

Dohnalová, Zdeňka

Církevní školství v České republice

Sacra. 2005, vol. 3, iss. 1, pp. 45-65

ISSN 1214-5351 (print); ISSN 2336-4483 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/118382>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Církevní školství v České republice

Zdeňka Dohnalová, FF MU, pedagogika

Úvod

Otázka církevního školství v České republice stála po dlouhá desetiletí na pokraji zájmu veřejnosti a pro mladší generace, vychované jednotnou státní školou, prakticky neexistovala. Teprve po roce 1989 mohly církevní školy navázat na násilně přerušenu tradici a vrátit se zpět do struktury českého školství.

1. Katolická církev, její pojetí výchovy a církevního školství

Česká republika je považována za nejateističtější evropskou zemi. Dominantní postavení mezi církvemi má u nás již tradičně Církev římskokatolická. Tato církev je jedním z nejvýznamnějších proudů křesťanství vyznačující se vysokou uniformitou a rozvinutou doktrinní a organizační strukturou se silnými univerzalistickými nároky.

Základní hierarchická struktura, kterou církev během staletí vyvinula, aby chránila svou integritu a nauku víry, má své kořeny v apoštolské a poapoštolské době, kdy byly vymezeny povinnosti a vzájemné vztahy tří hlavních úřadů církve – biskupa, kněze a jáhna. V čele hierarchie stojí papež, římský biskup, který má z usnesení Prvního vatikánského koncilu nejvyšší zákonodárnou moc a je neomylný ve věcech víry a mravů. K řízení církve má papež soubor devíti kongregací¹, které spolu s radami, komisemi a sekretariáty tvoří kurii. Po Druhém vatikánském koncilu byla rozsáhlá obřadnost poněkud omezena a církev se více otevřela požadavkům moderní společnosti (Pavlincová, 1994, s. 282–283). Přesto se v některých názorech sekularizovaná společnost rozchází s tradičním učením katolické církve, zejména v otázkách sexuální a rodinné morálky (rozporupně je přijímán např. celibát kněží, zákaz antikoncepce a předmanželského pohlavního styku, radikální odmítání potratů a homosexuálních vztahů).

Základní správní jednotkou katolické církve je diecéze. Diecéze jsou spravovány biskupem a mohou se sdružovat do provincií². Společným orgánem českých biskupů je Česká biskupská konference (zkratka ČBK). Území diecéze je zpravidla rozděleno na vikariáty nebo děkanáty, které sdružují několik farností. V diecézích organizuje církev výchovu dětí a mládeže prostřednictvím farností. Jejich činnost doplňují diecézní centra pro rodinu či mládež.

¹ Tento výraz pochází z latinského congregatio a má řadu významů. V tomto kontextu se jedná o orgány římské kurie, v jejichž čele stojí kardinálové. Ti odpovídají za hlavní záležitosti církve. Jsou to kongregace: pro nauku víry, pro východní církve, pro posvátné obřady, pro svatořečení, pro biskupy, pro evangelizační národů, pro klérus, pro instituce zasvěceného života a pro společnosti zasvěceného života a kongregace pro katolickou výchovu (Petrosillo, 1998, s. 102).

² V jejich čele pak stojí arcibiskupové.

Církevní předpisy a normy tvoří církevní právo tzv. Kodex kanonického práva (užívá se zkratky CIC³), jehož poslední revize byla uzavřena roku 1983.

Bible⁴ jako soubor náboženských textů je pro církev svědectvím o Božím zjevení, jehož vrcholem je příběh Ježíše Krista. Důležitou složku kultovního života tvoří kult svatých, světci jsou považováni za vzory křesťanského života a přímluvce.

V roce 2001 se k římskokatolickému vyznání přihlásily více než čtyři pětiny (83,4%) všech věřících. V absolutním počtu se jedná o 2,7 milionu občanů představujících zhruba jednu čtvrtinu (26,8 %) z celkového počtu obyvatel. Podle údajů Českého statistického úřadu tvoří ve skladbě věřících podle věku velmi nízký podíl nejnížší věkové kategorie, zejména v případě dětí do čtrnácti let. Rovněž u obou dalších věkových kategorií 15–19 a 20–29letých dosáhli věřící římskokatolického vyznání velmi nízkého podílu (Pištora, 2003). Oproti tomu podle mluvčího ČBK Daniela Hermana je nejvíce věřících mezi starší generací a právě mezi mladými. *„Naopak střední generace je taková ta nejotrlejší, protože ji vychovávalo komunistické školství“* (in Grohová, Navara, 2005, s. A/5), uvedl Herman v Mladé frontě Dnes z 8. dubna 2005. Uvedená statistická čísla nevystihují skutečný počet osob, které jsou praktikujícími⁵ aktivními katolíky a jsou zde zahrnuty i osoby, které se ke katolické církvi hlásí pouze formálně.

Katolická církev rozlišuje primární a subsidiární nositele výchovy. Vychovatelská práva rodičů jsou primární, práva státu a církve subsidiární. Rodiče jsou povinni umožnit státu a církvi výkon jejich subsidiárních práv zejména v oblasti školního vzdělávání, protože nemohou sami dát svým dětem vše co potřebují a co vyžaduje obecné blaho (Peschke, 2004).

K zajištění dostatečného školního vzdělání pro všechny je stát oprávněn udržovat v souladu s požadavky obecného blaha své vlastní školy a ústavy. Neexistuje však právoplatný nárok na školský monopol státu, tj. na zrušení a zákaz soukromých škol (Deklarace, 2002). Rodiče by neměli nepřiměřeně lpět na právu na konfesijní školy, které škodí jiným pedagogickým nutnostem (Peschke, 2004).

Katolická církev podle svého učení tvoří společenství, jehož hlavním posláním je náboženské povolání člověka a jeho věčná spása.

Církev má právo poskytovat náboženskou výuku a obecně dohlížet na výchovu v oblasti náboženství a mravů (Peschke, 2004).

Druhý vatikánský koncil jednoznačně poukázal na význam katolických škol pro církev ve světě. V Deklaraci o křesťanské výchově⁶, která z tohoto koncilu vzešla, je uvedeno, že církev je povinna a oprávněna svým věřícím „poskytnout takovou výchovu, aby byl celý jejich život naplněn Kristovým duchem. Zároveň však poskytuje činnou pomoc všem národům na podporu všestranného zdokonalení lidské osoby, k blahu pozemské společnosti a k lidštějšímu uspořádání světa“ (Deklarace, 2002, s. 536). Církevní sněm prohlásil „už v mnoha dokumentech učitelského úřadu vyhlášené právo církve svobodně zakládat a řídit školy jakéhokoli druhu a stupně“ (Deklarace,

³ Z latinského Codex juris canonici.

⁴ Jinak též Písmo (svaté).

⁵ Za praktikující katolíky jsou považováni ti věřící, kteří pravidelně navštěvují bohoslužby, pevnou součástí jejich dne je modlitba, dodržují o předepsaných svátcích půst, aktivně se zúčastňují církevního života atp.

⁶ V latinském originálu Gravissimum educationis.

2002, s. 539). Tato deklarace rovněž shrnuje význam katolických škol očima představitelů katolické církve: „Přítomnost církve v oblasti školství se projevuje zvláštním způsobem katolickou školou. Ta si jistě neméně než jiné školy ukládá kulturní cíle i lidskou výchovu mládeže. Jejím vlastním úkolem však je vytvářet prostředí školního společenství oživené evangelijním duchem svobody a lásky a pomáhat mladým lidem, aby rozvíjeli vlastní osobnost a zároveň rostli jako noví lidé, kterými se stali po křtu. A konečně zaměřuje všechno lidské vzdělání k poselství spásy tak, aby poznání, které žáci postupně získávají o světě, o životě a o člověku, bylo osvědčeno vírou. A tak se katolická škola patřičně otvírá požadavkům doby, vychovává žáky k tomu, aby účinně pracovali pro blaho pozemské obce, a připravuje je i na službu pro šíření Božího království, aby se příkladným a apoštolským životem stali kvasem spásy pro lidskou společnost“ (Deklarace, 2002, s. 539).

Lze uvést několik postřehů o církevním školství z různých pohledů. Oficiální legislativní dokument CIC definuje katolickou školu. V kánonu 803, § 1 a § 2 se píše: „Katolická škola je ta, kterou řídí příslušná církevní autorita nebo veřejná církevní právní osoba nebo kterou za takovou uznala písemným dokumentem církevní autorita. (...) Vyučování a výchova na katolické škole se musí opírat o zásady křesťanského učení“ (Jan Pavel II., 1994, s. 365).

Biskup František Václav Lobkowicz, který v rámci ČBK za církevní školství zodpovídá, uvádí: „Církevní školy nabízejí nejen vzdělávání a výchovu obecně platným zásadám civilizované společnosti, ale navíc ještě umožňují svým žákům vzdělání a výchovu v křesťanském duchu. Církevní školy jsou velmi dobře hodnoceny také Českou školní inspekcí i Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jsou vyhledávány studenty věřícími, hledajícími, ale i těmi, kteří očekávají od školy především kvalitu“ (Lobkowicz, 2004, cit. podle Katalog, 2004, s. 1). Jako duchovní katolické církve pochopitelně připomíná křesťanský rozměr tohoto typu škol a zdůrazňuje jejich kvalitu, kterou nabízí i nevěřícím studentům.

Daniel Kuchyňka, ředitel Sekce pro církevní školy při ČBK, doplňuje, že církve zřizují dva druhy škol. „Sociálně zaměřené – pro různě postižené mladé lidi, nebo například dívčí školy pro dívky vyložené nestudijní, aby neskončily na ulici nebo na drogách. Druhým typem jsou nadstandardní školy s kvalitní výukou a často také s rozšířeným programem výuky jazyků a podobně“ (Kuchyňka, 2003, cit. podle Bezánek, 2003, s. 24).

Katolický kněz Michael Špillar, který dlouhá léta působil jako učitel v církevní škole, se pokusil odlišit církevní školu od školy státní. Církevní škola je dle něj specifická tím, že je to škola Boží, že je v ní přítomen Bůh. Zároveň ovšem dodává, že ho nikdo nikomu nemůže vnucovat. Na církevních školách oceňuje propojenost vzdělání, výchovy a víry (in Zdechovský, 2002). Jeho pojetí je jednoznačně teologizující.

Radovan Smolka z Ústavu pro informace ve vzdělávání charakterizuje církevní školy jako instituce, „v nichž křesťanství prolíná celkovým přístupem k žákům, které vedle zdravých dětí vzdělávají také děti handicapované, problémové a prospěchově slabé a které připravují své absolventy pro celospolečensky potřebné profese (např. v charitativní a pečovatelské oblasti)“ (Smolka, 1992, s. 8). Upozorňuje tedy především na sociální orientaci církevního školství.

Definice z pedagogického slovníku nejprve církevní školství vymezuje, dále přináší pohled na situaci církevního školství v zahraničí, ve zkratce shrnuje vývoj u nás a připomíná důležitou legislativní podmínku zřizování církevních škol. „Církevní

škola – druh alternativní školy, zdůrazňující náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese (křesťanské, židovské aj.). Vyskytují se v různém rozsahu v mnoha zemích, největší podíl mají v Nizozemsku (protestantské, katolické aj. školy), velkou roli hrají rovněž ve Francii, USA atd. V ČR zrušeny koncem 40. let, znovu začaly být zakládány po r. 1989 (...) Podle vyhlášky MŠMT ČR, zák. č. 452/1991 Sb., mohou u nás církevní školy zřizovat jen státem uznané církve a náboženská společenství (...)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 35).

Pohledy katolických a nezávislých odborníků se v podstatě shodují. Pouze v uvedených definicích křesťansky orientovaných autorů je kladen hlavní důraz na náboženský aspekt těchto škol, který přechází až v teologický přístup ve smyslu lpění na dogmatických základech víry. Náboženský rozměr ale neopomíjí ani nezávislí experti, kteří z pochopitelných důvodů teologické pojetí neprosazují. Představitelé katolické církve také více zdůrazňují spjatost církevních škol s katolickou církví a upozorňují na jejich křesťanské kořeny a tradici.

Církevní školy jsou nestátní alternativní školy, které kladou důraz na náboženskou výchovu. Vzhledem k tomu, že ve školním roce 2004/2005 navštěvuje církevní školy okolo 15 000⁷ studentů, je zjevné, že věřící se neorientují výhradně na církevní školy. Kukul (2003) uvádí, že ke vzdělávání křesťanů dochází v drtivě většině mimo oblast církevního školství. Tento typ škol není určen nebo vyhrazen pouze pro věřící a také neplatí, že by věřící studenti vyhledávali vždy církevní školy.

V církevních školách působí mimo jiné i zasvěcené osoby, které tvoří malou, ale velmi specifickou skupinu z celkového počtu věřících osob. Řeholníci jsou buď členy řádu, které jsou zaměřeny na kontemplativní život nebo členy kongregace, jež se orientuje na apoštolskou vnější činnost⁸. Tyto zasvěcené osoby přijaly pro svůj společný život pravidla zachycená řeholí daného řádu nebo kongregace⁹. Složily slib poslušnosti, chudoby a čistoty. Na znamení změny způsobu života oblékají hábit.

V roce 1991 žilo v naší zemi 3 192 řeholních sester (jinak také řádové sestry, sestry, jeptišky¹⁰), v roce 2004 pouze 2 057 (z nich 108 sester žije v jedenácti kontemplativních společenstvích). Počet sester stále prudce klesá, v roce 2004 bylo nejméně novicek v naší novodobé historii – 40 (Pospíšilová, 2004, s. 1–2). Katolická církev nezveřejňuje oficiální počty řeholníků a řeholnic působících v pedagogické oblasti. Jejich počet se také často mění, protože zasvěcené osoby svou činností odpovídají na potřeby doby a působí tam, kde je jich zrovna nejvíce potřeba (Pesch, 1996). Jejich pedagogické působení však z hlediska počtu můžeme považovat za okrajové.

Na církevních školách dominuje náboženská pedagogika, která uvádí žáky do náboženské problematiky, seznamuje je se základními pojmy a morálními hodnotami, s poznatky o církvích a církevních tradicích a rituálech. Náboženská výchova jako předmět představuje různé alternativy. Převažuje obecně křesťanské zaměření nebo

⁷ V roce 2000 navštěvovalo církevní školy 11 927 studentů. V tomto roce byl celkový počet studentů v naší zemi 90 850 (viz Příloha II.).

⁸ Toto rozdělení je považováno za tradiční, ale např. CIC k němu již nepřihlíží. Je založeno na historickém kontextu, za řády jsou považovány taková společenství, jež vznikla před 16. stoletím, označení kongregace se týká institutů, které vznikly později.

⁹ V tomto významu se jedná o řeholní společnost.

¹⁰ Jeptiška je starší lidové označení řeholní sestry, které v dnešní době řeholnice vnímají hanlivě. V médiích se však přesto užívá především tento nevhodný termín.

zaměření na církevní problematiku (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 126). Náboženskou pedagogiku však můžeme chápat nejen jako samostatný předmět, ale také jako jeden z proudů pedagogického přístupu.

Výsek z náboženské pedagogiky představuje křesťanská výchova, která vede dítě k tomu, aby chápalo náboženské pojetí světa a rozvíjelo se ve víře v Boha. Takto pojatá výchova klade výrazný akcent na duchovní stránku života člověka (Václavík, 1997, s. 88).

Toto pojetí je ve shodě s oficiálním učením katolické církve. Stejně tak i vyjádření křesťanského pedagoga Františka kardinála Tomáška: „Křesťanská výchova je úmyslné působení na dítě, aby harmonicky rozvinulo všechny své schopnosti tělesné, intelektové, citové, sociální i vlohy nadpřirozené a mohlo dosáhnout svého cíle pozemského i věčného“ (Tomášek, 1992, s. 88). Tomášek dále uvádí, že křesťanská výchova je christocentrická. V jejím jádru je osoba Ježíše Krista (Tomášek, 1992).

Ředitelka jedné z církevních škol Válková odlišuje církevní školy od státních právě v oblasti křesťanské výchovy a vzdělávání. Za podstatu těchto dvou složek považuje Krista. „Církevní školství se liší od sekulárního zejména ve výchovné složce (...). Výchova a vzdělání jsou ve škole oddělené, i když ne striktně. Za posledních dvě stě let byla výchovná složka ve školství potlačována a teď přichází doba, kdy společnost po škole výchovu znovu požaduje. Vzdělávací složka ve školství se transformuje podstatně méně“ (Válková, 2003, cit. podle Kukul, 2003, s. 13).

Další ředitel církevní školy Štěpán Bekárek vidí křesťanskou výchovu velmi podobně, přestože výchovu a vzdělávání spojuje. „Podstatou křesťanského vzdělávání a výchovy by mělo být směřování k naději. K naději, že to nejlepší mě ještě čeká. Směřování k tomu, že ani ta nejhorší katastrofa není beznadějná. V Ježíši Kristu je naděje i na kříži.“ (Bekárek, 2003, cit. podle Kukul, 2003, s. 13)

Jan Průcha mluví v této souvislosti poněkud prozaičtěji o ideologických principech výchovné činnosti. V materiálech, které zřizovatelé církevních škol předkládají při žádosti o registraci do sítě škol, jsou zakotveny mezi cíli jejich pedagogického působení principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice, křesťanského životního postoje atp. (Průcha, 1996).

Z dosud uvedeného vyplývá, že se náboženská pedagogika v křesťanském pojetí v mnohém odlišuje od tradičně chápáného pojetí výchovy, a to zásadním důrazem na duchovní rozměr lidského života¹¹ a na náboženskou víru. Za křesťanskou výchovu chápeme výchovu s náboženskou orientací.

Se snahou o výchovné působení v duchu křesťanského světonázoru může ke studentům přicházet i řeholní sestra v identitě pedagogické pracovnice. Touto identitou rozumíme prožívání a uvědomování si sebe sama v úloze učitelky nebo vychovatelky.

Za pedagogické pracovnice (pedagog) považují v textu učitelky na všech typech škol a vychovatelky, které působí ve školách a školských zařízeních internátního typu a také v oblasti výchovy mimo vyučování. Jejich výchovné metody jsou záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které míří k výchovnému cíli. Další otázkou je profesní rozvoj, k němuž směřují veškeré formy přípravy zaměřené

¹¹ Osobnost člověka je tvořena jednotou duševního a tělesného. V náboženském pojetí je třeba rozlišovat duchovní život člověka od prostých psychických procesů (např. vnímání) (Václavík, 1997).

k výkonu povolání, např. v pedagogické oblasti (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Rovněž také rozvoj školy a internátu ve smyslu možných změn ve výchovně vzdělávacím působení i pozitivního přínosu společnosti.

2. Ženské kongregace a církevní školství v 19. a 20. století

V 19. a 20. století zaznamenáváme největší rozkvět ženských kongregací, jejichž hlavním posláním se stala náročná a obětavá práce zejména v charitativní oblasti. Současná představitelka jedné z těchto kongregací SM¹² Mirjam Hrudníková OP¹³ to zdůvodňuje takto: „Moderní technická společnost, která neměla dostatek sil k řešení sociálních, zdravotnických a školských problémů, nalezla velkorysé pomocnice v moderních kongregacích 19. a 20. století, jako jsou boromejky, františkánky, premonstrátky, sestry sv. Kříže, dominikánky a další kongregace (...)“ (Hrudníková, 1997, s. 5).

Sestry z ženských kongregací pracovaly v nemocnicích, ozdravovnách, sirotčincích, starobincích, v ústavech pro tělesně či duševně postižené a v celé řadě dalších sociálních ústavů a sehrály důležitou úlohu i při výchově a vzdělávání především ženské mládeže (Jirásko, 1991, s. 13).

Značná část domů ženských kongregací byla spojena s různými typy soukromých či veřejných škol¹⁴. Druhou velkou sférou činnosti sester bylo ošetřování nemocných. Jednotlivé sestry např. pomáhaly lékařům v nemocnicích a zároveň obcházely nemocné. Naopak skupiny milosrdných sester různých kongregací pracujících v zemských nemocnicích v Olomouci, Brně, Uherském Hradišti a Opavě patřily mezi vůbec největší řeholní komunity, jaké kdy na našem území působily. Budování rozlehlých objektů s prostornými kaplemi vyžadovalo zejména spojování ubytoven řeholnic s řádovými ošetrovatelskými školami (Foltýn, 2005, s. 50).

Převážně ve druhé polovině 19. století byly nově zakládány katolické školy, především právě ženskými řády a kongregacemi.

Za účelem výchovy a vzdělávání dokonce začaly vznikat nové ženské kongregace. Např. v roce 1868 založila bývalá učitelka Františka Lechnerová (1833–1894) ve Vídni Kongregaci Dcer Božské Lásky¹⁵. Lechnerová viděla děvčata, přicházející z venkova do města hledat službu, jak často pro svou nezkušenost upadala do hmotné a mravní bída. „Po dlouhém tápání a hledání pochopila, že má zakládat Mariánské ústavy pro ochranu těchto dívek, kde by našly bezplatné ubytování, zaopatření a vyučování. Vznikla tak nová kongregace (...)“ (Hrudníková, 1997, s. 166). Z Vídně se během několika let řeholní společnost Dcer Božské lásky rozšířila do dalších velkých měst rakouské monarchie – Budapešti, Krakova, Sarajeva a mnoha dalších (Hrudníková, 1997).

¹² Označení řeholní sestry.

¹³ Z latinského *Ordo Teatrum Praedicatorum*. Toto označení udává příslušnost k dominikánské řeholní rodině.

¹⁴ Vnější vzhled i vnitřní uspořádání těchto ústavů mívá řadu shodných prvků s nereligiózními školními budovami (Foltýn, 2005, s. 50).

¹⁵ Označení FDC. Z latinského *Filiae Divinae Caritatis*.

Hlavním posláním řeholní společnosti Dcer Panny Marie Pomocnice¹⁶ (založena roku 1972) byla výchova mládeže, především té nejchudší, opuštěné, hmotně strádající¹⁷.

Kongregace Chudých školských sester naší Paní byla založena 24. října 1833 v Německu, odkud se jejich působení rozšiřovalo do okolních zemí. Zřizovala především mateřské školky a základní školy s penzionáty. Sestry chtěly měnit společnost prostřednictvím křesťanských rodin a především prostřednictvím matek, které jsou prvními vychovatelkami (Hrudníková, 1997). Společenství bylo zasvěceno křesťanské výchově dívek.

Kongregace sester svaté Hedviky byla podle vůle svého zakladatele vratislavského kanovníka Roberta Spiskeho (1821–1888) zaměřena na křesťanskou výchovu a vyučování dětí a mládeže, zvláště se ujímala dětí vývojově nebo prostředím znevýhodněných a všech, kteří potřebovali pomoc. Sestry působily v mateřských školkách a jeslích, v dětských domovech i domovech důchodců, vedly vzdělávací kurzy jazykové, hudební a ručních prací (Hrudníková, 1997).

Náboženský život v naší zemi se prostřednictvím výchovy a vzdělávání pokusily povznést i sestry z kongregace Školských sester de Notre Dame a již výše zmiňované Školské sestry františkánky (Hrudníková, 1997). Tento stručný výčet ženských kongregací poukazuje na tehdejší význam a pestrost výchovně vzdělávací činnosti řeholnic.

Při celkovém pohledu na 19. století však přesto můžeme konstatovat, že v otázkách církve a státu v oblasti školství se postupně prohlubuje a narůstá laicizace škol a jejich pedagogických sborů. Proti tomuto stavu protestovali roku 1879 čeští biskupové¹⁸. Ve svém memorandu požadovali obnovení dřívějšího vlivu církve na výuku a výchovu. K jejich názorům částečně přihlédli autoři novely školského zákona z roku 1883, když zvýšili počet výukových hodin náboženství na školách a vyžadovali od učitelů konání dozoru při náboženských cvičeních.

Začala vítězit představa školy jako instituce kulturní a vědecké, rozhodovat v ní mají pouze pedagogické a nikoliv duchovní ohledy. Proto škola neměla být spojena s církví, aby s ní nebyla svázána společnými zájmy. Objevovaly se i četné kritiky dívčích klášterních škol. Učitelé namítali, že klášterní odloučenost vede dívky buď k samotářství, zádumčivosti a uzavřenosti, nebo k nesprávné a škodlivé snivosti, která jim ukazuje svět v barvách nepravdivých a nadpřirozených (Morkes, 2000, s. 12). Za velmi vážné považovali i to, že klášterní školy byly v době probouzejícího se vlasteneckví vhodným místem k poněmčování dívek. Proces prohlubující se profesionalizace učitelů, jako zcela specifické pracovní skupiny, byl pak poznamenán poměrně značným odklonem učitelů od náboženství a církvi¹⁹.

Bezprostředně po vytvoření samostatné československé republiky platila v oblasti školství tzv. recepční norma, která ponechávala v platnosti veškeré zákony a dříve platná nařízení. Nový stát je měnil a přizpůsoboval novým podmínkám postupně.

¹⁶ Označení FMA. Z latinského Figlie di Maria Ausiliatrice. Jiný název pro tuto kongregaci je Salesiánky Dona Bosca.

¹⁷ K této tradici se sestry z této kongregace hlásí dodnes.

¹⁸ K jejich protestu se připojili i ostatní biskupové v předlitavských zemích Rakouska-Uherska.

¹⁹ Nepochybně tomu tak bylo i v určité závislosti na vzniku politického hnutí jako nového společenského fenoménu.

Církevní školy existující v letech předmnichovské republiky²⁰ byly oprávněny samy volit učitele, určovat vyučovací jazyk školy a používané učebnice a tímto určovat systém a způsob vyučování při dodržování několika podmínek²¹.

Všecké církevní školy měly být pod státním dozorem, byly přitom děleny na erární a řádové. V případě erárních škol byl stát držitelem majetku a byl v postavení patrona školy. Řádové církevní školy, vydržované řády nebo kongregacemi, nepodléhaly všeobecným disciplinárním předpisům. Všechny církevní školy potom mohly dostávat státní podporu, ta však nebyla nároková. U řádových škol bývala tato podpora menší, zdůvodňovalo se to tím, že učitelé na těchto školách platově nepostupovali a neměli ani nárok na výslužné (Morkes, 2000).

Dne 25. listopadu 1918 vydalo Ministerstvo školství a národní osvěty výnos o náboženských úkonech. V tomto výnosu platném pro všechny střední školy, se sdělovalo, že náboženské úkony nejsou integrující částí náboženské výuky na školách, jak to stanovila nařízení z roku 1870, a proto ani neúčast na těchto úkonech nemá mít u žáků žádný vliv na známku z mravů, ani na prospěchovou známku z náboženství. Účast žáků na náboženských úkonech měla být pouze záležitostí jejich náboženského citu, popřípadě vůle rodičů. Současně ministerstvo zrušilo i povinnost profesorů mít při náboženských úkonech nad žactvem dozor (Morkes, 2002).

Jedním z vážných problémů byla i otázka výuky náboženství. Aby povinnou výukou náboženství nedocházelo k zjevnému rozporu mezi výchovou školní a rodinnou stanovilo ministerstvo, že zproštění mají být žáci bez vyznání a žáci vyznání státem neuznaného, pokud si to rodiče výslovně nepřáli. Ale i u žáků náležejících k určitému vyznání mohli rodiče požádat o zproštění výuky²². Na středních školách se nevyučovalo povinnému náboženství ve všech ročnících (to bylo stanoveno ve třech ročnících po dvou hodinách týdně, ve dvou následných ročnících po jedné hodině týdně). Náboženství na středních školách zůstávalo v přehledu vyučovacích předmětů na vysvědčení na prvním místě, došlo však ke snížení počtu výukových hodin²³ (Morkes, 2000).

Po přijetí tzv. školského zákona v roce 1922 bylo náboženství ponecháno na prvním místě v seznamu vyučovacích předmětů a rodiče měli právo své děti z výuky náboženství odhlásit.

V době okupace českých zemí fašistickým Německem došlo k velkým změnám v celém systému našeho školství, jež vyvrcholily uzavřením všech českých vysokých škol. Tyto změny byly odstraněny až po roce 1945. Avšak nový zlom nastal přijetím

²⁰ Jeden z nejvýznamnějších pedagogů tohoto období, profesor na Univerzitě Karlově Otakar Kádner, měl značně komplikovaný vztah k zasvěceným osobám. Univerzitní profesor Karel Galla na něj vzpomíná takto: „*On byl Kádner svérázný, ale neměl rád jeptišky. On byl takový primitivní ateista. Byl takový ten ateista, co si myslí, že pán bůh se strasně zlobí, když na něho někdo nevěří a že je ten pan bůh kvůli tomu nešťastný. To, co dělal těm jeptiškám, to bylo nepěkné. To se studentům nejevilo dobré, jak nemístné vtipy s nimi dělal...*“ (Galla, cit podle Studia, 2003, s. 95).

²¹ Učitelé např. museli mít stejné vzdělání jako na veřejných školách stejného druhu.

²² Dodatečně ještě ministerstvo nařídilo okresním školním radám, aby u každé žádosti o zproštění z výuky náboženství protokolárně zjistily důvody, pro které si rodiče nebo poručník nepřejí, aby se dítě výuky zúčastnilo. K žádosti potom měly připojit svůj posudek, zda by účast dítěte při výuce náboženství měla k rozporům mezi výchovou ve škole a v rodině.

²³ Vzhledem k tomu upravili čeští a slovenští biskupové osnovu vyučování katolickému náboženství na středních školách. Úpravy se týkaly jak povinné tak i nepovinné výuky.

zákona o jednotné státní škole z 21. dubna 1948, který vedl k totálnímu postátnění školství v celém Československu a trval až do revoluce v roce 1989. Zákon o jednotné státní škole znamenal likvidaci všech církevních škol, jak diecézních tak řádových. Vydáním zákona o jednotné škole získal stát a v něm především vládnoucí KSČ dohled nad jednou z nejdůležitějších oblastí státu, nad výchovou mládeže. Změny zasáhly na dlouhá léta i církev. V roce 1950 byla veškerá činnost ženských i mužských klášterů násilně přerušena z rozkazu představitelů tehdejší vládnoucí komunistické strany a sestry byly soustředěny do internačních táborů. Tímto zásahem byly postiženy hlavně kongregace, které se zabývaly školskou činností a výchovou mládeže. K obnovení církevního školství mohlo dojít až po událostech roku 1989.

3. Církevní školství po roce 1989

Církevní školy začaly být v České republice zřizovány brzy po událostech „sametové“ revoluce. V roce 1990 bylo zřízeno 9 církevních škol, v roce 1991 již 22 a v roce 1992 největší počet v naší novodobé historii – 24. Od roku 1997 počet nově zřízených církevních škol žádný rok nepřesáhl počtu 6²⁴.

Od roku 1990 vznikaly církevní školy na popud rodičů dětí, aktivity věřících pedagogů, ale jen minimálně na popud církve (Vyvozilová, 2002). Některé školy navazovaly na své historické kořeny, tj. obnovovaly násilně přerušenu činnost. Jiné svou historii začínaly od začátku. Tento údaj byl vždy zaznamenán v tzv. zřizovací listině.

Zřizovateli církevních škol jsou dnes biskupství, řády, kongregace nebo náboženské společnosti. Největším zřizovatelem je katolická církev, dalšími jsou Českobratrská církev evangelická, Židovská obec, Církev československá husitská, Církev bratrská, Apoštolská církev, Jednota bratrská, Církev adventistů sedmého dne a Slezská církev evangelická²⁵.

Celkem patří do sítě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 106 církevních škol (některé školy však mají i vícetypové vzdělávání jako např. základní školu a gymnázium pod jednou právnickou osobou). Celkem je tedy církevních škol 117 (Hánečková, 2004b).

Církevní školy v naší zemi navštěvuje přibližně 15 000 studentů. Nejvíce církevních škol se nachází v Praze, nejméně v plzeňské diecézi. Přibližně 2/3 škol připadají na území Čech, 1/3 škol působí na Moravě (z nich 1/3 ve Slezsku). Počet studentů je mezi Čechy a Moravu rozdělen přibližně stejně²⁶.

Biskup František Václav Lobkowicz, který v ČBK zodpovídá za oblast školství, upozorňuje na fakt, že ačkoliv celkový počet církevních škol není v poměru ke školám ostatních zřizovatelů nijak veliký, rok od roku se jejich význam zvyšuje. „*Jedná se totiž o velmi významnou alternativu, po které je v naší společnosti stále větší poptávka. Státy Evropské Unie totiž vesměs stojí na křesťanských základech a Česká republika se snaží do této společnosti opět vrátit*“ (Lobkowicz, 2004, cit. podle Katalog, 2004, s. 1). Na stupňující se zájem o církevní školy poukazuje i řeholnice SM Ludmila

²⁴ V roce 2001 dokonce nebyla zřízena žádná církevní škola.

²⁵ Církevní školy v naší zemi mohou zřizovat pouze státem uznané církve a náboženská společenství.

²⁶ Údaje jsou platné pro školní rok 2004/2005 a poskytlo mi je tiskové středisko ČBK.

Pospíšilová OSF²⁷, která pracuje jako sekretářka Konference vyšších představených ženských řeholí v České republice. Do této instituce přichází množství žádostí o činnost řádových sester v nejrůznějších ústavech, církevních institucích i v rodinách (Pospíšilová, 2004). Zároveň však upozorňuje na skutečnost, která je pro nynější řeholní život charakteristická, totiž nedostatek sester v produktivním věku, které by mohly všechny tyto služby konat v takovém rozsahu, jaký je požadován.

Od roku 2000 se v naší zemi slaví Den církevního školství. Případá na svátek svatě Ludmily (16. září), kterou katolická církev označuje jako patronku vychovatelů. Tento den je církví vyhlášen jako den modliteb za církevní školství a také dnem oslav a prezentace církevního školství široké veřejnosti. Církevní školy mají možnost pořádat akce, jenž slouží k jejich zviditelnění, k informování veřejnosti o odlišnostech církevních škol od veřejných respektive soukromých a k prezentaci svých výsledků. Oslavy se často konají ve spolupráci s místními farnostmi. Jednotlivé školy udělují svým studentům ředitelské volno, vyhláší den otevřených dveří, pořádají poutě nebo sportovní akce apod. Církevní školy také reagují na mimořádné situace v životě církve. Např. v souvislosti s úmrtím papeže Jana Pavla II.²⁸ doporučil biskup Lobkowicz církevní školám, aby v den papežova pohřbu namísto výuky sledovali žáci společně s pedagogy přímý přenos této události v televizi.

4. Církevní školy jako alternativa

Církevní školství v průběhu staletí ztrácelo své dříve nezpochybnované monopolní postavení a nyní se dostalo se do fáze, kdy jej řadíme „pouze“ jako alternativu k většinovému trendu. Tato skutečnost je mimo jiné způsobena vzrůstající sekularizací společnosti a s ním spojeným úbytkem věřících osob. Také čtyřicetileté násilné přerušování rozvoje církevních škol k tomuto stavu jistě přispělo, přestože podobný trend můžeme pozorovat i dříve (viz kap. 2.). A v neposlední řadě nemůžeme opomenout celou řadu nových myšlenkových proudů, které velmi výrazně ovlivňují výchovně vzdělávací působení.

Církevní školy dnes tedy řadíme do sítě škol alternativních. Pojem alternativní má základ v latinském *alter*, což znamená druhý a předpokládá volbu jedné možnosti ze dvou a více eventualit. Slovní spojení alternativní škola/školství se po roce 1989 rychle ujalo jako označení těch škol, které se prosazují vedle už zavedeného státního školství a je chápáno jako jakýsi protiklad. Alternativní školy považujeme za instituce stojící spíše na okraji školského systému. Do škatulky alternativní školy zařazujeme i ty školy, které jsou jiné než státní, to znamená i školy soukromé, nadační, nezávislé a právě církevní (Svobodová, 1994, s. 58). Alternativní jsou takové školy, které se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol (Průcha, 1996).

Jan Průcha k alternativním školám vedle církevních řadí klasické reformní školy a moderní alternativní školy. Církevní neboli konfesní školy dělí na katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní. Připomíná, že se jedná o školy nestátní (Průcha, 1996, s. 14).

²⁷ Z latinského *Ordo S. Francisci*. Toto označení udává příslušnost ke kongregaci Školských sester františkánek.

²⁸ Jan Pavel II. zemřel 2. dubna 2005.

Církevní školy jsou otevřeny všem bez ohledu na jejich náboženskou přesvědčení nebo příslušnost k církvím²⁹. Studovat na nich tedy mohou i ti, jejichž náboženské povědomí je velmi slabé, ale jsou ochotni akceptovat duchovní rozměr příslušné církevní školy.

Čím se tedy církevní školy odlišují od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému? V prvé řadě tím, že zdůrazňují náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese. V České republice se naprostá většina církevních škol hlásí ke křesťanskému zaměření, křesťanské etice a kulturní tradici. Křesťanské principy jsou zakotveny mezi proklamovanými cíli pedagogického působení těchto škol. Vystává otázka, realizují-li se tyto cíle v předmětu křesťanství (popř. křesťanská nauka, křesťanská etika atp.) nebo prolínají celým vzdělávacím působením (Průcha, 1996). Biskup Lobkowicz se zjevně přiklání k druhé možnosti. V dopise ke Dni církevního školství, kterou adresoval všem pracovníkům a studentům na církevních školách, shrnuje jejich přínos pro studenty: „Každý mladý člověk, který absolvuje církevní školu, si kromě vzdělání odnese do života i něco navíc. A tím je setkání s Kristovou církví, která již 2000 let s většími nebo menšími problémy také pořád funguje a také je o ni pořád zájem. Takových to mladých lidí jsou každoročně tisíce. Myslím si, že dokud budou církevní školy pracovat nejen pro společnost, ale především pro Krista, nepodaří se nikomu zrušit ani legislativně, ani jinak“ (Lobkowicz, 2004, cit. podle Katalog, 2004, s. 1).

Další specifika nalezneme v oblasti kurikula. Církevní školy zařazují do svých učebních plánů takové vyučovací předměty, které na státních školách vyučovány nejsou, nebo jsou řazeny jako předměty nepovinné (např. náboženství, dějiny křesťanství nebo latina). Základní a střední církevní školy většinou věnují více času výuce cizích jazyků, resp. zařazuje tyto předměty od nižších ročníků než paralelní školy státní. Např. gymnázia mají do svých osnov zařazenou povinnou latinu ve všech čtyřech, resp. osmi ročnících³⁰.

Některé církevní školy jsou zaměřeny na přípravu absolventů pro velmi specifické obory činnosti, které nejsou zajištěny resortem státního školství. Jedná se např. o přípravu pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost, zejména v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech, dále regenschori³¹ chrámové hudby, konzervátor církevních památek, administrátor v církevních úřadech aj. (Průcha, 1996, s. 34). Ve školním roce 2004/2005 u nás existují např. dvě hudebně zaměřené církevní školy. Základní umělecká škola duchovní hudby ve Frýdku Místku a Církevní střední varhanická škola v Opavě (Katalog, 2004).

Působení zasvěcených osob na církevních školách je rovněž jednou ze specifik, které odlišují tyto školy od škol „tradičních“. Další odlišnosti bychom mohli nalézt ve vnitřní výzdobě církevních škol, v níž převažují motivy s náboženskou tematikou.

²⁹ Ovšem např. Vyšší odborná škola misijní a teologická má za cíl připravovat studenty na křesťanskou misi. „Absolventi VOŠMT jsou tedy povoláni ke světové evangelizaci, k práci, která žádá osobní disciplínu, hlubokou víru v Boha a ochotu pracovat i v extrémních podmínkách.“ (Katalog, 2004, s. 119). Tuto školu zřizuje Rada Apoštolské církve.

³⁰ Na Biskupském gymnáziu, které zřizuje brněnské biskupství, je latina povinná od 2. do 4. ročníku čtyřletého gymnázia (humanitní obor), seminář z latiny si rovněž mohou studenti zapsat jako volitelný předmět. Pro osmileté gymnázium je latina povinná od 5. do 7. ročníku.

³¹ Šbormistr.

Průcha (1996) ve své knize o alternativních školách zdůrazňuje, že o fungování a výsledcích církevních škol nejsou u nás zatím k dispozici žádné odborné analýzy. To znemožňuje provést srovnávací studii v otázce kvality a efektivnosti vzdělávacího procesu mezi církevními a státními školami³². Toto srovnávání může být komplikováno i skutečností, na kterou ve svém přehledu církevních škol pro školní rok 1992/1993 upozorňuje Radovan Smolka. Některé církevní školy totiž nejsou ochotny otevřít se pohledům veřejnosti. Na začátku uvedeného školního roku pouze 61 % ředitelů českých církevních škol využilo oficiální nabídky Ústavu pro informace ve vzdělávání a poskytlo údaje o své škole (Smolka, 1992).

Se stejným problémem se setkal i Vlastimil Čiháček při svém výzkumu role rodičů ve vztahu ke speciální škole očima zástupců školy, kdy mu z patnácti oslovených škol zřizovaných církví, odpověděly pouze dvě. Z výsledků tedy nemohl učinit relevantní závěr (in Rabušicová, 2004, s. 91).

5. Legislativní zabezpečení, financování a výzvy církevního školství

Katolické školy jsou zastřešeny Školskou sekci České biskupské konference, ostatní křesťanské školy jsou zastřešeny Školskou komisí Ekumenické rady církví, židovské školy patří přímo pod Židovskou obec. Školská sekce vydává interní zpravidla církevního školství, udržuje internetové stránky a organizuje setkání ředitelů, semináře pro ředitele atp. V jejím rámci působí Asociace církevních škol a Asociace ředitelů církevních škol.

Katolická církev prozatím nevydala žádné speciální předpisy, kterými by se měly církevní školy řídit. Na komplexní církevní legislativě pro církevní školství se průběžně pracuje. Také proto se církevní školství řídí stejnými zákonnými předpisy jako všechny ostatní školy a školská zařízení v České republice (tedy krajské, obecní, soukromé, státní atd.).

Od 1. ledna 2005 vstoupila v platnost řada nových školských zákonů a vyhlášek, které nahradily stávající zákonné předpisy, zabývající se školstvím. Ředitel Sekce pro církevní školství ČBK, Daniel Kuchyňka k tomu dodává: „*S nadějí očekávaly církevní školy vypracování nového Školského zákona, který již nebude postaven na základech minulého režimu. Bohužel zákonu, který letos začal platit, stále schází mnoho k jeho dokonalosti a k naší úplné spokojenosti. Církevní školy a školská zařízení jsou v něm stále jakousi Popelkou a jsou odsouvány na okraj školství státního. Pokud bylo nutné je v zákoně zmiňovat, děje se tak pouze nepřímo. V zákoně jsou zařazeny jako školy ostatní, které nejsou školami státními, obecními, krajskými (...). V některých případech se podmínky jejich provozu dokonce zhoršily oproti podmínkám zákona předcházejícího*“ (Kuchyňka, 2005).

Církevní školy hospodaří jako neziskové organizace. Jak mi potvrdil Daniel Kuchyňka, některé zákony respektive jejich části, které jsou závazné pro školy zřizované státem, krajem nebo obcí pro církevní školy neplatí. Právní subjektivita je zcela nejasná, jednotlivé církevní školy jsou právními subjekty nezávislými na jiných institucích. Daniel Kuchyňka je s tímto stavem velmi nespokojen: „*Nový Školský zákon ukládá církevním školám získat v poměrně krátkém termínu, do 31. 3. 2006, tzv. evidenční list právnické osoby. Všechny církevní školy a školská zařízení byly svými*

³² S výjimkou údajů o vzdělávacích výsledcích ve státních, soukromých a církevních gymnáziích.

zřizovateli zřízeny jako církevní právnické osoby. Avšak stát, resp. ministerstvo kultury je nikdy nebylo ochotno zařadit do rejstříku církevních právnických osob. Je nutno podotknout, že dlouhou dobu to státu nijak nevadilo a právní subjektivita církevních škol nebyla zpochybňována. Teprve třináct let po revoluci pan ministr Eduard Zeman zahájil z tohoto důvodu, poměrně náhle, vyřazování církevních škol ze sítě ministerstva školství. Naštěstí tomu bylo, alespoň dočasně, zabráněno. Církev, jako zřizovatelé, dlouho a důkladně promýšlejí všechny možnosti transformace svých škol na jinou právnickou osobu, školskou právnickou osobu nevyjímaje a stále jim připadá nejvhodnější církevní právnická osoba. I nadále se tedy budou snažit o zaevidování svých škol u ministerstva kultury. Pokud se jim to nepodaří, budou nuceny, samozřejmě proti své vůli, přijmout řešení jiné“ (Kuchyňka, 2005).

Zřizovatel školu zřizuje, jmenuje ředitele a hlídá koncepci školy. Zřizovatelé škol nejsou povinni ze zákona školu podporovat, ale mají nad školou jakýsi patronát. Pokud jde o církevní školy, má zřizovatel v tomto smyslu přímou odpovědnost za kvalitu výuky náboženství a případně etické výchovy.

Po finanční stránce jsou církevní školy závislé především na státních prostředcích, jsou financovány obdobně jako školy státní. Podle Daniela Kuchyňky je celková dotace církevním školám na úrovni asi 83 % ve srovnání se školami jiných (státních) zřizovatelů. Mzdové náklady a část provozních nákladů platí stát, třetí položkou jsou investice. Běžně 80 % rozpočtu církevních škol tvoří mzdové náklady, 10 % provozní náklady a zbylých 10 % investice (což je pochopitelně nedostačující). Prostředky na opravení či vylepšení objektu si však školy musí zajistit samy podobně jako prostředky k nadstandardnímu vybavení učeben. Daniel Kuchyňka tvrdí: „*Pokud jsou zřizovateli biskupství, pomáhají financovat skutečně pouze nejkřiklavější případy maximálně ve výši desítek tisíc, pokud jsou zřizovatelé řády, bývají o něco málo štedřejší, výhodou bývá, že mnohdy školy sídlí přímo u klášterních objektech a nemusí se starat o opravy budov“ (Kuchyňka, 2003, cit. podle Beránek, 2003).*

Biskup Lobkowicz se rovněž vyjadřuje k financování církevních škol: „*Provozní náklady církevních škol se rok od roku zvyšují podstatně rychleji, než státní dotace“ (Lobkowicz, 2004, cit. podle Katalog, 2004, s. 1).*

Legislativní a finanční problémy však nejsou tím jediným, co trápí zástupce církevního školství. Lobkowicz (2004) upozorňuje na to, že církevní školství stále nemá pevně zakořeněné místo ve společnosti. Jako oficiální zástupce církevního školství na veřejnosti musí stále obhajovat existenci církevních škol zejména před představiteli „východního politického tábora“, kteří zastávají stanovisko, že církevní školství by se mělo zrušit, protože není možné ideologicky působit na děti prostřednictvím vyučování náboženství. Jejich dalším návrhem je omezení církevního školství jen na sociální oblasti.

Popisovanou skutečnost potvrzuje i článek z Haló novin, ve kterém se činitelé z Odborné sekce školství ÚV KSČM vyjadřují k novému školskému zákonu. Mimo jiné zde zaznívají tyto kritické připomínky. „*(...) Pro KSČM by mělo být (...) samozřejmě potlačování státní a veřejné podpory těchto škol (soukromých a církevních, pozn. autorky). Podporovány ze státního či veřejného rozpočtu by měly být jen takové školy či odbory, jejichž zaměření stát zatím nemůže zajistit a provozovat a které zároveň nevybírají školné. Stát by však měl schvalovat jejich vzdělávací programy a provádět hodnocení kvality tohoto vzdělávání. Náboženská výuka a výchova by se měla uskutečňovat mimo školu, v církevních objektech, bez finanční podpory státu.*

KSČM zároveň navrhuje, mimo jiné i vzhledem k zákazu činnosti politických stran na školách, aby byla na školách zakázána i činnost církví“ (Chomátová, 2005, s. 3).

Kromě kritiky KSČM se církevní školství setkává s poměrně značným nezájmem politických stran. Na nezájem o církevní školství ze strany představitelů státu poukazuje mnoho představitelů katolické církve (např. Malý, 2005, Lobkowicz, 2004). Je zjevné, že napětí mezi církví a státem, které je dnes často prezentováno v médiích, se promítá i do oblasti církevního školství.

Dalším problémem, který tíží představitele církevního školství je nedostatek řeholníků, kteří by v nich mohli vyučovat. V dokumentu Kongregace pro katolickou výchovu *Katolická škola na prahu třetího tisíciletí* se můžeme dočíst, že: „*V církevním životě je katolická škola známa především jako pole působnosti řádových komunit, které se jí velkoryse věnovaly ať již z titulu svého řádového charismatu nebo z titulu zvláštní pozornosti“* (Katolická, 1997). Kongregace, jejíž sídlo je v Římě, varuje předtím, aby se řádové komunity zříkaly svého poslání ve výchovné oblasti a to i přesto, že je někdy obtížné tuto činnost skloubit se specifickými požadavky řádového života (Katolická, 1997). V katolické církvi se v posledních letech začíná objevovat i jiný myšlenkový proud, který v souvislosti s ústupem křesťanství navrhuje upozadit kontemplativní život a kláštrů důraz na vnější apoštolskou činnost řeholníků, do níž patří i jejich pedagogická činnost.

6. Ženské kongregace a jejich pedagogické působení

Ženské kongregace představují v naší zemi nejmladší část řeholního života. Jak již bylo řečeno, hrály rozhodující roli v oblasti školství a výchovy především v 19. a první polovině 20. století až do doby, kdy bylo jejich působení násilně přerušeno. Obnova činnosti kongregací mohla nastat až po událostech v roce 1989, kdy se sestry opět začaly zapojovat do života společnosti. Po revolučních změnách si také mohly začít doplňovat pedagogické a teologické vzdělání. Ženské kongregace se však dnes potýkají s nedostatkem sester (zejména v produktivním věku), a z tohoto důvodu jejich působení v síti církevního školství můžeme z hlediska počtu považovat za okrajové (viz kap. 1. a kap. 5.).

Řeholní společenství však zřizují církevních školky, základní a střední školy a vyšší odborné školy.

Česká kongregace sester dominikánek uvádí ve své charakteristice to, že sestry oslavují Boha životem modlitby a obětí, vydáváním svědectví víry, osobním příkladem i apoštolátem, spočívajícím ve výchově a vyučování mládeže a charitativní službě (Hrudníková, 1997, s. 150). Sestry v roce 1991 zřídily Církevní odbornou školu s internátem v Bojkovicích. Ve stejném roce kongregace otevřela Katolický domov studujících, ve kterém provozuje internát pro studentky středních a vyšších škol. Dům v Olomouci slouží jako studijní zázemí pro sestry studující na Univerzitě Palackého i přednášející na Cyrilometodějské teologické fakultě stejné univerzity. V Brně sestry ubytovávají vysokoškolské studentky. Dominikánky také vyučují náboženství a jazyky.

Institut sester Panny Marie Karmelské usiluje „*přivádět duše k Bohu“* (Hrudníková, 1997, s. 160). Tento cíl uskutečňují prací v mateřských a základních školách. Pracují také se skupinkami dětí, mládeže i dospělých. O prázdninách pořádají exercicie pro dívky a tábory pro děti. V souladu s apoštolským zaměřením Institutu má

ve vnější činnosti přednostní postavení „*mravní, společenské a křesťanské vzdělávání a výchova od dětství až po dosažení zralosti*“ (Konstituce čl. 4, cit. podle Hrudníková, 1997, s. 160). V průběhu celého roku existuje také možnost individuálních jednodenních rekolekcí „v tichu Karmelu“ pro dívky, které hledání svou životní cestu nebo stojí před nějakým důležitým rozhodnutím (Hrudníková, 1997).

Letní tábory pro děti pořádají i sestry z kongregace Dcer Božské Lásky. Navíc zřídili v Praze Církevní střední rodinnou školu svatě Zdislavy a sestry v Opavě pečují o mentálně postižené děti.

Sestry z řeholní společnosti Dcer Panny Marie Pomocnice chtějí výchovou mládeže, zvláště dívčí, přispět k mravní a duchovní obnově národa. Chtějí se podílet na výchově dnešních dívek a žen, a tím přispět k evangelizaci současného světa. Jejich vzorem v tomto úsilí je Panna Marie, kterou mají ve zvláštní úctě. Sestry se stále intenzivněji zabývají problematikou postavení ženy ve společnosti. Věnují se malým dětem a děvčatům všech věkových kategorií. Působí na školách, na internátech a domovech mládeže, ve střediscích mládeže, katechizují a pomáhají ve farnostech. Ještě před rokem 1989 tajně katechizovaly děvčata v různých skupinách a o prázdninách s nimi jezdily na tzv. „chaloupky“. V roce 1990 zbudovaly v Brně stanici pro děti s nepříznivými rodinnými poměry, která ale přešla do rukou státu. Nyní zde sestry pracují v rámci oratoře³³ a věnují se katechezi. V Praze vedou Dívčí katolickou školu s internátem pro dívky bez studijních předpokladů a ze sociálně slabších rodin. Ve stejné budově sídlí také jejich církevní mateřská škola Laura a domov mládeže (srov. kap. 2.).

Hlavním posláním kongregace Chudých školských sester naší Paní je rovněž výchova. Děti a mládež vedou především k tomu, aby uměly rozvíjet svoji osobnost a proměňovat své prostředí tak, aby bylo důstojné člověka. Vedle práce ve farnostech pomáhají při organizování setkání mládeže na farní, děkanské, diecézní i celostátní úrovni. Činnost ve svých bývalých školách dosud neobnovily, mají však v úmyslu se opět do církevního školství zapojit (srov. kap. 2.). Sestry z Kongregace Milosrdných sester svatého Karla Boromejského pořádají rekolekce a prázdninové pobyty, které mají za cíl pomáhat děvčatům v prohloubení jejich náboženského života a rovněž se věnují výuce náboženství.

Náboženství vyučují i řeholnice z Kongregace Milosrdných sester svatého Kříže. Částečně se podílí na vyučování náboženství např. v Lukově u Zlína a ve Vysokém Mýtě. Jako učitelky působí na Církevní střední škole svatě Anežky v Odrách a na Arcibiskupském gymnáziu v Kroměříži. Jako vychovatelky na internátě tohoto gymnázia pracují rovněž Milosrdné sestry svatého Vincence z Pauly.

Obyvatelé Masarykovy čtvrti v Brně mají možnost často potkávat sestry z Kongregace svatého Cyrila a Metoděje. V bývalém mateřinci na Lerchové ulici byla roku 1991 zřízena Cyrilometodějská církevní základní škola, kde sestry působí jako učitelky a jako vychovatelky v družině. V bývalém dívčím řádovém gymnáziu byla k 1. září 1996 zřízena Cyrilometodějská střední pedagogická škola a gymnázium.

Mladší řeholnice z Kongregace sester Nejsvětější Svátosti si záhy po událostech roku 1989 začaly doplňovat pedagogické a teologické vzdělání na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, aby mohly plně rozvinout výchovnou a vzdělávací činnost

³³ Tj. vyplnění volného času dětí.

kongregace. V roce 1992 znovuobnovily provoz církevní mateřské školy v Českých Budějovicích, který násilně přerušil komunistický režim v roce 1948.

Na školskou činnost je zaměřena Kongregace Školských sester de Notre Dame. „*Podstatou a naplněním jejich povolání k výchově je plné prožívání jednoty a lásky. Prvek svobody a lásky žádá vážít si a respektovat každého*“ (Hrudníková, 1997, s. 266). Sestry vyučují hudbě a cizím jazykům, na základních školách se věnují katechezi a evangelizaci. Vyučují i dospělé a připravují je na přijetí svátostí. V Klatovech vedou sestry etickou a estetickou výchovu na zdravotní škole. V Praze provozují ústav pro ofižované děti – Domov svaté Rodiny (srov. kap. 2.).

Milosrdné sestry Panny Marie Jeruzalémské zřizují Církevní střední varhanickou školu v prostorách svého mateřského domu v Opavě. Tato škola je jednou ze dvou hudebně zaměřených středních škol v České republice (více viz kap. 4.).

Tradičně jsou v pedagogické oblasti aktivní sestry voršilky. „*Starost a péče o morální a duchovní povznesení ženy výchovou a vzděláváním za účelem záchrany a povznesení rodiny by mělo být charismatem každé sestry*“ (Hrudníková, 1997, s. 280). V Praze a Olomouci sestry založily Základní církevní školy se školními družinami, pražská škola nabízí rozšířenou výuku jazyků. V Praze sestry zřídily také mateřskou školkou, v Kutné Hoře v roce 1993 Církevní gymnázium svatě Voršily.

Na závěr bych uvedla kongregaci Školských sester svatého Františka, která se hodlá začít v pedagogické oblasti angažovat výrazněji než dosud. „*Tato doba je pro Školské sestry možností k navrácení se do dříve odcizených škol a domovů pro děti a mládež, k postižené mládeži i k mládeži drogově závislé*“ (Hrudníková, 1997, s. 264). V současnosti sestry pracují v Ústavu sociální péče ve Slatiňanech a ve dvou křesťanských domovech mládeže v Praze.

Z tohoto stručného přehledu vyplývá skutečnost, že pedagogické působení sester z ženských kongregací je poměrně pestré. Řeholnice pracují jako učitelky, vychovatelky, pořádají letní tábory, exercicie apod. Kongregace často zřizují pedagogické instituce ve svých domech a hlavními cílovými skupinami jejich výchovně vzdělávacího působení jsou předškolní děti, dívky a ženy všech věkových kategorií a lidé s postižením.

7. Náboženská pedagogika a osobnost pedagoga

V dnešním pojetí edukačního procesu vystupuje stále více do popředí potřeba rozvíjet jeho sociální složku. Často se zdůrazňuje procesuální přístup k dané problematice. Do popředí zájmu odborníků se dostává vztahová síť, jejímž tvůrcem je učitel. Sociální složku edukační reality nazývají někteří autoři jako složku bytí nebo složku nonkognitivní (Fontana, 1997). Je obtížně měřitelná, bezprostředně nekontrolovatelná a často její působení postřehnou pouze účastníci procesu, tj. žáci a učitel. Angažovaný pedagog je připraven zachytit, interpretovat a využít různé zpětnovazebné signály, svědčící o efektivitě jeho práce ve zmíněné oblasti (Musilová, 1999, s. 37). Musilová (1999) dále píše, že sociální působení pedagoga je především funkcí jeho osobnosti, je náročně podchytilitelná a je zahrnuto do jeho individuálního pojetí výuky. Průcha dokonce mluví o vyučování jako o jakési „černé skříňce“ s neznámým obsahem. Je to proces, u něhož známe vstupy a výstupy, ale neznáme přesně, co se odehrává uvnitř (Průcha, 1997, s. 328–329).

Výzkumy učitelství jako profese jsou směřovány jednak k normativnímu vymezení osobnostních vlastností učitelů, které prospívají očekávanému výkonu a profesnímu chování. Druhý pohled je explanační a vychází z popisu činností učitele ve výuce a stanoví na základě analýzy učitelovy kompetence, zahrnující profesní dovednosti (Musilová, 1999).

František kardinál Tomášek rozčlenil požadavky na osobnost vychovatele do několika oblastí. Uvádí tyto kategorie: láska, pedagogický talent, pedagogické vědomosti, mravní základ, zdravotní stav, pohlaví, věk a temperament, zralá osobnost.

Tomášek považuje osobnost vychovatele za nejrozhodnějšího výchovného činitele. *„Je-li vychovatel osobností dokonalou, pak se i slabší metodou může dopracovat krásných výsledků. Není-li touto osobností, selže i nejlepší výchovná metoda. Proto musí mít vychovatel aspoň hlavní předpoklady zdaru výchovy“* (Tomášek, 1992, s. 89).

Muchová zdůrazňuje, že každý učitel je individualita a nemusí odpovídat žádné ideální normě. Nachází se v procesu, který zahrnuje mnoho možností, změn a zrání. Pokud je věřící, nemusí se podle této autorky obávat o svoji budoucnost: *„Věřící člověk má důvěru v budoucnost, protože se cítí být Bohem povolán, nesen a provázen“* (Muchová, 1992, s. 124). Muchová ve své monografii nabízí zkušenost *„tvořivého křesťanství, které umožňuje křesťanskému učiteli vytušit v osobním životě Boží doprovod, obdivovat zázraky, které se mu otevřou, jakmile uvěří v šanci každodenního zmrtvýchvstání a milosti“* (Muchová, 1992, s. 122).

Tajemství úspěchu výchovného působení vidí Tomášek v lásce, která podporuje optimismus, idealismus a pochopení pro chyby dětí. Především tyto vlastnosti učitele zprostředkují vztah dětí k němu. Oboustranná otevřenost zjednodušuje jeho výchovnou práci, podporuje kázeň a autoritu.

Křesťanský prvek v pedagogickém pojetí Ludmily Muchové se projevuje mimo jiné i v jejím požadavku na duchovní rozměr učitelů, který se má projevovat kromě potřebné odbornosti i v duševní pružnosti, schopnosti vcítit se do druhého člověka. Zaznívá zde tedy požadavek empatie učitelů, který se zjevný i z Tomáškovy přístupu.

Tomášek považuje za jeden z nejdůležitějších činitelů výchovného působení také pedagogický talent. Ten charakterizuje jako dar, který uschopňuje vychovatele k tomu, aby snadno pochopil duševní pochody ve svém svěřenci a správně používal vhodných výchovných prostředků. Poukazuje na tzv. rozené vychovatele, kteří mají silné tendence k jeho stálému uplatňování, a na druhé straně důrazně připomíná, že každý talent musí být pěstován a rozvíjen (Tomášek, 1992). Pedagogický talent je v Tomáškově pojetí nerozlučně spjat s rozšiřováním pedagogických vědomostí a doplňováním praxe. Pedagog se musí neustále sebevzdělávat v oblastech pedagogické teorie, vývojové psychologie a etiky. Tomášek varuje před neuváženým zaváděním nových vyučovacích metod do praxe, kdy pozice učitele ustupuje zdánlivě do pozadí a pedagog se z neznalosti může dopustit mnoha chyb. V této souvislosti Muchová varuje před přetěžováním učitelů.

I věřící učitel dle ní může dostat do krize následkem návalu látky, nových učebních postupů, množství administrativní práce *„Z počáteční otevřenosti učí změně se z mnoha z nich stávají odpůrci nic neřešících reform“* (Muchová, 1992, s. 125).

Pedagog působí na žáky nejen slovem, ale především svou osobností. Mravní základ osobnosti učitele je podle Tomáška hybnou silou jeho veškerého úsilí, ale také impulsem k pozitivnímu rozvoji všech složek osobnosti žáků. U učitele se nesmí

nikdy vyčerpat jeho trpělivosti a apoštolský optimismus. „*Aby dosáhl toho cíle i za ztížených podmínek, musí si vždy zachovat vznešenou představu o svém poslání a co nejvíc čerpat z pramenů posvěcení: z modlitby, z denního rozjímání, ze mše svaté, ze svátostí, z duchovní četby, z pravidelných exercicií apod.*“ (Tomášek, 1992, s. 91).

Ve shodě s Tomáškem klade Muchová důraz na pedagogický optimismus. Připomíná, že učitel se díky mnohostranným lidským kontaktům zapojuje do procesu, který mu může pomoci udržet si pocit vnitřní pružnosti a svěžesti (Muchová, 1992, s. 123). Muchová poukazuje také na důležitost učitelova postoje k životu ve škole. „*Úzkost brzdí fantazii pro dobrá řešení, zvětčuje maličkosti, omezuje možnost reakce, je upnuta na minulost a zkresluje budoucnost. Důvěra a sebedůvěra překonávají bariéry úzkosti a aktivizují pozitivní duševní síly: odvahu, nesobeckost a solidaritu. Spontánnost potlačuje nebezpečí jednotvárnosti*“ (Muchová, 1992, s. 124). Ale nejde jen o postoj ke škole, ale i přístup k sobě samému: „*Jestliže se neumím radovat ze sebe samého, ze svého úspěchu, budu pravděpodobně neschopný těšit se z úspěchů lidí, kteří žijí kolem mě*“ (Muchová, 1992, s. 127).

Tomášek rozlišuje učitele podle pohlaví. Protože tato práce pojednává o pedagogické činnosti řeholních sester, budu se věnovat ženám – učitelkám a vychovatelkám. Tomášek píše: „*Charakteristickou psychickou známkou pohlaví ženského je hloubka života citového, kdežto poznání rozumové nejde stejnoměrně do hloubky s životem citovým*“ (Tomášek, 1992, s. 91–92). Ženám přikládá místo zejména ve výchově dívek, protože „*(...) muž nikdy nepochopí plně individualitu dívek a jsou věci, které může dobře povědět zase jen žena, takže při působení mužského vychovatele u dívek zůstává vždy mezera*“ (Tomášek, 1992, s. 92). Pozoruje ovšem, že stejně tomu bývá i v opačném případě, je-li žena vychovatelkou u hochů.

Otázku pohlaví učitele nechává Muchová otevřenou, což je dáno celkovým klimatem dnešní doby, kdy se v sekulárním prostředí prosazuje trend unifikace pohlaví a v katolickém prostředí se velmi živě diskutuje o otázkách zlepšení postavení žen v církvi i celé společnosti.

Pedagogický proces ovlivňuje rovněž věk a temperament vychovatele. Tomášek považuje za nejvýkonnější střední věk, který je dle něj obdobím vyrovnanosti, zkušenosti a zdraví. Mladí učitelé sice mají k vychovávané generaci blízko, ale chybí jim zkušenosti. Naproti tomu starší učitelé jsou zatíženi tělesnými neduhy a tolik mladé generaci nerozumí, zato však mají dostatek profesních i životních zkušeností. Tomášek klade důraz na rovnováhu učitele, požaduje od nich stabilitu, aktivitu a citovou vřelost. To je dle něj základ ideálu, vzoru hodného napodobení. „*Toto nepřímé neverbální, tj. nikoliv slovy vyjádřené vedení mládeže, je stejně důležité jako to, co jim formálně podává*“ (Tomášek, 1992, s. 94).

V souvislosti s věkem učitele Muchová konstatuje, že žádný učitel nemůže vyhovět všem nárokům, a proto by měl hledat pozitivní možnosti, které mu nabízí ta fáze života, ve které se právě nachází. „*Proč například má starší učitel závidět mladší kolegyni její uvolněnost a nepředpojatost? Na něm mohou žáci ocenit vyváženost, jasnost podání, mírnost a současně převahu při řešení konfliktů*“ (Muchová, 1992, s. 124). Rozhodují je pro Muchovou no, jaká je učitelova schopnost získat si důvěru mladé generace. Muchová zároveň poukazuje na to, že např. učitel se zdravotními problémy může lépe pochopit, ale i lépe zastupovat zájmy žáků zdravotně postižených.

Tomášek upozorňuje i na některé negativní vlastnosti pedagogů, popř. na jejich nevhodné profesní chování. Mezi nimi jmenuje např. vnitřní nejistotu, nedostatečnou

znalosti, upřednostňování některých žáků, prosazování vlastních názorů, sarkasmus apod.

Stejně tak Muchová vyjmenovává vlastnosti, které mohou velmi negativně ovlivňovat pedagogovu práci: panovačnost, nezodpovědnost, rezignaci, egoismus, strojenost, rivalitu atp. Tato autorka se rovněž věnuje spolupráci mezi učiteli. Připomíná, že učitel není osamělý bojovník, ale naopak by měl cítit zázemí ve skupině svých kolegů. Od nich ovšem zase může být podporován v průměrnosti. Proti těmto negativním tendencím Muchová navrhuje několik rad, ze kterých bych ráda upozornila na doporučení projekční práce jako prostředku, díky němuž se pedagogická odpovědnost dá nést s menšími obtížemi. V projekční práci rovněž vidí možnost, jak dosáhnout nových forem pracovních vztahů (Muchová, 1992)

Celou kapitolou, kterou Muchová ve své monografii o náboženské pedagogice věnovala pojetí křesťanského pedagoga, prolíná jedna základní myšlenka. Vzorem každého křesťanského učitele i každého věřícího člověka by měl být Ježíš Kristus. Tento názor je ve shodě s Tomáškovým pojetím. Kristus je dle něj přímým cílem křesťanské výchovy. Člověk je stvořen k obrazu Božímu a má za úkol tento obraz v sobě co nejvíce zdokonalovat³⁴.

Musilová (1999) dochází k názoru, že Tomáškův přístup k osobnosti vychovatele odpovídá pedagogickým trendům první poloviny 20. stol. Je spíše normativní, projevuje se v něm snaha doporučovat, jaké vlastnosti by měl vychovávající mít, aby se blížil profesnímu ideálu. Domnívám se, že i dnes kdy se na osobnost pedagoga nahlíží v kontextuálnějších pohledu můžeme považovat Tomáškovy teze za nadčasové a jeho přístupy za stále nosné.

Oproti tomu Muchová neustále zdůrazňuje, že stejně tak jako s největší pravděpodobností neexistuje taková učitelská osobnost, jejíž charakterové vlastnosti můžeme s normativní jistotou popsat, neexistuje ani žádný univerzálně platný recept na ideálního učitele (Muchová, 1992, s. 122).

8. Pedagog v církevní škole

Biskup František Václav Lobkowitz, pověřený řízením církevního školství, upozorňuje na skutečnost, že ne všichni učitelé, kteří vyučují na církevních školách jsou praktikujícími křesťany. Jako duchovní osobu ho tato skutečnost velmi mrzí, uvědomuje si však to, že naše společnost nemá dostatek kvalitních křesťanských učitelů. O to více si váží těch, kteří, ačkoli jsou jiného vyznání nebo i bez vyznání, jsou ochotni pracovat ve prospěch církevního školství. Dává tuto skutečnost do následující souvislosti: „*Stejně jako žáci a studenti z křesťanských rodin obohacují duchovní život svých spolužáků z ateistických rodin, děje se tomu zcela jistě i naopak. Jinak by totiž mohlo dojít ke známému ‚sklenčkovému efektu‘ a to by nebylo dobré ani pro jedny ani pro druhé*“ (Lobkowitz, 2005). Zároveň však dodává, že se za nevěřící učitele nepřestává modlit, aby „nalezli dar víry“ (Lobkowitz, 2005).

Postavení učitele z hlediska jeho víry může mít různé varianty, které rozlišuje např. Václavík (1997). Na prvním místě dle něj stojí jeho mravní profil, schopnost tolerance a odborné předpoklady pro výuku. Jeho náboženská víra může hrát určitou roli například při splnění požadavků kladených právě na učitele církevních škol.

³⁴ Tato myšlenka vychází z biblického Evangelia svatého Matouše.

Závisí na přesvědčení učitele, na jeho názorech, na jeho víře. Václavík uvádí dva krajní případy: Můžeme mít učitele věřícího, který chce své žáky vyučovat a vychovávat v duchu náboženského přesvědčení. Samozřejmě musí přistupovat k žákům citlivě, to znamená, že nelze proti vůli žáků a jejich rodičů náboženskou výchovu prosazovat. Naproti tomu učitel materialistického filozofického názoru musí náboženskou víru svých žáků nejen chápat a tolerovat, musí ji pokud možno i porozumět. Ovšem nevěřící člověk nemůže žádným způsobem zprostředkovávat pochopení náboženství. Je nepochybné, že lze snadněji porozumět materialistickému pojetí světa než pojetí náboženskému (Václavík, 1997, s. 91–92).

Řeholní sestra z kongregace brněnských františkánek, SM Immaculata Ludmila Kalčíková, která má dlouholetou pedagogickou praxi se k osobnosti učitele v církevní škole vyjádřila následujícím způsobem: „*Pro všechny oblasti církevního školství, od nejnižšího po nejvyšší je charakteristický silný důraz kladený na výchovnou složku. A zde má nezastupitelné místo osobnost učitele, nebo vychovatele. To je jeden z důvodů velké účinnosti církevního školství. Mladí lidé před sebou vidí člověka, zvláště je-li to kněz, nebo řeholník, který se dává cele do jejich služeb. Pokud je toto dáni sebe opravdové, mladý člověk jej hluboce vnímá a odpovídá rostoucí důvěrou a láskou. A to je základ, ze kterého vyrůstají nové osobnosti, které se mohou plně rozvíjet jak po stránce intelektuální, tak po stránce morální. A takový rozvoj osobnosti je cílem katolického školství.*“ (Kalčíková, 1996, s. 131).

Závěr

Církevní školství stojí v České republice stále na pokraji zájmu pedagogických badatelů. Tvoří početně sice menšinový, ale významem nezanedbatelný proud ve struktuře českého školství. Církevní školy jsou alternativou většinového systému, která není určena pouze pro věřící studenty, ale otevírá dveře i mladým lidem bez vyznání.

Literatura a prameny

- BERÁNEK, Josef. Církevní školství očima legislativy. In AD 7–8/2003 [Online] 30. 7. 2003, nestr. [cit. 2005-03-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=2593&tmplid=59>>
- Deklarace o křesťanské výchově. In Dokumenty II. vatikánského koncilu. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, s. 527–543.
- FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
- HÁNEČKOVÁ, Gabriela. Den církevního školství [Online]. Tiskové středisko ČBK, 15. 9. 2004a. [cit. 2005-03-13]. Dostupný z WWW: <<http://tisk.cirkev.cz/art/clanek.asp?id=5992>>
- HRUDNÍKOVÁ, Mirjam (ed.). Řeholní život v českých zemích. Řeholní řády a kongregace, sekulární instituty a společnosti apoštolského života v České republice. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997. 319 s. ISBN 80-7192-222-6
- JAN PAVEL II. Kodex kanonického práva. Praha: Zvon, 1994. 812 s. ISBN 80-7113-082-6
- JIRÁSKO, Luděk. Církevní řády a kongregace v zemích českých. Praha: Fénix, 1991. 173 s. ISBN 80-85245-11-6
- KALČÍKOVÁ, Ludmila. Osmdesát let církevního školství v brněnské diecézi. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UP, Olomouc 1996.
- KUCHYŇKA, Daniel. Vážený pane náměstků, vážený pane poslanče a vážení senátoři, vážení přítomní! Určeno pro Senát PČR, Praha 24. 5. 2005. Strojopis. Archiv Daniela Kuchyňky.

- LOBKOWICZ, František Václav. Milí ředitelé, učitelé a vychovatelé! Dopis určený všem ředitelům, učitelům a vychovatelům církevních škol, Ostrava 22. 3. 2005. Strojopis.
- MALÝ, Tomáš. Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče. Řím: Křesťanská akademie, 2000. 348 s.
- MORKES, František. K historii českého církevního školství. [Online]. Referát na setkání ředitelů církevních škol, Praha 7. 11. 2000. 22 s. [cit. 2005-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://skolstvi.cirkev.cz/docs/historie.doc>>
- MUCHOVÁ, Ludmila. Úvod do náboženské pedagogiky. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. 147 s. ISBN 80-7040-052-8
- MUSILOVÁ, Marcela. Tomáškovy požadavky na osobnost pedagoga. In ZDROJE A PROSTŘEDKY PEDAGOGIKY prof. ThDr. FRANTIŠKA kardinála TOMÁŠKA, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1999, s. 37–45.
- PAVLINCOVÁ, Helena. Slovník. Judaismus. Křesťanství. Islám. Praha: Mladá fronta, 1994. 469 s. ISBN 80-204-0440-6
- PESCH, Otto Herman. Druhý vatikánský koncil 1962–1965. Praha: Vyšehrad, 1996. 435 s. ISBN 80-7021-194-6
- POSPÍŠILOVÁ, Ludmila. Vývoj řeholního života v naší zemi po pádu totalitního režimu po současnost. Příspěvek přednesený na setkání zasvěcených osob s diecézním biskupem, České Budějovice, 2. 2. 2004, 9 s. Strojopis. Zveřejněno se souhlasem autorky.
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- KUKAL, Petr. Co se děje za zdmi církevních škol. Příloha AD a UNIVERSA, 2003b, XIV. ročník AD, speciální vydání, s. 13–16.
- RABUŠICOVÁ, Milada, aj. Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6
- SMOLKA, Radovan. Církevní školy v České republice. Šk. r. 1992/1993. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1992. 79 s.
- TOMÁŠEK, František. Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče. Brno: Nibowaka, 1992. 350 s. ISBN 80-901294-0-4
- VÁCLAVÍK, Vladimír. Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky. Hradec Králové: Líp, 1997. 221 s. ISBN 80-902289-0-9
- VYVOZILOVÁ, Zdislava. Vztah církevní školy a jejího zřizovatele. Podklady pro studijní den pro biskupy ČBK. Hradec Králové, 7. 10. 2002, nestr. Strojopis.