

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
TEOLOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Konfesní výuka náboženství pro žáky
přicházející ze sekulárního prostředí?**

Vedoucí práce: doc. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autorka práce: Bc. Alena Kohoutová
Studijní obor: Učitel náboženství a etiky
Ročník: 3.

2013

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Dne

Podpis studentky

Děkuji vedoucí své diplomové práce doc. Ludmile Muchové, Ph.D., za cenné rady, připomínky, metodické vedení práce, velkou vstřícnost i trpělivost.

Obsah

ÚVOD	6
1. CÍRKEVNÍ KATECHEZE A VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ SE ZAMĚŘENÍM NA KULTURNÍ KONTEXT - OD JÁDRA K OKRAJI?	8
1.1 CO ZNAMENÁ KATECHEZE? VYMEZENÍ POJMU; EXKURZ K DĚJINÁM KATECHEZE V ČESKÉ REPUBLICE; CÍLE KATECHEZE	8
1.2 VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ A PROBLÉM KONFESNÍ VÝUKY	10
1.3 KONFESNÍ A NEKONFESNÍ VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ.....	13
1.4 OD JÁDRA K OKRAJI?	19
2. SEKULÁRNÍ SPOLEČNOST A VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ.....	22
2.1 SEKULÁRNÍ/SEKULARIZOVANÁ SPOLEČNOST	22
2.2 PROČ JE PRO CÍRKEV DŮLEŽITÁ KONFESNÍ VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ?.....	24
2.3 DŮSLEDKY PRO KONFESNÍ VÝUKU NÁBOŽENSTVÍ	26
2.4 DŮSLEDKY PRO VÝUKU ZAMĚŘENOU NA KULTURNÍ KONTEXT	29
2.5 VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE Z POHLEDU VYBRANÝCH DOKUMENTŮ33	
2.5.1 <i>Listina základních práv a svobod</i>	33
2.5.2 <i>Úmluva o právech dítěte</i>	35
2.5.3 <i>Zákon č. 561/2004 Sb.</i>	35
2.5.4 <i>Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice</i>	36
2.5.5 <i>Rámcové vzdělávací programy</i>	37
2.5.6 <i>Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013.</i> 37	
2.6 JAKÉ JSOU CÍLE VÝUKY NÁBOŽENSTVÍ Z POHLEDU VYBRANÝCH CÍRKEVNÍCH DOKUMENTŮ	39
2.6.1 <i>Katechetické směrnice z roku 1994</i>	39
2.6.2 <i>Osnovy náboženské výchovy pro základní školy z roku 1996</i>	40
2.6.3 <i>Všeobecné direktorium pro katechizaci z roku 1997</i>	41
2.6.4 <i>Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve z roku 2004</i>	42
2.7 JAKÉ CÍLE MÁ VZHLEDEM K NEVĚŘÍCÍM DĚTEM VŠEOBECNÉ DIREKTORIUM PRO KATECHIZACI?	43
2.8 JAKÉ CÍLE MAJÍ VZHLEDEM K NEVĚŘÍCÍM DĚTEM OSNOVY VÝUKY NÁBOŽENSTVÍ Z ROKU 2004?.....	44

2.9 JAKÉ JSOU OBSAHY VE VÝUCE NÁBOŽENSTVÍ A DO JAKÉ MÍRY SE TÝKAJÍ I NEVĚŘÍCÍCH DĚTÍ/ŽÁKŮ?.....	45
3. DÍTĚ V PROCESU ROZVOJE NÁBOŽENSKÉHO ROZMĚRU SVÉ OSOBNOSTI.....	48
3.1 PSYCHOLOGIE NÁBOŽENSTVÍ	48
3.2 NÁBOŽENSTVÍ A VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE	50
3.3 VÝVOJ NÁBOŽENSKÉHO ÚSUDKU - RELIGIOZITA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	54
3.4 OSOBNOST UČITELE A DĚTSKÁ OTEVŘENOST VŮČI NÁBOŽENSKÉ DIMENZI	57
4. OD PŘIROZENÉHO K NADPŘIROZENÉMU - VÝCHODISKA K VÝUCE ZAMĚŘENÉ NA KULTURNÍ KONTEXT	59
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	64
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	67

Úvod

Pro téma Konfesní výuka náboženství pro žáky přicházející ze sekulárního prostředí jsem se rozhodla v první řadě proto, že v prostoru současné náboženské pedagogiky sledávám toto téma jako velmi aktuální. V rámci mé vlastní praxe jsem se nejednou setkala s problémem, jak vhodně uchopit výuku náboženství na základních školách, kde se v hodině setkávají děti z rodin praktikujících, děti křtěné, ale dále do církve nevrůstající, a děti, které nejsou křtěné, bez předchozí náboženské zkušenosti, přesto oslovené možností takové hodiny navštěvovat.

Neméně důležitým faktem ve výběru tématu bylo vedení v rámci mého vlastního studia náboženskou pedagožkou doc. Ludmilou Muchovou, jejíž bádání v této oblasti i praktické dovednosti mne inspirovaly k jeho zpracování. V neposlední řadě mé rozhodnutí ovlivnil fakt, že takovýmto přístupem v oblasti náboženské pedagogiky se v českém prostoru zabývá velmi málo autorů. Dovoluji si tvrdit, že o komplexní uchopení a tvorbu konkrétních cílů i metodik se pokusila právě doc. Ludmila Muchová, která se tak pochopitelně stala i hlavním zdrojem při zpracovávání tématu.

Primárním cílem této práce je zamyslet se nad současným přístupem ve výuce náboženství; nad tím, zda je pro žáky přicházející ze sekulárního prostředí vhodná výuka koncipovaná jako konfesní. Dále pak odpovídajícím způsobem formulovat otázky, se kterými se v současné praxi náboženská pedagogika mohou setkávat. Cílem práce naopak není vypracovat jeden adekvátní přístup, nebo snad nárokovat jednoznačnou platnost ohledně metodického východiska, ale otevřít v pedagogické praxi prostor, do kterého mohou vstupovat i děti přicházející ze sekulárního prostředí, díky kompetentnosti a připravenosti pedagoga na tento fakt.

Pokusím se popsat jednotlivé materiály určené náboženským pedagogům a vyhodnotit, nakolik se věnují otázce kladené v názvu práce. V první části práce se budeme věnovat pojmu a definici katecheze, jejímu dějinnému vývoji (konkrétně) v České republice a cílům, které si katecheze klade. Dále si přiblížíme výuku náboženství, její význam i prostor, kde se odehrává, a pokusíme si definovat problém konfesní výuky. Celý tento oddíl vyústí v závěrečné podkapitole, která si klade otázku, jak vhodně žákům předávat křesťanské hodnoty i radostnou zvěst tak, aby ji byli schopni v rámci svého kulturního kontextu uchopovat.

Druhá část práce dále vymezuje prostor, ve kterém se výuka náboženství odehrává; zaměřuje se v první řadě na sekulární společnost. Zodpovím otázku, co tento pojem znamená, jaký dopad, vliv a důsledky přináší konfesní výuce náboženství, nekonfesní výuce i výuce zaměřené na kulturní kontext. Budeme se věnovat výuce náboženství v České republice z pohledu vybraných dokumentů, kterými jsou např. Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, Bílá kniha či Rámcové vzdělávací programy. Stejněmu zkoumání podrobíme i církevní dokumenty jako např. Katechetické směrnice, Osnovy k výuce náboženství či Všeobecné direktorium obohacené o otázku, jaké cíle si vzhledem k výuce náboženství kladou. Předmětem zájmu a zkoumání budou i obsahy ve výuce a také to, do jaké míry se týkají i nevěřících žáků.

Ve třetí části práce podnikneme exkurz do psychologie náboženství, zaměříme se na vztah náboženství a vývojové psychologie, dále konkrétněji na vývoj náboženského úsudku a religiozitu dětí. Tuto část zakončíme pokusem o porovnání vztahu osobnosti pedagoga a možné otevřenosti žáků vůči náboženské dimenzi. Práce je zakončena nárysem východisek k výuce náboženství zaměřené na kulturní kontext.

1. Církevní katecheze a výuka náboženství se zaměřením na kulturní kontext - od jádra k okraji?

1.1 Co znamená katecheze? Vymezení pojmu; exkurz k dějinám katecheze v České republice; cíle katecheze

Katecheze existuje od počátků církve a je jí prováděna v rámci pastorační činnosti, katechetika pak je vědní obor, který vznikl v průběhu posledních dvou staletí.¹ Mezníkem v chápání pojmu katecheze došlo po II. vatikánském koncilu. Konkrétně ovlivnil samotnou identitu katecheze, co do jejího předmětu a obsahu; katecheze jako hlásání a služba slova, jako výchova ve víře a vymezená v rámci církevní příslušnosti. Církevní dokumenty týkající se této změny jsou *O Božím zjevení* a *Světlo národů*.²

V pokoncilním období se tvořily a formovaly nové pohledy na katechezi, hledal se směr, kterým by se katecheze měla dále ubírat. Výsledkem byly nové rysy jako obrát více k Písmu a jeho docenění, chápání katecheze i jako součásti evangelizace samotné, zcitlivění sociální a politické situaci, kontextu, zaměření se více na dospělého člověka, význam společenství a reflexe médií.³

Stejně tak jako se významným předělem v dějinách církve stává II. vatikánský koncil, právě pro jeho naléhavý apel po otevření se světu, tak i katecheze, jako přímý nástroj k rozsévání a upevňování víry, má tuto praxi začít rozvíjet. Katecheze se začíná zabývat otázkou, jak prakticky přistupovat k člověku, co vše je nutné vnímat a řešit v kontextu duchovního rozvoje člověka.

Katecheze existovala od počátků církve a v rámci dějin nabývala mnoha podob a konkrétních forem. Tridentský koncil reagoval na situaci novověku, kdy všeobecně znalosti i křesťanská nauka upadaly např. tímto způsobem: „Alespoň o nedělích a velkých svátcích živili lid jim svěřený podle svých schopností slovy spásy, vyučující tomu, co je pro všechny nutné ke spáse, ukazující jim stručným a jednoduchým

¹ Srov. ALBERICH, E.; DŘÍMAL, L. *Katechetika*, s. 7.

² Srov. tamtéž, s. 16.

³ Srov. tamtéž.

způsobem neřesti, jichž se mají vyvarovat, a ctnosti, které mají uskutečňovat, aby mohli uniknout věčnému trestu a obdržet nebeskou slávu.“⁴

Tímto způsobem se tedy otcové Tridentina vyrovnávali se situací běžného lidu, který díky nevědomosti byl nakloněn více k herezím, nepořádku a nemravnosti. V rámci vývoje katecheze můžeme hovořit o třech etapách, přičemž nejdelší časový úsek tvořilo právě období od koncilu Tridentského, až do koncilu II. vatikánského, tedy skoro čtyři staletí, a nazýval se epochou katechizmu.⁵ Další etapou bylo období katechetického hnutí, odehrávajícího se souběžně s etapou první zhruba posledních sto let před II. vatikánským koncilem a v něm zároveň začínající nová etapa třetí.⁶

Konkrétněji se zaměříme na období katechetického hnutí vznikajícího koncem 19. století, tedy v době, kdy dochází k rozvoji biblického bádání a utváření nových hnutí uvnitř církve, jako například liturgické, ekumenické a katechetické. Katechetickému hnutí dalo významné podněty dílo Pia X., konkrétně encyklika *Acerbo nimis* z roku 1905 dále katechismy s jeho jménem, stejně jako dekret *Provido sane* z roku 1935 a v neposlední řadě také mezinárodní katechetický kongres v Římě, uskutečněný roku 1950.⁷

I toto hnutí se samozřejmě dále profilovalo dle konkrétních zaměření badatelů s ohledem na rozvoj vědních oborů pedagogiky a psychologie, a tak se rozvíjely proudy zaměřující se na metodiku náboženské výchovy, na konkrétní potřeby žáka s ohledem na vývojovou psychologii i rozvoj liturgie v katechezi formou zpěvu, symbolů a gest. Rozvíjelo se i kerygmatické pojetí katecheze, v němž se kladl důraz na obsah a poselství radostné zvěsti.⁸

Podnět k celkové revizi katecheze, vyslaný II. vatikánským koncilem, měl konkrétní dopad v podobě *Všeobecného katechetického direktoria* vydaného později, tedy roku 1971. Prvních deset let po koncilu bylo velmi zmatečných v tom, jakým konkrétním směrem se v katechezi ubírat, jaké cíle i obsahy s ohledem na koncilní dokumenty volit, a kdo se stává adresátem samotné katecheze. O to větší byl přínos magisteria v druhé půli 20. století právě v direktoriu a publikaci *Ordo initiationis christianae adultorum*

⁴ Tamtéž, s. 42.

⁵ Srov. tamtéž.

⁶ Srov. tamtéž.

⁷ Srov. tamtéž, s. 43.

⁸ Srov. tamtéž, s. 44.

z roku 1972, v exhortách *Evangelii nuntiandi* z roku 1975 a *Catechesi tradendae* z roku 1979, encyklice *Redemptoris missio* z roku 1990, *Katechismus katolické církve* z roku 1992 a *Všeobecné direktorium pro katechezi* z roku 1997 a v dalších dokumentech vydaných např. biskupskou konferencí.⁹

Později papež Jan Pavel II. definuje katechezi jako výchovu ve víře, stojící ve službě evangelizace,¹⁰ čímž se dopracováváme k povaze a cílům katecheze. Cíl katecheze samotné se nelehce definuje, ona sama si ho neurčuje, její podstatou je doprovázení. Cílem, lépe úkolem katecheze je neustálá pomoc při vrůstání do života církve, životu ve víře, výchově ve víře, snaží se podporovat obrácení člověka, přivádět křesťany k plné znalosti křesťanského poselství, sama sebe definuje i jako formu náboženské socializace, začlenění do náboženské praxe.¹¹ Z uvedeného je patrné, že katecheze nastupuje v životě věřícího člověka až po obrácení se k víře. K samotnému obrácení může významně pomoci prvotní hlásání Radostné zvěsti (např. pomocí výuky náboženství).

1.2 Výuka náboženství a problém konfesní výuky

Abychom dokázali adekvátně definovat, co znamená výuka náboženství, zaměříme se nejprve na to, kde a pro koho se taková výuka odehrává; tím se budou dále profilovat její specifika a nebude docházet k záměně za výše popsanou katechezi, která se odehrává v rámci farnosti. Výuka náboženství se uskutečňuje na státních základních a středních školách. Do hodin náboženství přicházejí děti nepokřtěné, pokřtěné ale dále do praxe církve nevrůstající i děti, které do církve náležejí.

Výuka náboženství v takovém prostoru slouží v první řadě k uchopení vztahovosti, rozvoji a integritě jejich vlastní osoby. Z toho vyplývá i další nárok, jež si náboženská výchova klade, a to poznávání, přijímání a radost ze vztahu k druhým, tím i ke světu obecně. Dále probouzí a reflektuje otázky vztahující se k Bohu a umožňuje na ně odpovídat. Náboženská výchova uschopňuje k vytvoření osobního vztahu k víře živé a motivuje k náboženskému životu.¹²

⁹ Srov. tamtéž, s. 46.

¹⁰ Srov. DŘÍMAL, L. *Katecheze a výuka náboženství - odlišnosti a komplementarita*, s. 11.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 105.

¹² Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě České škole*, s. 23.

„Předmětem náboženské pedagogiky jako vědy je člověk jako její materiální objekt. Jejím formálním objektem je potom úhel pohledu, pod nímž je člověk zkoumán. Jeho otázky a hledání smysluplné existence, jeho potřeba zažít v transcendentnu výchovnou pomoc. Svůj základ má v tomto smyslu náboženská pedagogika v chápání člověka jako ‚ens religiosum‘ a ‚ens educandum‘.“¹³ Náboženská výchova může být prostorem, do kterého vstupujeme s úkolem budovat identitu dětí a s touhou posunovat jí směrem k identitě křesťanské.¹⁴

První úkol je v zásadě výzva a možnost, jak může dítě vnímat sebe ve společnosti, která je proměnlivá, vyvolává a inklinuje k nestálosti, přehlíží důležité životní okamžiky a situace, nedává prožívat v plnosti i hloubce a vlivem médií může manipulovat s hodnotovou orientací dětí. Výuka náboženství tak může být prostorem, kde se dítě mnohdy i poprvé setkává se svým vlastním nitrem, s přístupem, který nehodnotí kvantitu, kde se měřítkem stává vnitřní život člověka a jeho vztahování se k okolí. Druhý bod, touha posouvat děti směrem k budování křesťanské identity, je na jedné straně výzvou (nejen) pro náboženské pedagogy, na straně druhé apeluje na pokoru při vedení. Náboženská výchova, pokud by měla být prostorem setkání a dialogu s druhými, má myslet na svobodu druhých a jejich rozhodnutí, stává se tak cestou, která si nenárokují absolutní platnost; možná právě proto je mnohdy uschopněna doprovázet.

Náboženská výchova v prostoru základních škol by se měla stávat spojnicí mezi sekulární a křesťanskou kulturou.¹⁵ Témata v hodinách by měla být orientována na etická a morální dilemata člověka současné společnosti, jejichž východiskem, či možným interpretačním prostředkem je racionální diskuse, promýšlení symbolických vrstev, stejně jako uchopování biblických příběhů k jejich možné aktualizaci.

Konfesní výuka náboženství má vůči katechezi komplementární, tedy doplňující vztah. *Všeobecné direktorium pro katechizaci* z roku 1997 se ke konfesní výuce náboženství vyjadřuje ve více rovinách. V první řadě reflektuje, že se výuka odehrává v různých prostředích, což si žádá vždy specifický charakter a zaměření výuky dle personálního obsazení, využívaných didaktických koncepcí, a kontextu dalšího křesťanského vývoje dětí v rámci rodiny, farnosti atd. Dále poukazuje na právo dětí učit

¹³ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 34.

¹⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 122.

¹⁵ Srov. tamtéž, s. 161.

se v pravdě o náboženství, ke kterému náleží, prohlubovat tak vztah ke Kristu, a poukazuje na ekumenický charakter výuky v případě, že se odehrává ve státní a nekonfesní škole.¹⁶

K výuce náboženství jako takové se *Všeobecné direktorium pro katechizaci* vyjadřuje následovně: „Za jiných okolností školní vyučování náboženství bude moci mít ráz spíše kulturní, zaměřený k poznávání různých náboženství, a bude předkládat s potřebnou výrazností náboženství katolické. I v tomto případě, především jestliže je náboženství vykonáváno profesorem, který má k náboženství přiměřenou úctu, školní vyučování náboženství zachovává rozměr ‚evangelijní přípravy‘.“¹⁷

Katecheze se odehrává uvnitř farnosti a doprovází osoby, jež se rozhodly pro obrácení a začleňují se do života církve. Konfesní výuka náboženství se odehrává na církevních školách, jejím předpokladem je orientace v rámci katolické církve. Obsahy a osnovy mohou být velmi podobné s didaktikou v hodinách náboženství, tzn. začleňování témat jako multikulturalismus, světová náboženství a dialog mezi církvemi, ale žáci v hodinách jsou ve valné většině věřící, z rodin, které můžeme nazývat praktikujícími křesťany.

Pro takové žáky je konfesní výuka jistě vhodná; učí se sama sobě porozumět i ze sebe vycházet k jiným náboženským tématům, kriticky zkoumat církevní společenství, do kterého náleží, a navracet se zpět spolu s uměním dialogu. Žáci se v hodinách učí vyznání víry církve, katolickou dogmatiku, snaží se uchopovat společné vrstvy i rozdílnosti v jiných náboženských systémech, komunikovat s lidmi jiného vyznání a upevňovat svůj vlastní náboženský postoj.¹⁸

„Chceme-li zůstat ve zprostředkování křesťanského pohledu na svět věrni jeho biblickým a prvokřesťanským kořenům, musíme rozumět pojmu ‚vyznání‘ ne jako souboru vět o abstraktní víře, ale jako souboru, v němž se propojuje život z víry, účast na bohoslužbách, svátosti, účast na katechezi a křtu, ale i veřejné svědectví víry, dokonce i v ohrožení a pronásledování.“

Dostáváme se ke spojnici mezi náboženskou výchovou zaměřenou na kulturní kontext a konfesní výukou; jedno v druhém se do jisté míry prolíná, a to v osobě učitele.

¹⁶ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, s. 53-54.

¹⁷ Tamtéž, s. 54.

¹⁸ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 163.

Učitel náboženství provádí do jisté míry konfesní výuku, která je schopna dialogu i vyjití ze svého pojetí vyznání do té míry, jak otevřená je pro takovou výuku jeho mysl, jaké jsou jeho možnosti a schopnosti. Učitel náboženství bude do výuky vždy do určité míry vnášet svoji konfesi už proto, že je spjat s konkrétním životem církve, do které náleží. Problematické je v zásadě uchopení konkrétní výuky v konkrétní škole, kde se vždy potkávají žáci bez konfese a s konfesí, náboženskou zkušeností i bez ní a náboženského předporozumění, takže se z hodin konfesních stává výuka náboženství zaměřená na kulturní kontext, aby žáci mohli začít vrůstat do řeči, kterou jsme předpokládali, že mají.

1.3 Konfesní a nekonfesní výuka náboženství

Konfesní výuku náboženství jsme si přiblížili v předchozí kapitole, jedná se o takovou výuku, která v zásadě implikuje konkrétní vyznání církve a počítá s náboženským předporozuměním dítěte z jeho rodiny a farnosti. Navazuje na celkový růst ve víře dítěte a její specifika tkví v prostoru, kde se odehrává, tedy škole.

Nekonfesní výuka náboženství může mít více podob. Vychází z konfesní výuky, zároveň se však snaží reflektovat vývoj a problematiku dětí přicházejících do hodin a variovat tak způsob výuky dle konkrétních potřeb žáka i v rámci celospolečenského dění a klimatu. Školní výuka náboženství je prostorem pro možné porozumění křesťanství¹⁹ a právě proto i nekonfesní výuka náboženství obsahuje dimenzi katecheze „...specifika výuky náboženství by mohla odpovídat spíše prvním třem krokům evangelizačního procesu, jak ho popisuje Direktorium pro katechizaci: *Církev, vedena Duchem svatým, hlásá a šíří evangelium po celém světě...vedena láskou proniká i proměňuje celý časný řád a přijímá i obnovuje všechny kultury; vydává svědectví mezi národy o novém způsobu bytí a života, který charakterizuje křesťany; otevřeně hlásá evangelium a prvotní evangelizací zve k obrácení...* V čem pro naše poměry může být toto východisko, které je pro naše západní sousedy ve výuce katolického náboženství určující, přínosné?²⁰

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 164.

²⁰ Tamtéž, s. 164-165.

Jedním z konkrétních vyústění hledání vhodného modelu výuky dle specifických potřeb žáků je tak např. projekt rozvíjející tzv. dialogickou konfesionalitu.²¹ Dle tohoto modelu výuka a získává nadkonfesní charakter, pokouší se o dialog s jinými církvemi, snaží se dívat se na svou církev pohledem jiných církví a s jejich pomocí také získávat nové perspektivy a konečně porozumět druhým, namísto relativizace vlastních stanovisek.²²

Dalším příkladem světonázorově neutrální výuky náboženství může být Velká Británie, kde se přijetím zákona o výchově v roce 1944 počala ve veřejných školách aplikovat výuka náboženství s nadkonfesním charakterem, jejímž cílem byl rozvoj v oblasti morální a občanské výchovy. Předmět byl povinný a explicitně podporoval rozvoj křesťanské identity a s ním souvisejícího životního postoje, což se však s všeobecným rozšířením sekularismu stalo kamenem úrazu a koncem 60. let 20. století byl projekt kriticky odsouzen. Tým odborníků zkoumal alternativy, protože zájem žáků o výuku neutuchal, jen podle jejich vyjádření měl směřovat více k otevřenosti a nedogmatickému charakteru.²³

V 70. letech 20. století se tak pod vedením Niniana Smarta z Lancasterské univerzity rozvinul koncept založený na globálním charakteru ‚sekulární‘ výuky náboženství, „který spočíval v otevření témat nejrůznějších náboženství světa, ovšem nikoli na bázi klasické religionistické vědy, nýbrž na bázi fenomenologie náboženství.“²⁴ Zásadní rozdíl tkvěl v tom, že se nejednalo o popis a klasifikaci různých náboženských systémů, ale o svědectví různých náboženství, naslouchání jejich zvěsti, postupné reflexe společných prvků a vnímání ‚podstatných tvarů‘, společných fenoménů v této oblasti a v posledku kladená otázka, kde má místo v kontextu náboženských fenoménů mluvení o Bohu.²⁵

Tento přístup v zásadě znamenal proměnu z popisu náboženských systémů k pokládání základních existenciálních otázek, v kontextu jednotlivých náboženství a také poukaz na osobní, subjektivní náboženskou zkušenost; prožitek oproti definicím či faktům z oblasti religionistiky. I tato forma měla svá negativa, přestože se snažila reagovat i na příliv nových obyvatel z celého světa a pomáhala tak interkulturní

²¹ Tamtéž, s. 165.

²² Tamtéž, s. 164-165.

²³ Srov. tamtéž, s. 173.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Srov. tamtéž.

výchově. Nové paradigma, definované v rámci úprav národního kurikula z roku 2007 reagovalo na rasistické útoky i následky 11. září 2001, kdy se znovu upozorňovalo na důležitost náboženské identity. V roce 2004 tak Rada Evropy vypracovala program interkulturní a internáboženské výchovy pro školy.

Toto vše bylo novou výzvou pro výuku náboženství ve Velké Británii. Školní náboženská výchova a vzdělávání tak podle dokumentu ministerstva pro výchovu a vzdělávání *Náboženská výchova a vzdělávání v anglických školách: doporučení mimo rámec zákona 2010* znamená změnu kurikula; má vést k otázkám po smyslu života, víry, vlastní osoby, podstaty lidství a problému dobra a zla. Podporovat žáky a jejich rozvoj v duchovní oblasti i tradici stejně jako znalosti a porozumění vzhledem ke křesťanství i jiným náboženstvím. Vybízí žáky ke zkoumání jejich vlastní víry, k budování vlastní identity, odstraňování předsudků pomocí respektu k jiným lidem a vede žáky k pocitu příslušnosti ke skupině, ve které se mohou zodpovědně angažovat.²⁶

V rámci ujasňování významu nekonfesní výuky náboženství jsme se pokusili reflektovat dva modely výuky náboženství, a to konkrétně v Rakousku a Anglii. Jaký přínos mohou mít tyto projekty vzhledem k edukaci v prostoru českého školství? Je pro nás příklad mezináboženského a mezikulturního dialogu aktuální? Naše potřeba po takovémto způsobu edukace, tedy minimálně inspirace tímto způsobem výuky náboženství se jistě nebude zakládat na střetech a nepokojích v rámci konfesí a národností, naopak bude reagovat na společný jev, tedy sekularizaci.

„Postoj lidí k náboženství v zemích bývalého sovětského bloku, ale i postoje církevních představitelů v těchto zemích ovlivnil masový výskyt ateismu, který konstatují sociologové pro oblast jak bývalého NDR, tak pro oblast ČR a který míval před rokem 1989 dokonce na vysokých školách svůj název v podobě předmětu vědecký ateismus.“²⁷ Jaké důsledky má tento fakt pro výuku náboženství? Jeden z možných úhlů pohledu je právě ten, že se výuka náboženství bude stávat nekonfesní.

Nekonfesní ve smyslu dialogu s kulturou.²⁸ S kulturou současnou a nahlíženou v pravdivosti se všemi jejími projevy. Církev se snaží svou identitu upevňovat zevnitř,

²⁶ Srov. tamtéž, s. 175.

²⁷ Tamtéž, s. 183.

²⁸ Srov. tamtéž, s. 185.

což je jistě na místě v rámci katecheze a výuky náboženství v církevních školách, na základních školách se od výuky náboženství čeká na jedné straně výuka náboženství ve smyslu religionistiky, na straně druhé rozvoj a upevňování etických principů. Je právě na církvi a náboženských pedagogích, aby tuto rovinu novými přístupy opouštěli, aby byli schopni křesťanskou zvěst zpřítomňovat způsobem adekvátním současné době.

Žáci by těmito novými způsoby, jež se nyní formují, mohli nabývat spíše než znalostí z oblasti katechizmu, kompetence hermeneutické – prohlubováním své vlastní náboženské či světonázorové identity a kompetenci komunikativní – umění komunikovat s příslušníky jiných světonázorů.²⁹ Tento přístup ve výuce náboženství totiž oslovuje nejen děti z praktikujících rodin, ale i děti, jež přicházejí ze sekularizovaného prostředí, čímž pedagoga nepřímo nutí k reakci na současné trendy ve společnosti a tím i aktualizaci křesťanské zvěsti v současné společnosti takovým způsobem, kterému budou žáci rozumět. Hlavním tématem se tak může stát „dialogický postoj k současným formám alternativních forem religiozity“³⁰

Možné koncepce náboženské výchovy v kulturně a nábožensky pluralitní společnosti současné Evropy můžeme rozlišovat tři, přičemž každá si stanovuje odlišné cíle.³¹ První uvažuje mononábožensky, tedy uvnitř náboženství. V zásadě žáky uschopňuje k praktikování konkrétní víry a to tím, že si osvojují pravdy víry, systematicky uvádí žáky do náboženské doktríny, čímž vrůstají do konkrétního náboženského systému a katechetickou formou se tak socializují v církvi.

Druhá varianta počítá s náboženstvími; výuka je tedy koncipována multinábožensky. Žákům poskytuje jakýsi přehled a průřez náboženstvími, také je vede k respektu k různým náboženstvím i lidem, jež je praktikují. „Způsob představení náboženství a světonázorů nemá katechizační charakter, ale charakter fenomenologický a popisný: jsou představovány jako různé formy projevu onoho ‚obecně náboženského‘ v určité době a na určitém místě.“³² Obě metody jsou v současné době kritizovány; první z důvodu ignorace současného náboženského pluralismu a druhá zejména proto, že rozměňuje individuální zodpovědný postoj k ostatním náboženstvím. Taková forma

²⁹ Srov. tamtéž.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 186.

³¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Cíle náboženské výchovy*, s. 19.

³² Tamtéž.

výuky vede k lhostejnosti a smývání podstaty výuky; tedy aktivnímu utváření žákova postoje vůči náboženství.

Třetí způsob výuky tedy logicky zve k aktivnímu promýšlení různých náboženských perspektiv a světónázorů především a právě proto, aby se tak mohl obohaten navracet a posilovat svůj konkrétní postoj. Objevuje se tak nová dimenze a metoda - učení od náboženství³³, jinak také internánaženský způsob výuky, který spočívá v probírání konkrétních témat, které přinášejí do hodin žáci sami, ze svých konkrétních zkušeností a možné varianty odpovědí, jež poskytují různá náboženství.³⁴

Z mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2006 vyplývá, že valná většina učitelů a učitelek náboženství upřednostňuje edukační koncept s cílem osvojit si konkrétní náboženství, bez ohledu na dialog s jinými náboženstvími, světónázorem i kulturou; jedná se o výše popsanou první metodu vyučování. „...jejich cílem je tedy napomáhat žákům k rozvoji náboženské identity pouze v rámci jejich církevní tradice. 64,8% s těmito cíli souhlasí, 27,6% dokonce silně souhlasí, souhlas tedy vyslovuje 92,4% učitelů. Jen velmi málo je v této věci nejistých (6%), pouze 1,5% nesouhlasí. Souhlas s cíli náboženské edukace v rámci konceptu ‚učit se o náboženstvích‘, tedy s cílem dávat pouze informace o různých náboženstvích a konfesích, vyjádřil podobný počet respondentů jako těch, kteří souhlasili s výukovými cíli koncepce ‚učit se od náboženství‘.

Pro koncepci ‚učit se o náboženství‘ se vyslovuje celkem 80,1% (souhlasí 65,7%, silně souhlasí 14,4% a pouze necelá jedna pětina - 18,4% si je v této věci nejistá). Pro cíle koncepce ‚učit se od náboženství‘ se vyslovilo 64,4%, z toho 13,9% vyslovilo silný souhlas, ale téměř třetina - 32% si nebylo jisto).³⁵ Z toho dále vyplývá přímá souvztažnost mezi respondenty, kteří jsou pro výuku ‚učit se od náboženství‘ také kladně hodnotí koncepci ‚učit se o náboženství‘.

Výzkum se dále zabýval otázkou, na kolik ovlivňuje náboženská orientace pedagogů jejich přístup k edukaci žáků, k volbě a hodnocení cílů náboženské výchovy a samozřejmě i výběru konkrétní didaktiky. Popíšeme si tedy možné postoje k náboženské orientaci, rozdělené do čtyř základních kategorií: druhá naivita, ortodoxie,

³³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*, s. 6.

³⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Cíle náboženské výchovy*, s. 20.

³⁵ Tamtéž, s. 20-21.

relativismus a vnější kritika.³⁶ Takto je zkoumá empirická dotazníková metoda D. M. Wulfa, tzv. Post-Critical Believe Scale, modifikovaná Hutsebautem a jeho spolupracovníky. Podle Wulfa můžeme tyto čtyři přístupy k náboženství umístit do dvojrozměrného prostoru podél dvou na sebe kolmých bipolárních os, s dvoupólovými vrcholy. Osa vertikální představuje póly vyloučení versus přijetí transcendence, což znamená stupeň odmítnutí či přijetí účasti na skutečnosti, jenž ho přesahuje. Oproti tomu horizontální osa představuje doslovné nebo naopak symbolické porozumění symbolickým textům³⁷, což Hutsebaut nazval: „ortodoxie (doslovná interpretace posvátných textů s věřícím postojem vůči transcendenci), druhá naivita (symbolická interpretace posvátných textů s věřícím postojem vůči transcendenci), relativismus (symbolická interpretace posvátných textů s nevěřícím postojem vůči transcendenci) a vnější kritika (doslovná interpretace posvátných textů s nevěřícím postojem vůči transcendenci).“³⁸

Co se týká vlastní náboženskosti českých pedagožek a pedagogů, jsou výsledky následující: 85,2 % se hlásí k ortodoxii, pouze 6,1 % s takovým postojem, tedy doslovným chápáním biblických textů nesouhlasí. 43,8 % se hlásí k druhé naivitě, což znamená symbolický výklad posvátných textů s vírou a 42,8 % s tímto postojem nesouhlasí. Relativistický postoj je odmítán 52,1 % a 24,2 % si v tomto postoji není jista, avšak vnější kritiku odmítá 94,5 % dotazovaných. Praktikování dotazovaných v procentuelním vyjádření vypadá takto: 76,3 % navštěvuje často bohoslužby, 23,4 % občas a 95,4 % se pravidelně modlí a mystické zážitky přiznává 34 % dotazovaných.³⁹

Z výzkumu mimo jiné vyplývá rizikový vývoj výuky náboženství v současné době; výuka je prováděna ve smyslu a výše zmiňované první, tedy mononábožensky metody, která ale neodpovídá současnému stavu, tedy nábožensky pluralitní společnosti. Pedagogové, kteří jsou ve valné většině pro tento způsob výuky, jsou zároveň podle výzkumu ortodoxní, což znamená, že si mohou v ostatních náboženstvích připadat nejistě.⁴⁰

³⁶ Tamtéž s. 21.

³⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Cíle náboženské výchovy*, s. 21.

³⁸ Tamtéž, s. 21-22.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 22.

⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 22.

1.4 Od jádra k okraji?

V tomto oddílu jsme se snažili uchopit katechezi a prostor, kde se odehrává, blíže jsme se věnovali konfesní výuce náboženství a jejímu využití, v posledku jsme promýšleli potřebu, možnosti a horizont nekonfesní výuky náboženství. Jak probíhá výuka náboženství v současné době; od jádra křesťanské zvěsti k okraji křesťanství, na kterém žijí lidé sekularizované společnosti, nebo snad od okraje k jádru? Co znamená výuka náboženství zaměřená na dialog s kulturou, lze její hranice ještě posouvat a pokud ano, z jakého důvodu?

„Otázka po způsobu, jak pomoci vytvořit žákům harmonický vztah mezi kulturou, jejími hodnotami a křesťanskou zvěstí, je v českých poměrech zvláště aktuální. Právě v našich zemích se až po roce 1989 rozšířily dramaticky a rychle charakteristiky, které měly a mají v západní společnosti pomalejší vývoj: komunismus, individualismus a globalizace.“⁴¹ V církevním dokumentu *Evangelii nuntiandi* čteme: „*Rozštěpení mezi evangeliem a kulturou je bezesporu drama naší doby*“.⁴² V kontextu výuky náboženství se zaměříme nejprve na hodnotovou orientaci současného českého školství, poté na možnosti takové výuky náboženství, které budou tento stav odpovědně reflektovat.

Školský systém v České republice přitakává tak jako mnohé jiné země Evropy humanismu a klade si za cíl chovat se světonázorově neutrálně. Co pojem humanismus značí a obsahuje? „Nejhlubším přesvědčením humanismu je myšlenka, že každý člověk zaujímá svůj vlastní postoj k životu a v jeho intencích se také v životě chová, ať je či není spjat s konkrétním náboženstvím nebo konkrétní filosofií. Každý člověk, jak věřící tak nevěřící, totiž dává svému životu smysl prostřednictvím hodnot a ideálů, které přesahují jeho samého.“⁴³ Pojem humanita jako láska k lidskému⁴⁴ je zde nejvyšší životní kvalitou, která se opírá o rozum nebo o boží základ. V obou případech ale směřuje nad osobní potřeby.⁴⁵ Francouzský filosof a katolický teolog J. Maritain (1882-1973), představitel konzervativního novotomismu,⁴⁶ postavil proti sobě sekulární

⁴¹ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 156. Srov. též ROEBBEN, B. *Religionspädagogik der Hoffnung I*, s. 49, který hovoří o rizicích modernizace, individualizace a pluralizace.

⁴² PAVEL VI., *Hlásání evangelia*, 20.

⁴³ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 156.

⁴⁴ Srov. HORYNA, B. *Filosofický slovník*, s. 177.

⁴⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 156.

⁴⁶ Srov. HORYNA, B. *Filosofický slovník*, s. 257.

a křesťanský humanismus, přičemž jako sekulární označuje výrazem antropocentrický a humanismus v pojetí křesťanském teocentrický.⁴⁷

Teistický humanismus je podle J. Maritaina takový, který pátrá po středu osobnosti člověka, ke kterému patří i hříšnost, přesto svobodně dospívá k Bohu. Antropocentrický humanismus je myšlenkový směr, který do svého středu postavil člověka také svobodného, avšak bez vykupující Boží milosti, svobodného ze sebe, čímž dospívá k základnímu omylu sekulárního humanismu - člověkostřednosti.⁴⁸ Takováto idea lidství se však pod tíhou událostí 20. století stala pastí. J. Maritain tuto zkušenost člověka analyzoval a následně uchopil s koncepcí integrálního humanismu, která popisuje jako integrální pojetí člověka orientovaného na věčnost a Boha, jehož je schopen, ač nedokonale, nahlížet a tím i uskutečňovat a tvořit.⁴⁹

V České republice je rozšířenější podoba ateistického (sekulárního) humanismu; jako alternativa reagující na takový společenský stav může přicházet výuka náboženství zaměřená na dialog s kulturou. Dialog mezi křesťanstvím a kulturou v České republice; v prostoru škol jako dialog mezi humanitními hodnotami ve smyslu křesťanského humanismu a humanismu sekulárního.⁵⁰ Žáci tak ve výuce náboženství zaměřené na dialog s kulturou, v prostředí škol dostávají prostor, ve kterém se setkávají, uchopují a promýšlí srozumitelnou, smysluplnou, racionální a rozumnou řečí svou víru.⁵¹

Témata hodin tak mohou být zaměřena na hodnoty a problémy současného světa, kontextu, ve kterém se žáci ocitají. Víra, která se v dialogu se světem, v takto obsahově orientovaných hodinách rozvíjí, ještě není definovatelná v rámci katecheze. Není dokonce ani rámcovaná konfesně, hledá vlastní vyjádření a možné přitakání zráním k určitému konkrétnímu náboženství. Přičemž můžeme předpokládat, že vstupujeme-li do takového dialogu s žáky v České republice, uchopujeme tradici křesťanskou, právě díky kultuře děti obklopující.

Je popsán způsob nekonfesní výuky, zaměřené ať už na dialog s kulturou nebo kulturní kontext v prostoru českých škol veden pedagogy od jádra k okraji, nebo naopak od okraje k jádru? Záleží na úhlu pohledu. Záleží na tom, kdo pozoruje i na tom, pro

⁴⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 157.

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 157.

⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 158.

⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 159.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 161.

koho je taková výuka určena; pokud chce katolická církev odpovědně nést vyjádření II. vatikánského koncilu a přibližovat se, stávat se člověkem své doby, reflektovat potřeby společnosti a nevěřících lidí, je tento způsob výuky náboženství, byť nekonfesní, jádrem křesťanské zvěsti, protože je určen pro všechny bez rozdílu a s patřičným prostorem pro svobodné rozhodnutí.

Taková výuka se snaží k žákům přicházet v dialogu s jejich kulturním kontextem, osobní historií, citem i otevřeností vůči transcendentnu a zároveň opatrně přibližuje křesťanskou zvěst jako možnou interpretační dimenzi. Právě tam, kde křesťanská zvěst „dostihuje“ lidi žijící na okraji církve či oslovuje všeobecně za jejími hranicemi, se odehrává jádro křesťanství. V současné době, stejně jako v době, kdy Ježíš volá na Zachea, je nutné oslovovat lidi na okraji, volat je jménem, individuálně, každého zvlášť, aktualizovat tak křesťanskou zvěst s porozuměním době.

Ti, kteří se již stali součástí církve, věřící „uvnitř“ v jádru by neměli opomínat, že i oni byli jednou zváni a do církve vrůstají. Není rozdíl mezi věřícím uvnitř církve a člověkem na „okraji“ hledajícím; oba jsou stále zváni do příběhu Krista. Všichni jsme zváni.

2. Sekulární společnost a výuka náboženství

2.1 Sekulární/sekularizovaná společnost

Abychom si nelehkou otázku *Proč je pro církev důležitá konfesní výuka náboženství*, mohli adekvátně zodpovědět, zaměříme se nejprve na kontext, ve kterém je kladena. Hovoříme-li o tom, že je naše společnost sekularizovaná, pokusíme se prvně vymezit tento pojem v širší rovině, abychom ho poté pevněji ukotvili v rámci jeho další aplikace.

„Ačkoli existují velmi rozdílné podoby sekularizační teze, v nejobecnější rovině ji můžeme shrnout do předpokladu, že v souvislosti s modernizačními procesy, jako byla industrializace, urbanizace, růst vzdělanosti, racionality a podobně, nezbytně docházelo ke snižování významu náboženství, což se projevovalo například poklesem míry církevní příslušnosti, účasti na náboženských aktivitách či snižováním objemu finančních prostředků věnovaných na tuto oblast.“⁵² Rozlišujeme sekularizaci jako teologický pojem a historicko - právní sekularizaci, která znamená zabavení církevního majetku státem. Z hlediska teologie sekularizace znamená uznání samostatnosti a účelnosti světa jako takového, týká se sociokulturních procesů zesvětštění a emancipace myšlení.⁵³ „V poválečném období byla s. jedním z nejdůležitějších znaků moderny; v současnosti se její zenit zdá být překonán, nikoliv však výhradně v důsledku návratu k tradičnímu náboženství velkých církví, nýbrž rozvojem značně diferentních skupinových a individuálních forem nové religiozity.“⁵⁴

V užším smyslu se tedy jedná o to, že se náboženské smýšlení tříští i v rámci multikulturalismu do nesčetně proudů, které nutně nemusejí znamenat odklon od náboženství, ale vzdalování se od tradičních náboženských systémů a uplatňování alternativ, více dbající na ‚individualitu‘ člověka.

Takovéto moderní formy posvátna, v nichž si hledač sám skládá svou vlastní formu náboženství a způsob uctívání, označujeme souhrnně termínem ‚New Age‘. V rámci sociologie náboženství se jedná o tzv. privatizovanou a detradicionalizovanou spiritualitu.⁵⁵ Odtrženou od kontextu, orientující se spíše než na člověka v jeho vlastní

⁵² NEŠPOR, Z. *Ne/náboženské naděje intelektuálů, vývoj české sociologie náboženství*, s. 31.

⁵³ Srov. RAHNER, K.; VORGRIMLER, H. *Teologický slovník*, s. 350.

⁵⁴ HORYNA, B. *Filosofický slovník*, s. 361.

⁵⁵ Srov. NEŠPOR, Z. *Ne/náboženské naděje intelektuálů, vývoj české sociologie náboženství*, s. 41.

kultuře, na potenciálního ‚zákazníka‘. Sebetranscendence tak může dosahovat zdánlivě nenáboženských podob v orientaci na rozvoj individuality a sebevyjádření v rámci užších skupin či společenství, do kterých dále náleží i uctívání a kult osob, sportu, forem trávení volného času apod.

Fridrich Gogarten (1887 - 1967), německý teolog, zabývající se antropologií a filosofií náboženství,⁵⁶ rozlišoval mezi sekularizací a sekularismem. Sekularizací rozuměl sociokulturní vývoj, který měl podporovat samostatnost a odpovědnost člověka za dějinné události v dialogu s nimi. Takový vývoj považoval Gogarten za plod křesťanské víry ve smyslu ‚odkouzlení světa‘. Za takový stav světa mají křesťané převzít odpovědnost a žít v něm svou víru, zároveň nenutit křesťanskou kulturu a víru světu, naopak se mají snažit ponořit do takového světa, jít s ním v dialogu, vycházet z něj a jeho charakteru, ale uchovat si svou identitu; zůstat otevřený otázkám.⁵⁷

Sekularismus na druhé straně, podle Goegartena, je degenerace sekularizace, zabředává do nihilismu a nehledá smysl.⁵⁸ „‘Sekularismus‘ odtrhává sekularizaci od jejích křesťanských kořenů. Vede k ‚autarkickému individualismu‘ - *člověk už necítí žádnou odpovědnost*, stává se manipulátorem a bezohledným konstruktérem svého světa, přírodu považuje už jen za ‚materiál‘ pro stavbu svého domu, sám se staví do pozice božstva. Rozlišujícím znamením mezi ‚sekularizací‘ a ‚sekularismem‘ je tedy v posledku míra a povaha lidské odpovědnosti.“⁵⁹

Na závěr krátkého exkurzu se zastavíme u pojmu emancipace myšlení, který je výše zmíněn v souvislosti s pojmem sekularizace. Emancipace ve smyslu, jak jej definuje 19. století, tedy zaujímání svobodného odstupu, vymanění se z tradičních vazeb sociálních, politických i náboženských.⁶⁰ Emancipace, osvobození a individualizace se staly ústředními pojmy dnešní doby.

Současná společnost ovládá úspěšně vzdálenosti dříve těžko překonatelné, ovládá rychlost a tím i čas, eliminuje vzdálenost mezi lidmi, takovou vzdálenost, která ale netvoří blízkost, omezuje se pouze na schopnost ovládat, kontrolovat a tedy i určovat, co je podstatné. Ten potom, kdo má moc, definuje též rámec, ve kterém se společnost

⁵⁶ Srov. HORYNA B. *Filosofický slovník*, s. 156.

⁵⁷ Srov. HALÍK, T. *Vzýván i nevzýván*, s. 118.

⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 119.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ Srov. HORYNA, B. *Filosofický slovník*, s. 102.

pohybuje, může ovlivňovat i její přání a touhy; předem bez povšimnutí implantované do mysli lidí.

Tolik důležitý pojem svoboda, který se stejně jako mnohé další stal na prahu 21. století vyprázdňeným a ohýbaným dle potřeby, je tedy nutný vnímat v kontextu doby, ve které je pokládán, pevně spjat s otázkami; od čeho, k čemu a proč je jednatel nucen se osvobodit. „Opravdu žádné pouto nebylo přetrženo, aniž by bylo znovu nahrazeno poutem jiným; lidé byli vypuštěni ze svých starých klecí jenom proto, aby hledali nové.“⁶¹

2.2 Proč je pro církve důležitá konfesní výuka náboženství?

Nejen tedy sekularismus, ale i pluralitní společnost, ve které žijeme, a s jejichž aspekty a výzvami jsme nuceni se konfrontovat, působí na církve ve dvou rovinách. V první rovině se církve snaží sama v sobě více podněcovat věrouku, vyznání víry a klade důraz na katechizaci, nový způsob evangelizace i cesty, jak by věřící více žili ve společenství. Obrací se k uznávaným hodnotám, evangeliu a zaměřuje se na rodinu a výchovu v duchu křesťanských hodnot. Vyzývá k nové evangelizaci,⁶² což předpokládá, že ti, kteří mají být k nové evangelizaci vyzváni, jsou lidé, kteří již nějaké předporozumění, i konfesně vymezené, mají. Jedná se tedy o užší okruh těch, kteří mohou být touto formou vedeni, jedná se o katechezi. Předpokladem církve je přijetí konkrétní, katolické nauky a víry, začlenění se do společenství.

Tento způsob konfesní výuky je jistě podstatný a oprávněný ve chvíli, kdy se obracíme ke skupině, kterou jsme definovali jako křesťanskou, protože kdysi křesťanství přijala v rámci území, a tedy aktualizuje již přijatou víru.

Ve druhé rovině se církve snaží otvírat ještě širšímu okruhu, snaží se vést dialog s ostatními nejprve o základních životních zkušenostech a možnosti přesahu člověka. Základní premisou je lidství. „Člověk má navzdory konečnosti svého systému sebe sama neustále před sebou jako celek. Může všechno činit předmětem otázky; v přesahu všeho a otevřenosti ke všemu se může přinejmenším tázat na všechno, co lze jednotlivě vyjádřit. Tím, že člověk stanoví možnost pouze konečného horizontu tázání, je tato

⁶¹ BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*, s. 18.

⁶² Srov. KAPLÁNEK, M. *Evangelizovat výchovou a vychovávat evangeliem*, s. 19.

konečnost již překonána a člověk se prokazuje jako bytost nekonečného horizontu. Tím, že radikálně zakouší svou konečnost, tuto konečnost přesahuje a zakouší sebe sama jako bytost transcendence, jako ducha. Nekonečný horizont lidského tázání je zakoušen jako horizont, který tím více ustupuje, čím více odpovědi si člověk dokáže dát.⁶³

Z konfesního způsobu výuky se stává otevřený dialog, který v základě nepožaduje nic víc než dialog, předpokládá pouze, že člověk je bytostí otevřenou k úvaze. To, k jakému konkrétnímu náboženskému systému se přikloní, jak bude své duchovní poznání dále rozvíjet, je jeho volbou, byť i kulturně podmíněnou, s dávkou předporozumění pro náboženské systémy jeho země. Církev se snaží reagovat na změny ve společnosti zevnitř tím, že více buduje svou identitu, vyjadřuje se k aktuálnímu celospolečenskému dění, hledá jako celek způsoby, jak křesťansky působit a v sobě, jako živém organismu, upevňuje tradici reagující na znamení času.

Kdo ale je dnešní církev, co znamená a jak sebe samu vidí? „*Radost a naděje, smutek a úzkost lidí naší doby, zvláště chudých a všech, kteří nějak trpí, je i radostí a nadějí, smutkem a úzkostí Kristových učedníků, a není nic opravdu lidského, co by nenašlo v jejich srdci odezvu.*“⁶⁴ Takto se vyjadřuje pastorální konstituce II. vatikánského koncilu (1962-1965) *Gaudium et spes* k otázce, kdo je křesťanem. Snahou křesťanů je nalézat se a definovat nejen uvnitř sebe, církve, ale vyjít do světa a skrze něj uchopovat, rozmýšlet a také svědčit o své jinakosti. Bez poukazu na to, kdo jsem, ale kým nejsem. Křesťan nemá poukazovat v první řadě na sebe, ale má být svědkem, odkazem na Krista.⁶⁵

„V hlubinách lidské svobody žije očekávání, jež je projevem dějinného rozměru lidského bytí a tvoří základní náplň dějinného života. Člověk, který v každém okamžiku vytváří svou budoucnost, očekává dokonalejší projev svého bytí, hledá osvobození od nedokonalostí a slabostí, jež ho tíží, čeká pomoc, jež by umožnila nový krok vpřed, setkání, z něhož by se mohla zrodit plnost lásky.“⁶⁶

⁶³ RAHNER, K. *Základy křesťanské víry*, s. 73.

⁶⁴ II. Vatikánský koncil. *Pastorální konstituce o církvi v dnešním světě Gaudium et Spes*, 1.

⁶⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 57-58.

⁶⁶ BOUBLÍK, V. *Člověk očekává Krista*, s. 11.

2.3 Důsledky pro konfesní výuku náboženství

Jaké důsledky přináší sekularismus, multikulturalismus a globalizace současné společnosti konfesní výuce náboženství? Zjevně stejně jako celé církvi; totiž otevření se světu v celé jeho šíři, bez toho aniž bychom některé jeho projevy popírali či přehlíželi, protože se nám zdají být již ‚mimo rámeček‘ křesťanského učení. Současná společnost je pluralitní, stejně jako je uvnitř pluralitní i církve; nesčetně proudů a diskursů v teologii, hledání spojnic např. v rámci ekumenické teologie a možná východiska interkulturní a kontextuální teologie jako odpověď na pluralitu odehrávající se právě uvnitř křesťanství, si přiblížíme.

V současné době, kdy se světy jednotlivých náboženství prolínají, je více než dříve důležitá a aktuální otázka pravdivosti vlastního náboženství. Jak se vyrovnat s tím, že ‚naše‘ náboženství v sobě nese a obsahuje absolutní a univerzální nárok na pravdu týkající se spásy každého člověka, jak se vztahovat k těm, kteří v kontextu svého náboženství tvrdí pochopitelně totéž? Nebo k těm, kteří tento absolutní nárok křesťanství odmítají? V rámci teologie náboženství a fundamentální teologie rozlišujeme několik možných paradigmat; exkluzivismus, pluralismus, inkluzivismus, perspektivismus a postpluralismus.⁶⁷

Exkluzivismus se opírá o tvrzení, že na základě náboženské tradice můžeme hovořit o univerzální, nezkreslené a úplné pravdě, která má platnost pro celé lidstvo. To, co tvrdí jiná náboženství, je neúplné, vytržené z kontextu, anebo mylné. Těžko v takovém prostoru mluvit o dialogu, předpokladem setkání je v exkluzivistickém pojetí vždy vysvětlení naší univerzální pravdy druhé straně, protože jen tak je možná jejich spása. Katolická církev byla dlouhou dobu v tomto pojetí ukotvena, viz slova svatého Cypriána, že mimo církve není spása.⁶⁸

Oproti tomu *pluralismus* je druhým extrémním pojetím, které rozmělnuje v rámci jednotlivých pravd tu svou. Jako příklad nám poslouží současné pojetí náboženství např. v hnutí New Age, kde se mísí formy i obsahy jednotlivých náboženství a vzniká synkretismus. Co se týká pojetí spásy, spasen je ten, kdo tento model vyznává i ten který je mimo toto pojetí. Všechna náboženství obsahují ve stejné míře zjevení i spásu. *Inkluzivismus* je středem předchozích pojetí, vytváří kritický postoj k svému i jinému

⁶⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 100-101.

⁶⁸ Srov. tamtéž.

náboženskému systému, se kterým z pozice ukotvené ve svém náboženství vede dialog s dalšími náboženstvími v jejich jedinečnosti. Spásu a Zjevení obsahuje v nejvyšší míře jeho náboženství, ale shodné prvky sleduje i v jiných náboženstvích. Snaží se hledat podobnosti a spojnice, ale neobává se též ohleduplně pojmenovávat odlišnosti.⁶⁹

Pojmem *perspektivismus* rozumíme „...alternativu vůči naivní pozitivistické snaze hovořit o náboženstvích z jakéhosi vědeckého nezaujatého nadhledu i proti snaze hovořit o nich automaticky z pohledu katolické církve, aniž bychom si toho navíc byli vědomi. Tento postoj respektuje podle T. Halíka nevyčerpatelnost transcendentního Tajemství, pokorně přiznává, že se na Boha či ‚celek skutečnosti‘ díváme vždy z perspektivy tradice, v níž žijeme, která se liší od jiných tradic.“⁷⁰ Takový postoj vnímá možnost vystoupit ze své pozice a nahlédnout celek, ne však trvale a v úplnosti, vzhledem k ‚omezením‘ svého kontextu. Rozlišujeme zde Zjevení Boží a Zjevení jak jej vnímají a chápou lidé. Konečně *postpluralismus* vnímá lidskou podobu Božího Zjevení na jedné straně a jazykové zakotvení na straně druhé. Tradice a jazyk jsou niterně spjaty se zkušeností člověka a setkání v dialogu je pak prostorem a zdrojem spíš než předmět promýšlení pravdy.⁷¹ Znamená to poznávat sebe i zkrze dialog s jinými a také umlknout naslouchat a vzdát se absolutního dosahu mého náboženského vyznání.

Další předpoklad pro nové chápání a vnímání jiných náboženských systémů nese dogmatická konstituce II. vatikánského koncilu *Lumen Gentium* (LG), podle které spásy mohou dosáhnout všichni, kteří upřímně hledají v lásce a pravdě, podle svého svědomí a ne svou vinou církev ani Krista neznají, stejně jako těm, kteří ještě neuvěřili či uvěřit nemohou, ale svým životem dosvědčují pravdu. Zaměřuje se dále na misijní činnost, např. v dekretu *Ad Gentes* (AG), kde věřící vyzývá k šíření a zasévání Božího Slova do společnosti. Deklarace o náboženské svobodě - *Dignitatis humanae* (DH) je posledním koncilním dokumentem, který důsledně požaduje náboženskou svobodu skupin i jednotlivců. Prioritně se zaměřuje na lidskou svobodu a důstojnost, v důvěře nechává hledajícím jejich zodpovědnost při hledání pravdy, především náboženské.⁷² Dále, jako pokračování konstitucí II. vatikánského koncilu a vůbec uchopení jeho tolik zásadních myšlenek, pokračovaly snahy o mezináboženský dialog katolické církve s jinými a to

⁶⁹ Srov. tamtéž, s. 102.

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ Srov. tamtéž.

⁷² Srov. tamtéž, s. 103.

i v symbolických úkonech církve ve společenství s jinak věřícími, například v roce 1986 multináboženskou modlitbou za mír.

Sekretariát pro nekřesťany vydal roku 1984 dokumenty *O dialogu a o misii* a *O dialogu a zvěstování*, v nichž lze nalézt pozitivní vyjádření o Duchu svatém v jiných náboženstvích. V církevním prostředí se v podobě encykliky Jana Pavla II., *Redemptoris Misio* ovšem udál jakýsi návrat do smýšlení předkoncilního, jak v kritické analýze tohoto textu uvedl H. Zirker.⁷³ „Terčem nejen jeho kritiky bývá spojení působení Ducha svatého v nekřesťanských náboženstvích s misijním úkolem církve: *To, co Duch svatý působí v srdcích lidí a v dějinách národů, v kulturách a v náboženstvích, přijímá roli přípravy na evangelium* (RM 29). Bývá také kritizován způsob Katechizmu katolické církve, jakým se zde hovoří o nekřesťanských náboženstvích, která *hledají Boha. Je jim ještě neznámý, ale již blízko.* (Katechismus katolické církve čl. 843.).“⁷⁴

Deklarace římské Kongregace pro víru *Dominus Jesus* vydaná v roce 2000, kterou v té době prefekt a později papež Benedikt XVI. směřoval v zásadě proti pluralistickému přístupu teologie a v dialogu viděl prostor pro zvěstování, ostře formuloval důsledek pluralistických a relativistických teologických pojetí pro vnímání Krista v katolické církvi.⁷⁵ „*Je to podstatné odmítnutí ztotožnění jedinečné historické postavy, Ježíše z Nazareta, se samotnou skutečností Boží, s živým Bohem... Usuzovat na základě takovýchto názorů na to, že je zde nějaká univerzální pravda, zavazující a platná v samotných dějinách, která se naplňuje v osobě Ježíše Krista a je vírou předána Církvi, je vnímáno...jako hrozba proti toleranci a svobodě. Samotný pojem dialogu přijímá zcela odlišný význam od toho, jak ho chápal 2. vatikánský koncil. Dialog...nahrazuje misie a požadavek výzvy k obrácení: dialog již není cestou odhalení pravdy, procesem, kterým se druhému rozevívá skrytá hlubina toho, co on zakusil ve své náboženské zkušenosti, ale co očekává naplnění a očistění v setkání s konečným a kompletním Božím Zjevením v Ježíši Kristu...je protikladem ‚obrácení‘ a ‚misiím‘. V relativistickém myšlení znamená dialog to, že se klade na stejnou úroveň vlastní pozice nebo vlastní víra a přesvědčení druhých, takže se všechno redukuje na diskuzi mezi pozicemi v podstatě stejnými a proto vzájemně relativními. Účelem takového*

⁷³ Srov. tamtéž, s. 105.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 106.

*dialogu je nanejvýš dosažení co nejlepší spolupráce a integrace mezi odlišnými náboženskými pojetími.*⁷⁶

V takovémto duchu je obtížné, ne-li nemožné vstupovat do dialogu, možná pouze tak, že svého kontextu plně vystoupíme ve smyslu *perspektivismu*. „Dialog, jehož účelem je poznání a porozumění jiným úhlům pohledu, které mohou zpětně obohatit naše vlastní křesťanství, může být vnímán jako odlišná situace od té, v níž jsou si křesťané vědomi svého vlastního poslání být Kristovými svědky a získávat mu učedníky, zvláště v situaci, v níž se setkávají s lidmi, kteří v této oblasti hledají. Právě v takovém případě by mělo mít naše hlásání dialogický charakter, přesně ve smyslu směřování deklarace Dominus Jesus...“⁷⁷

Jednoznačný důsledek vyplývající z výše uvedeného pro konfesní výuku náboženství zůstává, vzhledem k náboženským pedagogům, jednak promýšlet a interpretovat teologické směry v praxi - ve výuce, a jednak velmi opatrně oscilovat mezi hranicemi a možnostmi mezináboženského dialogu v rámci škol, ve smyslu nadkonfesní výuky a navracení se směrem k církvi, do církve, ve smyslu odpovědně nést, interpretovat a akceptovat vyjádření církevních autorit.

2.4 Důsledky pro výuku zaměřenou na kulturní kontext

Jaké důsledky přináší sekularismus, pluralita náboženství i pluralita uvnitř křesťanství a globalizace výuce náboženství zaměřenou na kulturní kontext? Plynule navážeme na předchozí podkapitulu a rozvineme některé možnosti tak, aby případně mohly oslovit i ty, kteří mohou v rámci konfesní výuky náboženství zůstávat už nejen na okraji křesťanské zvěsti, ale díky vymezování hranic teologického diskursu pluralitní společnosti se ocitají za nimi. Konkrétně uvedeme dva teologické směry, které se pro výuku náboženství zaměřenou na kulturní kontext mohou stát zajímavou, přílehlavou a aktuální výzvou.

⁷⁶ RATZINGER, J. *Kontext a význam deklarace Dominus Jesus*. Dostupné online: <<http://www.pastorace.cz/Tematicke-texty/Kontext-a-vyznam-deklarace-Dominus-Iesus-Joseph-Ratzinger-2.html>> (10. 4. 2013).

⁷⁷ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 106.

Prostředí, o kterém jsme v předchozích kapitolách uvažovali jako o sekularizovaném, individualizovaném a bez vztahu k náboženské tradici nebo se vztahem k tradici mísící se s jinými vlivy náboženských směrů, které jsou ale mnohdy reinterpretovány v jiném kontextu dle potřeby, dochází k synkretismu. Může se proto stát aktuálním více než mezináboženský dialog potřeba dialogu křesťanství a sekularizované kultury.

F. Štěch v této souvislosti představuje pojem interkulturní teologie.⁷⁸ „Abychom porozuměli její podstatě, nabízí nejprve porozumění hermeneutickému vztahu mezi textem - v případě nás, křesťanů textem Bible - a kontextem kultury, k níž přísluší čtenář. Slovním spojením ‚kontext kultury‘ je míněná celá charakteristika kultury, to, co je v ní považováno za hodnotné, správné, krásné atd. Vztah mezi textem a kontextem rozpracovává filosofická metoda nazvaná hermeneutika. Ta ukazuje, jak různí čtenáři mohou rozumět jednomu textu různě, právě v závislosti na tom, v jaké době a v jaké společnosti žijí. Přinášejí si ještě před tím, než začnou číst, určitá očekávání, určité Text, který je tedy již v kontextu interpretovaný, pak dále působí na další čtenáře. Neustále se tak vytváří dialog mezi člověkem, jenž vstupuje do příběhu se svým specificky interpretačním prostředkem, díky své specifické zkušenosti, možnosti čtení a kulturou a textem. Dále to znamená, že v dějinách bylo Písmo interpretováno rozličnými způsoby, dle potřeby, s ohledem na dobu, ve kterém bylo vykládáno a v neposlední řadě i s přihlédnutím na osobní kontext člověka, jež interpretoval. Tento způsob, aniž by popíral, že Písmo je inspirované Bohem, se stává bližší člověku své doby. Snaží se aktualizovat Bibli a její příběhy do podoby, jež bude přístupná širšímu okruhu lidí. Takovému způsobu promýšlení Písma v dobovém kontextu a jeho analýze se zabývá kontextuální teologie.

Fundamentální teologii bychom mohli charakterizovat i jako kontextuální, vzhledem k tomu, že se snaží v každé době, zasazena v konkrétním prostoru, reagovat na konkrétní sociokulturní a dějinné prostředí vždy ve vztahu a zkrze křesťanskou víru.⁷⁹ Dále se tématem vykládání Písma s ohledem na konkrétní dění věnuje teologie osvobození, K. Skalickým nazývána též teologií angažovanou.⁸⁰

⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 107.

⁷⁹ Srov. ŠTĚCH, F. *Vnitřní dynamika křesťanského života, Aspekty fundamentální teologie v díle kardinála Avery Dullese S. J.*, s. 8.; Srov. ŠTĚCH, F. *Tu se jim otevřely oči*, s. 207-208.

⁸⁰ SKALICKÝ, K. *Po cestách angažované teologie*, s. 35-42.

Interkulturní teologie pak podle F. Štěcha „rozeznává a srovnává různé teologické proudy a aspekty křesťanské teologie z hlediska potřeby vzájemného porozumění a připravenosti na vzájemné uznání rozdílných perspektiv. To předpokládá zodpovědnou a poučenou analýzu kulturních kontaktů, ochotu k aktivní všestranné komunikaci a především dostatek pokory, abychom byli schopní naslouchat, když druhí mluví.“⁸¹ Právě interkulturní teologie přichází s alternativou myšlenkového a jazykového ‚třetího prostoru‘, který vytvoříme tím, že do dialogu vstupujeme na okamžik oproštění od své perspektivy, částečně díky tomuto aktu můžeme porozumět perspektivám těch druhých a promýšlet, jak jejich porozumění biblickému poselství může obohatit jejich perspektivu.⁸²

Interkulturní teologie pojímá dialog, ve kterém se úhelným kamenem stává porozumění a připravenost k uznání jiných perspektiv, podobně, jako mezináboženský dialog.⁸³ Jako zásadní výzva a důsledek pro výuku náboženství zaměřenou na kulturní kontext může být a je právě paradigma interkulturní teologie, která si klade otázku, kde se takový dialog může odehrávat; v jakém konkrétním prostoru?

V rámci této práce, i s ohledem na praxi výuky náboženství, si můžeme odpovědět; v prostoru školy, ve které se výuka náboženství provádí. Tam se odehrává střed křesťanské zvěsti, která je připravena nejprve diskutovat, přijímat interpretační okruh ve kterém a do kterého žáci náležejí a spolu s jejich zkušeností, kterou společně objevujeme, můžeme postupně uvádět žáky do prostoru, ze kterého a zkrze který rozumíme a čteme my. Touto formou se může plně uskutečňovat dialogické utváření křesťanské identity, která v setkání s jinakostí, znovu interpretuje a zasazuje do kontextu aktualizovanou, prožívanou víru. Zároveň s vědomím a odpovědností před současnými tendencemi a směry, se kterými se žáci setkávají a které na ně působí např. v podobě nových forem religiozity, hledat spolu s nimi východiska, aniž bychom zabředávali do náboženského synkretismu. Jako další možnou alternativu v rámci výuky náboženství zaměřené na kulturní kontext, si přiblížíme didaktiku korelace s vědomím, že již existují další, mladší teorie, přesto však do jisté míry z této teorie vychází a pro nás může být do jisté míry vodítkem.

⁸¹ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 107-108.

⁸² Srov. tamtéž, s. 108.

⁸³ Tamtéž.

Didaktika korelace staví na dvou ústředních pojmech - ‚Boží zjevení‘ a ‚lidská zkušenost‘. „Biskup Klaus Hammerle to v roce 1978 podle R. Englerta vyjádřil jednoduše a přesně: *Hermeneutické zprostředkování mezi situací mladých lidí a křesťanským poselstvím musí mít dvojitý výraz: Jednou musí vyjít ze situace mladých lidí, aby od ní prorazilo až do samého středu životní situace mladých lidí.* Ukázal tedy na skutečnost, že ve zprostředkování křesťanské víry jde o její závažnost v životě člověka, a ukázal, že jde o samotný ‚střed zvěstování‘, o jeho základní pravdy. Nejde tedy o to uvést do vztahu zjednodušujícím způsobem dílčí životní situace a jejich význam s prvky jejich biblicko - křesťanského významu. Jde o prohloubení těchto zkušeností až do samotného středu křesťanské víry, kterým je kříž a prázdný hrob.“⁸⁴

S tímto porozuměním smyslu teorie korelace uvedeme dále její tři hlavní principy. První princip tkví v tom, že předávání víry má být vždy podrobno kritickému výkladu s dvojitým aspektem a to dekonstruktivním a konstruktivním⁸⁵; to proto, že zde znovu promyslíme způsob výkladu Božího zjevení. Dekonstruktivní v tom smyslu, že svědectví víry se ukážou v jejich vztahu ke zkušenostem biblických lidí i křesťanů v dějinách. Poměřují dějinné zkušenosti se zkušenostmi svými. Konstruktivní aspekt spočívá v tom, že ‚Boží zjevení‘ necháme lidem nacházet v jejich vlastním osobním životě, necháme je, aby interpretovali tento pojem v příběhu svého života zevnitř, a teprve potom s pojmem pracujeme dále. Tímto způsobem dospíváme spolu s nimi k Bohu osobnímu, zjevujícímu se v dějinách.

Druhým principem rozumíme způsob předávání víry, jež se orientuje na žáky, spolu s nimi společně hledáme Boží stopy.⁸⁶ Snaží se nalézat charakter zjevení ve zkušenosti současných lidí, žáci prožívají autenticky svůj život a svět s vlastními bolestmi i sny přičemž se je průvodce nesnaží dovést k jasnému cíli - od konkrétního k obecnému, ani neformuluje v rámci věrouky jejich zkušenost, ale nechává je volně formulovat v jejich konkrétním příběhu pojem zjevení, byť to může znamenat novou antropologicky orientovanou teologickou reflexi.⁸⁷

Třetí princip nabízí předávání víry jako analýzu křesťanského způsobu existence: „Někteří náboženští pedagogové se domnívají, že zjevení a zkušenost, víra a život,

⁸⁴ Tamtéž, s. 119.

⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 120.

⁸⁶ Srov. tamtéž.

⁸⁷ Srov. tamtéž.

tradice církve a jedinečná situace člověka, to všechno tvoří principiálně jednotu a rozpojování těchto dvou pólů (antropologického a teologického) je vytvářeno uměle právě kvůli náboženskému učebnímu procesu, který se odehrává ve výuce: Didaktika korelace ukazuje, jak působí víra v životě věřícího člověka. Tak dostávají možnost i lidé, kteří neprošli církevní socializací, aby dobře porozuměli tomu, pro co se třeba sami nejsou schopni vnitřně rozhodnout. To má zásadní význam pro setkávání křesťanů s nekřesťany: I když nesdílejí křesťanské přesvědčení, mohou při vyrovnávání se s ním zažít velké obohacení svého vlastního vnitřního života.⁸⁸

Didaktika korelace prožívala svůj vrchol v 70. letech 20. století a aktualizována byla ještě dalšími pedagogy v podobě teorie abduktivní korelace, která se snaží odpovídat na nové projevy individualizované religiozity lidí. Jako hlavní téma již nevytváří, jako teorie korelace, vztah mezi křesťanskou zkušeností a zvěstováním, ale snaží se ho objevovat.⁸⁹

2.5 Výuka náboženství v České republice z pohledu vybraných dokumentů

V tomto oddílu se budeme věnovat ustanovením ošetřujícím svobodu náboženského vyznání, výuku náboženství, šíření informací náboženského charakteru i lidem, kteří výuku uskutečňují. „Povinnost zajistit tuto svobodu vyplývá z právního řádu České republiky, zejména z jeho ústavních předpisů i z mezinárodních smluv, kterými je Česká republika vázána a které mají ve smyslu Ústavy ČR, tj. ústavního zákona č. 1/1993 Sb., § 10, přednost před zákonem.“⁹⁰

2.5.1 Listina základních práv a svobod

V hlavě první, obecných ustanoveních, Čl. 1 a 2 čteme:

(1) Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné. V Čl. 3 se dovídáme: (1) Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního

⁸⁸ Tamtéž.

⁸⁹ Srov. tamtéž, s. 121.

⁹⁰ HORÁK, Z. *Církev a české školství*, s. 13.

původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. V hlavě II. Listiny základních práv a svobod, ošetřujících lidská práva a základní svobody, v oddíle prvním: Základní lidská práva a svobody, v Čl. 15 se dočítáme: (1) Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání je zaručena. Každý má právo změnit své náboženství nebo víru anebo být bez náboženského vyznání. (2) Svoboda vědeckého bádání a umělecké tvorby je zaručena. Dále je v Článku 16 uvedeno: (1) Každý má právo svobodně projevat své náboženství nebo víru buď sám nebo společně s jinými, soukromě nebo veřejně, bohoslužbou, vyučováním, náboženskými úkony nebo zachováváním obřadu. (2) Církev a náboženské společnosti spravují své záležitosti, zejména ustavují své orgány, ustanovují své duchovní a zřizují řeholní a jiné církevní instituce nezávisle na státních orgánech. (3) Zákon stanoví podmínky vyučování náboženství na státních školách. (4) Výkon těchto práv může být omezen zákonem, jde-li o opatření v demokratické společnosti nezbytná pro ochranu veřejné bezpečnosti a pořádku, zdraví a mravnosti nebo práv a svobod druhých. V hlavě čtvrté, oddíl Hospodářská, sociální a kulturní práva se k výuce náboženství konkrétně nedovídáme nic, ale definováno je zde primární právo na vzdělání vůbec. V Čl. 33 čteme: (1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. (2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách. (3) Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu. (4) Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.⁹¹

Listina základních práv a svobod deklaruje vzájemnou nezávislost náboženství a státu, který musí zaručovat všem stejná práva bez ohledu na konfesní příslušnost (hlava první, čl. 1 a 3). Dále zaručuje každému občanu svobodu myšlení a náboženského vyznání, jež smí svobodně projevat i studovat – to už ale nespecifikuje listina, nýbrž příslušný zákon (hlava druhá, Čl. 15 a 16). V Čl. 33 čtvrté hlavy jsou pak obecně formulována práva na vzdělání.

⁹¹ *Listina základních práv a svobod*. Dostupné online: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.htm>> (10. 4. 2013).

2.5.2 Úmluva o právech dítěte

Spojené národy ve Všeobecné deklaraci lidských práv a v mezinárodních paktech o lidských právech prohlásily a dohodly se na tom, že každému přísluší v nich stanovená práva, a to bez jakéhokoli rozlišování podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Konkrétně v Čl. 1 čteme: Pro účely této úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost, mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve. V Článku 2: (1) Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že dítě má svobodu vzdělání i vyznání, ale tento apel je omezený konkrétní kulturním kontextem i celkovou situací národa (např. ekonomickou).

2.5.3 Zákon č. 561/2004 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), jako jediný z uvedených textů řeší konkrétní parametry náboženské edukace v českém školství, taxativně vyjmenovává, kdo je k vedení takovéto výuky kompetentní a ošetřuje roli církve v tomto vztahu. Vyučování náboženství je upraveno v § 15.

(1) Ve školách lze v souladu se zásadami a cíli vzdělávání podle § 2 vyučovat náboženství. Náboženství mohou vyučovat registrované církve nebo náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách, a to i společně na základě jejich písemné dohody.

(2) V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství

uskutečňovanému danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy. K vyučování náboženství lze spojovat žáky z několika ročníků jedné školy nebo více škol, nejvýše však do počtu 30 žáků ve třídě. Spojovat žáky z více škol k vyučování náboženství lze na základě smlouvy mezi příslušnými školami, která upraví rovněž úhradu nákladů spojených s tímto vyučováním.

(3) Vyučovat náboženství může v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost dané školy, pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zvláštního právního předpisu. Pověření vydává statutární orgán církve nebo náboženské společnosti, v případě římskokatolické církve statutární orgán příslušného biskupství.⁹²

2.5.4 Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice

V kapitole Východiska a předpoklady vzdělávací soustavy se čtenář mimo jiné dočte: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce. Proto má vzdělávání více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život.

V uvedených hlavních rovinách se vzdělávací soustava tudíž zaměřuje na následující cíle: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, rovný přístup ke vzdělávání, výchova k lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti atp...“⁹³ V tomto dokumentu se explicitně o náboženské výchově nehovoří, ale je upozorněno na to, že především základní a střední školy by měly nabízet i nepovinné předměty a zájmové vzdělávání, které doplňují všestranný rozvoj lidské osobnosti.

⁹² Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon. Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>> (10. 4. 2013).

⁹³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 13n. Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001?highlightWords=b%C3%ADl%C3%A1+knih>> (10.4.2013).

2.5.5 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty konkretizující Bílou knihu a rozlišují sféru předškolního, školního a středoškolského vzdělávání. Obecný, leč závazný dokument, zastoupený státem, konkrétně MŠMT ČR, určuje rámec vzdělávání a vymezuje standardní vzdělávací obsah v dané etapě vzdělávání. Každá konkrétní škola pak vypracovává školní vzdělávací program, který z Rámcového vzdělávacího programu vychází a konkretizuje. Rámcový vzdělávací program stanovuje tzv. klíčové kompetence, které popisuje jako souhrn věcí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění člověka ve společnosti.⁹⁴ Zdůrazňuje, že výběr a pojetí vyvstává z hodnot obecně přijímaných ve společnosti. A z obecných představ o tom, které kompetence k lidskému vzdělávání obecně přispívají a vedou tak k úspěšnému, spokojenému životu a posilování funkcí občanské společnosti.⁹⁵

Přiblížíme si šest základních kompetencí, které dokument vyjmenovává; jako první zmiňuje kompetenci k učení: schopnost vyhledávat a třídit informace, které propojuje a systematizuje na základě jejich pochopení a tak je dále efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech i praktickém životě. Druhá kompetence se týká schopnosti řešit problémy, čímž rozumíme schopnost kriticky myslet a činit uvážlivá rozhodnutí, která zároveň umí obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za taková rozhodnutí a je schopen vyhodnocovat jejich důsledky. Třetí je kompetence komunikativní; týká se schopnosti formulovat a vyjádřit své myšlenky v logickém sledu, výstižně a kultivovaně jak v ústním, tak písemném projevu. Čtvrtá kompetence, sociální a personální, vymezuje schopnost přispívat k diskusi, debatě, respektovat jiná hlediska a zapojovat se efektivně při řešení společného úkolu. Pátá, občanská kompetence, se soustřeďuje na schopnost respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich hodnotové orientace, vede k rozvoji empatie, odmítá útlak a hrubé zacházení, chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy. Poslední, pracovní kompetence, má uschopňovat v oblasti vlastního rozvoje, využívat dosažené zkušenosti z jednotlivých oblastí vzdělávání a připravovat se tak na budoucnost.

2.5.6 Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013

⁹⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 4-5.

⁹⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*, s. 7.

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže v začátku upozorňuje na trend klesajícího vlivu náboženství na život mladistvých a jejich příklon k pragmatismu. Proto se jako zásadní jeví syntetizující vhléd do poznatků o společnosti, v níž žijeme, a kterou je třeba chápat komplexně, tedy včetně duchovní tradice a hodnot přesahujících rámec lidské individuality. Z mnoha oblastí, jimž se koncepce věnuje (např. životní prostředí, zaměstnatelnosti, sociálně patologickým jevům apod.), zde odcituji hlavní cíle a část tematické oblasti věnující se státní politice výchovy a vzdělání.

Hlavními cíli nové Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže (dále jen Koncepce) je vytváření vhodných podmínek zejména pro naplňování funkce rodiny, osobnostní rozvoj mladých lidí a jejich uplatnění ve společnosti, výchovu k aktivnímu občanství včetně participace, podporu zdravého životního stylu a ochranu před negativními jevy a jejich následky.⁹⁶ Lze říci, že Koncepce státní politiky vychází z Bílé knihy a je co do úkolů pro MŠMT Bílé knize podřízena. Jakkoliv v úvodu hovoří o potřebě duchovního zrání mládeže, zůstává tento úkol pouze obecnou proklamací namísto konkrétních doporučení, podobně i Bílá kniha.

Vybrané dokumenty, které v našem právním prostředí ošetřují náboženskou výchovu lze podle klíče nadřazenosti a obecnosti sestupně seřadit následujícím způsobem. Nejdůležitější je zajisté Listina základních práv a svobod, která definuje člověka, jeho nejzákladnější práva včetně práva na svobodu vyznání. Myšlenky listiny rozvíjí s ohledem na práva dítěte (tzn. člověk mladší 18 let) Úmluva o právech dítěte, která mimo jiné poukazuje na důležitost svobodného duchovního zrání mladého člověka. Nejen z těchto dokumentů vychází Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice, který staví na obecných principech, jak je přináší listina a rozvíjí úmluva, ale hledá průsečík mezi tradicí českého národního školství a jeho místem v síti evropských vzdělávacích institucí. Z ní vycházejí konkrétní úkoly pro jednotlivé české instituce činné na poli vzdělání tak, jak je přináší Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže. V Bílé knize i Koncepci se překvapivě o svobodě víry a náboženské výchově nemluví. Namísto toho hovoří oba dokumenty o nutnosti pěstovat v rámci výchovy povědomí širokých kulturních souvislostí, kam lze náboženství bezesporu zařadit. Konkretizaci jednotlivých ustanovení nabízí Rámcové vzdělávací programy, které

⁹⁶ *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže*. Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi?highlightWords=koncepce+st%C3%A1tn%C3%AD+politiky>> (10.4.2013).

přesně vymezují změny v cílovém zaměření vzdělávání a stanovují tzv. klíčové kompetence. Posledním textem je pak Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), který stanovuje konkrétní parametry pro náboženskou výchovu v rámci školských zařízení České republiky.

2.6 Jaké jsou cíle výuky náboženství z pohledu vybraných církevních dokumentů

2.6.1 Katechetické směrnice z roku 1994

V katechetických směrnicích, vydaných Českou biskupskou konferencí v roce 1994, se nedozvídáme nic konkrétního o povaze a cílech výuky náboženství. Obecně k výuce náboženství „Je třeba uznat oprávněnost katechetického vyučování jak po linii školství, tak na úrovni farností nebo církevních řádů a hnutí, působících u nás. Každá z uvedených forem má totiž své nezastupitelné přednosti: Ve školách je větší pravděpodobnost, že budou přicházet též děti z nevěřících rodin, ve farnostech zas nepůsobí rušivé jevy - zejména posměch spolužáků a pedagogů, který u slabších jedinců vyvolává nežádoucí stres. S ohledem na situaci v některých oblastech ČR zatím obecně nedoporučujeme zavádět odlišné způsoby katecheze na školách od katechezí farních.“⁹⁷

Výchova dětí ve víře může probíhat následujícími způsoby - v předmětu náboženská výchova a v rámci farních katechezí.⁹⁸ Blíže se vyjadřuje k dětem z nábožensky lhostejných rodin: „Péče církve však se nemůže obracet pouze na děti, které pocházejí z křesťanských rodin, ale musí se snažit oslovit i děti z rodin nábožensky lhostejných a nevěřících. Tam, kde rodiče dovolí, aby děti mohly navštěvovat školní, nebo farní katecheze, je možno začlenit je do společenství dětí z věřících rodin a přitom jim věnovat zvláštní, někdy i individuální péči.“⁹⁹

⁹⁷ *Katechetické směrnice České biskupské konference*, s. 5.

⁹⁸ Srov. tamtéž, s. 15.

⁹⁹ Tamtéž.

2.6.2 Osnovy náboženské výchovy pro základní školy z roku 1996

V Osnovách náboženské výchovy pro ZŠ vydaných v roce 1996 se cíle náboženské výchovy specifikují vždy s ohledem na školní rok a věk žáků. Od 1. do 9. třídy mají žáci v hodinách náboženství tematický okruh, kterému se spolu s vyučujícím věnují. Hlavní cíl v tomto dokumentu není vyřčen, avšak můžeme tušit, že cílem je průběžná, prohlubující se znalost v oblasti biblických událostí, liturgického roku a jeho slavení, komplexní příprava k přijetí svátostí, tedy výchova ve víře a vrůstání do církve.

Jako nevýhodu těchto osnov, vzhledem k tématu diplomové práce, shledáváme v první řadě velmi striktní návaznost tematických celků, což samo o sobě jistě nemusí být problematické, ale ve chvíli, kdy do skupiny, třídy, kde výuka náboženství probíhá, přijde dítě z jiného ročníku, či dítě nevěřící ze sekulárního prostředí, koncept jednoznačně selhává. Dítě mladší, starší či nevěřící nemá možnost jak porozumět probírané látce, nemá jak se zapojit a skrze co porozumět obsahům výuky. Cílem této statě v žádném případě není poukazovat na chyby či nedostatky osnov, které si konkrétní vyučující stejně formuje právě podle skupiny, kterou vede. Snažíme se zde naopak reflektovat současnou situaci a klima v prostředí základních škol, kde probíhá výuka náboženství, která má jednoznačně jiné a specifitější požadavky i výzvy, na které je nucena reagovat.

Pro ilustraci můžeme uvést všeobecné cíle k tematickým ročním celkům pro 1. až 5. třídu, protože 1. stupeň je pro nás v práci prioritní. „Seznámit děti se základními pojmy víry, se základními událostmi ze Života Ježíše Krista, budovat návyk modlitby.“¹⁰⁰ Obecné cíle ve druhé třídě jsou „Na nejzákladnějších událostech z Písma svatého seznamovat děti s řádem stvoření, zvolna je vést k formulaci Apoštolského vyznání víry.“¹⁰¹ Cílem výuky ve třetí třídě základní školy by mělo být „Doprovázet děti na cestě víry. Na této cestě poznávat základní pravidla pro komunikaci s Bohem a vzájemné soužití mezi lidmi. Ve spolupráci s místním farářem připravit děti na důležitý mezník v jejich životě - první přijetí svátosti smíření a setkání s Kristem v eucharistii. Blízkou přípravu ke svátostem provést v příslušném farním kostele nebo faře (několik hodin navíc).“¹⁰²

¹⁰⁰ *Osnovy náboženské výchovy pro Základní školy*, str. 3.

¹⁰¹ Tamtéž, str. 16.

¹⁰² Tamtéž, str. 24.

Čtvrtá třída by se v hodinách náboženství měla věnovat z hlediska všeobecných cílů životu s Ježíšem: „Seznámit s obsahem Písma svatého Nového zákona. Snažit se, aby si děti zvolily Ježíše za svůj ideál (idol) a utvářet život podle jeho zásad (jednat jako on). Žít ve společenství s Ježíšem v jeho mystickém těle - církvi a vytvářet ji. Spolu s apoštoly se stát hlasateli Božího království.“¹⁰³

V páté třídě základní školy se všeobecným cílem ve výuce stávají dějiny spásy: „Ukázat, jak Bůh k lidem hovoří v průběhu dějin spásy, pomáhá jim a vede je. Ozřejmit dětem smysl mesiánských předpovědí pro lid vyvoleného národa. Ukázat na Ježíše jako vyvrcholení dějin spásy. Přiblížit dětem Ježíšovu přítomnost v církvi a Boží vedení církve skrze Ducha svatého.“¹⁰⁴

2.6.3 Všeobecné direktorium pro katechizaci z roku 1997

Ve Všeobecném direktoriu pro katechizaci vydaném Českou biskupskou konferencí v roce 1997 se autoři k cílům náboženské výuky vztahují zkrze evangelizaci. Popisují katechezi a vyučování náboženství ve školním prostředí, zmiňují se o způsobu výuky vzhledem k nevěřícím dětem.¹⁰⁵ “Naproti tomu když jsou žáci nevěřící, školní vyučování náboženství přijímá ráz misionářského zvěstování evangelia, zaměřeného k rozhodnutí víry, kterému katecheze ze své strany v prostředí společenství dá růst a zrát.“

O cílech výuky náboženství se mnoho nedozvídáme. Rozvedena je spíše katecheze, jejíž cíl je společenství s Ježíšem Kristem.¹⁰⁶ O výuce náboženství ve školách se direktorium vyjadřuje následovně: “Vyučování náboženství ve škole státní a nekonfesní, tam, kde občanské úřady nebo jiné okolnosti nařizují společné vyučování náboženství katolíků i nekatolíků, bude mít ráz spíše ekumenický a jeho obsahem budou poznatky společné příslušným konfesím. Za jiných okolností školní vyučování náboženství bude moci mít ráz spíše kulturní, zaměřený k poznávání různých

¹⁰³ Tamtéž, s. 35.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 44.

¹⁰⁵ *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, s. 55.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, s. 58.

náboženství a bude předkládat s potřebnou výrazností náboženství katolické.¹⁰⁷ I zde by měl být zachován ráz evangelijní přípravy.

2.6.4 Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve z roku 2004

Zaměříme-li se na Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy z roku 2004, již v úvodu se dozvídáme o charakteru celé knihy: „Osnovy mají konfesní charakter, jsou formovány z pozice římskokatolické církve, ale s širokým důrazem na budování pozitivních a otevřených vztahů, na toleranci k lidem jiných náboženských vyznání a na rozvíjení ekumenických postojů.“¹⁰⁸ Obecné cíle pro výuku zde odvozuje od obecných úkolů předmětu náboženská výchova, jimiž jsou vytváření postojů a hodnot takových, které dávají smysl našemu bytí. Z obecné lidské zkušenosti náboženské pak dále odvozuje a probouzí touhu po zkušenosti konkrétní, po touze poznávat Boha.

Jako obecný úkol si dále klade vychovávat k otevřenosti vůči náboženskému symbolu, kriticky zkoumat současný světonázorový pluralismus a propojovat, pokud možno, hodiny náboženské výchovy s dalšími předměty, jenž se výuky náboženství dotýkají.¹⁰⁹ V užším smyslu si pak náboženská výchova v osnovách z roku 2004 klade za cíl „prohlubovat propojení mezi konkrétními projevy náboženské zkušenosti a zkušenostmi dětí“.¹¹⁰ Klade si za úkol zprostředkovat kontext, propojení dějin lidstva s dějinami zkušenosti lidstva s Bohem. Má podněcovat k rozhodnutí se pro víru, životu v církvi, uvádět do světa slavení, svátku a symbolu.¹¹¹

Obecné cíle předmětu pak logicky odvozuje a dítě uschopňuje k vnímání a otvírání se k živému vztahu k Bohu. Mělo by vést k životu v plnosti, který je schopen chápat a pojímat i jeho rozpory. K porozumění křesťanskému pojetí Boha, Ježíše Krista, k osobnímu přístupu k Němu a tedy i k modlitbě. Za cíl si klade rozvíjení tohoto přístupu a jeho aktualizaci v aplikaci na jednání ve společenském životě.¹¹²

Z obecných cílů pak vyplývají konkrétní cíle pro jednotlivé ročníky, vrstveny v tematických celcích, které náročností odpovídají věku žáků a které se v průběhu let

¹⁰⁷ *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, s. 54.

¹⁰⁸ *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. Ročníku základní školy*, s. 5.

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 9.

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Srov. tamtéž.

¹¹² Srov. tamtéž, s. 10.

prohlubují. Zahrnují rovinu teologickou i antropologickou, věnují se sebepoznání a pěstování prosociálního postoje skrze metody dramatické výchovy, práce se symboly, výtvarnou činnost a interpretaci uměleckých děl a v neposlední řadě i didaktickým hrám.¹¹³ Osnovy jsou koncipovány s ohledem na různost a konkrétní potřeby učitelů, přesto nabízejí témata, jež se spirálovitě prohlubují vzhledem ke konkrétním potřebám daného ročníku.

2.7 Jaké cíle má vzhledem k nevěřícím dětem Všeobecné direktorium pro katechizaci?

Z výše uvedeného dokumentu se dovídáme spíše více k rázu nežli k cíli výuky náboženství vzhledem k nevěřícím dětem. Ten by měl být zaměřen na poznávání kultury, různých náboženství (ve smyslu religionistiky) a do popředí by se měl snažit přivést náboženství katolické. Školní výuka tak zachovává evangelijní přípravu.¹¹⁴ Tedy v případě, jsou-li děti z primárně sekulárního prostředí, vyučování má ráz misionářský.

Úhelným kamenem takovéto výuky se stává zvěstování evangelia vedoucí k rozhodnutí (přijetí) víry. Dokument se podrobněji ke konkrétním úkolům výuky nevěřících dětí nevyjadřuje, ale z uvedeného je patrné, jak je tento požadavek v praxi nelehké uchopit a konkrétně aplikovat na hodiny náboženství. Totiž z velmi obecné výuky zaměřující se na kulturní kontext a jiná náboženství, kde v zásadě rozvíjíme rozumové schopnosti a znalosti žáků, se snažíme jednak do popředí vynést konfesní (katolické náboženství), a jednak evangelizovat¹¹⁵.

Dítě tedy nepřipravujeme na postupné vrůstání do světa symbolů, na jeho schopnost takové symboly a transcendenci uchopovat, ale ihned ho z roviny obecné, bez zkušenosti, vedeme k chápání katolických dogmat. Žák ze sekulárního prostředí tak může lehkopomenout ve svém náboženském zrání rovinu své vlastní zkušenosti s tím, co jej přesahuje.

¹¹³ Srov. tamtéž.

¹¹⁴ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, s. 54.

¹¹⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Na cestě k člověku*, s. 33.

2.8 Jaké cíle mají vzhledem k nevěřícím dětem Osnovy výuky náboženství z roku 2004?

V textu není explicitně zmíněno, jak se vztahovat ve výuce náboženství vzhledem k nevěřícím dětem a to proto, že celý text je uchopen z hlediska pozvání, nabídky křesťanského způsobu života. Proto se všichni, kdo do takové výuky vstupují, stávají teprve hledajícími v otevřeně náboženském způsobu vnímání, vstupují do dialogu s náboženstvím v širším smyslu, do konfesní výuky římskokatolické církve v užším smyslu. Do tohoto diskursu patří děti z primárně sekularizovaného prostředí, děti křtěné ale víru dále nerozvíjející a konečně i děti z praktikujících rodin.

Obecným cílem osnov je zájem o rozvoj člověka, snaha učit dítě uchopovat jeho svět vztahováním se k já, ty a transcendentnu, snaha prohloubit jeho zkušenost se světem. Osnovy jsou koncipovány v konfesním charakteru, tedy z pozice římskokatolické církve, oslovují však i nevěřící, protože se dotýkají nejzákladnějších lidských potřeb, které rozvíjejí, uchopují a konečně i interpretují zkrze vyznání víry. Z náboženské výchovy v užším smyslu jmenujme alespoň několik podstatných bodů: „Má kreativním a produktivním vyučovacím procesem prohlubovat propojení mezi konkrétními projevy náboženské zkušenosti a zkušenostmi dětí. Má spojit kontext dějin lidstva se zkušeností lidstva s Bohem a upozorňovat na jejich hodnotu a význam z pohledu zkušeností, otázek a potřeb dětí. Má motivovat k rozhodnutí se pro víru, k vytvoření živého vztahu k Bohu a k aktivnímu křesťanskému životu v církvi. Má vytvářet předpoklady k následné katechezi zahrnující výchovu k modlitbě, uvádění do prvků svátků a slavností, výchovu ke svátostem, výchovu k pokání a k životu dítěte ve farnosti.“¹¹⁶

Z uvedeného je patrné, že i v užším smyslu výuky je kladen důraz na neustálé otvírání se vůči Bohu, vedení dětí ke vztahu, jenž má dialogický charakter. Konkrétně to může znamenat, že se z hodin náboženství nestává prostor pro přímou katechezi, ale že je prostorem, kde se dítě učí vstupovat nejprve do vztahu s Bohem, který je živý. Může tak přijímat i odmítat konkrétní projevy náboženství, formu, dogmata atp. ale stále je vedeno k promýšlení, vymezení a přijímání. Má právo odmítnout a pochybovat. Je-li pro žáky vytvořeno takovéto zázemí v hodinách náboženství, jsou uschopněny rozhodovat o svém dalším zrání ve víře.

¹¹⁶ *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. Ročníku základní školy*, s. 9.

2.9 Jaké jsou obsahy ve výuce náboženství a do jaké míry se týkají i nevěřících dětí/žáků?

Na tuto otázku je možné odpovědět tolika způsoby, kolik je náboženských pedagogů. Jsou stanoveny obecné cíle výuky, ze kterých se staví konkrétní přístupy vyučujících, stejně jako existují obecné učební plány, řazené chronologicky podle věku žáků, podle ročníku, podle návaznosti jednotlivých tematických celků a náročnosti látky. Ke konkrétní výuce má učitel k dispozici dále metodiky, pracovní listy a učebnice. Osnovám se v různé míře věnují Katechetické směrnice ČBK vydané v roce 1994, Osnovy náboženské výchovy pro základní školy z roku 1996 i Osnovy k výuce náboženství z roku 2004, ze kterých si pro představu jednotlivé obsahy vyjmenujeme.

V první třídě se věnuje tématu: Bůh mě má rád, jsem s tebou; obsahem hodin by měl být rozvoj pozitivního vnímání světa, schopnost důvěřovat a slavit liturgický rok. Ve druhé třídě se osnovy zaměřují na poznávání Boží lásky, řád stvoření a dějiny spásy. Ve třetí třídě se děti mohou připravovat ke svátostem, v tématu Bůh k nám přichází, Bůh nás vede s Tebou na cestě, kde žáci objevují společenství a liturgii, je obsahem čtvrté třídy. Bůh nás volá - společně vytváříme Boží království, je celek náležitosti k pátému ročníku. V šesté třídě Společně objevujeme víru, konkrétně systematizujeme znalosti základních oblastí křesťanské víry. Sedmý ročník má obsahový rámeček: Rosteme ve víře, ve kterém se vyučující snaží s žáky prohlubovat prožívání svátostí. Osmá třída je obsahově zaměřena utváření života, morální formování svědomí a uvědomělé naplňování Desatera. Poslední ročník Základní školy je obsahově věnován víře a životu z víry, čerpání z biblické výpovědi.¹¹⁷

Pro ilustraci uvedeme ještě další možný způsob kurikulárního plánu v Bavorsku, dělený na dvanáct oblastí - Svět jako úkol, Setkání s biblí, Obraz Boha, Výchova k modlitbě, Vzdělání svědomí, Základní zkušenosti, Sebehledání (život s druhými), Společenství, Život se svátostí, Obraz Ježíše, Ideál, Vzor a Ostatní náboženství.¹¹⁸

Toto je samozřejmě obecný rámeček, se kterým můžeme do hodin náboženství vstupovat, vždy s ohledem na individuální rozdíly té které skupiny. Tyto osnovy mohou sloužit jako základní kámen individuálního plánu, který je pedagog, vzhledem

¹¹⁷ Srov. tamtéž, s. 12-13.

¹¹⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*, s. 26.

k současné situaci ve výuce náboženství, zván odpovědně, podle svého svědomí a umu, tvořit. Na takovýchto obsazích je dobré, že fungují spirálovitě, tedy prohlubují znalosti získané v předchozích ročnících a dovolují téma více rozvíjet vzhledem ke schopnostem dětí, stejně jako dovolují návrat k základním bodům ve chvíli, kdy do skupiny např. začne docházet nový žák, se specifickými zkušenostmi nebo naopak bez jakéhokoliv předporozumění a třída se tak stává ročníkově diferenciovanou.

Vzniká tak nový kurikulární plán, který zahrnuje složky závazné, jako učební cíle, tak složky doporučené, či provedené v alternativách s ohledem na skupinu jako učební obsahy, tak konkrétní vyučovací postupy. Dále formuluje konkrétní osnovy, které pomáhají kontrole dosažení učebních cílů, aniž by si nárokovaly absolutní platnost; osnova má být pedagogovi nápomocná právě pro kontrolu dosažených cílů.¹¹⁹ Tato metoda přímo vybízí učitele k mapování skupiny, k jejímu definování a hledání vhodných způsobů, jakými bude žáky rozvíjet a vést v hodinách náboženství.

V praxi to tedy neznamená vytvoření pevných osnov, tematických celků a metodiky před začátkem školního roku, ale neustálé provazování obsahů dle potřeby žáků, aktuální tvoření koncepce pro jednotlivé hodiny, které si ale samozřejmě i tak kladou nárok na posloupnost, návaznost a hlavně srozumitelnost. Učitel je v roli průvodce, který aktualizuje osnovy v dialogu se skupinou.

„Náboženská výchova má dialogickou strukturu, neboť lidské vzdělání je všeobecně interpersonální proces. Na jedné straně to znamená, že žáci musí být přijímáni ve své individualitě s přihlédnutím k jejich zralosti a k jejich lidské svobodě a zodpovědnosti (zvláště se zřetelem na osobní rozhodnutí k víře) a svými názory a otázkami mají spoluutvářet vyučování. Na druhé straně je tím jasně řečeno, co je cílem náboženské výchovy, tj. uschopňovat mladé lidi více a více k dialogu s jejich bližními a Bohem.“¹²⁰

Do jaké míry se tyto obsahy týkají i nevěřících žáků? Ve formulaci předchozích obsahů jsme si již mohli povšimnout, že jsou vlastně již v základu tvořeny s ohledem na individualitu žáka, na jeho vlastní rozhodnutí se k životu ve víře, na jeho osobní svobodu. Rozvíjejí totiž v zásadě obsahy vztahující se k jejich všednodennímu životu a zkušenosti se světem jako takovým, ze kterého teprve vyrůstá, jako další nadstavba vztahování se k Bohu. Tento způsob vedení v hodinách náboženství je podstatný i pro

¹¹⁹ Srov. tamtéž, s. 25.

¹²⁰ Tamtéž, s. 26.

děti z praktikujícího prostředí, protože může pomáhat k dalším interpretacím a rozvoji stávajících znalostí a zkušeností ku prospěchu celé skupiny.

„Náboženská výchova viděná jako služba společnosti by v prostoru školy mohla zprostředkovat dětem této doby, aby porozuměly svému vlastnímu duchovnímu rozměru, pochopily alespoň něco z hloubky a krásy křesťanství, kriticky zahlédly jeho evropskou minulost a ptaly se i po jeho duchovní síle v současných a budoucích problémech světa.“¹²¹

Takovýto způsob výuky se týká všech dětí bez rozdílu a nároku na jejich konfesi, pokud měly možnost do nějaké vrůst.

¹²¹ Tamtéž, s. 11.

3. Dítě v procesu rozvoje náboženského rozměru své osobnosti

3.1 Psychologie náboženství

Náboženství se v určité formě vyskytuje v každé lidské společnosti. V dějinách lidstva můžeme nacházet stopy uctívání a náboženských obřadů. Náboženství jako takové můžeme zkoumat rozličnými způsoby; provádět historický výzkum a popisovat náboženství v určité kultuře a v určité době, tedy zasazené do kontextu. Stejně tak můžeme porovnávat rozdílná vyjádření náboženství v různých kulturách, čímž se zabývá fenomenologie náboženství anebo můžeme nahlížet náboženství v souvislosti se sociálními a psychickými faktory.¹²² „Psychologie náboženství je vědou o vztahu náboženských projevů k psychologickým pochodům a procesům.“¹²³

Jako náboženské projevy pak označujeme různé manifestace náboženství v životě člověka jako názory, způsoby chování a zážitky. Názory, jako nejpodstatnější rys, jsou pevně spjaty se schopností člověka myslet a rozvažovat, což se na náboženské úrovni projevuje tvorbou mýtů, legend, představ o Bohu, dogmat, teologických systémů apod. Způsoby chování jsou rituály a kultovní zvyklosti, které mají individuální nebo kolektivní povahu. Takovými způsoby projevu myslíme např. modlitbu, oběť, recitaci, meditaci, mystický obřad apod. Zážitky, jakožto individuální zkušenost každého jedince, mají velmi rozdílné formy, od silných a intenzivních až po běžné a slabé.¹²⁴ „Přistupujeme-li k náboženství z hlediska vědy o chování, můžeme je vymezit jako ty názory, způsoby chování a zážitky člověka, které se vztahují k nějakému druhu nadsmyslové nebo metafyzické skutečnosti.“¹²⁵

Pojem náboženství z hlediska etymologie označuje vztah k nějakému božstvu či bohu, i když může být v jistém smyslu zavádějící a proto možná vhodnější než pojem náboženství, je latinské *religio*, vycházející zřejmě z *ligare*¹²⁶, což znamená vázat a *re-ligare* potom znamená vzájemně svázat. *Re-ligio* pak můžeme vnímat jako vzájemnou vazbu mezi člověkem a skutečností, která ho přesahuje. Další uchopení pojmu skýtá

¹²² Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 9.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Srov. tamtéž, s. 10.

¹²⁵ Tamtéž.

¹²⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*, s. 37.

definici velmi krátkou: Náboženství je vztah člověka k numinózní transcendenci.¹²⁷ Transcendence označuje latinsky přesah, pojem transcendence teologie precizovala ve vztahu k Bohu a to tak, že tento vztah radikálně přesahuje běžnou zkušenost a svět.¹²⁸

Psychologii náboženství a její historický vývoj je nutné chápat v souvislosti s rozvojem moderních věd, primárně tedy psychologie a vývojem náboženství, jako součástí kultury. Psychologie jako moderní věda vzniká ve druhé polovině 19. století. Působí do jisté míry rozpolceně; na jedné straně se pomocí přírodovědných oborů, především fyziologií nervové soustavy snaží etablovat jako vědní obor především exaktním laboratorním výzkumem, na straně druhé touží co nejkomplexněji uchopovat projevy a vlastnosti duše i ducha i v rámci filosofického diskursu.¹²⁹ Psychologie náboženství vzniká v druhé polovině 19. století v prostoru liberální teologie, která chápala náboženství jako projev ducha, který má být zkoumán v historické, sociální, kulturní a přírodní určenosti. Psychologickou analýzu vnímala jako přínos, oproti ortodoxním proudům, jež takové zkoumání nepovažovali z hlediska Zjevení za podstatné. William James (1842-1910), jako zakladatel oboru, ovlivňuje knihou *Druhy náboženské zkušenosti* badatele dodnes.¹³⁰ Konkretizuje zde teologickou tezi, že náboženství je především vnitřní osobní zkušenost, nikoliv dogma, rituál či etický kodex. „V pravdě náboženská a psychologicky zajímavá je podle něj jen intenzivní originální zkušenost, jež svého nositele často doslova přepadne, nebo dokonce duševně rozvrací, jak to on sám zažil v léta trvajícím zápase se svou náboženskou melancholií.“¹³¹

Na počátku 20. století došlo v Evropě i Americe k velkému rozkvětu psychologie náboženství, pevně spjaté s filosofií a teologií, více zaměřené na teorie než na zpracovávání statistických dat. V roce 1917 vychází Ottova kniha *Posvátno*, jež se věnuje specifickému prožívání posvátna jako podstaty náboženství. Je orientováno filosoficky, díky čemuž se stalo primární literaturou pro fenomenologii náboženství. Éra liberalismu ve zkoumání v oblasti psychologie náboženství končí v první čtvrtině 20. století. Ve filosofii i teologii nastává obrat a dochází ke stagnaci na celá desetiletí.

¹²⁷ Srov. tamtéž.

¹²⁸ Srov. tamtéž.

¹²⁹ Srov. tamtéž, s. 46.

¹³⁰ Srov. tamtéž.

¹³¹ Tamtéž.

Snahy přiblížit křesťanství současnému člověku modernizací a pochopením neuspěly, a ani liberalismus nezabránil sekularizaci a odvratu od církvi.

Po první světové válce byl posílen i fundamentalistický postoj mnoha křesťanů k víře a tradici, jako reakce na zmíněné skutečnosti, čímž se začala tvořit větší propast ve společnosti. V tomto kontextu přichází Karl Barth s pojmem dialektická teologie, kde odmítá psychologizaci Zjevení a psychologii v teologickém diskursu. V Americe v tuto dobu propuká ‚behavioristická revoluce‘,¹³² která propaguje pozorovatelné chování jako jediné možné paradigma vědecké psychologie a ovlivňuje tímto tvrzením celý svět. Do jisté míry se tím profiluje i všeobecný odklon vědců od náboženství jako takového, pojímaného spíše jako iluzi. Druhá polovina 20. století zaznamenává obrat v podobě titulu *Jedinec a jeho náboženství* Gordona Allporta, průkopníka humanistické psychologie.¹³³ Dalším příznivým a velmi zásadním vlivem v rámci psychologie náboženství byla díla C. G. Junga.

3.2 Náboženství a vývojová psychologie

Vývojová psychologie se zabývá procesem zrání jedince, zahrnuje všechny změny, kterými prochází od počátku těhotenství až do smrti.¹³⁴ „Psychologie navázala v chápání vývoje na biologii i na historii. Nepochybně existuje určitá analogie mezi vývojem druhů a vývojem lidského jedince z jedné buňky v maximálně komplikovaný organismus. Také fylogeneze psychiky, tj. vývoj fungování nervové soustavy jakožto součást vývoje druhů, vykazuje společné rysy s ontogenezí lidské psychiky od jejích kořenů ve funkcích nervové soustavy lidského zárodka až po vrcholy duševního života dospělého jedince.“¹³⁵

Lidský život můžeme rozdělit v obecné rovině do následujících stádií: prenatální období (nitroděložní vývoj), kojenecké období (do druhého roku života), rané dětství (druhý až šestý rok), pozdní dětství (zhruba sedmý až třináctý rok), puberta a adolescence (přibližně třináctý až osmnáctý rok), raná dospělost (přibližně osmnáctý až čtyřicátý rok), dospělost (čtyřicátý až pětadesátý rok), zralá dospělost (od

¹³² Srov. tamtéž, s. 48.

¹³³ Srov. tamtéž.

¹³⁴ Srov. tamtéž, s. 160; srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 74; srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 377.

¹³⁵ ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*, s. 160; srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 378.

pětašedesáti let do smrti). Toto rozlišení se může pochopitelně lišit v závislosti na biologických a sociálních faktorech.¹³⁶ Stádia náboženské zralosti do značné míry souvisí se sociálními činiteli, tedy na osvojování konkrétního jedince a na jeho kognitivním zrání, v rámci kterého může zvnitřňovat náboženské obsahy.

Ernest Harms v roce 1944 předložil svůj výzkum týkající se představ dětí o Bohu. Do výzkumu zahrnul jedince od tří let věku do dospívání a nechal je téma výtvarně zpracovat. Z výsledků rozpracoval tři stádia. První nazval stádium pohádkové; mezi třetím a šestým rokem převládají fantazie a emoce nad racionálními a intelektuálními představami. Dítě v takovém věku nerozlišuje mezi pohádkami a náboženskými příběhy, protože ho oslovují hluboké citové zážitky zvláště zkrze hru.¹³⁷ Druhým stadiem je realistické, zhruba od sedmého do desátého roku, kdy se logicky představa o Bohu stává realističtější a dítě přijímá představy předkládané rodinou, školou a dalšími institucemi. Dítě rádo maluje konkrétní náboženské symboly a představu Boha konkretizuje např. v postavě faráře apod. Ve třetím stádiu přibližně od jedenáctého roku do dospívání, nazývané individuálním, se jedinec vyznačuje měnlivostí a originalitou. Mohou přetrvávat konvenční formy zobrazování u některých dětí, přesto většina vykazuje značnou schopnost abstrakce.¹³⁸

Werner Grünh v třídění dále pokračoval a rozlišil v meziválečném období další stádia. V prvních osmnácti měsících je podle autora v podstatě nemožné, aby si dítě utvořilo představu o náboženství. Zhruba ve druhém až čtvrtém roce života podle Grünha nastává období předmagické. Je-li v tomto období dítě adekvátně vedeno a rozvíjeno, nastává modlitební život, jenž se projevuje velmi konkrétními prosbami. Čtvrtý až sedmý rok života je nazván magickým a to z toho důvodu, že dítě prožívá modlitbu spíše jako formulku k zajištění svých přání. Ve věku od sedmi do patnácti let přichází stádium a zbožnost autoritativní a logická; rozlišuje striktně dobré a zlé, správné a nesprávné. V období dospělosti se za vhodného vedení rozvíjí diferencovaný náboženský život.¹³⁹

¹³⁶ Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 74; srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 378.

¹³⁷ Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 75; srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 384.

¹³⁸ Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 76.

¹³⁹ Srov. tamtéž, s. 76-77.

V souvislosti s vývojovou psychologií a psychologií náboženství se krátce zaměříme na fakt a důležitost zprostředkování tradice. Zprostředkovatel tradice se totiž podle Sundéna¹⁴⁰ jeví jako velmi podstatný fakt. Rozlišuje tři typy zprostředkovatelů; nejistý, jistý a příliš jistý.¹⁴¹ Nejistý zprostředkovatel, v západní společnosti zjevně nejčastější, má nediferencovaný až úzkostný vztah k církvi a náboženství, čímž je forma zprostředkování značně nahodilá a nedůsledná. U dítěte tak může vést k váhavému až skeptickému postoji k náboženství. Jistý zprostředkovatel je ideální. Postoj k náboženství je oproti typu nejistému důsledný a výchova probíhá především jako dobrý příklad.

Díky takovému zprostředkovateli má dítě kladný vztah k otázkám náboženství a pozitivně osvojují a upevňují praxi zprostředkovatele. Oproti tomu příliš jistí zprostředkovatelé bývají autoritativní a v předávání kognitivních i emocionálních náboženských obsahů, tím do jisté míry tvoří obraz Boha velmi těžko pro dítě uchopitelného, jehož vůle je spíše odrazem autority rodiče. „Je-li pojetí náboženství zcela určováno afektivní (a často negativní) vazbou vůči otci, matce či jinému příbuznému, mluvíme o afektivních antropomorfismech.“¹⁴² Dítě v takovém případě může naprosto odmítat náboženství a negovat vztah k Bohu, protože zvnitřňovalo představu, která je neslučitelná s jeho prožíváním, smýšlením a životem.

Sundén dále rozlišuje ve zprostředkování náboženské tradice totální a pouze verbální. V rámci pouze verbálního zprostředkování rodič dítěti předává kusé informace nahodile, pouze slovem, a dítě tak nedochází k pochopení náboženství jako celku. Na otázky dostává odpovědi nepřiměřené věku, příliš intelektově náročné, a protože nemá možnost náboženství zažít i jinou formou, není schopno předávání porozumět. Takovouto formu zprostředkování zároveň řadí k nejistým zprostředkovatelům. Totální zprostředkování, chápáné jako celistvé, obsahuje emocionální, rituální a intelektovou úroveň¹⁴³, přičemž první dvě složky je nutné oslovovat prvně. Intelektová složka je aktualizována později, vzhledem ke kognitivnímu vývoji dítěte, protože dítě dříve prožívá a zvnitřňuje pomocí emocí a tedy zážitku.

¹⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 77.

¹⁴¹ Srov. tamtéž.

¹⁴² Tamtéž, s. 78.

¹⁴³ Srov. tamtéž, s. 79.

Vývojová psychologie se dále zabývá kognitivním, morálním a psychosociálním vývojem jedince. Tyto formy vývoje nastíníme z pohledu významného švýcarského psychologa Jeana Piageta. Kognitivní vývoj jedince má podle Piageta čtyři stupně; senzomotorický, ve kterém dítě prostřednictvím smyslových orgánů vytváří vztah k vnějším předmětům a učí se orientovat v okolí. Toto období je velmi podstatné pro celý jeho další vývoj. Dítě v tomto období ještě nerozlišuje mezi svým já a já druhých lidí a je sebou vnímáno jako střed světa.¹⁴⁴ Ve druhé fázi zvané předoperační, zhruba do sedmého roku věku je myšlení dítěte egocentrické. Vnímá pouze svůj názor na skutečnost. Dítě velmi rychle rozvíjí řeč a slovní zásobu, začíná formulovat své vlastní myšlenky a začíná vnímat i myšlenky jiných lidí a zvnitřňuje první náboženské pojmy. Myšlení je konkrétní a invezibilní, což znamená, že začalo-li dítě konkrétní myšlenkový pochod, již se nemůže vrátit k jeho výchozímu bodu, dlouhé příběhy s etickým záměrem nechápe. Třetí období Piaget nazývá jako fázi konkrétních operací, která probíhá v jedenáctém až dvanáctém roce věku. Dítě je méně sebestředné a uvažuje samostatněji, avšak v myšlenkových procesech je třeba stále konkrétních situací. Umí kombinovat, vyvozovat závěry a začíná užívat abstraktní pojmy. Ve fázi formálních operací, ve dvanáctém roce věku, dokáže dítě hypoteticky i abstraktně uvažovat. Chápe pojmy, dokáže z konkrétního příběhu vyvozovat závěry čistě abstraktní a jasně odlišuje své já oproti okolí.¹⁴⁵

Jean Piaget zkoumal dále i morální vývoj a rozlišil dvě fáze; heteronomní a autonomní morálku. Heteronomní morálka je citově i rozumově nezralá, hodnotí správnost či nesprávnost jednání podle výsledku. Autonomní morálka oproti tomu je zvnitřněný morální postoj, vžívá se do postojů jiných lidí, rozpoznává motivy jednání a pravidla chování vnímá jako společenské úmluvy, které lze měnit. Vývoj od heteronomní k autonomní morálce pochopitelně souvisí s rozvojem inteligence a probíhá kontinuálně.¹⁴⁶

Autonomní morálku můžeme dále nahlížet jako nezávislou na náboženství, což ale nutně nemusí znamenat, že je s náboženstvím v rozporu. Jedinec postuluje na základě životních zkušeností vlastní morální principy. Heteronomní morálka přímo vychází z náboženských hodnot a myšlenek, nehledí jen na rozum a zkušenosti. Teonomní

¹⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 81; srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 384.

¹⁴⁵ Srov. HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*, s. 82.

¹⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 84-85.

morálka je pak taková, která vychází z náboženského postoje. „Takový morální systém vytvářejí lidé, kteří v Bohu vidí zdroj svých morálních principů a hodnot. To byl například systém Tomáše Akvinského. Bůh je zdrojem jak etické teorie, tak náboženského přesvědčení.“¹⁴⁷

3.3 Vývoj náboženského úsudku - religiozita mladšího školního věku

Nejprve se zaměříme na období mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie a následně více přiblížíme identitu dítěte v mladším školním věku. Na závěr nastíníme vzhledem k věku vhodné metody, kterými může dítě vhodně rozvíjet a vnímat svoji religiozitu a vrůstat do světa symbolů.

Obdobím mladšího školního věku máme na mysli věk od sedmého do konce jedenáctého roku života dítěte. Dítěti v tomto věku začíná období pravidelných povinností v podobě docházení do školy. Školní činnost je pro mnoho dětí náročná jednak proto, že se dítě začíná učit, a jednak protože musí dodržovat kázeň a je nuceno přizpůsobovat se normám skupiny. Dítě musí omezovat svou spontaneitu a potřebu pohybu, musí se pravidelně učit a plnit úkoly školou kladené. Dále vrůstá mezi vrstevníky a rozvíjí svou sociabilitu.

Aktuální cíle jsou pro dítě prospěch, dodržování kázně a dobré vztahy se spolužáky. Dítě si osvojuje mnoho vědomostí o společnosti a přírodě, získává nové dovednosti, rozvíjí svůj mateřský i cizí jazyk a rozvíjí tak vnímání i používání nejrůznějších pojmů. Na konci tohoto vývojového období se objevuje schopnost elementárního pojmově logického myšlení.¹⁴⁸ Dále se proměňuje citový život dítěte, objevuje se sociální citění. Toto období života je velmi důležité pro další vývoj jedince, neboť rané zkušenosti vytváří celkové ladění osobnosti; utváří se totiž bazální jistota či úzkost, která se za určitých okolností stává trvalým existenciálním pocitem jedince a ovlivňuje jeho vztah k životu. Jako základní potřeby dítěte v tomto věkovém rozmezí je potřeba jistoty, akceptace a sebevyjádření.¹⁴⁹

Pojem bazální důvěra, rozpracován americkým psychologem E. H. Eriksonem, má hluboký význam nejen pro vývojovou psychologii, ale i pro náboženskou edukaci.

¹⁴⁷ MUCHOVÁ, L. *Etická výchova - výchova charakteru nebo etické vzdělávání*, s. 81.

¹⁴⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 385.

¹⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 386.

Bazální důvěra má být jakýmsi protipólem k pojmům pranedůvěry a prastrachu. Jedná se o pocit, zda mohu či nemohu důvěřovat svému okolí a světu vůbec. Bazální důvěra se rozvíjí samozřejmě již v prvním roce života, ve vztahu k matce a dále se rozvíjí či utlumuje následnými interakcemi s okolím. „To je to první a nejzákladnější, čemu se člověk musí naučit, psychická ‚prafunkce‘, která je základem nejen pro lidské zdraví, ale také schopnosti lásky a sexuálního života, schopnosti morálního uvažování a jednání, i náboženské víry, i když pro ni není podmínkou nezbytnou. Obráceně se zdá, že všechna psychická onemocnění mají nakonec svůj původ v nedostatečné schopnosti věřit a důvěřovat. Ovšem v poslední době bývá jako podstatný fakt uváděn názor, že už skutečnost, že člověk vůbec žije, je již důkazem, že se naučil pradůvěře. Kdyby tomu tak nebylo, už by vůbec nebyl naživu.“¹⁵⁰

Bazální důvěra je v první řadě schopnost kontaktu a otevřenost vůči světu. Pokud nahlížíme vývoj jedince tímto paradigmatem, stává se podstatným kořenem náboženského chování. Celoživotním úkolem člověka je hledání smyslu své existence, naplnění z pocitu smysluplnosti, která vyplývá do velké míry právě z toho, jak se primární okolí vztahovalo v dětství k němu. Můžeme rozlišovat dvě možnosti, které zajišťují pocit smysluplnosti; paralelní a pyramidální.¹⁵¹

Paralelně zajištěnou orientaci na hodnoty či smysl označujeme takovou situací, kdy jedinec ve svém životě vnímá více stejně silných obsahů a hodnot. V subjektivní zkušenosti nachází naplnění smyslu v lásce k partnerovi, povolání i náboženství. Pyramidální struktura je pak taková, která má jako svůj vrchol jednu konkrétní hodnotu. Paralelní hodnotová orientace je při zajištění smyslu pro člověka vhodnější, neboť zajišťuje stálý smysl nacházený v některých z hodnot. Pokud v pyramidálním zajištění padne jedna hodnota, bortí se logicky celý systém. I tyto hodnotové orientace ovlivňuje již primární a sekundární okolí jedince.

To, zda bude člověk hledat smysl a jakým způsobem, určuje rodina i rozvoj např. ve školním prostředí. V případě náboženské edukace tak pedagog může vhodným způsobem v dítěti rozvíjet jednak bazální důvěru vnímáním a poznáváním světa v důvěře, a jednak může ovlivňovat vnímání hodnotového spektra dětí. Pedagog napomáhá dítěti při utváření jeho osobnosti v inkulturaci (osvojení si kultury v širším

¹⁵⁰ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 29.

¹⁵¹ Srov. tamtéž, s. 30.

smyslu) a socializaci (chápána jako sociální dimenze kultury, osvojování hodnot a norem odpovídající společnosti).¹⁵² Při utváření osobnosti dále rozlišujeme sociabilizaci, schopnost komunikace, schopnost dodržovat mravní normy a vyjadřovat svou vlastní religiozitu. Náboženský pedagog se snaží ovlivňovat didakticky vhodným způsobem vzhledem k věku dítěte vytváření náboženských postojů. „Zpravidla je tomu tak, že dítě přejímá napodobováním a identifikací odpovídající způsoby chování (modlitby, znamení kříže) od osoby, ke které má vztah ve svém okolí.“¹⁵³

Dítě tedy v mladším školním věku vrůstá do náboženského světa prostřednictvím osoby jemu blízké a snaží se jí napodobovat, identifikuje se s jejím způsobem chování. Další složkou, jak podporovat a rozvíjet religiozitu dítěte, je vhodné slavení a prožívání rituálů. Pro dítě je v tomto věku velmi důležitý pocit bezpečí a lásky; ten se může odrážet a rozvíjet i ve formě slavení např. narozenin dítěte, kdy poukazujeme na jedinečnost a důležitost jeho osoby, zároveň ale ve společenství: Je-li něco spojeno s každou slavnostní zkušeností, pak to, že slavnost odpírá jakékoli izolaci mezi jedním a druhým...Slavnost je vždy pro všechny.¹⁵⁴ Dále při slavení v rámci církevního roku, který se opakuje, tedy může podporovat pocit jistoty a zároveň v něm dítě může být do jisté míry aktivní, protože obsahují prvky jednání.

Neméně podstatnou složkou, která vytváří náboženský postoje dítěte je složka afektivní. Dítě v mladším školním věku je velice senzitivní a vnímá emoce i emoční náboj ve svém okolí. Proto při učení náboženských postojů je velmi podstatná složka afektivní. Prožívá-li dítě emočně pozitivně podněty spojené s náboženstvím, je jasné, že si spojí afektivní zkušenost s náboženskou. Je proto důležité, aby se náboženské počiny odehrávaly v pozitivním klimatu. Pokud jsou spojeny s neútluností, strachem a nucením, je jisté, že dítě získává a zvnitřňuje odpor k dalšímu rozvíjení religiozity.

V rámci kognitivní složky, která se vyvíjí jako poslední spolu s obecnými kognitivními schopnostmi, je důležité dostatečné a trpělivé odůvodňování a vysvětlování jednotlivých náboženských úkonů a to srozumitelným a pochopitelným způsobem.

Jak tedy vést dítě na cestě rozvoje vnitřního světa a zároveň poukazovat na svět, jenž ho přesahuje? Dítě vnímá pomocí výše zmíněných složek. Vhodný způsob předávání

¹⁵² Srov. tamtéž.

¹⁵³ Tamtéž, s. 66.

¹⁵⁴ GADAMER, H. G. *Aktualita krásného*, s. 46.

náboženské zkušenosti je především vyprávění v rovině symbolické¹⁵⁵; pomocí metafor, obrazu a symbolu, protože dítě již dokáže abstrahovat z vyprávění konkrétního příběhu a příběh jako takový je pro dítě adekvátní způsob, kterým uchopuje hodnoty, způsob, kterým se orientuje v otázce dobra a zla a ve kterém řeší, uchopuje a zpracovává svoje osobní dilemata.

3.4 Osobnost učitele a dětská otevřenost vůči náboženské dimenzi

„Výchova je událostí niternou... Dobrý vychovatel by měl tedy nejen upravovat povrchní habitus vychovávaného, nýbrž účastnit se zrodu celé osobnosti, či lépe řečeno uvádět do pohybu ono stále přirozování individuální lidské přirozenosti, neboť ani vnější, ani vnitřní proměny za života nikdy nekončí.“¹⁵⁶

Bezpochyby záleží na charakteru, možnostech a schopnostech náboženského pedagoga (jakéhokoliv pedagoga) v prostoru, v ději předávání náboženské zkušenosti. Je celoživotním úkolem pedagoga pracovat na osobnostních a odborných kompetencích.¹⁵⁷ Dítě je vůči dospělým i autoritám velmi vnímavé, učí se nápodobou, zvnitřňuje a následuje myšlenky i osoby, kterým důvěřuje. Pro náboženského pedagoga je velmi důležitým východiskem jeho vlastní duchovní život. Jistě záleží na schopnosti koordinovat a didakticky zpracovávat učební plány, osnovy a metodicky rozpracovávat konkrétní témata. Aby se však jeho povolání nestalo pouhým předáváním informací či rutinou, je důležité o výuce a o tom, co dětem přináší a jak ji vnímají, přemýšlet.

V rámci náboženské pedagogiky není přesně ohraničený plán, podle kterého děti vyučujeme, protože podstatným výrazem v souvislosti s náboženskou výchovou je vedení. Děti ve výuce vedeme k poznávání sebe samých, poznávání druhých a vnímání skutečností, jež je přesahují. Tak jak prožíváme svou víru jako osoby, které vyučují náboženství, tak ji děti v hodinách vnímají. Pokud např. pedagog zvnitřnil a přijal náboženskou víru heteronomně, nemůžeme očekávat, že děti budou vedeni k promýšlení morálních témat z hlediska jejich vlastního svědomí, nebo když náboženský pedagog nerozvíjí vztah k transcendentnu, nemůžeme očekávat, že žák

¹⁵⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 9.

¹⁵⁶ PALOUŠ, R. *Světověk a časování*, s. 157.

¹⁵⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 140.

bude veden k symbolickým vrstvám, které mají vztah k transcendentnu rozvíjet. Výuka se potom může stávat spíše religionistikou než prostorem pro porozumění a dialogu s náboženstvím.

Povaha, osobnost i celková životní orientace náboženského pedagoga se v prostoru náboženské výchovy prolíná. Žáci mohou náboženského pedagoga také vnímat jako „zástupce“ církve tzn., pokud nemají žádné předchozí či další zkušenosti s náboženským světem, může být učitel jakýmsi celkovým profilem církve. Otevírá-li duchovní prostor učitel v sobě, tvořivým přístupem, bez předsudku a v připravenosti k dialogu, můžeme předpokládat, že bude využívat takových didaktických metod, které budou v souladu s jeho přístupem. Stejně tak můžeme uvažovat o tom, že pokud tento přístup budou děti vnímat jako pravdivý (tzn. osobnost pedagoga je tak opravdu nastavena), může žák v důvěře vstupovat do svého nitra a rozvíjet se. Na závěr je nutné podotknout, že náboženský pedagog je člověk, má své limity, prožívá své krize jak v profesním tak osobním životě a jeho postoj k víře se celoživotně rozvíjí a mění, což se pochopitelně v hodinách náboženství a ve vztahu k dětem ukazuje. Ten, na koho by měl náboženský pedagog především poukazovat a co jemu samotnému může být ku prospěchu, není on sám, ale Bůh.

„Ježíš jako ten, kdo odkrývá vnitřní sílu člověka: Ježíš ‚nepřemáhal‘ lidi žádným vnějším tlakem. Šel jinou cestou. Přiváděl lidi k tomu, aby opět pocítili svou vnitřní sílu, a tak se uzdravovali. Když jim vyprávěl příběhy o nich samých a o Bohu, provokoval v nich ohromnou sílu jejich imaginace. Kdo ví o této vnitřní síle – a Ježíš o ní podle svědectví evangelia věděl – ten dovede to vnější na člověku přeladit nebo zahojit působením na nitro.“¹⁵⁸

¹⁵⁸ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 219.

4. Od přirozeného k nadpřirozenému - východiska k výuce zaměřené na kulturní kontext

Řeč obrazů, symbolů a metafor je privilegovaným nástrojem hovoru o Bohu. Jak spolu s dětmi uchopovat nehmatatelné a vnímat nadpřirozené? Jakým způsobem můžeme z profánního světa, z všednodenního života dětí otvírat svět nadpřirozený? Kde jsou jeho hranice a jak do takového prostoru děti uvádět, aniž by takový způsob prožívání končil vyučovací hodinou? Jistá východiska jsou v úvodu zmíněna, pokusíme se je tedy více rozvést. Můžeme takový přístup vnímat jako klíč pro výuku náboženství, jenž se stává v současné době stále více aktuální, výuku, do které přicházejí děti, které nemají předcházející náboženskou zkušenost, neznají církevní prostředí, nejsou pokřtěné, a přesto mají zájem hodiny navštěvovat.

Obrazy, metafory a symboly podněcují k úvahám o Bohu. Využíváme je k tomu, že právě v nich nalzáme společnou řeč. Metaforu v našem kontextu vnímáme paradigmaticky literární teorie jako obohacení básnického slovníku, který je kromě synonym a homonym obohacen ještě o další způsoby - tvoření nových slov, přenesení slov z jiného jazykového prostředí, rozličné změny významu slov, citové zabarvení slov, přirovnání a epiteta.¹⁵⁹ Metafora patří do skupiny, jež mění význam slov. Slovo tak dostává jiný význam než v běžné řeči, protože každé slovo má jak základní, tak druhotný význam. Druhotný význam může chápat jako přenesený, který se dostává do popředí a zájmu díky tomu, že z nějakého důvodu upoutal naši pozornost.¹⁶⁰

V prostoru, který chápeme a čteme, jako metaforický se můžeme setkávat s realitou, která je přenášena do obrazu, aby se s recipientem mohla setkat v prostoru imaginativním a tvůrčím způsobem tak uchopovala věci běžné. Metafora může zosobňovat, oživovat a tedy personifikovat. Nahrazuje představy odtažité, odosobněné do představ blízkých. Můžeme používat jinotajů i alegorií. Alegorické vyprávění, jinotaje i metafory můžeme nazvat i jako řeči Bible, která na mnohých místech hojně využívá právě řeči poetické. I teologie, jako disciplína může v některých případech hovořit pouze analogicky, např. o Trojjedinosti Boha.¹⁶¹ Dává tak prostor setkat se

¹⁵⁹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 10.

¹⁶⁰ Srov. tamtéž, s. 11.

¹⁶¹ Srov. POSPÍŠIL, C. V. *Hermeneutika mystéria*, s. 235.

s transcendentnem, posvátnem, tajemstvím. Děti tomuto způsobu vyjadřování, jak z praxe víme, velmi dobře rozumí, a proto se takový způsob vykládání textů může stát východiskem ve výuce dětí přicházejících ze sekulárního prostředí. „Metafora je podobně jako symbol užitím slova v přeneseném smyslu, ve smyslu odlišném od jeho zakódované funkce, od ‚doslovného‘ znění. Nejde však o obecně známý posun, ale často o nové spojení, jehož metaforická funkce spočívá právě v jeho nečekanosti.“¹⁶²

Jazykový původ slova symbol nacházíme v řečtině. „Slovo samballein znamenalo ‚spojovat dohromady‘. Sumbalon bylo původně poznávací znamení, předmět rozříznutý na dvě části, jejichž přiložení umožňovalo vlastníkům každé části poznat, že jsou blízcí jako dva bratři, a podle toho se přivítat, i když se předtím nikdy neviděli.“¹⁶³ V symbolu spolu splývá smyslový jev a nadsmyslový význam, neznamená jen jakési dodatečné přiřazení, ale sjednocení sounáležících prvků.¹⁶⁴ Jedním z podstatných znaků symbolu je obecná srozumitelnost, což znamená, že mnohdy bez předchozího předpokladu vyvolává spontánně podobné představy u mnoha lidí. Takový efekt tkví v symbolu samém, oproti znaku, který může být pouze věcí dohody mezi lidmi. Symbol jako obecně srozumitelný používají různá náboženství, konkrétně v křesťanském prostoru jsou to např. voda, víno, chléb, hostina atp. Vztahují se k základním lidským potřebám a zkušenostem, jsou zakořeněny hluboko v člověku.¹⁶⁵ Symbol se neobrací na jednotlivosti, jak již bylo nastíněno, ale na celek, snaží se shrnout namísto kusého zážitku celý obsah, jedná se o celistvou zkušenost skutečnosti. Oslovuje jedince skrze smysly a sílu myšlení. „Pohled na chléb v nás mobilizuje pralidské zkušenosti. Zatímco k nám stoupá jeho vůně, probouzejí se v nás náhle vzpomínky na zážitky doma u stolu, příběhy s chlebem, o kterých jsme četli v Bibli, nebo o nichž jsme slyšeli na přípravě na 1. svaté přijímání. Cítíme se být osloveni jako lidé s tělem a duší, jako lidé, kteří mívají hlad, a jako lidé, kteří věří. Směřování k celosti je charakteristickým znakem symbolu, protože se týká jak rozumových, tak smyslových a citových sil naší psychiky a stejně tak naší duchovnosti.“¹⁶⁶ Symbol je dále označován jako mnohoznačný, což znamená, že může skýtat klad i zápor, nechává působit více významů vedle sebe. Tuto vlastnost symbolu můžeme využívat v příbězích dětem srozumitelným, kde můžeme poukazovat na jevy jako dobro a zlo apod.

¹⁶² POKORNÝ, P. *Hermeneutika jako teorie porozumění*, s. 55.

¹⁶³ MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 12.

¹⁶⁴ Srov. GADAMER, H. G. *Pravda a metoda I*, s. 83.

¹⁶⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap*, s. 12.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 13.

Symbol je také do jisté míry dobově podmíněn, proto je důležité vnímat ho v kontextu, ve kterém a kde vznikl a aktualizovat ho s tímto předpokladem. Symbol by měl tvořit most mezi tím, co je nám známé a zároveň odkazovat na skutečnost neznámou, nevnímanou, právě díky vnímanému.¹⁶⁷ Tato skutečnost a schopnost symbolu je velmi podstatnou složkou v didaktice výuky náboženství, protože propojuje svět běžně děti žitý a zároveň odhaluje momenty posvátné.

Obraz jako prostředek setkání dětí se sebou samými: „Určitě není náhodou, že se po době, v níž platila za důležitou pouze síla rozumu a skutečnost zúžená jen na otázku její využitelnosti a užitečnosti pro člověka, ozývají stále více hlasy, které se vyslovují také pro skutečnost obrazů. Přes veškerý pokrok racionálního myšlení se člověk stal pouhým bezvýznamným kolečkem bezduché mašinérie současné společnosti a touží po tom, zažít sám sebe, svůj vnitřní svět, získat znovu svůj nejvlastnější střed.“¹⁶⁸

Obrazy biblických příběhů jsou prostorem, ve kterém se mohou setkávat všichni lidé. Podobenství, na které je bohatý především Nový zákon, je obraz rozvinutý a klade si za úkol nejen vysvětlovat, objasňovat, ale především zasvěcuje. Může přibližovat pravdu rozumu nedostupnou, ale fungující např. jako poučení. Zrakové myšlení je účinné i ve vysoce abstraktních oblastech; imaginativní neboli obrazný způsob myšlení je velmi podstatnou složkou, díky které vytváříme vizuální představy, dětem velmi blízký způsob, konkretizovaný ve výtvarném projevu.

¹⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 15.

¹⁶⁸ Tamtéž.

Závěr

Konfesní výuka náboženství a její adekvátnost v prostoru současných základních škol. Práce si kladla za cíl nejprve uchopit jednotlivé pojmy, podstatné v rámci problematiky. Byly jimi; katecheze, konfesní výuka náboženství, nekonesní výuka náboženství a konečně i navrhovaná alternativa v podobě výuky náboženství zaměřené na kulturní kontext. I proto jsme se věnovali pojmu sekularizace, abychom mohli dále vymezit důsledky, jenž takový stav společnosti přináší současné církvi a konkrétně náboženským pedagogům. Jaké možnosti a rámec skýtají jednotlivé církevní dokumenty a nakolik se věnují pro nás podstatnému tématu? Postupně jsme popsali dokumenty církevní i oficiální dokumenty České republiky, které se věnují výuce náboženství.

Církevní dokumenty vyjadřující se k výuce náboženství v zásadě nenabízejí východisko pro děti přicházející ze sekulárního prostředí. Jejich tématem je přirozeně výuka náboženství zaměřená na děti věřící, popř. na děti jiné konfese, ke kterým se vztahuje jazykem náboženským. Předpokladem jednotlivých církevních dokumentů je žák, který je vychováván v křesťanství. Do jisté míry rodiči, dále pak vrůstáním do církve a možnou účastí na aktivitách v rámci farnosti i přípravou na přijetí svátostí. Kolik takových žáků v hodinách náboženství je a chceme křesťanskou zvěst nabízet opravdu všem? A pokud ano tak jakým způsobem? Jak se přiblížit člověku dnešní doby, žáku současné společnosti? Jistou možností se nám stal právě prostor jazyka; děti, které nemají předchozí náboženskou zkušenost, ale jsou přirozeně otevřené vůči této možnosti, je nutné vést jinak než jakýmsi pomyslným středem, tedy konfesním vyučováním náboženství. Takové děti musíme nejprve uvádět do jejich vlastního vnitřního světa, doprovázet je.

V současné společnosti, která je více zaměřená na výkon a kvantitu než kvalitu, na zážitky, rychlost, dostupnost a konzumní způsob života, se mohou možná poprvé s takovým přístupem setkat. Náboženská výchova zaměřená na kulturní kontext by měla poskytovat v první řadě místo setkání dítěte se sebou samým. Dítě, které si prožitkovou formou může osvojit svůj vnitřní svět, uvědomovat si svou výjimečnost i možnost transcendence, je pak dále vedeno od sebe k druhému, k ty, ke spolužákům, rodině, druhým lidem. Dalším krokem pak může být interpretace zkušeností dětí formou

dialogu se svým osobním, specifickým příběhem, ve světle biblických příběhů a s možností hledání smyslu.

Žák, který je veden k prohlubování vnitřního světa, a ze světa profánního může dále vyvozovat a uchopovat posvátno, je jednoznačně připraven vrůstat do světa křesťanské zvěsti s předporozuměním. Je uschopněn dále jít cestou víry. Bez tohoto ohledání společného prostoru, kdy prvně vyjdeme z kontextu výuky konfesní do prostoru dialogu žáka a učitele, se zdá nemožným konfesní požadavek vyučujícího na žáka. Na pedagoga je v takovém způsobu výuky kladen nárok, aby on sám vedl dialog s kulturou, poznával kontext. Podle vzoru i vyjádření II. vatikánského koncilu, který chce a dokonce si klade za cíl, vyjít ze sebe a poznávat lid současnosti, protože není rozdíl mezi člověkem současnosti a křesťany, a společně jít cestou Božího království.

Kde se tedy odehrává jádro křesťanské zvěsti; v jádru nebo na okraji? Z logiky věci uvažujeme, že na okraji, protože věřící v jádru potřebují „už jen“ dále doprovázet. Oproti tomu zvěstovat je třeba tam, kde je přítomná teprve zvědavost, otevřenost člověka vůči transcendentnu. Kde se odehrává jádro křesťanské zvěsti, můžeme jistě interpretovat více způsoby. Dalším je např. ten, že jádro křesťanské zvěsti, jádro křesťanství je zároveň okrajem, že se děje současně uvnitř církve tak, že oslovuje ty, kteří jsou na okraji. Abychom ale byli schopni oslovovat ve smyslu náboženském (zvěstovat), musíme se předně naučit mluvit jazykem dnešní doby, musíme najít prostor dialogu. Dialogu připraveného, který nevede k rozbřednutí křesťanské identity.

Práce byla již v názvu koncipována tak, aby byla otevřená diskusi, dalšímu promýšlení. Jejím cílem bylo primárně hledat společný prostor žáka přicházejícího ze sekulárního prostředí a náboženského pedagoga, který nepřichází z „tolik“ odlišného prostoru. Hledali jsme společně možnosti, které k takovému setkávání vedou nebo dokonce uschopňují porozumět křesťanskému jazyku. Cílem práce bylo ukázat, jak dětem skrze jejich všednodenní zkušenost otvírat vnitřní svět, svět který je schopen slavit a prožívat posvátné. Přibližovat tak svět křesťanství, otvírat prostor křesťanské zvěsti.

Seznam použitých zdrojů

- ALBERICH, E.; DŘÍMAL, L. *Katechetika*, Praha: Portál, 2008. 216 s.
ISBN 978-80-7367-382-6.
- BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. Přel. Blumfeld s. m., Praha: Mladá fronta, 2002. 344 s. ISBN 80-204-0966-1.
- BOUBLÍK, V. *Člověk očekává Krista*. Přel. V. Steiner, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997. 184 s. ISBN 80-7192-271-4.
- DŘÍMAL, L. Katecheze a výuka náboženství - odlišnosti a komplementarita. In *Katecheze - realita a vize. Sborník 1. Vědecké katechetické konference*. Praha: UK, Katolická teologická fakulta, 2006, s. 9-18.
- GADAMER, H. G. *Aktualita krásného: Umění jako hra, symbol a slavnost*. Přel. D. Filip, Praha: Triáda, 2003. 88 s. ISBN 80-86138-48-8.
- GADAMER, H. G. *Pravda a metoda I: Nárys filosofické hermeneutiky*. Přel. D. Mik, Praha: Triáda, 2010. 416 s. ISBN 978-80-87256-04-6.
- HALÍK, T. *Vzýván i nevzýván: Evropské přednášky k filosofii a sociologii dějin křesťanství*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. 371 s. ISBN 80-7160-692-3.
- HOLM, N. G. *Úvod do psychologie náboženství*. Přel. K. Balcar, Praha: Portál, 1998. 160 s. ISBN 80-7178-217-3.
- HORÁK, Z. *Církev a české školství*. Praha: Grada, 2011. 264 s. ISBN 978-80-247-3623-5.
- HORYNA, B. et al. *Filosofický slovník*, 2. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 463 s. ISBN 80-7182-064-4.
- KAPLÁNEK, M. Evangelizovat výchovou a vychovávat evangeliem. In *Katecheze - realita a vize. Sborník 1. Vědecké katechetické konference*. Praha: UK, Katolická teologická fakulta, 2006, s. 19-27.

Katechetické směrnice České biskupské konference. Praha: Česká biskupská konference, 1994.

MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky.* Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2011. 283 s. ISBN 978-80-86953-82-3.

MUCHOVÁ, L. *Bůh je jako mrakodrap: O rozvíjení dětského Božího obrazu.* Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o. 1998, 67 s. ISBN neuvedeno.

MUCHOVÁ, L. Cíle náboženské výchovy. In *Náboženské vzdělávání a katecheze ve farnosti. Sborník příspěvků 2. vědecké katechetické konference.* České budějovice: JU, Teologická fakulta, 2007, s. 11-23.

MUCHOVÁ, L. Etická výchova - výchova charakteru nebo etické vzdělávání. In *K etické výchově.* SVOBODOVÁ, Z. (ed.), Praha: Karez, 2011, ISBN 978-80-905117-0-5.

MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole.* Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005. 37 s. ISBN 80-901943-7-0.

MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole: Porozumění světovým náboženstvím.* Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2007. 116 s. ISBN 80-86953-03-3.

MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky.* 2. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1994. 245 s. ISBN neuvedeno.

MUCHOVÁ, L. *Na cestě k člověku.* České Budějovice: Sdružení sv. Jana Neumanna, 2000. 76 s. ISBN 80-86074-20-X.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie.* Praha: Academia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

NEŠPOR, Z. R. *Ne/náboženské naděje intelektuálů: Vývoj české sociologie náboženství v mezinárodním a interdisciplinárním kontextu.* Praha: Scriptorium, 2008. 432 s. ISBN 978-80-86197-97-5.

Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. -9. Ročníku základní školy. Praha: Česká biskupská konference, 2004.

Osnovy náboženské výchovy pro základní školy. Praha: Česká biskupská konference, 1996.

PALOUŠ, R. *Světověk a časování*. 2. vyd. Praha: Vyšehrad, 2000. 200 s. ISBN 80-7021-411-2.

PAVEL VI. *Hlásání evangelia*, Praha: Zvon, 1990, ISBN 80-7113-026-5.

POKORNÝ, P. *Hermeneutika jako teorie porozumění: Od základních otázek jazyka k výkladu bible*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad, spol. s. r. o., 2006. 512 s. ISBN 80-7021-779-0.

POSPÍŠIL, C. V. *Hermeneutika mystéria: Struktury myšlení v dogmatické teologii*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. 294 s. ISBN 978-80-7195-478-1.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.

RAHNER, K.; VORGRIMLER, H. *Teologický slovník*. Přel. F. Jirsa. 2. vyd. Praha: Vyšehrad, 2009. 496 s. ISBN 978-80-7021-934-8.

RAHNER, K. *Základy křesťanské víry*. Přel. K. Říha. 2. vyd. Svitavy: Trinitas, 2004. 643 s. ISBN 80-86036-99-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004, s. 4-5.

ROEBBEN, B. *Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin: Lit Verlag, 2011. 252 s. ISBN 978-3-643-11180-7.

ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál, 2002. 328 s. ISBN 80-7178-547-4.

SKALICKÝ, K. *Po cestách angažované teologie*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2001. 101 s. ISBN 80-85996-29-4.

ŠTĚCH, F. *Vnitřní dynamika křesťanského života: Aspekty fundamentální teologie v díle kardinála Dullese S. J.* České Budějovice, 2008, disertační práce.

ŠTĚCH, F. *Tu se jim otevřely oči: zjevení, víra a církev v teologii kardinála Avery Dullese SJ*. Olomouc: Refugium Velehrad - Roma, 2011. 366 s. ISBN 978-80-7412-093-0.

II. Vatikánský koncil. *Pastorální konstituce o církvi v dnešním světě Gaudium et Spes*, in *Dokumenty II. vatikánského koncilu*, Praha: Zvon, 1995, ISBN 80-7113-089-3, s. 173-265.

Všeobecné direktorium pro katechizaci. Praha: Česká biskupská konference, 1998.

Elektronické zdroje

Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže, dostupné online: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi?highlightWords=koncepce+st%C3%A1tn%C3%AD+politiky>> (10. 4. 2013).

Listina základních práv a svobod. Dostupné online: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.htm>> (10. 4. 2013).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001?highlightWords=b%C3%ADl%C3%A1+kniha>> (10.4.2013).

RATZINGER, J. *Kontext a význam deklaráce Dominus Jesus*. Dostupné online: <<http://www.pastorace.cz/Tematicke-texty/Kontext-a-vyznam-deklarace-Dominus-Iesus-Joseph-Ratzinger-2.html>> (10. 4. 2013).

Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon. Zákon č. 563/2004 Sb. Dostupné online: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>> (10. 4. 2013).

Abstrakt

KOHOUTOVÁ, A. *Konfesní výuka náboženství pro žáky přicházející ze sekulárního prostředí?* České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: doc. Ludmila Muchová, Ph.D.

Hlavním tématem práce je snaha o zodpovězení otázky, zda je konfesní výuka náboženství vhodným způsobem, jak přistupovat k žákům přicházejícím ze sekulárního prostředí. V první části práce se zabýváme vymezením pojmu katecheze a jejím dějinám. Dále porovnáváme konfesní a nekonfesní způsob výuky, přičemž jako alternativu shledáváme výuku náboženství zaměřenou na kulturní kontext. Pozornost věnujeme pojmu sekulární společnost a z toho plynoucím důsledkům ohledně výuky náboženství. Hledáme cíle a obsahy výuky náboženství v jednotlivých církevních dokumentech s přihlédnutím na nevěřící žáky. V poslední části práce se věnujeme vývojové psychologii, vývoji náboženského úsudku dětí a osobnosti pedagoga. Samotný závěr pak hledá východiska k výuce zaměřené na kulturní kontext.

Klíčová slova

Katecheze, konfesní výuka, nekonfesní výuka, výuka náboženství, výuka náboženství zaměřená na kulturní kontext, sekulární společnost, církevní dokumenty, dokumenty České republiky vztahující se k výuce náboženství, psychologie náboženství, vývojová psychologie, vývoj náboženského úsudku, osobnost pedagoga.

Abstract

KOHOUTOVÁ, A. *Confessional religion teaching for pupils from secular environment*. České Budějovice, 2013. Master Thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Supervisor: doc. Ludmila Muchová, Ph.D.

The main topic of this work is an effort to answer the question, whether confessional teaching of religion is the right way to approach pupils from secular environment. In the first part of my work I follow up the definition of catechesis and its history. Next I compare confessional and unconfessional way of teaching religion, and as an alternative to it, I propose the teaching focused on cultural context. I also give attention to the term “secular society” and consequences from that in religion teaching. I look for goals and contents of religion teaching in individual church documents with consideration to non-religious pupils. In the last section of this work I pay attention to developmental psychology, development of religious judgment and the character of educator. In the very end I try to find solutions to teachings focused on cultural context.

Keywords

Catechesis, confessional teaching, unconfessional teaching, religion teaching, religion teaching focused on cultural context, secular society, church documents, Czech Republic documents related to religion teaching, psychology of religion, developmental psychology, the development of religious judgment, teacher’s character