozerovať za viditeľnou skutočnosťou (Akvinský, II-II, q. 81, a. 3). Úcta je neľahostajnosťou voči Bohu, hlbokému základu skutočnosti – sveta i človeka (Svobodová, 2005). Cieľom náboženskej výchovy je poukázať na toto nekonečné tajomstvo a na možnosť človeka žiť v presahu seba samého (Svobodová, 2005, s. 67, 73). Náboženská výchova tak pomáha človeku vnímať seba i druhých ako bytia participujúce na nekonečnom a nikdy nevyčerpatelnom tajomstve a tým kreovať spoločnosť, v ktorej sa hodnota človeka neodvádza od vonkajších znakov jeho blahobytu či osobnej sebarealizácie. Úcta k presahujúcemu tajomstvu umožňuje postupne odkrývať hodnotu fyzických a užitočných dohier vo vzťahu k tomu, ako napomáhajú človeku žiť zodpovedne a zároveň v seba-presahu. Od poznania cieľa, od milujúceho stretnutia s duchovným svetom, tak závisí, ako človek bude súdiť a rozvažovať o svojich skutkoch a o tom, čo nimi dosahuje.

## Kompetencie náboženskej výchovy

Ako by bolo možné interpretovať navrhnuté kompetencie náboženskej výchovy na základe typu racionality, ktorý bol v predošlej časti príspevku pripísaný vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty? Túto otázku si kladie posledná časť štúdie.

Náboženské kompetencie sú novým kurikulumom vymedzené ako syntéza tzv. všeobecných kompetencií, ktoré majú nadpredmetový a procesualný charakter, a náboženských obsahov, ktoré sú viazané na obsahové oblasti a tematické celky. Všeobecných kompetencií je päť; ide o kompetenciu vnímať, poznávať, komunikovať, rozhodnúť sa, nasledovať.

Kompetencia **vnímať** je v náboženskej výchove pochopená ako schopnosť náboženskej percepcie. Vnímový človek neostáva pri povrchu vecí, pri tom, čo sa javí, ale snaží sa vidieť i nehmatateľné, k čomu smeruje náboženstvo. Podľa kurikula ide v kompetencii vnímať o vnútornú aktivitu žiaka: kurikulum ju pomenúva slovami

pozorovať, uvedomiť si, uvažovať (s. 7), ale i žasnúť či tešiť sa (s. 8). Vnímanie by teda malo byť spojené s údivom a radosťou, ktoré sme označili vyššie ako stavy ducha sprevádzajúce poznanie cieľa. Vnímať znamená byť v pozícii toho, kto počúva, kto prijíma, kto svoju pozornosť venuje tomu, čo pozoruje. Vnímavý človek poznáva to, čomu sa oddá, čomu sa vnútorne otvorí a čím sa nechá pretvárať. Kompetenciu vnímať kurikulum právom označilo za základné východisko i cieľ náboženskej výchovy (s. 7). Na to, aby náboženská výchova bola výchovou a nie iba odovzdaním náboženských vedomostí, je potrebné, aby bola prebudená žiakova schopnosť vnímať, nebyť len nezaujatým divákom, prizeraúcim z odstupu, ale sám sa zaangažovať a otvoriť.

Druhou kompetenciou je kompetencia **poznávať**, teda schopnosť náboženskej kognície. Kurikulum objasňuje, že poznávanie by malo nasledovať po vnímaní, teda po oslovení niečím alebo niekým. Živé poznanie vzniká až po tom, ako dáme vnímanému obrazu význam, zmysel (s. 4). Žiak teda vyhodnocuje informácie, obrazy, symboly, dáva ich do súvislosti s vlastným životom (s. 7). Kompetencia poznávať súčasne znamená oboznámiť sa so základným poslanstvom katolíckej viery, s podstatnými pojmami a textami, náboženskou tradíciou a historickým pôsobením Cirkvi (s. 4). Podľa kurikula teda náboženské poznanie znamená aj poznanie náboženstva, nielen vnímanie toho, čo presahuje fyzickú skúsenosť človeka smerom k základu, princípu a naplneniu všetkého. Náboženská výchova sa na Slovensku vyučuje konfesiónálne, čo znamená, že žiak má v rámci kompetencie poznávať napríklad porozumieť liturgii a liturgickému roku, rozlišovať medzi sviatosťami a sviätinami, priradiť ku každej sviatosti ich materiálnu a formálnu stránku (s. 5). Týmto sa kompetencia poznávať profiluje nielen ako schopnosť čítať symboly a obrazy, ale aj ako kompetencia ku kritickému a analytickému mysleniu. Náboženské poznanie reprezentujú aktívne slovesá ako vedieť, chápať, učiť sa či osvojovať si. Tento výpočet aktívnych slovíčok by však mal byť rozhodne sprevádzaný aj úctou a pokorou pred nevyčerateľným tajomstvom Boha, ktorého nie je možné uzavrieť do tematických celkov. „Náboženská výchova by mala človeka viesť k hľadaniu vlastnej odpovede na posledné určenie života nielen tým spôsobom, že mu predloží možné riešenia vopred daných otázok, ale že bude ochotná pomôcť pýtať sa v horizonte náboženského spytovania, povzbudí človeka k prekračovaniu nielen už raz daných odpovedí, ale i k prekračovaniu všetkých už vyslovených otázok – tým, že bude človeka vyzývať k neľahostajnosti vzhľadom k jeho vlastnému životu“ (Svobodová, 2005, s. 72). Tak sa dostávame k tretej kompetencii – komunikovať.

Kompetencia **komunikovať** je schopnosťou náboženskej komunikácie. Opis tejto kompetencie je vypracovaný tak, že zdôrazňuje predovšetkým horizontálny (sociálny) rozmer komunikácie, no jednotlivé tematické celky rozvíjajú túto kompetenciu aj v rovine vertikálnej, teda priestorom pre modlitbu a vzyvanie. Žiak sa tu učí rešpektujúcemu dialógu: aktívne počúva, zdieľa sa, utvrdzuje alebo koriguje svoje náboženské predstavy, nábožensky sa vyjadruje (s. 7). Kompetencia nábožensky komunikovať sa tak učí dialógom. Nejde o to, aby si žiak vystaval neživý a nepriestrelný systém dobre zdôvodnených presvedčení, ale aby sa započúval tak do pohľadov iných, ako aj do svojho vnútra, do toho, kým naozaj je a ako sa veci ukazujú jemu samému.

Štvrtá kompetencia – **rozhodnúť sa** – je schopnosťou náboženského úsudku. V náboženskej výchove sa táto kompetencia týka „schopnosti posúdiť veci na základe hodnotiacej konfrontácie. Nové skúsenosti a poznatky pobádajú žiakov prehĺbiť, rozšíriť si alebo i posunúť svoj vlastný horizont“ (Kurikulum, 2020, s. 7). Získaná schopnosť náboženského úsudku sa vyjadruje slovesami ako napr. konfrontovať sa, prijímať, stotožňovať, kriticky myslieť, rozhodnúť a pod. Ak toto priblíženie kompetencie rozhodnúť sa prirovnáme k rozhodnutiu sa v kontexte aktívne etickej racionality,

musíme k nej pridať jeden dôležitý rozmer. Rozhodnutie by nikdy nemalo byť výsledkom logickej dedukcie alebo vylučovacej metódy. Eticky a nábožensky vychovaný človek sa rozhoduje vo viere, že svojou voľbou získava plnšiu účasť na ľudskosti, že ňou vyjadruje bohatstvo svojho ducha a dosahuje (už a ešte nie celkom) plnšie spoločenstvo s Bohom.

Schopnosť nábožensky motivovaného a prežívaného života nazýva kurikulum kompetenciou **nasledovať**. Objasňuje ju nutnosťou nezostať pri vedomostiach (pochopeň, komunikovaní) a zapojiť sa do spoločenského, sociálneho a cirkevného života (s. 4). Toto je podľa kurikula spojené so zodpovedným konaním voči sebe a voči druhým (s. 7), ako aj s objavením osobného spôsobu nasledovania Ježiša Krista (s. 4). Pojem nasledovať je určite vhodnejším ako pojem aplikovať, ktorý sa uvádza v kurikule ako synonymum. Aplikovať znamená previesť do praxe všeobecnú a anonymnú pravdu. Nasledovať v biblickom zmysle („Pod’ a nasleduj ma“ – Mt 4,19; 19,21) nie je aplikáciou učenia, poznanej pravdy, ale vstúpením do vzťahu. V nerozlučnej jednote medzi vierou ako oddanosťou srdca a vierou ako súborom vieroučných právd sa náboženská pedagogika musí vždy postaviť na stranu prvenstva vzťahu. V opačnom prípade by sa vlastne opäť vrátil starý model vyučovania, pri ktorom sa odhliada od skutočného a integrálneho nasadenia žiaka. Žiak je síce poučený o tom, čo je dobro, hodnota, životný štýl kresťanov, ale žije pod poručníctvom zákona, sám sa ešte neprebudil k vedomej, motivovanej a trvalej voľbe žiť pod vplyvom viery, nádeje a lásky. Princípom jeho konania je v tomto starom aplikačnom modeli pravidlo, zákon, vzorec správania, nie príťažlivá sila dobra (osobného Boha) a nádej na prehĺbenie spoločenstva s ním. Podobne ako etika cnosti aj paideia nasledovania sa dá praktizovať len v prvej osobe (vedome, slobodne a s nasadením v rovine emócií). M. Cozzoli to vyjadril slovami: „Ježiš «cesta» je v nás súladom mysle a srdca s ním“. Žiak (učeník) nenapodobňuje slová a skutky, ale necháva sa obdarovať Kristovým zmysľaním, aby poznal, súdil, chcel a konal Kristovým spôsobom (Cozzoli, 2011).

Posledná kompetencia uviedla do správneho svetla, v čom spočívajú kompetencie poznať, súdiť (rozhodovať) a konať. Ide o efekt vnútornej premeny, ktorá je človeku darovaná, keď k sebe samému (a v úcte aj k iným) pristúpi zodpovedne a začne uvažovať a cítiť jemu vlastným spôsobom. Prestane sa skrývať za znalosť správnych odpovedí a schopnosť uspieť v testovaní a začne skutočne napredovať ako človek, oslovený vo svojom vnútri hodnotou a dobrom.

## Záver

Štúdia preskúmala eticko-náboženskú racionalitu, ktorú považuje filozofia výchovy k cnosti za primeranú vzdelávaniu v oblasti hodnôt. Táto racionalita sa vyznačuje vnútorným nasadením človeka, ktoré nie je možné suplovať znalosťami o hodnotových systémoch, ani eticky (nábožensky) žiaducim vonkajším správaním. Etické a náboženské vzdelávanie teda pobáda k vedomému, v slobode zodpovednému a emocionálne zaangažovanému bytiu a konaniu. Takéto bytie a konanie vychádza z nevynúiteľnej a priamymi metódami nenaučiteľnej úcty voči tajomstvu človeka a Boha. Spoznávanie posledného cieľa konania a zároveň duchovného zmyslu života pôsobí v rámci komplexu kľúčových kompetencií integračne, pretože prepája ich vedomostný, spôsobilostný a postojový aspekt a buduje spoločnosť postavenú na zodpovednosti voči sebe, druhým i prostrediu.

V druhej časti boli v perspektíve opísanej eticko-náboženskej racionality preskúmané a interpretované náboženské kompetencie, ktoré sú súčasťou experimentálne overovaného nového kurikula náboženstva/náboženskej výchovy. Ide o kompetencie nábožensky vnímať, poznávať, komunikovať, rozhodovať a nasledovať. Účelom ich



preskúmania nebolo meniť ich, ale skôr zasadiť ich do širšieho explanačného rámca, a tým i prispieť k ich porozumeniu. Tento prístup pomohol odkryť šírku a hĺbku kompetencií. Kompetencia nábožensky vnímať tak prechádza od zmyslového vnímania náboženských javov až po vnímanie hlbokého základu vecí, samotného bytia. Kompetencia poznávať sa profiluje ako schopnosť čítať symboly a obrazy, ale aj ako kompetencia ku kritickému a analytickému mysleniu. Autentické porozumenie duchovným veciam pritom predpokladá postoj úcty a pokory, pretože ich chápanie je skôr darom prijatým zo vzťahu s nimi než výdobytkom diskurzívneho rozumu. Kompetencia komunikovať smeruje od výmeny názorov k dialógu, a teda k rešpektujúcemu a v hĺbke seba ukotvenému zdieľaniu pohľadov. Kompetencia rozhodovať sa zahŕňa nielen konkrétne rozhodnutie, ale i rozhodnutie o sebe, o svojom živote, prijaté v zodpovednosti voči sebe, druhým i svetu. Nakoniec kompetencia nasledovať nie je aplikáciou neosobného a všeobecného poznania na osobný a konkrétny život žiaka, ale skôr odhodlanie k ceste nasledovania, ktorá je nielen životom s, ale aj životom v Kristovi.

## PodĎakovanie

Príspevok vznikol na Filozofickej fakulte UKF v Nitre ako súčasť grantového projektu APVV – 17 – 0158 Perspektívy vývoja súčasnej religiozity na Slovensku.

## Literatúra

Akvinský, T. (1937-40). *Theologická summa*. Preložil P. E. Soukup a kol. Olomouc: Krystal.

Akvinský, T. (2014a). *Otázky o ctnostech II. Láska a naděje*. Preložil T. Machula. Praha : Krystal OP.

Akvinský, T. (2014b). Suma proti pohanom, 1. kniha, 1. – 9. kapitola. Preložil M. Chabada. *Ostium. Internetový časopis pre humanitné vedy*, 10(1). [online] [15.01.2018] Dostupné na: <http://www.ostium.sk/sk/suma-proti-pohanom-1-kniha-1-9-kapitola-2/>

Aristotelés. (2009). *Etika Nikomachova*. Preložil A. Kříž. Praha: Petr Rezek.

Cozzoli, M. (2011). Il Maestro è via. Nel cammino ci rivela la sua esperienza. *PiùVoce.net. Cattolici in rete*, Febbraio 2011. [online] [25.05.2016] Dostupné na: [http://www.piuvoce.net/newsite/articolo\\_opinionista.php?id=216&idtema=46](http://www.piuvoce.net/newsite/articolo_opinionista.php?id=216&idtema=46)

Čapek, J. (2006). Dvojjí účel jednání (s. 79-92). In O. Švec, *Filosofie jednání*. Praha: Oikoymenh.

Fulková, E., Reimer, T. (2016). *Aktivizujúce vyučovacie metódy v teórii a praxi náboženskej výchovy*. Bratislava: Vydavateľstvo don Bosco.

Furman, J. (2013). *Náboženstvo/náboženská výchova v školskom vzdelávacom programe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

*Kurikulum predmetu katolíckej náboženstva/náboženská výchova (pre základné školy, stredné školy, štvorročné gymnázia a osemročné gymnázia, dvojročné nadstavbové stredné školy)*. (2010). Spišská Nová Ves: Katolícke pedagogické a katechetické centrum, n.o.

*Kurikulum rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy (pre primárne, nižšie, stredné a úplné stredné vzdelávanie)*. Návrh schválený biskupmi Slovenska. (2020). Dostupné na: <https://kpkc.sk/na-stiahnutie/>

Morgan, M. (2003). The role of prudence in education. *Educational Theory*, 53(2), 173-183.

*Návrh systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane procesu ich periodickej inovácie.* (2018). [online] [07.08.2020] Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/vzdelavanie/vyskumne-ulohy/systemovy-model-kurikularnej-transformacie/systemovy-model-schvaleny-msvvas-2018.pdf>

Odporúčanie Rady európskej únie z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. (2018). In *Úradný vestník Európskej únie* (C189/1-13). [online] [07.08.2020] Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

*Référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique.* (2017). Fédération Wallonie-Bruxelles. [online] [21.07.2020] Dostupné na: <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESeC/religion/2017/REFERENTIEL%20%20RELIGION%20CATHOLIQUE.pdf>

Reimer, T. (2019). Náboženská výchova v škole ako rozvoj náboženských kompetencií. *Acta facultatis theologiae Universitatis Comenianae Bratislaviensis*, 16(1), 70-83.

Rothgangel, M. (2014). Religious competences and educational standards for religion. In M. Rothgangel, et al., *Basics of Religious Education* (s. 309-321). Göttingen: V&R unipress.

Scheler, M. (1993). *O studu*. Preložil J. Loužil. Praha: Mladá fronta.

Svobodová, Z. (2005). *Nelhostejnosť. Črty k (ne)náboženské výchov*. Praha: Malvern.

*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike.* (2011a). Bratislava/Slovakia: Štátny pedagogický ústav. [online] [06.08.2020] Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1\\_spu\\_uprava.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf)

*Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike.* (2011b). Bratislava/Slovakia: Štátny pedagogický ústav. [online] [06.08.2020] Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf)

Verbeke, G. (1994). L'éducation morale et les arts chez Aristote et Thomas d'Aquin. In A. Zimmermann, *Miscellanea Mediaevalia. Veröffentlichungen des Thomas-Instituts der Universität zu Köln*. Band 22/1: *Scientia und ars im Hoch- und Spätmittelalter* (s. 449-467). Berlin – New York: Walter de Gruyter.

*Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní.* (2008). [online] [08.08.2020] Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

## Adresa autora

### Doc. Mgr. Andrea Blaščiková, PhD.

Katedra náboženských štúdií, Filozofická fakulta, UKF v Nitre

Hodžova 1, 949 74 Nitra

ablascikova@ukf.sk