



## **Integrálna antropológia ako cieľ jezuitskej pedagogiky a formácie<sup>1</sup>**

LUKÁŠ JENÍK

Teologická fakulta Trnavskej univerzity

Bratislava

ORCID: 0000-0002-8524-2513

### **Integralna antropologia jako cel pedagogiki i formacji jezuitskiej**

#### STRESZCZENIE

Apostolat intelektualny jest jednym z podstawowych charyzmatów duszpasterskiej pracy jezuitów. Stąd jezuitska pedagogika wyróżnia się szczególnymi cechami, których korzenie sięgają średniowiecznych uniwersytetów, jak też wartości humanistycznych i kontekstu filozoficzno-teologicznego tamtych czasów. Podstawowym źródłem ignacjańskiej pedagogiki są *Ćwiczenia duchowe* św. Ignacego Loyoli. Wychowanie i wykształcenie w duchu jezuitskiej pedagogiki nie jest wartością samą dla siebie, ale instrumentem w rozwoju integralnej osobowości, kształtującym społeczne relacje w służbie dla drugich. Celem takiej formacji nie jest tylko wszechstronne wykształcenie, ale nade wszystko zdolność człowieka, aby swym bogactwem osobowej świadomości służył dobru ludzkiej społeczności.

Słowa kluczowe: ignacjańska i jezuitska pedagogika, Ignacy z Loyoli, krytyczne wykształcenie, cura personalis – publiczna troska, publiczna służba.

\* \* \*

Jezuické školstvo predstavuje fenomén, ktorý nemá miesto len v dejinách pedagogických prístupov, ale jeho teoretické východiská predstavujú širokú paletu myšlienok, ktoré prepájajú vzdelávanie s otázkami filozofickej a teologickej antropológie. Z toho dôvodu predstavuje jezuitská pedagogika a školstvo špecifickú realizáciu antropológických východísk a pochopenie úspešnosti jezuitskej pedagogiky nemožno oceniť bez prihliadnutia na jej teoretické východiská a ciele.

<sup>1</sup> Táto štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu APVV-15-0189 *Vybrané faktory pro-rodinnej stratégie a podpora stabilnej rodiny v multikulturálnom prostredí*.

Ako každá iná pedagogická metóda, aj jezuitsky prístup k vzdelávaniu vyrastá z určitého ideologického a ideového rámca a viac či menej nadväzuje na pedagogické paradigmy svojej doby. Tak aj jezuitskú pedagogiku možno charakterizovať ako prístup, ktorý organicky integruje pedagogické skúsenosti a obsah starších vzdelávacích modelov svojej doby (renesančný humanizmus, univerzitné vzdelávanie a i.), flexibilne prispôsobuje pedagogické metódy i obsahy okolnostiam a potrebám a zároveň sleduje vopred stanovené ciele, ktoré vyplývajú z kresťanskej viery. Sú to práve ciele, ktoré sú kľúčom výberu špecifických metód a prístupov jezuitského školstva, ale zároveň aj kľúčom k ich pochopeniu. Tieto ciele ako intencie vzdelávania majú svoju filozofickú a samozrejme i teologickú identitu. Tou je vo všeobecnosti snaha o integrálnu antropologickú formáciu; snaha o pochopenie a odpovedanie otázky, kým je človek vo svojej úplnosti, a to z perspektívy kultúrnej, filozofickej a tiež antropologicko-teologickej.

Predmetom tejto štúdie je predstaviť ciele jezuitského vzdelávania dnes a ponúknuť ich filozofickú reflexiu a zdôvodnenie. Deklamované ciele, ako ich nachádzame vo vybraných dokumentoch, odkazujú k prameňom jezuitskej a ignaciánskej spirituality. V týchto zdrojoch možno badať intuitívnu i systematickú snahu o taký širší filozofický prístup k osobe, ktorý je inšpirujúci nielen pre kresťanskú antropológiu, ale aj integrálne chápaným predmetom antropológie. Odôvodnenie týchto cieľov neukazuje len kontinuitu medzi poslaním vzdelávacích cieľov jezuitských diel minulosti a súčasnosti, ale zároveň odhaľuje ich aktuálnosť a inšpiratívnosť.

## 1. Ciele štúdia a tradícia jezuitského vzdelávania

Pri pohľade do dejín Spoločnosti Ježišovej pôsobí tradícia jezuitského vzdelávania ako jeden z charakteristických znakov tohto rehoľného spoločenstva. Možno dodať, že jezuiti ako vzdelávacia rehoľa je už takpovediac klišé. Napriek tomu toto klišé nie je úplne správne a výstižné. Školstvo a intelektuálny apoštolát nepredstavuje to, čo by sme mohli označiť za primárny cieľ, za charizmu jezuitskej rehole ako aj spirituality. Ľudovo etablovaná identifikácia intelektuálneho apoštolátu jezuitov s ich typickou črtou vychádza z historickej skutočnosti, pretože jezuiti v 17. storočí zriaďovali a obsadzovali množstvo škôl a vzdelávacích inštitúcií<sup>2</sup>. Na rozdiel od dominikánov však ich charizmu nedefinuje vzdelávanie a s ním spojená kazateľská činnosť ako niečo esenciálne<sup>3</sup>. Vzdelanie a vzdelávanie sú síce

<sup>2</sup> John W. O'Malley, *Dejiny jezuitov: Od Ignáca po Františka* (Trnava: Dobrá kniha, 2014), 37-63.

<sup>3</sup> K podobe intelektuálneho apoštolátu Cirkevného rádu Rehole kazateľov pozri: Gabriel P. Hunčaga, *Dominikáni na ceste k intelektuálnym elitám vrcholného stredoveku* (Kraków, Bratislava: Centrum pre štúdium kresťanstva, Vydavateľstvo Chronos; Spolok Slovákov v Poľ-

aj dnes typickými črtami, ktoré sa javia navonok ako charakteristický znak pôsobenia rehole, ale nie sú tým, čo možno označiť za esenciálne. Zjednodušený a schematicky predstavený dôvod, prečo je tomu tak, súvisí so zmenou vzdelávania a oslabovaním autority veľkých intelektuálnych autorít stredoveku, ku ktorému už dochádza najneskôr od druhej polovice 13. storočia. Zatiaľ čo regulatívny ideál kontemplácie a teoretického poznania, ktorých hodnota spočíva v nich samých, predstavuje východisko aristotelovskej recepcie v 13. storočí; v dobe vzniku jezuitského školstva nepredstavuje tomizmus jediné paradigma filozofie a teológie a popri tomisticky orientovanej filozofii koexistujú rôzne varianty platónsko-augustínovskej filozofie, scotizmu a pod<sup>4</sup>.

### 1.1. Od samoučelnej teórie k praxi

Antická myšlienka o kráľovskej povahe teoretických vied, ktorú vo filozofii explicitne formuluje Aristoteles vo svojej *Metafyzike*<sup>5</sup>, sa stala dlhodobou mienkotvornou pedagogickou ideou a ideálom vzdelávania. Teória, ktorej prejavom je aj dobový akcent na témy filozofie druhej scholastiky a tak aj na teologické obsahy, je hodnotná *per se*, a *a priori* je tak cennejšia ako akékoľvek prakticky zamerané vedy. Lenže v dobe Ignácovho štúdia na univerzite neformujú jeho uvažovanie len skúsenosti s tomizmom a myslením druhej scholastiky, ale tiež formálny prerod filozofie a vedy, ktorý sa začína v 16. storočí<sup>6</sup>. Ignácov nedogmatický prístup k poznaniu sa stal impulzom k tomu,

sku; Slovenská komisia pre komparatívne cirkevné dejiny, 2013), 25-34. Hunčaga poukazuje na všeobecný zeitgeist mendikantských spoločenstiev. Tie sa odkláňajú od monastických tradícií, sú aktívnejšie v evanjelizácii a celkom prirodzene akcentujú intelektuálny apoštolát.

<sup>4</sup> Daniel Heider, Lukáš Novák, Ján Samohýl (eds.), *Pluralita tradíc. Od antiky po novovek* (České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2015). K uvedenému hodno pripočítať aj fakt, že filozofické i teologické zameranie univerzít a tiež ciele vzdelávania a vedy boli regionálne veľmi odlišné. Zatiaľ čo práve v zaalpskom prostredí dominuje aristotelovský apel, ktorý sa neskôr začína orientovať viac empiricky a zameriava sa na štúdium prírody, v talianskom prostredí sa rozvíja renesancia antickej filozofie z prostredia ohrozovanej Byzantskej ríše. K problematike pluralizmu v stredovekom myslení pozri tiež: Lukáš Jeník, Mária Spišiaková, Jozef Žuffa, „Quo vadis Aloisianum – k vízií jezuitskej teologickej fakulty“, w: *Studia Aloisiana* 8, nr 2 (2017): 35-60.

<sup>5</sup> Aristoteles, *Metafyzika* (Praha: Petr Rezek, 2008), 982a5-982b25, 36-38.

<sup>6</sup> V rámci dejín pedagogiky sa tento ideál nabúra explicitne až americkým pragmatizmom, ktorý má svoje špecifické filozofické východiská a zodpovedá povahe doby, v ktorej vzniká. Avšak zmenu vzdelávania možno vidieť aj ako výsledok ruptúr spoločenského poriadku v 16. storočí a nemenej tiež zmien kultúry. Aj v jezuitskej pedagogike však badať analogické uvažovanie a anticipáciu tohto moderného pragmatického obratu, a to práve v intenciách vzdelávacích cieľov. Teória neprestáva mať svoj význam, ale jej hodnota je daná niečím transcendentujúcim samotné vedenie. Tým je jej cieľ. Je tiež dôležité zdôrazniť, že aj jezuitská pedagogika vzniká v ideologickom rámci a teda, neexistuje v ideovom vákuu. V rámci jezuitskej filozofie a teológie sa však už od jej počiatkov pracuje s myšlienkami druhej scholastiky, v ktorých dominujú scotistické interpretácie. Práve v akcente na praktickosť teológie, ktorú nachádzame už u Jána Dunsca Scota, a tiež na význam františkánskej tradície v scholastike, možno

čo Jansen či O'Malley označujú ako jezuitský eklekticizmus či slobodnejší kritický prístup vo filozofii. I keď rešpektuje oficiálnu náuku Cirkvi a kresťanskú filozofiu vychádzajúcu z tomizmu, nerobí ju nekriticky dogmatickou, ale pristupuje k nej slobodnejšie. Tento prístup sa neskôr ukazuje ako zdroj tvorivého a od dogmatizmu oslobodeného premýšľania nad bohatstvom katolíckej filozofickej a teologickej tradície. To, čo sa vo filozofii a teológii javí ako eklekticizmus, to sa v oblasti prírodných vied prejavilo obsahovou i formálnou flexibilitou jezuitskej pedagogiky a príklonom k praktickým účelom, z ktorých bol na prvom mieste čestný človek<sup>7</sup>. Cieľom poznania, a to filozofického i prírodovedeckého je lepšie zvládanie života, jeho kultivácia a napokon schopnosť ovládať ho v duchu hesla *ad maiorem dei gloriam*<sup>8</sup>.

Vzdelávanie bolo počnúc antikou a následne aj po dobe aristotelovskej recepcie v 13. storočí považované za hodnotné, pretože sa týkalo vedenia. Hodnota vedenia je postavená na intuitívnom predpoklade hodnoty zdôvodneného poznania, čím sa odlišuje vedenie od mienky. To prirodzene akcentovalo význam teórie ako poznania toho, čo je božské, a kontemplácia tohto obsahu je nadradená praktickému obsahu, pretože má účel sama v sebe. Originálnosť pragmatizmu jezuitskej pedagogiky nespočíva, samozrejme, v odmietnutí vyššie uvedeného antického postulátu a v negácii hodnoty pravdivého poznania, ale v nebyvalom akcente na využiteľnosť vedenia, ktoré má význam len natoľko, nakoľko robí človeka slobodnejším vo vecnom poriadku bytia<sup>9</sup>. To súvisí s premenou obsahov a kultúry vzdelávania, ku ktorému dochádza počas nástupu renesančných humanistov na pôde talianskych univerzít<sup>10</sup>.

---

badateľ zdroje, ktoré ovplyvňujú aj neskoršiu jezuitskú filozofiu a tiež pedagogiku. Jedným zo spoločných menovateľov je napríklad zdôrazňovanie významu ľudskej vôle. K uvedenému pozri Bernhard Jansen, *Jezuité v prírodných vedách a ve filozofii 17. a 18. století* (Olomouc; Velehrad: Refugium, 2004), 16-17.

<sup>7</sup> Ibidem, 20-21.

<sup>8</sup> Ibidem, 21. Pozri tiež: Judi Loach, „Revolutionary Pedagogues? How Jesuits Used Education to Change Society“, John W. O'Malley, Gauvin Alexander Bailey, Steven J. Harris, T. Frank Kennedy (eds.), *The Jesuits II: Cultures, Sciences, and the Arts 1540-1773* (Toronto: University of Toronto Press, 2006), 66-85.

<sup>9</sup> Jedným z prejavov tohto pragmatizmu je význam prírodných vied na jezuitských kolégiách a vzdelávacích inštitúciách v Novom svete. Porov. O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, *Studies in The Spirituality of Jesuits* 47, nr 1 (2015), 24. „The vast majority of colleges, moreover, did not teach theology, regarded as a professional discipline. They rested content with an hour or so of catechism per week, supplemented by sermons and similar services.“ Prírodná filozofia a prírodovedné skúmanie v prvých generáciách jezuitského školstva zároveň predstavovali jednu z vizitiek ich otvorenosti. Bolo by však nepresné tvrdiť, že PR jezuitského školstva bola postavená len na prírodných vedách. Jansen poukazuje na to, že i keď jezuiti v 16. storočí ako napr. Suárez a i. konzervatívne zameraní siahli po scholastike, nezabudli do jej skúmania a predovšetkým prezentovania v rámci vyučovacieho procesu zapracovať humanistické pedagogické metódy. V 17. storočí sa však situácia zmenila a práve v tomto období je zameranie jezuitskej vzdelanosti čoraz viac orientované na prax. Pozri: Jansen, 12-24.

<sup>10</sup> Porov. Lukáš Jeník, „K teoretickým východiskám jezuitského vzdelávania“, w *Studia Aloysiana* 6, nr. 4 (2015), 5-23. V prípade renesančnej filozofie nehovoríme len o novom antro-

Zdôvodnenie a cieľ jezuitskej pedagogiky treba hľadať v širšom kontexte premeny dobových ideálov vzdelávania, no nemenej tiež v rovine spirituality, ktorá napomáha osobnému rozvoju človeka. Cieľ predstavuje zároveň východisko a perspektívu, ku ktorej školstvo pod patronátom Spoločnosti má viesť svojich adeptov. Cieľ vzdelávania jezuitskej pedagogiky je vo svojej pointe derivovaný z východiska, ktoré predostiera Ignác z Loyoly v *Duchovných cvičeniach*. Väčšina štúdií, ktoré sa venujú jezuitskej pedagogike<sup>11</sup>, sa pri hľadaní východiska a cieľa vzdelávania odvoláva na tzv. princíp a fundament.

„[23] Princíp a fundament. (Vedúca a základná pravda.) Človek je stvorený, aby chválil Boha, nášho Pána, vzdával mu úctu a slúžil mu a takýmto spôsobom si spasil dušu; a ostatné veci na povrchu zeme sú stvorené pre človeka, aby mu pomáhali dosiahnuť cieľ, pre ktorý je stvorený<sup>12</sup>“.

Nexus medzi Ignácou myšlienkou „vedúcej a základnej pravdy“ a jezuitskou pedagogikou spočíva v chápaní ignaciánskej a jezuitskej spirituality ako spiritualít, ktoré sú zamerané výrazne prakticky. Myšlienku princípu a fundamentu *Duchovných cvičení* pomáha pochopiť samotné Ignácovo uvažovanie o hodnote jeho vlastného štúdia. Ignác si bol totiž vedomý, že štúdium je efektívnym nástrojom na to, „aby mohol pomáhať dušiam“<sup>13</sup>. Tento prístup badať napokon aj v kľúčových textoch jezuitskej

pologickom obrate. Nový antropologický obrat bol zapríčinený intelektuálnou injekciou imigrantov po páde Konštantinopolu v roku 1453. Do západnej kultúry sa dostáva nebývalý objem antickej literatúry v originálnych jazykoch, čo zároveň obnovuje záujem o antiku, ktorý v západnom kresťanstve napomáhala udržiavať kresťanská vzdelanosť a univerzity.

<sup>11</sup> Porov. Kamilla Frejusz, „Integralny wymiar pedagogii *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego Loyoli“, *Studia Bobolanum* 28, nr. 2 (2017): 35-37. Aktuálnosť, integritnosť a univerzálny antropologický rozmer ignaciánskej spirituality robia z tejto spirituality inšpiratívny zdroj pedagogických prístupov, a to aj mimo jezuitské pedagogické diela. K uvedenému pozri tiež: Frejusz, „Fundament *Ćwiczeń duchowych* jako inspiracja myśli pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego“, *Studia Bobolanum* 29, nr. 1 (2018): 187-204. Frejusz v uvedenej štúdií akcentuje univerzálnosť a príťažlivosť ignaciánskej spirituality a jezuitskej pedagogiky na konkrétnom regionálnom príklade katolíckej pedagogiky. V pedagogickom myslení Edmunda Bojanowského (1814-1871) tak nachádzame typické jezuitské pedagogické motívy a princípy ignaciánskej spirituality: *magis, cura personalis*, ale tiež praktický prístup (*tantum quantum*).

<sup>12</sup> Ignác z Loyoly, *Duchovné cvičenia : Exercície* (Trnava: Dobrá kniha, 2005), 31. K východisku jezuitskej pedagogiky v ignaciánskej spiritualite pozri John W. O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, 18-20. Z domácich prameňov k téme jezuitského školstva, jeho filozofických a teologických východísk možno spomenúť príspevky jezuitov: Kolářek, Csontos, Rojka, ktoré sú v zborníku z medzinárodnej konferencie Ladislav Csontos, (ed.), *Jezuitské školstvo včera a dnes* (Trnava; Bratislava: Ústav dejín Trnavskej univerzity v Trnave, Teologická fakulta Trnavskej univerzity v Bratislave, 2006).

<sup>13</sup> Ignác z Loyoly, „Poutník (Vlastní životopis sv. Ignáce z Loyoly)“ Ignác z Loyoly, *Souborné dílo* (Olomouc: Refugium, 2005), 146. Už v Ignácovom živote tak vzdelanie predstavovalo

pedagogiky: *Charakteristické rysy jezuitskej výchovy* (1986) a tiež *Ignaciánska pedagogika. Praktické prístupy* (1993)<sup>14</sup>. V oboch textoch je ignaciánska spiritualita explicitným zdrojom širšieho pedagogického prístupu jezuitského vzdelávania.

Joseph de Guibert metaforicky poukazuje na to, že každá spiritualita, s ktorou sa v dejinách kresťanstva môžeme stretnúť, vzniká aj ako reflexia nejakej historickej epochy a znamenia čias, na ktoré reaguje. Spiritualita tak predstavuje most, ktorý prepája človeka doby s jeho cieľom, Bohom<sup>15</sup>. Táto metafora spirituality ako podoby žitej viery, ktorá je mostom reagujúcim na myšlienkový „terén“, odráža účelovosť každej spirituality a v toku času tak zrkadlí celkom prirodzený pluralizmus kresťanskej spirituality. Povedané zjednodušene: každý historický terén si vyžaduje iný typ mosta. Aký typ mosta potom predstavuje ignaciánska a jezuitská spiritualita? V duchu de Guibertovej metafory možno akcentovať predovšetkým praktickosť a aktuálnosť oboch spiritualít. Tá totiž nespočíva len v tom, že rovnako ako každá spiritualita v pozadí kresťanských hnutí reaguje na určitý súbor dobových okolností (politických, sociálnych či kultúrnych), ale zároveň v akcentovaní toho, čo by sme mohli označiť za antropologicky nevyhnutné predpoklady žitej viery. Praktickosť vychádza z obratu k subjektu, ktorý je kľúčovým partnerom vzťahu Boha a človeka. A čím lepšie človek pozná sám seba, tým lepším je i vzťah k Bohu. Tak sa ciele vzdelávania a ciele viery vzájomne prelínajú<sup>16</sup>.

Z pohľadu jezuitskej spirituality, ktorú vo všeobecnosti rámcuje vyššie uvedený citát, úloha a hodnota vzdelávania – a tiež nadobudnutého poznania – nie je v teórii pre teóriu samotnú, ale naopak, teoretické vzdelanie je len vhodným nástrojom. Ako inštrument má byť človeku nápomocný

---

významnú, no inštrumentálnu hodnotu, vďaka ktorej dochádza k naplneniu cieľa, ktorý vytýčil vo svojich cvičeniach. Aj vzdelanie ako efektívny nástroj má napokon slúžiť cieľom spirituality, ktorým je integrálny rozvoj jednotlivca vo vecnom poriadku stvorenia a prirodzenosti.

<sup>14</sup> Pavel Ambros (ed.), *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV* (Olomouc: Centrum Aletti Refugium, 2013). Český preklad oboch oficiálnych dokumentov je v českom vydaní doplnený úvodnými listami vtedajšieho generála Spoločnosti Ježišovej, Petra-Hansa Kolvenbacha SJ (19832008). Oba dokumenty jasne reflektujú integrálnu antropologickú líniu diela Ignáca z Loyoly.

<sup>15</sup> Joseph de Guibert, *The Jesuits. Their Spiritual Doctrine and Practice. A Historical Study* (St. Louis: The Institute of Jesuit Sources, 1986), 8. K uvedenému pozri tiež: Edita Prihodová, „Charakteristika ignaciánskej pedagogiky“, w Dana Baláková; Viera Kováčová (eds.), *Aspekty literárnovedné a jazykovedné IV*. (Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2019), 94-110.

<sup>16</sup> Tento hermeneutický kruh počíta i so skutočnosťou, že len v poznaní Druhého ako druhého poznáva človek sám seba. Uvedené myšlienky nepochádzajú z Ignáčovho intelektuálneho zamerania, nie sú jeho nápadom a ich anticipáciu možno nájsť v duchovných dejinách antiky i stredoveku. Pre Ignáca sa však poznanie seba samého ako bytosti, ktorá stojí na javisku poznania spolu s Bohom, stáva východiskom i cieľom vzdelania. Porov. Prihodová, „Charakteristika ignaciánskej pedagogiky“, 94-110.

pri hľadani a tvorení onoho jezuitského *magis*. Vzdelanie sa v jezuitských vzdelávacích inštitúciách nestáva len profesionalizáciou skúsenosti, ale zároveň zrači snahu o komplexné integrálne formovanie človeka. Tým sa celkom prirodzene otvára otázka, k formovaniu akej podoby človeka smeruje takáto pedagogická metóda. Náčrt odpovede i ďalšieho skúmania odhaľuje charakteristika previazania ignaciánskej spirituality s pedagogikou. Ignaciánsku a jezuitskú spiritualitu a ich praktickosť tak možno charakterizovať niekoľkými znakmi: flexibilitou v chápaní hodnoty a úlohy teórie, ktorá má inštrumentálny význam vo vzťahu k praxi; aktuálnosťou (význam slobody a zodpovednosti individua), ktorá prepája ideu slobodného ľudského individua, jeho skúsenosť zodpovednosti, a životom s druhými (blíždymi) s cieľom svojej (individuálnej) i spoločnej cesty. Tieto rysy spirituality sú zdrojom integrálneho antropológického uvažovania a širšieho filozofického prístupu k chápaniu hodnoty človeka a jeho ďalšieho vzdelávania a formovania.

## 2. Výzvy a perspektívy jezuitského vzdelávania

Ideové východiská jezuitského vzdelávania sú napriek dlhodobej praxi stále rovnaké, a to práve z dôvodu jednotného antropológického východiska. Ilustráciou, ktorá napomáha vidieť kontinuitu medzi 16. storočím, kedy jezuitské vzdelávanie vzniká, a dneškom je aj prejav bývalého generála Spoločnosti Ježišovej Adolfa Nicolása<sup>17</sup>. Nicolás vo svojom prejave na konferencii o vyššom jezuitskom školstve v Mexiku v roku 2010 vytyčil tri výzvy jezuitského vzdelávania či intelektuálneho apoštolátu vo všeobecnosti:

„Po prvé, predstavenie hĺbky myslenia. Po druhé, opätovné objavenie a realizácia našej „univerzálnosti“ v oblasti vyššieho jezuitského školstva. Po tretie, obnovenie jezuitského záväzku služby“<sup>18</sup>.

Uvedené body akcentujú explicitný návrat k impulzu *Duchovných cvičení*, ktoré možno považovať za prameň teologickej i filozofickej an-

<sup>17</sup> Dôvody tohto časového skoku nie sú neopodstatnené. Návrat ku koreňom ignaciánskej spirituality explicitne charakterizuje predovšetkým súčasnú reflexiu vzťahu pedagogiky a jezuitskej spirituality. Explicitnú renesanciu spirituality a jej antropológických (filozofických i teologických) východísk v pedagogike možno badať vo viacerých kľúčových dokumentoch Spoločnosti Ježišovej, ktoré veľmi adresne reagujú na meniaci sa moderný svet. Pozri dokumenty 32., 34. a 36. Generálnej kongregácie Spoločnosti Ježišovej. Pozri tiež „Príznačné rysy jezuitské výchovy“, Pavel Ambros (ed.), *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV*, 74-101.

<sup>18</sup> Porov.: Adolfo Nicolás, „Challenges to Jesuit Higher Education Today“, *Conversations on Jesuit Higher Education* 40, (2011), 6, URL: <http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1651&context=conversations> (24. 4. 2020).

tropológie Ignáca z Loyoly. Systematická aplikácia teologických a antropologických východísk *Duchovných cvičení* v pedagogike môže podľa Nicolása, Kolvenbacha, ale tiež novších dokumentov Spoločnosti Ježišovej napomáhať k efektívnosti jezuitského školstva v dnešnom globalizovanom svete<sup>19</sup>. Vzdelávanie pod hlavičkou jezuitov má implementovať kľúčové prvky ich spirituality: kontemplácia Boha v každodennom živote, indifferencia a sloboda, schopnosť rozlišovania a voľby, napokon tiež význam telesnosti<sup>20</sup>.

Tieto východiska nie sú len súčasťou a inšpiráciou vzdelávania, ale reflektujú hlbší cieľ – formovanie ľudskej bytosti. Na týchto princípoch by podľa Nicolása malo vzdelávanie formovať absolventa pre sociálnu angažovanosť vo svete<sup>21</sup>.

Ideál vyspelej osobnosti, ktorá sa angažuje pre spoločenstvo, a tým aj pre svet, však nie je recept, ktorý vymysleli jezuiti. Jezuitské školstvo má v dejinách pedagogických koncepcií výnimočné miesto pre spôsob, akým do univerzitého prostredia 17. storočia vniesli staršiu filozoficko-peda-

<sup>19</sup> Porov.: *Documents of General Congregation 36 of the Society of Jesus*. URL: [https://jesuits.eu/images/docs/GC\\_36\\_Documents.pdf](https://jesuits.eu/images/docs/GC_36_Documents.pdf) (24. 4. 2020). *1. dekrét 36. generálnej kongregácie Spoločnosti Ježišovej* vyzýva k prehĺbeniu intelektuálneho apoštolátu, ktorý efektívne vedie k zmiereniu a depolarizácii spoločnosti (§28, 31-38). Myšlienky z doteraz poslednej generálnej kongregácie (r. 2016) len podčiarkujú to, čo možno nájsť v starších dokumentoch Spoločnosti Ježišovej. Napr. *16. dekrét 34. generálnej kongregácie Spoločnosti Ježišovej* zdôrazňuje naliehavosť teologickej reflexie výziev súčasnosti, ktorými sú: inkulturácia, napomáhanie spravodlivosti a otvorený náboženský dialóg. Intelektuálny apoštolát je teda kľúčovým nástrojom komplexného poznania, ktoré napomáha slobode a zodpovednosti. Neoddeliteľnou zložkou akademického bádania je tak sloboda, ktorá umožňuje hľadanie pravdy. Tieto myšlienky zaznievajú aj v *4. dekréte 32 generálnej kongregácie Spoločnosti Ježišovej* a tiež v dokumente *Doplňujúcich noriem 6/293 – 295*. Vedecké bádanie a teologická reflexia sa má podľa uvedených dokumentov robiť vážne a tvorivo. Tvorivosť a odvaha teologickej reflexie napomáhajú dobre hľadať, rozlišovať a nájsť odpovede na „najprenikavejšie duchovné otázky a na najhlbšie túžby ľudského srdca“.

<sup>20</sup> James Martin, *Jezuitský návod (takmer) na všetko* (Trnava: Dobrá kniha, 2012), 15.

<sup>21</sup> P. Adolfo Nicolás vo svojom príhovore formuluje uvedené výzvy predovšetkým so zreteľom na fenomén globalizácie. Práve kolégiá, univerzity a akademická pôda vo všeobecnosti predstavujú strategický priestor, ktorý by mal zastrešiť slobodnú tvorivú diskusiu. Akademická pôda je priestorom, v ktorom získavajú odlišné názory slobodnú možnosť obstať v diskusii a zároveň koexistovať. Porov. Nicolás, „Challenges to Jesuit Higher Education Today“, 9. Podľa Nicolása musí efektívnosť akademickej pôdy vyrastať z hodnôt slobody a tolerance, nie však relativizmu. Nicolás sa pýta: „In this globalized world, with all its lights and shadows, would – or how would – running all these universities still be the best way we can respond to the mission of the Church and the needs of the world?“ Odpoveď na jeho otázku nemá byť nostalgickým a sentimentálnym uzavretím sa pred svetom, ale naopak aktívnou službou, ktorá stojí na pevných a poctivých intelektuálnych základoch. Ak chce jezuitské školstvo čeliť výzvam, pred ktorými stojí v dnešnom svete, a zároveň obstať a nezradiť svoju identitu, nemôže tak urobiť bez toho, že by sa vrátila k spomenutým úlohám a ich implementácii. Porov.: Nicolás, *Stretnutie s pedagógmi, pracovníkmi a študentmi TFTU* (Bratislava: Provinciálny Spoločnosti Ježišovej na Slovensku, 2013), 31-32.



gogickú tradíciu a záujem o kultiváciu človeka kultúrou<sup>22</sup>. Tou je *studia humanitatis* renesančných humanistov a prevažne v Taliansku pôsobiacich filozofov a mysliteľov neskorého 14., 15. a 16. storočia. Zaiste, ani renesanční humanisti nepredstavujú prvotných tvorcov koncepcie chápania filozofie ako nástroja dobrého života. Svojou koncepciou celostného humanistického vzdelávania sa Spoločnosť Ježišova rovnako ako renesanční myslitelia prihlásila k hodnotám antického, stoického a renesančného humanistického vzdelávania<sup>23</sup>.

To, čím sa odlišuje tradícia renesančných humanistov od staršej scholastickej kultúry je tiež výraznejší akcent na význam filológie a literatúry. Práve v jazykoch a literatúre nachádzajú humanisti zdroj svojho filozofického myslenia a posilňujúci argument hodnoty človeka<sup>24</sup>. K hodnote teoretického poznávania humanisti, aj vďaka umeleckému záujmu o človeka, pridávajú niečo navyše, a tým je ideál družnej svornosti a spoločnosti, pretože práve tie napomáhajú jedincovi kultivovať jeho charakter spoločenskej bytosti. Humanistické vzdelávanie, ktoré sa opiera o ideu dôstojnosti človeka, rovnosti a svornosti ľudí, nemá slúžiť len k profesionalizácii talentov, čo bol stav, ku ktorému dospeli stredoveké univerzity. Naopak, *studia humanitatis* renesančných mysliteľov boli koncipované tak, že mali študentovi, ktorý bol zároveň členom spoločnosti ukázať perspektívu hodnotného života v rámci spravodlivej spoločnosti, o ktorú sa má snažiť<sup>25</sup>. Práve v tom možno vidieť odkaz rímskej filozofie, v ktorej sa ďaleko výraznejšie objavuje praktický aspekt a zameranie teórie k jej praktickému využitiu. Nie je náhodou, že práve spisy Cicera *O povinnos-*

<sup>22</sup> O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, 1-34. Pozri tiež: Paul O. Kristeller, *Renaissance Thought: The Classic, Scholastic, and Humanist Strains* (New York: Harper&Row, Publishers, 1961), 120-139.

<sup>23</sup> O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, 9-17. Do línie myslenia o úlohe filozofie pre praktický život, ktorá začína Isokratom, stoikmi, pokračuje predstaviteľmi renesančnej kultúry, vniesli jezuiti špecifickú kresťanskú spiritualitu a mystickú skúsenosť svojho zakladateľa. Pozri tiež Jeník, *K teoretickým východiskám jezuitského vzdelávania*, 8-11.

<sup>24</sup> Azda najreprezentatívnejším príkladom otvorenosti, ktorá vedie k filozofickému synkretizmu ako výsledku tolerancie a dialógu, je dielo renesančného filozofa Giovanniho Pica della Mirandolu. Jeho reč o dôstojnosti nie je len príkladom typicky humanistického ideálu možnosti kultivovať človeka vzdelaním, ale tiež ukázkou nesystematickej otvorenosti a synkretizmu. Pozri: Giovanni Pico della Mirandola, *Reč o dôstojnosti človeka* (Praha: Oikomenh, 2013).

<sup>25</sup> Paul O. Kristeller, *Osm filozofov italskej renesance* (Praha: Vyšehrad, 2007), 17-18. Kristeller poukazuje na to, že pojem renesančného humanizmu nevyčerpáva len skoršia renesančná filozofia, ale humanizmus zrkadlí rozmach humanitných disciplín, pokračovanie v úlohách stredovekého školstva a napokon aj nové vedecké výzvy (dejiny, antropológia, umenia). I keď humanisti nepridali k bohatstvu stredovekej logiky či metafyziky toľko ako myslitelia po nich, predmet ich záujmu bol nanajvýš originálny. Humanitné vzdelanie sa ojedinelo orientovalo na filológiu, filozofickú antropológiu a dejiny, a teda témy, ktorých popularita rastie práve od 13. a 14. storočia.

*tiach* či *O veciach verejných*, predstavovali mienkotvorné a privilegované spisy používané v rámci jezuitskej intelektuálnej i duchovnej formácie<sup>26</sup>.

Tri úlohy či výzvy, ktoré Nicolás predstavil v Mexico City, možno chápať nielen ako užšie previazanie bohatstva jezuitskej spirituality a otázok dnešného akademického sveta a vzdelávania. V ich pozadí možno vidieť, akú alternatívnu podobu voči tradičnému školstvu predstavovali renesančné *studia humanitatis* a po nich jezuitské školstvo.

### **2.1. Prehĺbenie myslenia a imaginácia ako návrat ku koreňom**

Prvá spomenutá výzva pre jezuitský intelektuálny apoštolát – prehĺbenie imaginácie a myslenia – nie je len o hľadaní kritického myslenia. Kriticky myslieť, teda naučiť niekoho správne konzistentne budovať svoje názory, opierať ich o zdôvodnené fakty a pod., to všetko možno nájsť aj na univerzitnej pôde. V čom teda spočíva rozdiel medzi kritickým myslením a tým, čo jezuitská pedagogika chápe ako prehĺbenie? To, čo má Nicolás na mysli, sledujúc cieľ a prehĺbenie myslenia so zreteľom k nemu, vyjadruje Brian B. Pinter ako „redefiníciu úspechu“<sup>27</sup>. Návrat ku koreňom sa netýka metódy, ale úmyslu. Prehĺbenie myslenia v duchu humanistického vzdelávania tak nie je o získaní poznatkov pre poznatky, ale o celkovej kultivácii charakteru poznávaním sveta a seba. Prehĺbenie myslenia a služba, ku ktorej má jedinec smerovať, sa od seba nemôžu striktné oddeliť, pretože prehĺbenie myslenia totiž nemá žiaden iný cieľ, ako ukázať, že osoba nie je ani osamotené individuum, ale ani bezmenným článkom kolektívu či abstraktného celku.

Nicolásovi nejde o definíciu úspechu v zmysle materiálnom či spoločenskom. Vis-à-vis perspektívam budúceho zamestnania v oblasti teológie či filozofie ani nie je možné hovoriť o takom úspechu ako v prípade iných zamestnaní či povolání. Pinter a Nicolás majú na mysli úspech, ktorý nie je úspechom meraným slávou či peniazmi, ale úspech, ktorý vyplýva z efektívneho naplnenia svojho povolania. To umožňuje človeku poznať práve jezuitská spiritualita, ktorá posilňuje hodnotu človeka uvedomením si jeho slobody a orientáciou k zdroju hodnôt a toho, čo ľudskú slobodu navyšuje. Vzdelaný a formovaný jedinec potom nielenže chápe ľudskú dôstojnosť, ktorá v kontexte kresťanského uvažovania vyplýva z povahy *imago dei* a napokon tiež z horizontu transcencie, ale aj bez teologickej perspektívy je zároveň formovaná osoba vedená k tomu, že si uvedomuje svoju vlastnú relacionalitu a tak i zodpovednosť za blízkych. Skutočný potenciál osoby súvisí so slobodou a zodpovednosťou, ktorú aktualizuje človek službou blízkym.

<sup>26</sup> O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, 13, 25.

<sup>27</sup> Brian B. Pinter, „Redefining Success“, *America*, nr. 12 (2014), 15-17.

### 2.1.1. Imaginácia v dobe globalizácie

Na otázku, ako súvisí imaginácia a kritický rozum, (vyžadované na jezuitských univerzitách) dáva Nicolás odpoveď v podobe vytýčenia problému, ktorý si vyžaduje obe. Tým je téma globalizácie<sup>28</sup>. Tá so sebou prináša stret i konfrontáciu kultúr a s tým spojené napätie náboženských a tiež politických presvedčení<sup>29</sup>. Podľa Nicolása si však pluralizmus, ktorý je charakteristickým znakom postmodernej doby a zároveň je *spiritus movens* globalizovanej spoločnosti, nemožno zamieňať s relativizmom. Pluralizmus nie je o tolerancii v zmysle pasívneho prijímania druhých, ale kritickou otvorenosťou pre pravdu o svete a človeku. Ambíciou akademického prostredia má byť udržanie pluralizmu ako východiskovej hodnoty a faktu, ktorý vyplýva z globalizovanej povahy súčasnosti. Pluralizmus je východiskom pre otvorenosť a kritický dialóg a jedine z takejto mnohosti povstáva skutočná jednota. Ústretovosť, s ktorou sa prijíma pluralizmus ako skutkový stav, reflektuje ideu vnútornej slobody a zároveň umožňujú chrániť hranice ľudskej dôstojnosti<sup>30</sup>.

Akcentovanie pluralizmu v dobe globalizácie necharakterizuje len jezuitské vzdelávanie, ale aj staršiu tradíciu postavenú na humanistických ideáloch.<sup>31</sup> Ako uvádza Kristeller, humanistická forma myslenia je v dnešnej filozofickej tradícii prítomná nepriamo, a to pragmatickou snahou urobiť filozofiu a kritické myslenie prítlačlivým a užitočným nástrojom mieru.

<sup>28</sup> Už na začiatku však treba podotknúť, že fenomén globalizovanej dediny, ktorého sme svedkami, nie je možné chápať ako niečo a priori negatívne. Svet je jednoducho globalizovaný, medializovaný a obchodne prepojený. Problém nastáva v reflexii tohto fenoménu. Odmietnutie globalizácie zo sentimentálnych dôvodov je v kontraste s univerzalitou a úlohou k otvorenosti, ktorá je charakteristická pre jezuitskú spiritualitu a misijnú činnosť. Výzva ísť na hranice je naopak globalizovanou dobou umožnená v plnej miere.

<sup>29</sup> Úloha vzdelávania, ktoré vychádza z humanistického ideálu otvorenosti a prehlbenia kritického myslenia, je vnímaná aj v posledných dokumentoch 36. generálnej kongregácie Spoločnosti Ježišovej ako efektívny nástroj zmiernenia vplyvov fundamentalizmu, ktorý pramení aj z náboženských presvedčení. Porov. „Decree 1 Companions in a Mission of Reconciliation and Justice“, *Documents of General Congregation 36 of the Society of Jesus*. URL: [https://jesuits.eu/images/docs/GC\\_36\\_Documents.pdf](https://jesuits.eu/images/docs/GC_36_Documents.pdf) (24. 4. 2020) „c) [28.] Fundamentalism, intolerance, and ethnic-religious-political conflicts as a source of violence: In many societies, there is an increased level of conflict and polarization, which often gives rise to violence that is all the more appalling because it is motivated and justified by distorted religious convictions. In such situations, Jesuits, along with all who seek the common good, are called to contribute from their religious-spiritual traditions towards the building of peace, on local and global levels.“

<sup>30</sup> K problematike tolerancie ako hodnoty rešpektu pozri Katarína Marinová, „Tolerancia – o hľadani hraníc pri presadzovaní názorov“, *Viera a život* 2, nr. 2 (2014), 62-69.

<sup>31</sup> Kristeller, *Osm filozofů italské renesance*, 18. Humanistická a renesančná filozofická tradícia odráža historickú skutočnosť, že i keď tradične prevádzujeme poslanie filozofie na stredovekých univerzitách s teológiou či inými vedami, „existovali tiež filozofi, ktorých ostatné záujmy a aktivity súviseli skôr s oblasťou učenia a literatúry než s oblasťou teológie a vedy, a to bol prípad renesančných humanistov“. Pozri tiež: Kristeller, *Renaissance Thought: The Classic, Scholastic, and Humanist Strains*, 123.

Rovnako ako v prípade renesančných humanistov a filozofov, ktorí otvárali svoje *studia humanitatis* ako alternatívu k univerzitnej profesionalizácii, aj jezuiti vnášali do svojej akademickej tradície humanistický aspekt príťažlivého vzdelávania, ktoré prekračovalo hranice regionálnosti a bolo charakteristické inkulturáciou viery<sup>32</sup>.

Jednou z efektívnych metód a prejavom tohto prístupu je *cura personalis*<sup>33</sup>, ktorá charakterizovala nielen humanistov, ale tiež jezuitské vzdelávacie diela. Vytváranie spoločenstva a starostlivosť o integrálny rozvoj majú napomáhať formácii adeptov práve k hodnotám tolerancie, rešpektu a láske. Praktická spiritualita jezuitov nemá byť odtrhnutá od reality globalizácie a jej prejavov pluralizmu, subjektivismu a pod. Naopak, „neexistuje spiritualita odrezaná od života ako takého“<sup>34</sup>.

Primárna výzva smerom k tvorbe stratégie vyššieho jezuitského školstva nie je preto hľadaním niečoho nového, nových stratégií, ale súvisí s otázkou prirodzenosti, a teda s východiskom filozofickej i teologickej antropológie. Je to zodpovedanie otázky „kým je človek“, ktorá orientuje hľadanie odpovedí a stratégií. Zároveň je zasadenie teologického kontextu do širšieho spektra antropologických prístupov vzájomným obohatením parciálnych aspektov. Nicolásova výzva k prehĺbeniu kritického poznania a imaginácie odráža postreh prepojenia medzi tradíciou jezuitského školstva, postaveného na spiritualite zakladateľa Spoločnosti, a duchom doby, v ktorej bola založená. Ignácove a neskoršie jezuitské vzdelávacie stratégie odrážajú humanistické východiská pluralizmu, s ktorými sa stretávame už v renesancii, a aj dnes sú nanajvýš aktuálne<sup>35</sup>. Pluralizmus už nie je len o obsahu myslenia, ale aj o forme, ktorú od obsahu nemožno striktno oddeľovať.

Pod pojmom imaginácia však nechápe Adolfo Nicolás niečo ako fantazijné predstavy a nerealistické vizionárstvo, utopizmus, ktorý nezriedka končí dystopickým rozčarovaním. Predstavivosť má v kontexte jezuitskej spirituality svoje miesto ponajprv v kontexte duchovného života a modlitby, kde pramení z užívania zmyslov a snahe hlbšieho prenik-

<sup>32</sup> K uvedenej problematike pozri Ladislav Csontos, *Základy filozofie kultúry* (Trnava: Dobrá kniha, 2016), 203-234.

<sup>33</sup> Barton T. Geger, „Cura Personalis: Some Ignatian Inspirations“, w *Jesuit Higher Education: A Journal* 3, nr. 2 (2014), 6-20. Geger ponúka tri definície chápania *cura personalis*. „The first is holistic education that attends to the spiritual and moral dimensions of a person in addition to his or her intellectual development. Second, cura personalis denotes an education that is respectful of the unique needs and identity of each student. Finally, it can signify the duty of administrators and Jesuit superiors to show solicitude for individuals working in their institutions, in contradistinction to cura apostolica, which signifies their duty to show solicitude for the good of the institutions as a whole.“

<sup>34</sup> Pinter, „Redefining Success“, 17.

<sup>35</sup> Nicolás, „Challenges to Jesuit Higher Education Today“, 7. „I think the challenges posed by the globalization of superficiality – superficiality of thought, vision, dreams, relationships, convictions – to Jesuit higher education need deeper analysis, reflection, and discernment ...“

nutia do vzťahu s Bohom<sup>36</sup>. Imaginácia je však univerzálnym nástrojom a v kontexte vzdelávania vyviera z reality, ktorú vnímame a v ktorej sme. To napokon pretvára obe. Vďaka tomu, že predstavivosť pracuje s limitmi skúsenosti, slúži ako nástroj, ktorým sa možno dopátrať k alternatívnym riešeniam. Pod prehĺbením predstavivosti nemožno chápať vízie odtrhnuté od skutočnosti. Imaginácia možných riešení súvisí s voľbou a má viesť ku kreativite. V kontexte Ignáčovej a jezuitskej spirituality odráža tento posun od predstavivosti k aktívnej tvorbe stálu otvorenosť pre otázky. To je práve niečo, čo predstavuje úlohu akademickej pôdy. Byť priestorom slobodnej a kreatívnej reflexie sveta i človeka samotného. Nicolás zdôrazňuje, že imaginácia naviazaná na realitu samotnú vedie k otázkam, ktoré vyplývajú z problémov tu a teraz. Predstavivosť je začiatkom odpovede na otázky, ktoré sú kladené dobou, spoločnosťou a pod. Vedie k tvorbe, k argumentácii a k procesu riešenia. Dynamika spirituality „od predstavivosti k tvorbe“ nesie v sebe perspektívu tolerancie, pretože zdravá pochybnosť nad vlastnými argumentmi, predstavovanie si alternatív, to všetko vytvára kontrolný mechanizmus proti rigorizmu a dogmatizmu. Avšak proces „od predstavivosti ku kreativite“ je zároveň odmietnutím relativizmu. Kritické a teda tvorivé myslenie, realistická viera v zdravý rozum sú najlepšou stratégiou proti idealizmu, ale aj samotnému relativizujúcejmu skepticizmu.

Rovnako ako Nicolás aj Pinter zdôrazňuje špecifikum jezuitského vzdelávania, a tým je vždy pragmatický cieľ sociálnej pomoci. Na rozdiel od teoretizovania filozoficko-teoretických kázusov nás má imaginácia a realita priťahovať k tomu, čo Pinter označuje ako menšie problémy. Predstavivosť, ktorú má študent jezuitského vzdelávania získať vďaka formácii i prednáškam, ho má urobiť citlivejším a vnímavejším pre problémy okolia<sup>37</sup>.

## 2.2. Univerzalita, nie uniformita

S prvou výzvou, ktorú Nicolás uvádza – prehĺbením myslenia a otvorenou kreativitou – súvisí aj druhá. Tou je renesancia univerzálnosti jezuitskej edukácie, ktorá historicky vyplynula z konštruktívneho riešenia medzi autonómiou a univerzalitou prístupu. Zjednotenie základných noriem, ktoré predstavuje dnes známe *Ratio studiorum* nebolo totiž také homogénne, ako sa môže zdať, a možno dodať, že práve vďaka určitej miere flexibility i unifikácie dosahuje jezuitské vzdelávanie svoju univerzalitu<sup>38</sup>. Jozef

<sup>36</sup> Ján Benkovský, „Spôsob kontemplatívnej modlitby u sv. Ignáca“, *Viera a život* 24, nr. 4 (2014), 56-69.

<sup>37</sup> Pinter, „Redefining Success“, 17.

<sup>38</sup> Josef Kolářček, „Ratio studiorum. Genese – struktura – hlavní cíle“, Ladislav Csontos (ed.), *Jezuitské školstvo včera a dnes* (Trnava; Bratislava: Ústav dejín Trnavskej univerzity v Trnave,

Koláček poukazuje na to, že pri finalizácii normy, ktorá by zjednocovala vzdelávací model, sa nakoniec vtedajší generálny predstavený p. Acquaviva vrátil k pragmatickému úsudku Ignáca, a to ponechať slobodu vo voľbe podmienok na predstavených jednotlivých diel. Ignácov a Acquavivov úsudok zrkadlí nielen mieru efektívnej decentralizácie riadenia, ale tiež dôveru a vieru v slobodu v rozhodovaní tej-ktorej provincie.

Čo teda vytvára univerzalitu jezuitského školstva? Okrem integrálneho humanistického vzdelávania, ktoré jezuiti prevzali od renesančných predchodcov, Nicolás vo svojom mexickom príhovore poukazuje na znovuobjavenie iného aspektu univerzality, ktorý je zreteľne vidieť v kontraste s uniformitou. Univerzalitu chápe v duchu toho, čo možno označiť za rodinné podobnosti prežívania viery v rôznych jezuitských dielach intelektuálneho apoštolátu. Rodinným putom je ten istý spirituálny zdroj. Podobnosť v rodine je však radikálne odlišná od uniformity. Jednotlivé diela nie sú totožné, ale možno v nich nájsť univerzalitu, ktorá vyplýva z Princípu a fundamentu. Uniformita na úkor regionálnej odlišnosti by popierala práve to bohatstvo skúsenosti s inými kultúrnymi myšlienkami, ktoré sú základom pre jezuitskú otvorenosť svetu<sup>39</sup>.

### 2.3. Pripravený slúžiť a pomáhať dušiam

Poslednou výzvou, ktorú spomína Nicolás v mexickom príhovore je otvorenosť a perspektíva vzdelávania pre službu.

Už od 16. storočia sa jezuitské vzdelávanie profilovalo ako inštrumentálne a sledujúce tento cieľ. Explicitnou funkciou jezuitského vzdelávania bolo viesť adepta k zbožnosti – *docta pietas*. I keď môže daný termín pôsobiť archaicky, vzdelávanie s týmto cieľom bolo a je nanajvýš aktuálne, pretože zbožnosť ako stav života v milosti nemožno odtrhnúť od prirodzenosti. Zbožnosť nemožno chápať v zmysle ustráchanej pokornosti, ale v rámci jezuitského vzdelávania odráža naočkovanie kresťanského ideálu na humanistické vzdelávanie. Škola zbožnosti tak vedie k akcentu teologálnych čností, ktoré zdokonaľujú tie čnosti, ktoré si študent vypestuje prirodzenou výchovou, no zároveň sú viera, nádej a láska predpokladom i zavŕšením kardinálnych čností. Viera a nádej napomáhajú múdrosti, láska spravodlivosti a miernosti. Pedagogické vedenie nie je len o odovzdávaní informá-

Teologická fakulta Trnavskej univerzity v Bratislave, 2006), 25-36. Pozri tiež O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, 22; O'Malley, *Dejiny jezuitov: Od Ignáca po Františka*, 40-43. O'Malley zdôrazňuje, že aj napriek úspešným reformám a unifikácii vďaka *Ratio studiorum*, ktoré na konci 16. storočia nastali, ostávala jezuitská pedagogika otvorená a flexibilná špecifickým kultúrnym potrebám.

<sup>39</sup> O'Malley, „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“, 22. Vo vzťahu k vyššie uvedenému O'Malley uvádza, že práve „svetovosť“ či otvorenosť svetu bola v dejinách jezuitov nezriedka príčinou napätia medzi jezuitmi a inými katolíckymi mysliteľmi, napr. jansenistami.

cií, ale podobne ako exercitátor napomáha rásť exercitantovi, aj vzdelanie má napomáhať robiť človeka dokonalejším. To je skutočným cieľom ideálu *cura personalis*<sup>40</sup>.

Súčasťou vzdelávania a výchovy k zbožnosti nebolo len vyučovanie teológie, ale aj humanistické vzdelávanie v literatúre, v technických vedách a v umení. Z tohto dôvodu bolo jezuitské školstvo v jeho počiatkoch charakteristické zameraním sa na oblasti prírodnej filozofie a humanitnými odbormi a nie teológiou<sup>41</sup>. Zbožnosť nevychádza z regulovaných vzťahov v spoločnosti, pokory, poslušnosti a pod., ale z uvedomenia si svojej úlohy a podriadeniu nástrojov osobného rozvoja tejto výzve. Zbožnosť je výsledkom dobrého poznania seba samého.

### 3. Záver

V dobe, keď sa problematika kritického myslenia skloňuje vo všetkých pádoch, sa zdá kliše poukazovať na hodnotu vzdelania, ktoré rozširuje kritické poznanie. Lenže napriek tejto presýtenosti volania po kritickom poznaní je stále na mieste otázka, čo vlastne predstavuje kritické myslenie. Tu však spočíva radikálny rozdiel medzi kontextualizáciou poznania, ktoré získavame vďaka vzdelaniu, a hodnotou vzdelania ako nástroja, ktorý neslúži sebe, ale lepšiemu životu. Dnešnou úlohou jezuitského školstva je opätovne ponúknuť ideál vzdelania ako nástroja služby, čo zároveň reflektuje ciele integrálnej antropológie<sup>42</sup>. Cieľom integrálnej antropológie je snaha o čo najlepšie pochopenie toho, kým je človek. Zodpovedanie tejto otázky však nie je možné osamotene a len z čiastkových pohľadov, pretože hrozí dogmatizácia jedného z aspektov na ľudskú existenciu. Zároveň je však napätie, ktoré vzniká z konfrontácie zdanlivo odlišných prístupov, produk-

<sup>40</sup> Pozri: Dominic J. Balestra, „Where Loyalties Lie?“, w George W. Traub, *A Jesuit Education Reader* (Chicago: Loyola Press. A Jesuit Ministry, 2008), 94-104. Balestra vo svojom príspevku poukazuje na previazanosť pojmov *cura personalis* a ideálu *magis*. Starostlivosť pri vzdelávaní a formácii má viesť nielen k uvedomeniu a prehĺbeniu viery, ale predovšetkým k odvahe osobného rozhodovania a uvedomelosti. Táto výchova však nemôže byť odtrhnutá od spirituality, ktorú žijú predovšetkým tí, ktorí ju posúvajú ďalej. Úspešnosť jezuitského školstva tak stojí a padá na žitej spiritualite, ktorá sa prejavuje v kvalite života tých, ktorí ju prezentujú. „This means if the Jesuit ideal of *cura personalis* is not be an empty abstraction that diminishes into marketing slogan, we as Professional teachers and scholars must always remain in real presence to our colleagues and students and outside our universities.“

<sup>41</sup> Koláček, „Ratio studiorum. Genese – struktura – hlavné ciele“, 32. Ako malý príklad širokospektrálnosti jezuitského školstva uvádza Koláček rôzne odbory, ktoré sa učili na rôznych jezuitských univerzitách v dobe ich zrušenia. Okrem jazykov išlo aj o mechaniku, hydrografiú, agronómiu a ekonómiu.

<sup>42</sup> Nicolás, „A Call for Spiritual Leaders“, *America*, nr 11 (2013): 26. „The lesson for us is that the authority exercised at a Jesuit, Catholic institution is always a form of service.“ Aktuálna potreba, na ktorú môže jezuitská vzdelávacia stratégia reagovať, je výchova k tomu, čo Nicolás nazýva spirituálne líderstvo.

tívnou podmienkou, ktorá obmedzuje monopol rôznych prístupov a napomáha „spomaliť“ naše súdy o človeku. Integrálne poznanie človeka sa tak pohybuje medzi tyraniou univerzalizmu a relativitou odlišných prístupov a záverov. Natíska sa otázka, ako takýto postoj súvisí so vzdelávaním, spiritualitou a jezuitským školstvom?

Intencia, ktorá zo vzdelávania nerobí cieľ, ale nástroj lepšieho a kvalitnejšieho života jednotlivca, tak v kontexte jezuitského školstva predstavuje kľúč k pochopeniu významu kritického poznania. Akademická pôda potom v duchu ignaciánskej a jezuitskej spirituality neslúži len ako priestor konfrontácie a dialógu v globalizovanej dobe, ale má pripraviť človeka na kreatívny postoj k životu, k rozhodovaniu a tvorbe. Podľa Nicolása sú pre-rekvizitami pre formáciu v rámci jezuitského vzdelávania tieto štyri faktory.

Prvou je význam a akcentovanie komunity. Tu možno vidieť stálu aktuálnosť koreňov jezuitského vzdelávania, ale tiež prítomnosť humanistického vplyvu, ktorý v dejinách reprezentovali univerzitné spolky či humanisticky motivované kolégiá. Vzdelávanie nie je v kontexte jezuitského uvažovania len o profesionalizácii, ale hlavne o rozvoji medziľudských vzťahov, ktoré pomáhajú formovať identitu jedinca. To nie je fenomén, ktorý je vlastný len ktorémukoľvek rehoľnému spoločenstvu, ktoré je charakteristické apoštolskou spiritualitou, ale tiež univerzitným kolégiám. Na rozdiel od mníšskej spirituality je individuum v rámci takéhoto spoločenstva pozývané k voľbám a rozhodnutiam, ktoré nemajú len individuálny rozmer, ale ich dosah sa dotýka aj spoločenstva. Komunita je daná tým, že zdieľa hodnoty, ktoré vyrastajú z jednotnej spirituality a tá zasa z jednotnej antropológie. „Členovia komunity potrebujú mať rovnaké základné hodnoty, pretože pokiaľ nemajú rovnaké hodnoty, nemôžu docieľiť rovnaké ciele“<sup>43</sup>. Vzdelávanie tak síce má viesť k erudícii jednotlivca, ale tento aspekt musí byť doplnený o zdôvodnenie, prečo vlastne poznávame, skúmame a kriticky analyzujeme. Nakoľko sa veda nestáva len osamoteným školským projektom jednotlivca, ale kolektívnym dedičstvom, aj kritické poznanie je niečo, čo vyrastá z medziľudskej konfrontácie a slúži posilňovaniu hodnoty spoločenstva i jednotlivca.

Druhou pre-rekvizitou jezuitského vzdelávania, ktorú od prvej nemožno oddeliť, je stály akcent na hodnotu slobody. Každé spoločenstvo je silné natoľko, nakoľko je rešpektovaná ľudská hodnota jednotlivca. Tá má byť vždy v pozadí procesu rozlišovania. Pretože práve vďaka slobode, ktorá je jednotlivcovi garantovaná v rámci komunitnej spolupráce, je možné sa otvoriť a prizvať každého k riešeniu problému. Samozrejme, bolo by naivné predpokladať akýsi bezproblémový konsenzus medzi individualizmom a kolektivismom. Jezuitské vzdelávanie však dozaista nie je motivované

<sup>43</sup> Ibidem, 26.



naivným optimizmom, ale skôr ho možno chápať ako realistický a trpezlivý prístup, ktorý sa snaží redukovať toto napätie medzi individualizmom, ktorý môže tendovať k egoizmu, a kolektivismom, ktorého rizikom je totalitná predstava pravdy.

Tretia a štvrtá prerekvizita jezuitského vzdelávania sú štedrosť a nesebeckosť, čo je znakom sociálneho humanizmu jezuitského vzdelávania. Návrat ku koreňom je zároveň návratom k praktickým konzekvenciám sociálneho humanizmu, ktorý je charakteristický už pre spoločnosť v 16. storočí. Kolvenbach súbor týchto myšlienok a cieľov jezuitského školstva, ktoré možno nájsť v charizme zakladateľa, redukuje do pointy „stať sa človekom s druhými a pre druhých“<sup>44</sup>.

Nicolás nez dôrazňuje nič iné ako to, čo ako rozdielna charakteristika definovalo renesančných humanistov v konfrontácii s univerzitným prostredím<sup>45</sup>. Prístup k vzdelaniu nie je výsadou a už vôbec sa nemôže stať nástrojom segregácie. Podobne aj Pinter zdôrazňuje, že univerzitnému technokratickému modelu vzdelávania v súčasnosti, ktoré zdôrazňuje profesionálny úspech, chýba ideál solidarnosti.

Druhým znakom univerzitného prostredia je, že akademická pôda je zároveň priestorom, ktorý zastrešuje kritický dialóg a pomáha byť nielen otvorený, ale zároveň aj argumentovať v prospech svojej identity. Nie je len miestom, kde sa stretávame s novým, ale kde môžeme slobodne diskutovať o svojich názoroch.

Explicitný návrat k ignaciánskej spiritualite a jezuitskej tradícii univerzálnosti nepredstavuje nostalgické dovolávanie sa minulosti. Naopak, univerzálnosť vyplývajúca z pragmatickej povahy Ignácovej spirituality je zdrojom pre možné riešenia tých otázok, ktoré nám predkladá dnešná kultúra a spoločnosť. Integrálny antropologický prístup, ktorý badať ako intuitívne prítomný v dejinách jezuitského školstva a jeho dokumentoch, možno považovať za stratégiu, ktorej aktuálnosť nehasne. Rovnako ako na začiatku aj dnes má byť kľúčovým ideál služby, ktorý ako dobrý príklad tiahne a nespochybniteľne vábi kvalitou.

Podľa Kolvenbacha, Nicolása, O'Malleyho a iných práve to predstavuje výzvu pre jezuitské školstvo dnes, a to nie len pre výchovu a vzdelávanie študentov, ale aj ich mentorov. Vzdelávanie a *cura personalis* o študenta i učiteľa, ktorí sú v jezuitskej starostlivosti, majú sledovať ich vzájomný rozvoj a sústredenosť, ktoré im pomôžu lepšie rozlišovať v živote a napomáhať k rozvoju seba pre iných.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Peter-Hans Kolvenbach, „Ignaciánska pedagogika dnes. Dodatek II.“, w Pavel Ambros (ed.), *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV* (Olomouc: Centrum Aletti Refugium, 2013), § 153, 174.

<sup>45</sup> Nicolás, „Challenges to Jesuit Higher Education Today“, 9.

<sup>46</sup> Nicolás, *Stretnutie s pedagógmi, pracovníkmi a študentmi TFTU*, 32.

## Bibliografia:

- Aristoteles. *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek, 2008.
- Balestra, Dominic J. „Where Loyalties Lie?“. W Traub George W. (ed.). *A Jesuit Education Reader*. Chicago: Loyola Press; A Jesuit Ministry, 2008: 94-104.
- Benkovský Ján. „Spôsob kontemplatívnej modlitby u sv. Ignáca“. W *Viera a život* 24, nr 4 (2014): 56-69.
- Csontos Ladislav. *Základy filozofie kultúry*. Trnava: Dobrá kniha, 2016.
- De Guibert Joseph. *The Jesuits. Their Spiritual Doctrine and Practice. A Historical Study*. St. Louis: The Institute of Jesuit Sources, 1986.
- Documents of General Congregation 36 of the Society of Jesus*. URL: [https://jesuits.eu/images/docs/GC\\_36\\_Documents.pdf](https://jesuits.eu/images/docs/GC_36_Documents.pdf) (24. 4. 2020).
- Frejusz Kamilla. „Integralny wymiar pedagogii *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego Loyoli“. W *Studia Bobolanum* 28, nr. 2 (2017): 33-59.
- Frejusz Kamilla. „Fundament *Ćwiczeń duchowych* jako inspiracja myśli pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego“. W *Studia Bobolanum* 29, nr. 1 (2018): 187-204.
- Geger Barton T. „Cura Personalis: Some Ignatian Inspirations“. W *Jesuit Higher Education: A Journal* 3, nr. 2 (2014): 6-20. URL: <https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=jhe>.
- Heider Daniel, Novák Lukáš, Samohýl Ján (eds.). *Pluralita tradic. Od antiky po novovek*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2015.
- Hunčaga Gabriel P. *Dominikáni na ceste k intelektuálnym elitám vrcholného stredoveku*. Kraków, Bratislava: Centrum pre štúdium kresťanstva, Vydavateľstvo Chronos; Spolok Slovákov v Poľsku; Slovenská komisia pre komparatívne cirkevné dejiny, 2013.
- Ignác z Loyoly. *Duchovné cvičenia: Exercície*. Trnava: Dobrá kniha, 2005.
- Ignác z Loyoly. *Souborné dílo*. Olomouc: Refugium, 2005.
- „Ignaciánská pedagogika. Praktické přístupy“. W Pavel Ambros (ed.), *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV*. Olomouc: Centrum Aletti Refugium, 2013: 103-178.
- Jansen Bernhard. *Jezuité v přírodních vědách a ve filosofii 17. a 18. století*. Olomouc; Velehrad: Refugium, 2004.
- Jeník Lukáš. „K teoretickým východiskám jezuitského vzdělávání“. W *Studia Aloisiana* 6, nr 4 (2015): 5-23.
- Jeník Lukáš, Spišiaková Mária, Žuffa Jozef. „Quo vadis Aloisianum – k vizii jezuitskej teologickej fakulty“. W *Studia Aloisiana* 8, nr. 2 (2017): 35-60.
- Kolářek Josef. „Ratio studiorum. Genese – struktura – hlavní cíle“. W Csontos Ladislav (ed.). *Jezuitské školstvo včera a dnes*. Trnava; Bratislava:

- Ústav dejín Trnavskej univerzity v Trnave, Teologická fakulta Trnavskej univerzity v Bratislave, 2006: 25-36.
- Kolvenbach Peter-Hans. „Ignaciánska pedagogika dnes. Dodatek II.“. W Ambros Pavel (ed.). *Výchova a školství : Miscellanea jesuitica IV*. Olomouc: Centrum Aletti Refugium, 2013: 158-175.
- Kristeller Paul O. *Osm filosofů italské renesance*. Praha: Vyšehrad, 2007.
- Kristeller Paul O. *Renaissance Thought: The Classic, Scholastic, and Humanist Strains*. New York: Harper&Row, Publishers, 1961.
- Loach Judi. „Revolutionary Pedagogues? How Jesuits Used Education to Change Society“. W John W. O'Malley, Alexander Bailey Gauvin, Steven J Harris, T. Frank Kennedy (eds.). *The Jesuits II : Cultures, Sciences, and the Arts 1540-1773*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- Marinová Katarína. „Tolerancia – o hľadání hraníc pri presadzovaní názorov“. *Viera a život* 2, nr. 2 (2014): 62-69.
- Martin James. *Jezuitský návod (takmer) na všetko*. Trnava: Dobrá kniha, 2012.
- Nicolás Adolfo. „Challenges to Jesuit Higher Education Today“. *Conversations on Jesuit Higher Education* 40 (2011), 6, URL: <http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1651&context=conversations>.
- Nicolás Adolfo. *Stretnutie s pedagógmi, pracovníkmi a študentmi TFTU*. Bratislava: Provincialát Spoločnosti Ježišovej na Slovensku, 2013.
- Nicolás, „A Call for Spiritual Leaders“, *America*, nr 11 (2013), 26.
- O'Malley John W. *Dejiny jezuitov: Od Ignáca po Františka*. Trnava: Dobrá kniha, 2014.
- O'Malley John W. „Jesuit School of Humanities Yesterday and Today“. W *Studies in The Spirituality of Jesuits* 47, nr. 1 (2015): 1-34.
- Pico della Mirandola Giovanni. *Reč o dôstojnosti človeka*. Praha: Oikoymenth, 2013.
- Pinter Brian B. „Redefining Success“. W *America*, nr. 12 (2014): 15-17.
- Príhodová Edita. „Charakteristika ignaciánskej pedagogiky“. W Dana Baláková, Viera Kováčová (eds.). *Aspekty literárnovedné a jazykovedné IV*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU, 2019: 94-110.
- „Příznačné rysy jezuitské výchovy“. W Ambros Pavel (ed.). *Výchova a školství: Miscellanea jesuitica IV*. Olomouc: Centrum Aletti Refugium, 2013: 13-102.

## Integral Anthropology as a Goal of Jesuit Pedagogy and Formation

### SUMMARY

One of the characteristic features of the charisma of the Society of Jesus is the intellectual apostolate. Jesuit pedagogy is characterized by specific features based on previous pedagogical approaches (medieval universities, *studia humanitatis*), but also in a broader philosophical and theological context. The key starting point of the Ignatian and Jesuit pedagogy are the *Spiritual Exercises* of Ignatius of Loyola. The education stemming from this background does not represent a value in itself, but rather a very effective instrument that helps to shape an integral personality, strengthens social ties and interpersonal relationships and leads to selfless service. The result of such education is not only the mere well roundedness, but above all the ability to take on commitment and move out of one's comfort zone towards public service.

Keywords: Ignatian and Jesuit pedagogy, Ignatius of Loyola, critical education, *cura personalis*, public service