

**Univerzita Karlova v Praze
Evangelická teologická fakulta**

Disertační práce

2006

Martin Piętak

Univerzita Karlova v Praze
Evangelická teologická fakulta

Disertační práce

Mgr. Martin Piętak

Místo Bible v katechezi dětí
školního věku

(Perspektiva Slezské církve evangelické a. v.)

Katedra praktické teologie
Vedoucí práce: ThDr. Ladislav Beneš
Studijní program: Systematická a praktická teologie
2006

Poděkování

*Všem, jejichž víra, naděje a láska
prošly zásluhou této práce
tvrdou zkouškou
– a obstály.*

*Obzvláště statečné manželce a dětem,
Halince, Joasi, Markovi a Šimonovi.*

A také

rodičům z obou stran a všem ostatním, kteří mou práci nesli na modlitbách.

V neposlední řadě též trpělivě povzbuzujícímu vedoucímu práce

ThDr. Ladislavu Benešovi.

Především však

Soli Deo gloria

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci s názvem Místo Bible v katechezi dětí školního věku (Perspektiva Slezské církve evangelické a. v.) napsal samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů.

V Horní Suché, dne 31. 10. 2006

.....
Mgr. Martin Piętak

Obsah

1. ÚVOD	12
2. VYMEZENÍ POJMŮ	20
2.1 MÍSTO A ROLE BIBLE	20
2.1.1 <i>Teologické důvody:</i>	21
2.1.2 <i>Historické, kulturní a další důvody:</i>	22
2.2 KATECHEZE.....	22
2.3 DÍTĚ – PROFIL SOUČASNÉHO ŽÁKA.....	27
2.3.1 <i>Ontogenetická perspektiva</i>	27
2.3.2 <i>Socio-kulturní perspektiva</i>	33
<i>I. HISTORICKÁ PERSPEKTIVA</i>	
3. MÍSTO BIBLE V DĚJINÁCH KATECHEZE	42
3.1 BIBLE O VYUČOVÁNÍ PÍSMÁ	42
3.1.1 <i>Mimobiblická tradice</i>	44
3.2 BIBLE V KATECHUMENÁTU: OD RANÉ CÍRKVE PO REFORMACI.....	45
3.2.1 <i>Raná církev</i>	45
3.2.2 <i>Středověk</i>	49
3.2.3 <i>Literární a ilustrovaná zpracování Bible</i>	49
3.3 BIBLE A KATECHISMUS: OD REFORMACE PO 20. STOLETÍ.....	53
3.3.1 <i>Česká reformace</i>	53
3.3.2 <i>Světová reformace</i>	58
3.3.3 <i>Protestantská orthodoxie</i>	59
3.3.4 <i>Pietismus</i>	60
3.3.5 <i>Katecheze v 19. století</i>	60
3.3.6 <i>Bible a katechismus: shrnutí</i>	61
4. BIBLE V KATECHEZI NA TĚŠÍNSKU	63
4.1 REFORMACE NA TĚŠÍNSKU	63
4.2 TĚŠÍNSKÝ PIETISMUS.....	64
4.3 KATECHEZE V 18. A 19. STOLETÍ.....	65
4.3.1 <i>Biblické dějpravy</i>	67
4.4 NA PRAHU 20. STOLETÍ.....	69
4.4.1 <i>Těšínský neopietismus a nedělní školy</i>	70
4.5 KATECHEZE ZA SOCIALISMU.....	71
4.5.1 <i>V. Santarius a katecheze jako součást vnitrocírkevní misie</i>	71
4.5.2 <i>G. Szurman a konfirmační katecheze</i>	72
4.6 BIBLE V SOUČASNÉ KATECHEZI SCEAV	73
4.6.1 <i>Problematika osnov</i>	74
4.6.2 <i>Katechetické materiály</i>	75
4.6.3 <i>Učitelé a katecheté</i>	78
4.6.4 <i>Bible v katechetické praxi</i>	79
4.6.5 <i>Bible v katechetické teorii SCEAV</i>	82
4.6.6 <i>Shrnutí</i>	83

5. MÍSTO BIBLE V NĚMECKÝCH NÁB.-PED. KONCEPCÍCH 20. STOLETÍ .84	
5.1 LIBERÁLNÍ NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA: BIBLE JAKO MRAVNÍ NÁVOD.....	84
5.2 EVANGELISCHE UNTERWEISUNG: BIBLE JAKO ZVĚST.....	85
5.3 HERMENEUTICKÁ NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA: BIBLE JAKO SBÍRKA TRADICE.....	88
5.4 TÉMATICKO-PROBLÉMOVÁ NÁBOŽENSKÁ PEDAGOGIKA: BIBLE JAKO NÁVOD NA ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ.....	91
5.5 NOVÉ PŘÍSTUPY I.: BIBLE NA OKRAJI.....	94
5.6 NOVÉ PŘÍSTUPY II.: BIBLE V CENTRU.....	95
5.6.1 Ingo Baldermann.....	95
5.6.2 Horst Klaus Berg.....	100
5.6.3 Gerd Theissen.....	101
5.6.4 Bibliodrama.....	103
5.7 NOVÉ PŘÍSTUPY III.: BIBLE V KONTEXTU – ZPROSTŘEDKUJÍCÍ PŘÍSTUPY.....	104
5.7.1 Karl Ernst Nipkow a koncept elementarizace.....	104
5.7.2 Katolické zprostředkující koncepty.....	107
5.8 DIDAKTIKA SYMBOLU.....	107
5.9 CHRISTENLEHRE V NDR: BIBLE V KONTEXTU SBORU.....	108
5.10 SHRNUTÍ.....	110
6. MÍSTO BIBLE V AMERICKÉ NÁB. PEDAGOGICE 20. STOLETÍ.....111	
6.1 SPOLEČENSKO-KULTURNÍ PŘÍSTUP (SOCIAL-CULTURAL APPROACH).....	111
6.2 SOUČASNÉ TEOLOGICKÉ PŘÍSTUPY (CONTEMPORARY THEOLOGICAL APPR.).....	113
6.3 SPOLEČENSKOVĚDNÍ PŘÍSTUP (SOCIAL-SCIENCE APPROACH).....	114
6.4 BIBLE V SUNDAY SCHOOL A VACATION BIBLE SCHOOL.....	115
6.5 NOVÉ PŘÍSTUPY: CATECHESIS OF THE GOOD SHEPHERD A GODLY PLAY.....	117
6.6 SHRNUTÍ.....	120
<i>II. TEOLOGICKÁ PERSPEKTIVA</i>	
7. BIBLE V SOUČASNÉ TEOLOGII A HERMENEUTICE.....121	
7.1 CO JE TO “BIBLE”?.....	121
7.2 AUTORITA A INSPIRACE PÍSMÁ.....	124
7.3 HERMENEUTICKÉ PŘÍSTUPY A METODY.....	129
7.4 VZTAH SZ A NZ.....	134
7.5 DŮSLEDKY PRO KATECHETICKOU PRAXI.....	135
<i>III. EMPIRICKÁ PERSPEKTIVA</i>	
8. VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE BIBLE V NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVĚ.....138	
8.1 VÝZKUMY BIBLICKÝCH ZNALOSTÍ.....	138
8.1.1 Starší studie.....	138
8.1.2 M. Bröking-Bortfeldt.....	139
8.1.3 H. K. Berg.....	140
8.1.4 H. Hanisch, A. Bucher.....	141
8.1.5 Bible Literacy Project.....	142
8.1.6 Výzkumy v ČR.....	143
8.2 VÝVOJOVĚ-PSYCHOLOGICKY ZAMĚŘENÉ STUDIE.....	144
8.2.1 Starší studie.....	144

8.2.2 R. Goldman	145
8.2.3 J. H. Peatling.....	147
8.2.4 K. Tamminen	148
8.2.5 <i>Specifické téma: podobenství</i>	149
8.3 VÝZKUMY MÍSTA BIBLE VE VYUČOVÁNÍ.....	153
8.4 VLASTNÍ VÝZKUM	154
8.4.1 <i>Dotazník Bible a já</i>	155
8.5 PODNĚTY EMPIRICKÝCH VÝZKUMŮ - SHRNUTÍ	163
8.5.1 <i>Význam vývojových stádií</i>	164
8.5.2 <i>Význam sociálního kontextu</i>	164
8.5.3 <i>Význam vyučování</i>	165
<i>IV. DIDAKTICKÁ PERSPEKTIVA.....</i>	
<i>167</i>	
9. CÍLE PRÁCE S BIBLÍ V KATECHEZI.....	169
9.1 DIFERENCIACE CÍLŮ	171
9.2 BIBLICKO-DIDAKTICKÉ CÍLE.....	173
9.2.1 <i>Kognitivní cíle v biblické didaktice</i>	174
9.2.2 <i>Afektivní (inspirační) cíle v biblické didaktice</i>	175
9.2.3 <i>Pragmatické cíle v biblické didaktice</i>	177
9.3 CÍLE V KATECHEZI SCEAV.....	180
9.3.1 <i>Cíle v katechetické teorii SCEAV</i>	180
9.3.2 <i>Cíle katechetů SCEAV</i>	181
9.3.3 <i>Cíle v materiálech používaných v SCEAV</i>	182
9.3.4 <i>Cíle v katechezi SCEAV - shrnutí</i>	184
10. OBSAH BIBLICKÉHO VYUČOVÁNÍ.....	185
10.1 CO Z BIBLE UČIT?.....	185
10.2 KRITÉRIA VÝBĚRU BIBLICKÝCH TEXTŮ	186
10.2.1 <i>Biblické struktury jako kritéria výběru látky</i>	186
10.2.2 <i>Obecná a kurikulární rovina</i>	187
10.3 PROFIL ŽÁKA JAKO KRITÉRIUM VÝBĚRU LÁTKY	189
10.3.1 <i>„Elementární zkušenosti“ dětí a výběr obsahů</i>	190
10.3.2 <i>Vývojové teorie a výběr obsahů</i>	191
10.4 SPECIFICKÉ OTÁZKY BIBLICKÉ DIDAKTIKY	193
10.4.1 <i>Didaktika “těžkých” textů (utrpení, násilí, sex)</i>	193
10.4.2 <i>Didaktika podobenství</i>	194
10.4.3 <i>Didaktika zázraků</i>	197
10.5 CO UČIT O BIBLÍ?	199
10.5.1 <i>Vedení k osobní četbě Bible</i>	200
10.6 KONTROLNÍ OTÁZKA: CO NEUČIT?	201
11. METODY PRÁCE S BIBLÍ.....	204
11.1 PROBLEMATIKA METOD.....	204
11.2 ZÁKLADNÍ VLASTNOSTI METOD.....	205
11.3 FAKTORY URČUJÍCÍ VÝBĚR METOD	206
11.3.1 <i>Cíl vyučování</i>	206
11.3.2 <i>Profil žáků</i>	206

11.3.3	<i>Povaha probíraného textu</i>	208
11.3.4	<i>Funkce v rámci vyučování</i>	208
11.4	METODY PRÁCE S BIBLÍ	209
11.4.1	<i>Příprava na biblický text</i>	209
11.4.2	<i>Setkání s biblickým textem</i>	210
11.4.3	<i>Studium biblického textu</i>	210
11.4.4	<i>Vyrovňávání se s textem (interpretace)</i>	211
11.4.5	<i>Přivlastnění textu</i>	211
11.4.6	<i>Kreativní zpracování textu</i>	212
11.4.7	<i>Praktická aplikace textu</i>	214
11.5	SPECIFICKÉ OTÁZKY BIBLICKÉ METODIKY	214
11.5.1	<i>Problematika vyprávění biblických textů</i>	215
11.5.2	<i>Rotační a multidimenzionální modely</i>	218
11.6	METODY V KATECHEZI SCEAV	219
12.	BIBLE JAKOŽTO „MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK“	221
12.1	BIBLE JAKO UČEBNICE?	221
12.2	BIBLE PRO DĚTI	223
12.2.1	<i>Výběr textů</i>	224
12.2.2	<i>Teologie biblí pro děti</i>	225
12.2.3	<i>Jazykové a literární zpracování</i>	229
12.2.4	<i>Ilustrace</i>	230
12.2.5	<i>K čemu vůbec bible pro děti?</i>	231
13.	BIBLE V KONTEXTU RŮZNÝCH ORGANIZAČNÍCH FOREM	233
13.1	RODINA	233
13.2	CÍRKEV	235
13.2.1	<i>Nedělní škola</i>	235
13.2.2	<i>Konfirmační příprava</i>	237
13.2.3	<i>Dorost</i>	239
13.2.4	<i>Ostatní aktivity (kluby, tábory)</i>	240
13.3	ŠKOLA	241
13.4	SHRNUTÍ	242
14.	BIBLE A UČITEL	244
14.1	TEOLOGICKÉ KOMPETENCE	244
14.2	PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE	246
14.2.1	<i>Didaktická analýza</i>	246
14.2.2	<i>Metodická rozvaha</i>	246
14.2.3	<i>Rozvržení a realizace vyučovací hodiny</i>	247
14.3	BIBLE V OSOBNÍM ŽIVOTĚ UČITELE	248
14.3.1	<i>Důsledky pro osobní „život s Bibli“ - shrnutí</i>	251
14.4	BIBLE VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	252
14.5	UČITEL A BIBLE V KATECHEZI SCEAV	253
15.	ZÁVĚR	255
15.1	Hlavní téžistě práce	255

15.2 IMPLIKACE PRO PRAXI	258
15.3 FACIT	261
16. BIBLIOGRAFIE.....	262
16.1 MONOGRAFIE	262
16.2 ČLÁNKY V PERIODIKÁCH A SBORNÍCÍCH	282
16.3 ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	289
SEZNAM ZKRATEK.....	295
SEZNAM PŘÍLOH.....	297
PŘÍLOHA Č. 1.....	298
PŘÍLOHA Č. 2.....	308
PŘÍLOHA Č. 3.....	311

Anotace

Předložená práce si klade za cíl prozkoumat otázky související s používáním Bible v katechezi dětí, a to v kontextu současných změn teologických, sociologických i nábožensko-pedagogických paradigmat. K řešení těchto otázek přistupuje ze čtveré perspektivy: 1. historické, 2. teologické, 3. empirické a 4. didaktické, a to na pozadí katechetické praxe Slezské církve evangelické a. v. v ČR (SCEAV). V historické části se práce zabývá modely práce s Biblií napříč církevními dějinami s hlavním důrazem na dějiny a současnost katecheze SCEAV a na německé a americké katechetické a nábožensko-pedagogické koncepty 20. stol. Teologická perspektiva se ptá po místu a pojetí Bible v současné systematické a hermeneutice. Empirická perspektiva vnáší do diskuse výsledky mnoha terénních výzkumů provedených s ohledem na Biblii a katechezi. Didaktická perspektiva usiluje o zhodnocení poznatků předchozích bádání a o zmapování faktorů určujících adekvátní biblické vyučování. Práce rozpracovává předpoklad, že zdařilé propojení teologie a didaktiky včetně jejích pomocných věd tvoří solidní základ dobré biblické katecheze.

Die Annotation

Die vorgelegte Arbeit stellt sich die Aufgabe, die Fragen zu erforschen, die mit dem Gebrauch der Bibel in der Katechese der Kinder zusammenhängen, und zwar im Kontext des gegenwärtigen Paradigmenwechsels im Bereich der Theologie, Soziologie und Religionspädagogik. Das Thema wird in vierfacher Perspektive erörtert: 1. historische, 2. theologische, 3. empirische, 4. didaktische, dies alles auf dem Hintergrund der katechetischen Tätigkeit der Schlesischen evangelischen Kirche A. B. in der Tschechischen Republik (SEKAB). In dem historischen Teil werden Modelle des Bibelgebrauchs in der Kirchengeschichte untersucht, mit dem Schwerpunkt in der Geschichte und Gegenwart der Katechese der SEKAB sowie in den deutschen und nordamerikanischen katechetischen und religionspädagogischen Konzepten des 20. Jahrhunderts. Die theologische Perspektive fragt nach dem Ort und Verständnis der Bibel in der gegenwärtigen systematischen Theologie und Hermeneutik. Die empirische Perspektive zieht die Ergebnisse vieler Fielduntersuchungen heran, die im Bezug auf die Bibel in der Katechese geleistet wurden. Die didaktische Perspektive ist bemüht, die

bisherigen Ergebnisse auszuwerten und die Faktoren, die für eine angemessene biblische Unterweisung maßgeblich sind, zu benennen. Diese Arbeit entwickelt die Hypothese, daß eine gelungene Verschränkung zwischen der Theologie und Didaktik mit ihren Nachbarwissenschaften eine solide Grundlage für gute biblische Katechese bildet.

The Annotation

The aim of the presented thesis is to explore the questions concerning the use of the Bible in the catechesis of children, and this in the context of the contemporary paradigm shifts in theology, sociology and religious education. The topic is analysed from a fourfold perspective: 1. historical, 2. theological, 3. empirical and 4. didactic, all of them on the background of the catechetical ministry of the Silesian Evangelical Church of Augsburg Confession in the Czech Republic (SECAC). In the historical part, the models of the use of the Bible throughout the history of catechesis are reviewed with the main emphasis on the history and present state of the catechesis in the SECAC as well as on the 20th century's religious education concepts in Germany and in the USA. The theological perspective examines the place and understanding of the Bible in contemporary systematic theology and hermeneutics. Empirical perspective enriches the discussion by the results of many field researches conducted with respect to the question of the Bible and catechesis. Didactic (education theory) perspective strives to evaluate and summarize the previous findings and to depict the factors decisive for an adequate biblical instruction. The thesis develops the idea, that a proper connection of theology and educational theory, including related sciences, creates a sound basis for a good biblical catechesis.

„Světlem pro mé nohy je Tvé slovo,
osvětčuje moji stezku.“
Žalm 119, 105

1. Úvod

Důraz na roli Písma v teologii a církevní praxi patří k základní doméně protestantismu. Dodnes se jaksi předpokládá jeho vázanost na *sola Scriptura*, ačkoliv v praxi se tento důraz projevuje s různou intenzitou. V evangelických církvích západní Evropy se hovoří dokonce o krizi tohoto reformačního principu. „Často je nutno konstatovat, že jiné církve se *sola Scriptura* drží víc než evangelické... Oproti ekumenickému úspěchu *sola Scriptura* stojí často povážlivý evangelický deficit.“¹ Svým způsobem by zde mohl platit Schleiermacherův slavný výrok na adresu Bible, tentokrát vztažen nikoli na Písmo o sobě (jak to činí Schleiermacher), ale spíše na onen „Schriftprinzip“: je to jen „mauzoleum náboženství, památník toho, že zde jednou byl velký duch, který už tu není“.² Zatímco ještě po 2. sv. válce bylo ústřední postavení Písma v církevním učení a vyučování považováno za samozřejmost, zejména od konce 60. let se Bible dostává do situace, kdy v podstatě musí obhajovat své místo v církvi. „Je zde tendence vyhýbat se biblickému slovu“, a to nejen při náboženské komunikaci v sekulárním prostředí (rádio, televize apod.). Stejný sklon lze vnímat i v církvi, neboť je třeba „vyhnout se přetěžování sekulárního současníka nesrozumitelným“ a „unavování církevního insidera obnošeným.“³

Snad zatím nelze říci, že by se krize Bible projevila se stejnou intenzitou i u nás. Cesty střeoevropského, postkomunistického protestantismu se od západoevropského přece jen poněkud liší. S příchodem svobody a vstupem církví do otevřeného prostoru

¹ LESSING, Eckhard. Theologischer Anspruch und faktische Geltung des Schriftprinzips. In: ZIEGERT, Richard (ed.) *Die Zukunft des Schriftprinzips* (Bibel im Gespräch 2). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994. S. 132-139. ISBN 3-438-06224-0. Zde s. 132.

² Viz Schleiermacherovy Promluvy z r. 1799 (2. promluva), cit. in THIELICKE, Helmut *Der evangelische Glaube: Grundzüge der Dogmatik*, 3. sv. Tübingen : J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1978. 648 s. ISBN 3-16-141122-6. Zde s. 131.

³ HENKYS, Jürgen *Sola Scriptura im gegenwärtigen kirchlichen Handeln*, In: SCHMID, Hans Heinrich (vyd.) *Sola scriptura : das reformatorische Schriftprinzip in der säkularen Welt*, Gütersloh : Gerd Mohn, 1991. ISBN: 3-579-00179-5. S. 79-98. Zde s. 85.

náboženské nabídky a poptávky uprostřed sekularizované české společnosti však stejné otázky a problémy začínají nabírat na intenzitě.

Platí to i pro Slezskou církev evangelickou augsburského vyznání (SCEAV), jejíž katechetická služba bude tvořit rámec předložené práce. Ústřední postavení Písma v církevním učení a katechezi je považováno za samozřejmost, a to nejen proto, že v preambuli zřízení stojí, že „základem učení církve je Bible, to je inspirované a bezchybné Boží slovo...“⁴ a církev drží reformační *sola Scriptura*. Pohled do současné církevní praxe záhy ukáže, že v tomto duchu se nese celá katecheze v SCEAV.⁵ Veškeré vyučování v církvi je chápáno především jako zvěstování slova Božího na základě Bible. Statisticky vzato: každý týden se v rámci nějaké formy katecheze setkává s Biblií ca. 1500 dětí a mladých, což činí asi desetinu celkového počtu členů církve.⁶ Toto nezanedbatelné číslo je výzvou k zodpovědnému promyšlení cest a způsobů vyučování Bible tak, aby vedlo nejen ke znalostem Bible, ale také k živé víře a životu v jejím duchu. Jde o otázku, zda je dosavadní přístup a tradiční praxe adekvátní současným podmínkám a jak může naplňovat očekávání s nimi spojená v nových společenských kontextech i organizačních formách (viz např. nově vzniklá církevní škola, narůstající možnosti v oblasti volnočasových aktivit apod.) Proto lze říci, že naléhavost otázky po tom, jak dál v přiměřeném předávání biblické zvěsti dalším generacím, graduje.

Potřeba vyrovnat se se zmíněnou otázkou stála u zrodu této práce. Její badatelský záměr lze nejlépe vyjádřit dílčími otázkami a problémy, které se s místem Bible v katechezi pojí:

Jaké místo – a jaká role – jsou připisovány Bibli v rámci katecheze dětí? Jinými slovy, jak se projevuje (a zda vůbec) reformační princip *sola Scriptura* v pojetí současné katecheze, a to na rovině teoretické i praktické (na příkladu katecheze Slezské církve evangelické a. v.)? Proč vůbec patří Bible do katecheze? V čem se s ohledem na Bibli liší současná katecheze od předchozích přístupů? V čem lze s ohledem na práci s Bibli čerpat inspiraci v dějinách katecheze? Jaké jsou možnosti práce s Biblií? Jaké by měly

⁴ Zřízení Slezské církve evangelické augsburského vyznání v České republice. In *Základní předpisy Slezské církve evangelické*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 2004.

⁵ Podrobněji k tomu viz kap. 4.

⁶ Podle *Výroční zprávy Slezské církve evangelické a. v. 2005* má církev 16173 členů ve 20 sborech.

být cíle práce s Biblií? Na jaké problémy a nebezpečí naráží biblické vyučování? Jaký vliv na práci s Biblií má např. věk dětí, stupeň jejich kognitivního, emocionálního, psychosociálního apod. vývoje? Které faktory jsou rozhodující pro kvalitní a efektivní práci s Biblií? Které podněty současné obecné pedagogiky jsou relevantní z hlediska biblické didaktiky? Existují nějaké specifické metody a formy pro práci s Biblií, kterých je nutno se držet? A v neposlední řadě také: jakou roli hraje Bible v přípravě učitelů (katechetů) a v jejich učitelské praxi?

Předložená práce je výrazem snahy vzít tyto otázky vážně, utřídit je, promyslet je v souvislostech a s pomocí dostupných relevantních zdrojů hledat inspiraci pro nosné odpovědi.

Hypotézy, které tvoří východisko práce, lze shrnout takto:

- Bible hraje klíčovou roli v současné katechezi a i do budoucna není důvod na tom nic měnit;
- Zároveň se však biblická katecheze nachází v situaci změny paradigmat: mění se zejména celkový kontext biblické katecheze jak rovněž profil dětí, což by se mělo odrazit v adekvátně přizpůsobeném pojetí katecheze;
- Efektivní biblické vyučování vyžaduje zlepšení v oblasti předávání Bible tak, aby děti pochopily její význam a smysl pro běžný život;
- Kvalitní biblická katecheze vyžaduje kvalitnější propojení teologie a katechetické praxe s poznatky současné pedagogiky, psychologie, sociologie a dalších pomocných věd.
- Kritické zhodnocení historických i současných trendů a konceptů v oblasti křesťanské náboženské pedagogiky poskytuje důležité poznatky pro kvalitní reflexi nad katechetickou praxí SCEAV.

Smysl bádání místa Bible v katechezi spočívá v tom, že:

- tematizuje oblast, která dosud patří k samozřejmostem církevní služby, která však musí reagovat na změny v různých oblastech vědy i života;
- otevírá širokou škálu témat a otázek relevantních z hlediska formování kvalitní práce s Biblií;

- umožňuje upozornit na nebezpečí a chybné přístupy a tak korigovat případné nedostatky současné praxe;
- snaží se zhodnotit přínos nových poznatků zejména z oblasti zahraniční biblicko-didaktické diskuse a nabídnout tak nové pohledy na současnou katechetickou praxi a tvůrčí podněty pro její další rozvoj.

Práce obsahuje celkem 16 kapitol včetně úvodu a závěru. Hlavní část práce začíná úvodním vymezením klíčových pojmů obsažených v názvu disertace (Bible – katecheze – dítě školního věku).

V souvislosti s pojmem „Bible“ (kapitola 2.1) půjde zejména o otázku „proč vlastně Bible v katechezi?“ a cílem bude zvážit teologické, historické, kulturní a další argumenty svědčící o nezastupitelnosti Bible v katechezi.

Pojem „katecheze“ je natolik široký, že si žádá vymezení. Kapitola 2.2 nastíní, proč byl zvolen a jakým obsahem je naplňován v rámci této práce, a to s ohledem na význam pojmu i dosavadní tradici jeho použití (zejména v ekumenickém kontextu východní části Evropy), jak rovněž s ohledem na alternativní pojmy používané v oblasti křesťanské výchovy a vzdělávání (*christian education, religious education, Religionsunterricht, Religionspädagogik, Gemeindepädagogik* apod.). Práce se zároveň omezuje specificky na katechezi evangelickou, ačkoliv zohledňuje a zužitkovává podněty z katechetické praxe v širším ekumenickém rámci.

Již název práce se snaží o vymezení cílové skupiny, na kterou se toto pojednání hodlá zaměřit: “dítě školního věku”. Kapitola 2.3 vysvětlí, co se tím míní a zároveň – v jisté předjímce didaktické analýzy, která je součástí didaktického bloku v druhé části práce – nabídne přehled všeobecných poznatků k otázkám profilu dnešních dětí a mládeže. Práce si všímá teorií kognitivního, morálního a náboženského vývoje (Piaget, Kohlberg, Lawrence a další), jak rovněž současných poznatků z oblasti sociologických a kulturních posunů s cílem osvětlit profil adresátů katechetického úsilí. V tomto smyslu nás budou zajímat otázky typu: jaké jsou klíčové potřeby dnešních dětí, čím se vyznačují jejich touhy, očekávání, hodnotové priority a vzory, jaké jsou jejich znalosti Bible apod.

Všechny tři podkapitolky vymezující klíčové pojmy práce zaznamenávají zásadní změny paradigmat a otevírají celou škálu dalších otázek, s nimiž musí současná

katecheze počítat. K těm patří mj.: jak pracovat s Biblií tváří v tvář biblicky (a všeobecně křesťansky) negramotným žákům? Jaký dopad na podobu práce s Biblií budou mít poznatky z oblasti vývojové psychologie? Jak může být Bible vyučována způsobem, který podporuje individuální rozvoj víry? Jak může být Bible důležitá pro současné děti? A jak jim tuto důležitost přiblížit? Jak v této otázce může být církevní vyučování efektivnější?

K řešení těchto otázek přistupuje předložená práce ze čtveré perspektivy: 1. historické (diachronní), 2. teologické, 3. empirické a 4. didaktické. Poslední z nich přitom usiluje o zhodnocení všech dosavadních poznatků s ohledem na katechetickou praxi.

Část I., věnovaná historické perspektivě, nabízí čtyři sondy do dějin z hlediska místa Bible v katechezi, a to s důrazem na vývoj ve 20. století. První sonda (kapitola 3) nabízí přehled všeobecnými církevními dějinami až po 19. století, přičemž zde lehce dominuje pohled na české dějiny (Jednota bratrská a Komenský). Pro období 20. století až po současnost se perspektiva zužuje na tři (geografické) oblasti katecheze. První sonda se zaměřuje specificky na dějiny katecheze v SCEAV (kapitola 4), a to v širším záběru – počátky protestantismu na Těšínsku počínaje a současnou situací konče. Kromě katecheze na Těšínsku je to pak ještě německá a americká katecheze resp. náboženská pedagogika (kapitoly 5 a 6). Práce se tak vzdává samostatné kapitoly věnované celkovému pohledu na českou nábožensko-pedagogickou oblast 20. století, (která sama o sobě čeká na komplexní zpracování) a to především s ohledem na rozsah práce. Tato vynechávka je ospravedlnitelná také proto, že historicky měla česká katechetika na vývoj katecheze na Těšínsku spíše menší vliv, což bylo po určitou dobu ovlivněno ne zcela bezkonfliktní minulostí. Rozhodnutí zaměřit se na německou a americkou oblast je dáno především tím, že jde o dva odlišné kontexty náboženské výchovy, které svými specifiky slibují obohatit diskusi o důležité podněty. Rozsahem silnější důraz na německé přístupy je dán jednak relativní kulturní blízkostí a historickými vlivy a jednak také rozsahem literatury věnované konkrétně tématům biblické didaktiky. Cílem těchto sond je analyzovat různé přístupy k Biblií v dějinách i současnosti katecheze a vystopovat klíčové aspekty biblické didaktiky a inspirativní podněty pro současnou práci s Biblií v katechezi SCEAV.

Cílem II. části, věnované teologické perspektivě (kapitola 7), je synteticky shrnout nejdůležitější teologické vlivy, které byly a jsou určující z hlediska místa Bible v katechezi, a to zejména z pohledu současné systematické teologie. Zajímat nás budou otázky týkající se pojetí Bible, autority a inspirace Písma, hermeneutické a exegetické přístupy k Bibli, jak rovněž otázka vztahu mezi Starým a Novým zákonem. Závěr kapitoly ústí do shrnutí důsledků teologické diskuse pro katechetickou praxi.

V souladu se základním východiskem práce, které připisuje empirickým pomocným vědám důležitou roli při formování katechetického úsilí, se empirická perspektiva (III.) věnuje výzkumům provedeným s ohledem na místo Bible v katechezi (kapitola 8). Komplexní přehled badatelského úsilí ve světě je doplněn o vlastní terénní výzkumy ilustrativního charakteru, zejména pak k otázce místa Bible v katechezi ve zpětné perspektivě těch, kteří katechezí v SCEAV prošli. Sonda *Bible a já* se zaměří na méně zkoumanou oblast formativních vlivů, které určovaly vztah mladých lidí k Bibli.

V části věnované didaktické perspektivě (IV.) by se měly setkat všechny dosavadní myšlenkové linie, a to z hlediska klasických didaktických kategorií cílů, obsahů, metod, prostředků, organizačních forem, ale také učitele. Lze ji proto považovat za jádro práce.

Prvním krokem je studium otázky cílů biblického vyučování (kapitola 9). Ačkoliv hovořit v oblasti katecheze o cílech není zcela bez problémů, přece jen nám tato úvaha poslouží k orientaci katecheze na důležité učební oblasti. Čeho chceme vyučováním Bible dosáhnout? K čemu směřujeme? Schematický rámec úvah nad těmito otázkami zde bude tvořit klasické dělení na cíle kognitivní, afektivní a pragmatické.

Otázka po obsahu biblické katecheze je předmětem kapitoly 10. Zde si práce bude klást zásadní otázky: 1. Co se učí (resp. co je dobré učit) z Bible a o Bibli? Podle jakých kritérií budeme volit? Lze hovořit o jakémisi „katechetickém kánonu“ vhodných textů? Jak je zacházeno s dílčími tématy, zejména pak s „problematickými texty“ typu zázraky, podobenství, nebo také s texty obsahujícími násilí apod.? Jaké místo mají biblická reálie (zeměpis, dobové pozadí apod.)? Při hledání odpovědí se kapitola dotkne také otázky, jak se hledisko vývojové psychologie promítá do úvah o výběru látky (biblických textů). Lze určit, které texty jsou vhodné v určitých věkových kategoriích? Smyslem je všimnout si všech důležitých faktorů rozhodných pro takovou volbu biblické látky

k vyučování, která zohlední povahu biblického textu i cílové skupiny dětí. Jako kontrolní otázka poslouží v závěru i otázka po tzv. *null curriculum*, tj. po tom, co se neučí.

V kapitole o metodách práce s Biblií (kapitola 11) půjde spíše o základní metodické otázky a dílčí podněty, nikoli o detailní výčet možností. Zásadní metodické otázky se týkají zejména základních vlastností dobrých metod, faktorů určujících jejich výběr a jejich kategorizace z hlediska zaměření na práci s Biblií. V detailnějším pohledu se práce zaměří na dvě dílčí oblasti biblické metodiky – na problematiku vyprávění a na současné rotační a multidimenzionální modely katechetické práce.

K didaktickým otázkám patří také problematika pomůcek (kapitola 12). V souvislosti s didaktickou otázkou po učebních pomůčkách se práce zaměří na otázku po Bibli jako případné učebnici. Do jaké míry lze o ni takto hovořit? Problematiku lze opět nejlépe vyjádřit okruhem otázek, na které se práce pokusí hledat odpovědi. Patří k nim následující: odkdy, jak a zda vůbec používat Biblii ve vyučování? Pokud ano, pro kterou Biblii se rozhodneme? Plné vydání, nebo nějakou adaptaci, tj. biblii pro děti, nebo biblickou dějepravu? A pokud se budeme rozhodovat pro nějakou adaptaci, na co bychom se měli při svědomitém výběru zaměřit? Diskuse o různých aspektech biblí pro děti zároveň nastíní některé otázky důležité také z hlediska vyprávění biblických příběhů.

Kapitola 13 bude zkoumat vliv organizačního kontextu na práci s Biblií. Otázkou je, jaké místo má a jakou roli hraje Bible v tradičních katechetických formách práce, tj. v rámci výuky náboženství, nedělní besídky, konfirmační výuky či dorostu, ale také v ostatních učebních kontextech, zpravidla méně formálních. Dosavadní poznatky vyústí v pokus o určení šancí a specifík práce s Biblií v jednotlivých kontextech, čímž se práce dotkne otázky návaznosti a kompatibility mezi jednotlivými formami katecheze. Ačkoliv se práce zaměřuje na jistým způsobem institucionalizované formy práce s Biblií (kontext církve a školy), zde nebude opomenut ani kontext rodiny. Práce vychází z předpokladu, že církevní vyučování bude mnohem účinnější, když se nezaměří izolovaně na jednotlivé formy, ale bude je vnímat v širším kontextu „sborové pedagogiky“, která zahrnuje i pomoc rodičům při vedení dětí.

V posledním didakticko-analytickém kroku (kapitola 14) se náš zájem obrátí směrem k samotným učitelům a katechetům a zaměří se na to, co patří ke kvalifikaci a kompetencím učitele – katechety ve vztahu k Bibli. V tomto smyslu se budeme ptát po kompetencích teologických, pedagogických a osobnostních (zejména z hlediska významu osobní spirituality). Na základě předchozích analýz tato část rozvíjí důsledky, které s sebou nese zjištění, že chce-li učitel zpřístupnit Bibli dětem, pak to nemůže dělat jako ten, který sám přístup k Bibli nenašel. Z výčtu očekávaných kompetencí také vyplynou určité podněty pro (akademickou) přípravu učitelů a katechetů.

Vztažným bodem všech pojednání k didaktice Bible bude vždy více či méně především současná katecheze v kontextu SCEAV. Tímto se práce snaží posloužit jako zrcadlo praxe, podnět ke konstruktivní reflexi a zdroj inspirace pro rozvoj v oblasti biblického vzdělávání a výchovy. V tomto smyslu si práce neklade za cíl přijít s něčím revolučně novátorským, ale spíše zhodnotit pozitiva a negativa dosavadní praxe, zasadit ji do širšího kontextu mezinárodní i mezioborové nábožensko-pedagogické resp. katechetické diskuse, vnést do diskuse poznatky v češtině dosud nepublikované a poskytnout tak teoretický rámec pro další rozvoj katechetické praxe v rámci SCEAV a snad i mimo ni.

2. Vymezení pojmů

2.1 Místo a role Bible

Nejprve si ještě jednou položíme zcela zásadní otázku: patří vůbec Bible do vyučování dětí školního věku? Podle nejradikálnějších názorů je nutno děti v zájmu jejich psychohygieny před Bibli chránit, protože obsahuje množství násilí, sexu a další texty nevhodné pro děti.¹ Tyto pohledy však spadají prakticky výlučně do kategorie tendenčně protikřesťanských výpadů a v seriózní nábožensko-pedagogické literatuře se v této podobě nevyskytují. V ní platí jakýsi samozřejmý předpoklad, že základem křesťanského vyučování je „nějakým způsobem“ Bible.² Zejména v protestantském prostředí, vyrostlém na principu *sola Scriptura*, platí Bible za neodmyslitelnou součást katecheze. Jak již bylo konstatováno, již nějakou dobu zde však dochází ke značným posunům. Znalost Bible není nijak velká, rozhodně ji nelze předpokládat, a to nejen v populaci obecně, ale i mezi křesťany.³ Mnozí, obzvláště mladí, jen obtížně hledají nějaký vztah mezi Biblií a svým reálným životem. Kromě důvodů sociologických jsou zde ovšem také důvody teologické: protestantská teologie i katechetika se místy spokojuje jen se *Scriptura (non sola)*, její role a autorita jsou redefinovány případně relativizovány, a to buď explicitně (v podobě změn paradigmat v teologii či náboženské výchově), či implicitně (faktickým upozaděním Písma ve vyučování na úkor jiných důrazů).

¹ Tak např. BUGGLE, Frank. *Denn sie wissen nicht, was sie glauben. Oder warum man redlicher Weise nicht mehr Christ sein kann; eine Streitschrift.* (Přepřac. vyd.) Aschaffenburg : Alibri Verlag, 2004. 445 s. ISBN 3-932-71077-0. Cit. in HANISCH, Helmut; BUCHER, Anton. *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen.* Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2002, 145 s. ISBN 3-525-61399-7. Zde s. 101. Podobně i satiricky-protikřesťanské výpady McKINLEY, Brian Elroy. *Saving our Children from the Bible. A satirical look at the V-Chip applied to the Scriptures* [online] ? © 1995-2003 [cit 4.8. 2003] Dostupné z WWW: <<http://www.elroy.com/ehr/vchip.html>>. Též BANKS, Tony. *Ban the Bible!* [online] Port Townsend : Loompanics Unlimited, © 2001 [cit 4.8. 2003] Dostupné z WWW: <<http://www.loompanics.com/cgi-local/SoftCart.exe/Articles/banthebible.html?E+scstore>>.

² Pojem *Bible* (nebo také *Písmo*) zde chápu ve shodě s převažující protestantskou tradicí ve smyslu užšího kánonu, tj. bez apokryfů.

³ Podle výzkumu ISSP 1999 Bibli nikdy nečte 24% katolíků a 11% členů jiných vyznání, jen občas ji čte 64% katolíků a 51% členů jiných vyznání. Zároveň znalost Bible rapidně klesá s klesajícím věkem. SPOUSTA, Jan. *Češi a bible* [online] Getsemany.cz, ©2000, [cit. 10.9.2003] Dostupné z WWW <<http://www.getsemany.cz/index.asp?c=155>>.

Tato práce vychází ze základního předpokladu, že Bible má své nezastupitelné místo v křesťanské výchově, má-li zůstat křesťanská. Úkolem katechetiky je dát Bibli takové místo, které jí nejen formálně přiřkne důležitost a autoritu a o této důležitosti a autoritě káže a vyučuje, ale také zprostředkuje tuto zkušenost způsobem, který ji jako autoritu dovolí přijmout. Úvaha o místě Bible (a o způsobech jeho „umístění“) je důležitá proto, abychom se v katechezi vyvarovali takových přístupů, které celoživotní kladný osobní vztah k Písmu ztěžují či dokonce znemožňují.

Proč je Bible v katechezi tak důležitá? Tato práce vychází z následujících předpokladů.

2.1.1 Teologické důvody:

- neexistuje spolehlivější zdroj informací o naší víře založené na vztahu ke Kristu. Pro křesťana neexistuje žádná jiná kniha, která by nás mohla uvést do tak bezprostřední blízkosti k Bohu. Setkání s Bibli je setkáním s živým Kristem, se zjevujícím se Bohem. Ne nadarmo se proto o Bibli hovoří v celých církevních dějinách také přímo jako o Slovu Božím, o zjevení.
- Bible oslovuje svou autoritou a inspirovaností. Veškeré křesťanské zvěstování a vyučování zde nachází svůj zdroj i měřítko.
- Bible odhaluje člověka jako hříšné stvoření. Ukazuje meze lidských možností a zároveň otevírá boží perspektivu milosti a odpuštění.
- Bible nabízí jedinečnou možnost orientace ve světě: ve vztahu k přírodě, k věcem, k člověku (včetně sebe sama) a k Bohu, čímž nabízí cesty k nalezení smyslu života ve všech jeho dimenzích.
- Bible si činí nárok na oslovení svědomí i vůle, formuje existenciální postoje, a nutí vyrovnat se s otázkou „posledních věcí“. Zároveň nabízí „modely pro zdařilý život“.⁴

⁴ Tak BERG, Horst Klaus. *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte - Modelle - Methoden (Handbuch des Biblischen Unterrichts, sv. 2)*, München : Kösel Verlag, 1993, 223 s. ISBN 3-466-36345-4. Zde s. 37nn.

2.1.2 Historické, kulturní a další důvody:

- Ignorovat Bibli by znamenalo izolovat se v podstatě od celé křesťanské tradice. Jakkoli výklad Bible v dějinách byl (a je) často důvodem církevních sporů a dělení, přece jen zůstává jedním z nejdůležitějších ekumenických pojmů. Dá se říci, že čím jsou církve blíže Bibli, tím jsou si blíží i navzájem.
- V neposlední řadě jde o kulturní a literární unikát nesmírné hodnoty.
- Bez znalosti Bible není možné pochopit velkou část dějin Evropy. Neznalost Bible je znakem neznalosti vlastního kulturního a historického kontextu.

V tuto chvíli se spokojíme s tímto stručným tezovitým přehledem. Podrobnější zpracování otázky místa Bible v katechezi, a to jak z hlediska historického tak i teologického, včetně ověření zde postulovaných předpokladů, bude předmětem kapitol 3-7.

2.2 Katecheze

Použití pojmu katecheze v této práci může znít v současném protestantském prostředí poněkud anachronicky, protože bývá považován za překonaný.⁵ Přesto má přinejmenším pro potřeby této práce své opodstatnění, a to z následujících teologických a pragmatických důvodů:

- jde o tradiční (historický) křesťanský pojem spojený s teologicky závažnými aspekty;
- jde o pojem zdomácnělý i v současném českém protestantismu;
- jde o pojem souhrnný – tímto jedním slovem je obsažena široká škála výchovně-vzdělávacích forem a aktivit církve.

Zároveň je však nutno zohlednit výhrady, které se objevují v současné diskusi. Snahy o jeho nahrazení koneckonců naznačují také jisté meze pojmu „katecheze“. Ten se v současnosti zejména v protestantském prostředí používá čím dál tím méně a je nahrazován pojmy *religious education*, *Religionspädagogik* či (a to v německém

⁵ Tak např. Meyer-Blanck in METTE, Norbert; RICKERS, Folkert. *Lexikon der Religionspädagogik (LexRP)*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2001, ISBN 3-7887-1745-9. Zde 1. sv., s. 956.

prostředí čím dál častěji) pojmem *Gemeindepädagogik*.⁶ Lze to vnímat jako protest proti takovému pojetí katecheze, v němž teologie určovala nejen obsahy, nýbrž i vyučovací formy a metody, přičemž žák a jeho potřeby nestáli v popředí pedagogické rozvahy. Katecheze tak čelí výtce, že neodpovídá reálným potřebám, nevede k samostatnému myšlení apod. V tomto smyslu je důraz na zohlednění pedagogických i jiných pomocných věd v náboženské výchově zcela oprávněný. Je zřejmé, že současná katechetická praxe by mohla mnoho získat, kdyby ve věcech teorie výchovy a vzdělávání více zohlednila životní situaci a kontext žáků stejně jako bádání pomocných věd. Rovněž by ovšem ztratila svůj profil, kdyby zároveň s tím zanedbala své teologické a ekleziologické zakotvení. Pojem „katecheze“ toto zakotvení připomíná více, než zmíněné alternativní, dnes hojně preferované pojmy.

V současnosti tedy bývá zdůrazňován zásadní rozdíl mezi katechezí a výukou náboženství. Zdůrazňuje se, že výuka náboženství je školní předmět a tudíž předmět, který si žádá zdůvodnění z hlediska společenské prospěšnosti, státní vzdělávací politiky apod., zatímco katecheze je považována za výhradně vnitrocírkevní záležitost. Tento přístup je typický zejména pro země, v nichž je výuka náboženství povinným předmětem a v nichž se tedy náboženská pedagogika rozvíjí již delší dobu relativně nezávisle na církvích (např. Německo, V. Británie, skandinávské země aj.).⁷ Argumentuje se tím, že jde o předmět, v němž se nabízí základní informace o křesťanství (osvětová funkce), aniž by jeho cílem byla nutně konverze či aktivní život v konkrétní církvi. Je to tedy prostor pro „zcitlivění na otázky náboženství“.⁸ Ozývají se ovšem i hlasy, že křesťanská výuka náboženství nemůže zůstat jen na rovině pouhé objektivizující, nezaujaté informace, nýbrž má být „sebepředstavením s pozváním“

⁶ Srov. např. NIPKOW, Karl Ernst. *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh : Gütersloher Verlagshaus, 1990. 625 s. 3-579-01751-9. Zde s. 109.

⁷ Podobné hlasy zaznívají také v katolické katechetice. Srov. např. ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer. *Religionspädagogisches Kompendium*. 5. přeprac. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1997, 491 s. ISBN 3-525-61330-X. Zde s. 67-68. U nás např. MUCHOVÁ, Ludmila. Je výuka náboženství totéž co katecheze? In *Studia theologica* 1, 1999, roč. 1, č. 1. s. 58 nn, ISSN 1212-8570. Srov. také MILERSKI, Bogusław. *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa : Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998. 354 s. ISBN 83-909272-0-9. Zde s. 135-136 (s odkazy na konkrétní autory). Oproti tomu Valovič konstatuje, že „v našich podmínkách se vyučování náboženství ztotožňuje s katechezí.“ VALOVIČ, Eugen. *Náčrt katechetiky I*. Bratislava: Teologická fakulta Trnavskej univerzity, 1999. 129 s. ISBN 80-7141-281-3. Zde s. 19.

⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. Je výuka náboženství totéž, co katecheze?

(*einladende Selbstdarstellung*).⁹ Oproti tomu katecheze je vnímána především jako uvádění do následování Krista, které souvisí mnohem více se zkušeností víry. V katolictví úzce souvisí s uvedením do přijímání svátostí. V horším případě bývá katecheze vnímána jako indoktrinace.

Smysl tohoto rozlišování spočívá zejména v tom, že na straně výuky náboženství zohledňuje rozdíly v kontextu vyučování (škola – církev), respektuje nutnost jejího společenského opodstatnění na státních školách a na straně katecheze naopak podtrhuje duchovní (a v jistém smyslu mystagogický) charakter katecheze. Naopak jisté nebezpečí spočívá zejména v potenciální (a často i faktické) separaci výuky náboženství od života konkrétních společenství víry, v tendenčním oprošťování se od teologického zakotvení a tudíž v jejím zploštění na rovinu religionistiky, či dokonce v její sekularizaci.¹⁰ Změna termínů je spojena se změnou důrazů.

Smysl zdůraznění těsné souvislosti mezi katechezí a výukou náboženství spočívá především v tom, že do značné míry sdílejí mnohá východiska (pedagogicko-didaktické principy, společenský kontext, profil žáků), obsahy i metody práce. Dokonce i tam, kde se mezi výukou náboženství a katechezí zásadně rozlišuje, je vnímána rostoucí potřeba vzájemného sdílení a obohacování.¹¹ Např. M. Meyer-Blanck¹² považuje pojem „katecheze“ za vysloužilý a zbytečný, zároveň však připouští nutnost většího zohledňování „katechetického momentu náboženského učení“. A to proto, že náboženské učení ve škole má vždy „ekleziologický aspekt“. V tomto smyslu je důležitá „reflexe ekleziologické dimenze náboženského učení“.

⁹ SCHMIDT, Günter R. *Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule*. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, 2004, 224 s. ISBN 3-374-02103-4.

¹⁰ Srov. *LexRP I*, s. 960.

¹¹ Viz např. ELSENBAST, Volker. Religionsunterricht und kirchliche Handlungsfelder. In WERMKE, Michael. *Aus gutem Grund : Religionsunterricht*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. S. 207-213. ISBN 3-525-61404-7. Lapidárně to vyjadřuje v závěru svého článku: „Možná je to zdravé, ještě jednou nechat výuku náboženství a s ní i školu otevřít oči na to, co jim může nabídnout církev.“ Srov. i DRESSLER, Bernhard. Religiöse Bildung: warum und wozu? - tamtéž, s. 25n, který také hovoří o „rostoucím významu vztahu církevních sborů ke školám“.

¹² Heslo Katechese, Katechetik. I Evangelisch. In *LexRP I*, s. 959-960.

Pro pojetí katecheze v postkomunistických zemích, tj. v zemích, kde výuka náboženství neměla možnost rozvinout se do samostatné disciplíny a byla vždy víceméně prodlouženou rukou církevní katecheze Bible.

V současných českých a slovenských publikacích, zejména protestantských, je katecheze vnímána veskrze jako náboženská výchova a vyučování v církvích i na školách. Zřetelnější rozlišování se neobjevuje.

Pro Liguše¹³ je katechetika „prakticko-teologická vědní disciplína o náboženské výchově a výuce v církvích i na školách. Zdůrazňuje vázanost katecheze na život v konkrétním církevním společenství při současném odmítání zúžení katecheze na výchovu k církevnictví. Smyslem katecheze je „posloužit vyučovaným k individuálnímu a komunikativnímu vztahu k Pánu Bohu zjeveném v Ježíši Kristu.“ Cesta do církevního společenství má být vedena skrze osobní vztah k Bohu, nikoli naopak. Katecheze je tak specificky christologicky zakotvená, což nijak nekoliduje s důrazem na význam široce ekumenického rozměru jakož i interdisciplinárního charakteru. Podobné důrazy přejímá i Hanesová,¹⁴ přičemž ve svém přístupu velmi intenzivně využívá poznatků náboženské pedagogiky obecně, zejména pak v oblasti didaktiky. Oba pojmy jsou používány ambivalentně, hranice mezi nimi splývají.

Také I. Kišš¹⁵ vnímá katechetiku v podstatě jako náboženskou pedagogiku s theocentrickým zaměřením. V jeho pojetí označuje katecheze v první řadě výchovu dítěte (ačkoliv programově mu jde o výchovu ke křesťanské dospělosti, která nekončí konfirmací), a to se zřetelem k věčné spáse. Obsahem katecheze jsou zejména dogmatika a etika.

Vůči tomuto přístupu se ale poměrně kriticky staví polský praktický teolog B. Milerski.¹⁶ Současnou praxi hodnotí kriticky a zasazuje se o proměnu konfesně-

¹³ LIGUŠ, Ján a kol. *Náboženská výchova a výuka. Sborník*. Brno : L. Marek, 2005. 171 s. ISBN 80-86263-59-2. Zde zejm. s. 26-29.

¹⁴ HANESOVÁ, Dana. *Náboženská výchova v školách*. 2. rozšířené vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005. 212 s. ISBN 80-8083-121-1. Zde s. 12nn, 15nn i jinde.

¹⁵ KIŠŠ, Igor. *Výchova ku křesťanské dospělosti : Kompendium katechetiky*. Bratislava : EBF UK, 1994. 166 s. ISBN 80-88747-02-3. Zde s. 5.

¹⁶ MILERSKI, B. *Religia a szkoła*, s. 302nn.

katechumenálního pojetí výuky náboženství na školách směrem ke „konfesně-dialogickému“, otevřenému, pluralitnímu, nedogmatickému. Náboženské vzdělávání chápe „ani ne tak jako činnost katechumenální, nýbrž spíše jako proces obnovy života skrze konfrontaci žáků se svědectvími víry zapsanými v náboženské tradici a současné společenské praxi“.¹⁷ V jeho přístupu se projevuje vliv německé náboženské pedagogiky.

Souhrnně lze říci, že středoevropské přístupy zachovávají tradiční pojmosloví, ale zároveň je obsahově rozšiřují ve smyslu současných poznatků a důrazů jak v teologii, tak v pomocných vědách (pedagogice, psychologii, religionistice). Zůstává silný důraz na teologické zakotvení výchovně-vzdělávací aktivity při současném vnímání problémů souvisejících s čistě církevním pojetím katecheze.

V této práci tedy budeme vycházet z poměrně širokého pojetí katecheze, které lze popsat takto:

- jde o výchovně-vzdělávací aktivitu vycházející z kontextu společenství církve (v nejširším slova smyslu);
- zahrnuje uvádění do života víry a doprovázení v duchovním růstu včetně zapojení do života církve;
- po formální stránce zahrnuje širokou škálu metod a forem (nedělní škola, resp. školka či besídka¹⁸, konfirmace, dorost/mládež, ale také výchova v rodině a náboženská výuka ve školách).

Tato práce tak předpokládá poměrně těsnou souvislost mezi náboženskou pedagogikou a katechezí, zejména na rovině didaktické. Zároveň však ponechává otevřenou otázku přesného vymezení výuky náboženství a katecheze. Práce se zároveň omezuje specificky na katechezi evangelickou, ačkoliv zohledňuje a zužitkovává podněty z katechetické praxe v širším ekumenickém rámci.

¹⁷ Tamtéž, s. 311.

¹⁸ V práci budou tyto pojmy používány částečně synonymicky. Zejména pokud půjde o praxi v SCEAV, budeme se držet tam zavedeného pojmosloví, tj. především „školka“ resp. „besídka“. Více k této otázce viz kap. 4.6 a 13.

2.3 Dítě – profil současného žáka

Otázkou po dítěti se dotýkáme širokého spektra témat relevantních z hlediska katecheze zaměřené právě na tuto věkovou skupinu. Do hry zde vstupuje hledisko celé řady pomocných věd, které nám mohou pomoci lépe pochopit adresáty katechetické služby tak, aby tato služba mohla být efektivní a smysluplná. Zde ovšem nejde o zjištění specifik cílové skupiny ve stylu marketingových průzkumů trhu, jejichž cílem je vylepšování manipulačních technik. Smyslem studia profilu současného dítěte je snaha vzít dítě vážně – se vším, s čím přichází na nedělní besídku, na konfirmační přípravu či na setkání dorostu, a to tak, abychom mu dokázali lépe vyjít vstříc a předat mu důležité obsahy způsobem, kterému bude rozumět a který dokáže přijmout za své. Vyplývá to z dnešního pojetí výuky i výchovy jako obousměrného pohybu učitel-dítě /dítě-učitel, v němž jde o doprovázení založené na partnerství.

Nejprve je ovšem třeba přesněji vymezit, co pojmem “dítě (školního věku)” rozumíme, jak je vymezen a jaké poznatky je v této souvislosti nutno brát v potaz (ontogenetická perspektiva). Stejně tak relevantní je pohled na svět, v němž současné děti vyrůstají, na jejich hodnotovou orientaci, vztah k náboženským otázkám, na jejich touhy a potřeby (socio-kulturní perspektiva).¹⁹ Tento pohled je důležitý proto, že by bylo naivní očekávat, že se dopady společenských změn na postoje a názory dětí v čistě církevně pojaté katechezi neprojeví.

2.3.1 Ontogenetická perspektiva (teorie psychologického, morálního a náboženského vývoje)

Jak je patrné z názvu, práce se omezuje na určité období věku dítěte. Nejde tedy o dětství v celém rozsahu, jak je definuje např. Úmluva o právech dítěte, která za dítě považuje každou lidskou bytost mladší osmnácti let.²⁰

¹⁹ Tato dvojitá perspektiva odpovídá částečně tomu, co F. Schweitzer nazývá „Lebensgeschichte“. Zohlednit tento „životní příběh“ žáka má být klíčovým úkolem každé přípravy vyučovací hodiny či celých osnov. Viz SCHWEITZER, Friedrich. *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung. Evangelische Erzieher*, 1988, roč. 40, č. 6, s. 532-551. ISSN 0014-3413.

²⁰ „...pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“ Zákon č. 104/1991 – Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky (částka 22)*, Praha : Federální ministerstvo vnitra, 1991. S. 502-512. Zde článek I. odst. 1. (s. 503).

V této práci se zájem soustřeďuje na období poměrně přesně vymežitelné hned z několika důvodů. Z hlediska pedagogické praxe formulace „školní věk“ zahrnuje „školou povinné“ děti,²¹ tj. děti ve věku ca. 6-15 let. Zároveň se ovšem zvolené období života dětí kryje s důležitými momenty ve vývoji dítěte (z čehož vychází i výše zmíněná pedagogická praxe) – od fyzických přes psychické až k mravním a duchovním. Z hlediska vývojové psychologie se toto období dále různě dělí, např. na mladší, střední a starší školní věk,²² či na prepubescenci (6 – 11 let) a pubescenci (11 – 15 let) a podobně.²³ Rozsáhlé bádání v oblasti ontogeneze dítěte přišlo v posledních desetiletích s řadou teorií, které se pokoušejí o rozlišení vývojových stupňů či fází. Ke klasice dnes patří badatelský přínos těchto osobností:

- z hlediska kognitivního a psychosociálního vývoje: Jean Piaget, Erik Erikson;²⁴
- z hlediska morálního vývoje: Lawrence Kohlberg;²⁵
- z hlediska vývoje víry: Roland Goldman, David Elkind, James Fowler, John Westerhoff III, Fritz Oser a Paul Gmünder, M. Scott Peck, a další.²⁶

²¹ Dle platného školského zákona je délka povinné školní docházky stanovena na 9 let. Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky (částka 190)*, Praha : Ministerstvo vnitra, 2004. S. 10262-10348.

²² Viz např. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

²³ Tak Příhoda, který tuto část života nazývá souhrnně „druhé dětství“ (přičemž do něj zahrnuje i předškolní věk). PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3. vyd. Sv. 1. Praha : SPN, 1971, 462 s. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Sv. 2. Praha : SPN, 1974, 232 s.

²⁴ Klíčová díla: PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0. ERIKSON, Erik H. *Childhood and Society*. New York : Norton, 1950. 397 s.

²⁵ Klíčové dílo: KOHLBERG, Lawrence. *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. (Ph.D. dissertation). University of Chicago, 1958.

²⁶ Klíčová díla: GOLDMAN, Ronald G. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London : Routledge and Keagan Paul, 1964. 276 s. ELKIND, David. *The child's reality : three developmental themes*. New York : Lawrence Erlbaum, 1978. 155 s. ISBN 0-47-026376-8. FOWLER, James W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco : Harper and Row, 1981. 332 s. ISBN 0-060-62840-5. WESTERHOFF III, John H. *Will our children have faith?* New York : Seabury Press, 1976. 126 s. ISBN 0-816-40319-8. OSER, Fritz; GMÜNDER, Paul. *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung : ein strukturgenetischer Ansatz*. Zürich : Benziger, 1984. 287 s. ISBN 3-545-26194-8. PECK, Scott M. *The Different Drum: Community-Making and Peace*. New York : Simon & Schuster, 1987. 334 s. 0-671-60192-X.

Toto pořadí není náhodné. Pro všechny vývojové teorie jako základní východisko více nebo méně platí Piaget a jeho teorie kognitivního vývoje. Dá se říci, že psychosociální, morální či náboženská stádia vývoje jsou aplikací Piagetova přístupu v té které disciplíně.

Výčet klíčových osobností jistě není vyčerpávajícím přehledem současné diskuse na toto téma. Podrobnější zpracování zde však není možné a – vzhledem k množství relevantních publikací – snad ani nutné. Můžeme se tedy spokojit s odkazem na literaturu, která tuto problematiku zpracovává ve více či méně komplexních přehledech a shrnutích.²⁷ Z této literatury budeme vycházet také v následujícím přehledu zavedené terminologie a v souhrnu vývojových charakteristik, které se vztahují ke zvolenému tématickému vymezení, tj. k věkové kategorii 6-15 let.²⁸ Toto vymezení má jistě svou nevýhodu v tom, že dílčí část lidského života je poněkud vytržena z kontextu celoživotního běhu. Při vědomí této limitace půjde v práci všeobecně o takový pohled na vybrané životní období, který dle možností zohlední i to, co předchází i to, co následuje, byť jen dílčím způsobem.

Pro lepší přehlednost zde člením chronologicky, přičemž v tomto případě lépe poslouží členění Fowlerovo, i když dále v práci budeme pracovat spíše s obecnějším rámcem. A to s vědomím určitého rizika, které souvisí s tím, že zatímco kognitivní vývoj je poměrně dobře ztotožnitelný s konkrétním věkem dítěte (člověka), u morálního a náboženského vývoje to platí jen podmíněně (zpravidla jen v prvních stádiích).

6-8 let

Z hlediska kognitivního vývoje (Piaget) se dítě nachází v závěrečné fázi “předoperačního stupně” (2-7 let), přesněji “předoperačně-intuitivního” (4-7 let; falické stádium dle Freuda). V tomto období je myšlení dětí charakteristické svým “egoismem” (dítě se na svět dívá ze svého pohledu), animismem a antropomorfismem. Dítě je

²⁷ Viz např. publikace M. Vágnerové, D. Fontany, Z. Heluse, V. Příhody aj. Aspekty duchovního vývoje zohledňují např. J. Burns, D. Hanesová, R. Henleyová a částečně i S. Piętak. D. Hanesová nabízí velmi komplexní přehled charakteristik včetně jím odpovídajících námětů pro vychovatele. Viz HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 78-111 a obzvláště s. 88-102. V německé literatuře viz např. ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium* a snad každý úvod do náboženské pedagogiky.

²⁸ V souvislosti s tím neuvádím vždy odkazy na již zmíněné zdroje.

schopno se zaměřit pouze na jeden aspekt věci či jevu (centrace). Důležitou roli zde hraje vizuální vnímání, rozvíjí se řeč. Spravedlnost je vnímána imanentně, jednání je intuitivní. Je to období, kdy se začíná rozvíjet logické myšlení, vázané na konkrétní věci a děje (od 7 let). Roste také schopnost anticipace budoucího a pomalu také i orientace v čase a prostoru. Charakteristická je rovněž interiorizace zkušenosti, která se projevuje např. ve fantazii či symbolické hře. Dítě se učí mnoha zručností a snaží se je také využívat. Hovoří se o “věku aktivity a energie” či o “zlatém období příležitosti”.²⁹ Psychosociální vývoj zde ovšem charakterizuje napětí mezi snaživostí a méněcenností (Eriksonovo 4. stádium). Např. 7-8-leté dítě se snaží dělat vše perfektně, ale bojí se selhání. Snaživost, která nevede k úspěchu, má za následek pocity méněcennosti. V oblasti morální převažuje “morální realismus” (Piaget), neboli “předkonvenční morálka” (Kohlberg). Dítě poměřuje morálku podle bezprostředních důsledků, které dané jednání bude mít. Kohlberg zde rozlišuje 2 stupně³⁰: morálku orientovanou na trest (dělám to, abych nebyl potrestán), a morálku orientovanou na odměnu (dělám to, abych byl odměněn). Chybí zde širší společenská perspektiva.

V oblasti náboženského vývoje se zmíněná specifika odrážejí v podobě víry založené na tom, co dítě v této oblasti dosud zažilo, tj. na vlastní zkušenosti (“zkušenostní víra” – Westerhoff; víra je spíše “caught” než “taught”), která zároveň zůstává do značné míry intuitivní. Fowler hovoří o “intuitivně-projektivní víře”. Kloubí se zde vlastní fantazie s tím, co děti vidí u dospělých, zejména rodičů. Rodiče jsou důležitým faktorem také při utváření dětského obrazu Boha. Důležitou roli hrají i konkrétní formy zbožnosti. Do značné míry jde o víru formální a institucionální (srov. Peck), o víru “doslovnou”. Chybí schopnost abstraktně myslet. Vyprávění (mj. biblická), v tomto období oblíbená, jsou chápána simplicistně doslova jako reálné děje. Děti se soustředí na nepodstatné detaily.

9-11 let

Již od 7 let se formuje slovně-logické myšlení, avšak stále chybí schopnost abstraktního myšlení. Piaget tomuto období přisuzuje stupeň “konkrétních operací” (7-

²⁹ HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 93.

³⁰ Jde o první dva stupně jeho osmistupňové škály.

11 let). Dítě na tomto stupni dokáže sledovat myšlenkové postupy i ve zpětném sledu. Vnímání světa je ovlivněno kategorizací (příčina-důsledek, čas prostor, čísla), velkou roli zde hrají pravidla a autority. Má velký smysl pro povinnost. V oblasti morálního vývoje se tento důraz projevuje tím, že dítě orientuje své jednání podle vzorů (učitelé, vedoucí dětských skupin apod. na úkor rodičů, ale také vrstevníků). Kohlberg proto hovoří o nástupu “konvenční morálky”. S ohledem na nárůst důležitosti skupinové příslušnosti (zejména s vrstevníky) se hovoří také o morální socionomii. Chyběla-li v předchozích obdobích sociální perspektiva, pak nyní začíná dominovat. Dítě se snaží být dobré zprvu proto, aby se vyhnulo nesouhlasu druhých (Kohlbergovo 3. stádium), později proto, aby splnilo své povinnosti a předešlo tak pocitům viny ze selhání (Kohlbergovo 4. stádium). I víra je do značné míry závislá na okolí, proto ji Westerhoff nazývá vírou “přidruženou” (“affiliative”). Dítě jednoduše přejímá víru svých vzorů a neklade kritické otázky. Čím dál víc je však zajímaví logická vysvětlení různých detailů. Zároveň začíná rozlišovat mezi fantazií a skutečností a také dokáže vnímat svět očima druhých. Přesto je to víra “mýticko-doslovná” (Fowler). Např. Bůh má lidskou podobu a je někde na nebi. Ve vztahu k biblickým textům ještě dítě nedokáže rozlišit rovinu věcnou od roviny symbolické a podle některých badatelů proto není schopno správně pochopit symbolickou řeč, např. podobenství.³¹ Podle Osera dítě do 8-10 let vnímá Boha především jako absolutní moc s možností přímé intervence, na kterou člověk může reagovat (jen) poslušností (“deus ex machina”; 1. stupeň dle Osera). Zároveň se však již od 8. roku života vyvíjí poněkud komunikativnější a vztahové pojetí Boha, kdy dítě začíná rozvíjet vlastní vztah k němu např. skrze modlitbu (Elkind). Oser hovoří o perspektivě “do ut des” (Oserův 2. stupeň). Na této úrovni dítě (ale i někteří dospělí) počítá se vzájemným ovlivňováním mezi člověkem a Bohem. Modlitba, správné chování či rituály jsou možností, jak “ovlivnit” Boha. Pozitivní i negativní životní zkušenosti jsou vnímány jako bezprostřední důsledky vlastního jednání.

³¹ Viz např. BUCHER, A.; OSER, F. „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, roč. 33, č. 2, s. 167nn. BUCHER, A. Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung neutestamentlicher Gleichnisse. *Katechetische Blätter*, 1987, roč. 112, č. 3, s. 194nn. ISSN 0342-5517.

12-15 let

Jde o jedno z nejnáročnějších období vývoje dítěte, období překotných změn způsobených prudkým růstem i myšlenkovým dozráváním. S nástupem puberty dítě dosahuje stupně “formálních operací” (konečného stupně kognitivního vývoje podle Piageta), který se vyznačuje zejména schopností myslet abstraktně a hypoteticky. Tím tedy končí období naivity. To výrazně ovlivňuje pohled na svět a jeho smysl. Dítě je schopno reflektovat vlastní minulost a přemýšlet o budoucnosti. Objevují se kritické otázky – pryč je doba nekritického přijímání toho, co říkají jiní (zejména rodiče). S tím se také mění přístup mj. i k biblickým příběhům. Dle Westerhoffovy terminologie nastupuje fáze „hledající víry” (3. fáze – „searching faith”), později přecházející i do skepse či dokonce odpadnutí od dosavadní víry. Oser hovoří dokonce o orientaci na absolutní autonomii, v níž lze víru charakterizovat jako deismus (3. stupeň dle Osera). Tato „hledající víra” je však stále silně ovlivněná vztahy s ostatními, zejména s vrstevníky. Hanesová hovoří o „kolektivní víře”, která se identifikuje s vírou přátel a v níž „funguje stádový instinkt”.³² Fowler toto stádium nazývá „synteticko-konvenčním”, které teprve v adolescenci přechází do stádia „individuálně-reflexního” (neboli do „přivlastněné víry” – „owned faith” dle Westerhoffa). Víra, ale i morálka, podobně jako i koníčky či styl oblékání, jsou značně konformní vůči konvencím platným v rámci (vrstevnické) skupiny. Dítě hledá svou identitu mj. tím, že se vymezuje vůči dosavadním autoritám, ale zároveň hledá orientaci a vzory (idoly). Velkou roli při hledání vlastní identity také hraje společenství, potřeba osobního vztahu a ujištění, potřeba být milován. To má svůj odraz i na rovině vztahu k Bohu.

Shrnutí

Přínos vývojových teorií má však také své meze. Kromě debaty o oprávněnosti toho kterého členění a řazení se ukazuje, že jednotlivé stupně sice mohou být pomocí při pochopení člověka, ale zároveň je zde nebezpečí zúžení perspektivy, zejména na oblast kognitivní. Dnes je zřejmé, že velmi důležitou roli hrají i společenské či emocionální vlivy. Také otázka specifik z hlediska pohlaví zpochybňuje zavedená ontogenetická

³² HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 99.

schémata.³³ Navíc, zejména v oblasti morálního a náboženského vývoje se jednotlivé teorie zaměřují spíše na morální či náboženské *úsudky* a jejich vznik, ale již se nezajímají o skutečné morální/náboženské *jednání*. Vývojové stupně zároveň svádějí k šablonovitému přístupu, který nakonec může ignorovat podstatu dítěte tím, že „stádia“ používá jako pomůcku k manipulaci nebo je chápe jako výchovný cíl sám v sobě.³⁴ Meyer-Blanck v tomto ohledu upozorňuje na problém deskriptivity a normativity. Deskriptivní a normativní prvky je podle něj nutné zásadně rozlišovat. Například nesouhlas s cílem náboženské výuky, formulovaným jako „výchova k vyššímu stádiu náboženského úsudku“, neznámá, že by poznatky k jednotlivým stádiím neposkytovaly důležitou pomoc při formování cílů, obsahů a metod.³⁵ Jak zdůrazňuje F. Schweitzer, „vývoj životního příběhu nesmí být zaměněn za jízdni řád, na jehož přesné dodržení bychom si měli dělat naději. Cílem přesto musí zůstat to, abychom se vyhnuli přetěžování žáka a opomíjení jeho učebních předpokladů“.³⁶

2.3.2 Socio-kulturní perspektiva

Důležitým faktorem v utváření osobnosti je také sociální a kulturní kontext, v němž dítě vyrůstá. Tento kontext je zároveň velmi proměnlivou veličinou. Snad více nejrozšířenějším souhrnným pojmem k označení současného kulturního kontextu je pojem postmodernismus. Navzdory tomu, že jde o pojem poměrně vágní a obtížně definovatelný (což rovněž vypovídá o povaze „postmodernismu“), zpravidla je spojován s následujícími rysy, charakteristickými pro současný společenský kontext³⁷:

- ztráta jednoho „centra“, neexistuje 1 pravda; existuje mnoho různých „center“, nebo také žádné; pravda je individuální (individualistická);

³³ Srov. zejm. práce Carol Gilliganové. V češtině např. GILLIGANOVÁ, Carol Jiným hlasem : o rozdílné psychologii žen a mužů, Praha : Portál, 2001, 191 s. ISBN 80-7178-402-8.

³⁴ BRÁDŇANSKÁ, Noema. *Detské predstavy o Bohu. Rigorózná práca*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004. 145 s. + přílohy. Bez ISBN. Zde s. 35.

³⁵ MEYER-BLANCK, Michael. *Glauben im Kindes- und Jugendalter. Die Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder*. *Evangelische Erzieher*, 1993, roč. 45, č. 5, s. 561-573. ISSN 0014-3413. Zde s. 563.

³⁶ SCHWEITZER, F. *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung*, s. 549.

³⁷ Viz např.: BASSARA, Czesław. *Postmodernism' s influence on child's thinking*. Pszczyna : CEF Press, (rok neuveden), ISBN 83-88905-00-7. Nebo GRENZ, Stanley J. *Úvod do postmodernismu*. Praha : Návrat domů, 1997, 199 s. ISBN 80-85495-74-0.

- úpadek všech autorit; sklony k anarchii;
- důraz na prožitek, zkušenost; dobré je to, co funguje, co je příjemné;
- ztráta smyslu a cíle;
- multimediální vnímání reality;
- globalizace a pluralitní společnost;
- sekularizace (ve smyslu odklonu od tradičních církví) a zároveň návrat spirituality v nové podobě (s důrazem na prožitek) – nová náboženská hnutí a sekty.

Jak se tyto obecné rysy projevují na dětech a jaký dopad mají na naše katechetické snažení? To je otázka, kterou si musíme klást stále znovu, abychom dobře porozuměli těm, které máme vést.

Všeobecně se má za to, že dnešní děti a mládež jsou jiné než generace před nimi.³⁸ To samo o sobě nemůže překvapovat, tak tomu bylo vždy. Ostatně jiní jsou i dospělí, což si mnohdy neuvědomujeme, protože na dětech je to ve výchovném procesu zřetelnější a citelnější a z hlediska úvah o katechezi v tuto chvíli i důležitější. Oproti předchozím generacím je však jiná především rychlost změn, s nimiž se děti (i dospělí) v současnosti musí vyrovnávat. Jde o faktor, který je nutno brát v potaz při utváření každého výchovného a vzdělávacího konceptu. Klíčovou otázkou je, v čem tyto generační změny spočívají, jaké jsou trendy a následně: jak je adekvátně zohlednit v (biblické) katechezi.

Dílčí odpovědi na tyto otázky je možno hledat v empirických studiích zaměřených na děti. Studie zaměřené specificky na děti zapojené v katechetické práci církve jsou u nás ovšem velmi ojedinělé.³⁹ Mnohé podněty všeobecného rázu však mohou poskytnout sociologické či jiné výzkumy. V oblasti analýzy dětství však mají české společenské vědy (zejména pedagogika, psychologie, sociologie) značný dluh. Jak konstatuje zpráva

³⁸ Pro ilustraci: ve výzkumu zaměřeném na učitele katolického náboženství v SRN na otázku „Když se zpětně podíváte na své učitelské povolání: můžete konstatovat změny v chování žáků/žákyní?“ kladně odpovědělo 85,2% z nich. Podobné výsledky by se jistě dalo očekávat i u nás. ENGLERT, Rudolf; GÜTH, Ralph (vyd.) „*Kinder zum Nachdenken bringen*“ : *Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1999. 193 s. ISBN 3-17-015752-3. Zde s. 67n.

³⁹ RÓŽAŃSKA, Aniela. *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburgskiego Wyznania na Zaolziu*. Czeski Cieszyń : Śląski Kościół Ewangelicki Augsburgskiego Wyznania, 2002, 281 s. + přílohy, ISBN 80-230-7809-3. Zde zejm. s. 157nn.

Českého helsinského výboru⁴⁰, chybí nejen přehled jednotlivých dílčích výzkumů a statistik mapujících nejrůznější oblasti současné podoby dětství a problémy s nimi spojené, ale také funkční tuzemská (tím více mezinárodní) koordinace či kritéria pro sběr dat a jejich kategorizaci, což znemožňuje srovnávání.

Jednu z důležitějších studií předkládá publikace *Děti v České republice*, zpracovaná pro Český výbor pro UNICEF (1996)⁴¹. Dalším rozsáhlejším projektem (rovněž pro UNICEF) byl mezinárodní výzkum *Young Voices* (2001)⁴². K nejaktuálnějším mezinárodním výzkumům současného dětství patří studie *Czech Kids 2004* a výzkumný projekt *Rizikové faktory školního, sociálního a zdravotního vývoje mládeže* realizovaný v rámci mezinárodní studie *SAHA (The Social And Health Assessment)*.⁴³ Z českých studií k sociologii dětství je možno uvést sborník příspěvků vydaný M. Dopitou⁴⁴ či práce kolektivu kolem I. Nosála⁴⁵. Patří sem i dílčí studie prezentované na 11. konferenci České asociace pedagogického výzkumu na téma „Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání“ (10.-11. září 2003, Brno).⁴⁶

⁴⁰ TOMÁŠKOVÁ, Petra et al. *Práva dětí*. [online] Praha : Český helsinský výbor, 2001, [cit. 10.1. 2006], dostupné z WWW: <<http://www.helcom.cz/index.php?p=2&rid=105&cid=368>>. Ještě i v r. 2003 se ozývají podobné hlasy: DOPITA, Miroslav; NELEŠOVSKÁ, Alena; SKOPALOVÁ, Jitka. *Pohled na „společnost“ očima dětí středního věku*. [online], Brno: 11. konference České asociace pedagogického výzkumu - Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání, 10.-11. září 2003, [cit. 19.2.2006], dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/capv11/>>.

⁴¹ KOVAŘÍK, Jiří; KUKLA, Lubomír. *Děti v České republice : situační analýza. 1996*. Praha : Český výbor pro UNICEF, 1997. 222 s. ISBN 80-901367-1-0.

⁴² *Young Voices. Opinion Survey of children and young people in 35 countries of Europe and Central Asia* [online] Geneva : UNICEF, © 2001, ISBN 92-806-3705-3 [cit. 21.9. 2006] Dostupné z WWW: <http://www.violencestudy.org/europe-ca/PDF/Young_Voices.pdf>.

⁴³ Dílčí výsledky české části tohoto projektu viz *Projekt SAHA* [online] Praha: Psychologický ústav Akademie věd ČR © 2003-2004, [cit. 19.1.2006] Dostupné z WWW: <http://www.psu.cas.cz/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=87&Itemid=76&order=dmdate_published&ascdesc=DESC>.

⁴⁴ DOPITA, Miroslav (vyd.) *Konstrukce politična ze strany dětí*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2002. 188 s. ISBN 80-244-0476-1. Viz mj. kapitola D. Sýkorové: Poznámky k české sociologii dětství, s. 17-29 či J. Skopalové: K novým teoriím sociologie dětství, s. 30-39.

⁴⁵ NOSÁL, Igor. České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskursy a reprezentace. In *Sociologie jako umění Možného : k sedmdesátinám brněnského sociologa : sborník prací Fakulty sociálních studií Brněnské university*. Brno : Masarykova univerzita, 2002. S. 53-75. ISBN 80-210-2852-1. Edice Sociální studia č. 8.

⁴⁶ HEJLOVÁ, Helena. Vnímání ohrožujících vlivů dětmi. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [online]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, [cit. 19.2.2006] dostupné z WWW:

Pokud jde o religiozitu, pak je dluh společenských věd vůči sociologii dítěte ještě větší. Religiozitou v ČR se sice zabývá několik sociologických průzkumů, ty se ale zaměřily vesměs na dospělé respondenty. Nejvíce se dětskému věku blíží průzkumy české mládeže, kterými se dlouhodobě zabývá P. Sak.⁴⁷ Ve svých studiích se zaměřuje na mládež ve věku 15-30 let, v tom mj. z hlediska duchovního a náboženského života (zejména ve studiích *Spiritualita mládeže I* a *Spiritualita mládeže II* z let 1997 a 1998). Snad nejrozsáhlejší studií náboženských postojů české populace je výzkum *Náboženství (ISSP 1998)*.⁴⁸ Zaměřuje se ale pouze na respondenty starší 18 let, nicméně poskytuje množství cenného srovnávacího materiálu. Sociologický výzkum hodnotového systému českého obyvatelstva (v tom i religiozity) prezentuje rovněž *Evropská studie hodnot 1999*⁴⁹. Naopak jen okrajově se religiozity dotýká *Sčítání lidu, domů a bytů 2001*. Z dílčích studií lze uvést výzkum *Dětské představy o Bohu*⁵⁰ realizovaný autorem na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a studie L. Muchové z teologické fakulty Jihočeské Univerzity na obdobné téma.⁵¹

Na základě těchto studií lze poznatky k profilu dnešních dětí shrnout do následujícího syntetického pohledu.

<<http://www.ped.muni.cz/capv11/>>. DOPITA, Miroslav; NELEŠOVSKÁ, Alena; SKOPALOVÁ, Jitka. Pohled na „společnost“ očima dětí středního věku, (tamtéž) - zmiňuje mj. i důležitost zkoumání aspektů spojených s náboženstvím.

⁴⁷ SAK, Petr. *Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*, Praha : Petrklíč, 2000. 292 s. ISBN 80-7229-042-8. Nově též: SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce : sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha : Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.

⁴⁸ *Náboženství (ISSP 1998)*, [online] Praha : Sociologický ústav AV ČR (Sociologický datový archiv) [cit. 3/2002], dostupné z WWW: <<http://www.soc.cas.cz/>>.

⁴⁹ *Evropská studie hodnot 1999: Sociologický výzkum hodnotového systému českého obyvatelstva*, [online], Praha: SC&C, 1999 [cit. 3/2002]. Dostupné z WWW: <<http://www.scac.cz/EVS/index.htm>>.

⁵⁰ Dílčí výsledky viz např. PIETAK, Martin. Výzkum dětských představ o Bohu v kontextu sekulární společnosti. In *Studentská vědecká konference v Praze 26. a 27.4. 2002*. Praha : Matfyzpress, 2002. s. 34-42.

⁵¹ MUCHOVÁ, Ludmila. *Bůh je jako mrakodrap : O rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1998. 66 s. Bez ISBN.

Generační změny

- Dospívají rychleji. V souvislosti s tím se hovoří o “vytrácejícím se dětství”,⁵² o „tweens” či generaci KGOY (Kids Grow Old Younger – děti dospívající v mladším věku). „Mají více osobní moci, více peněz i vlivu než kterákoli generace před nimi.“
- Svoboda a pluralita nabídek jsou šancí, ale i ohrožením: vedou k dezorientaci a pocitu bezradnosti. „Po letech ohrožení kolektivismem nás ohrožuje přílišný individualismus...”⁵³
- Děti vyrůstají v atmosféře prázdnoty a cizí není ani narůstající stres, existenční úzkost, strach z budoucnosti či osamocenenost.⁵⁴
- Přibývá také dětí s lehkými psychickými poruchami, zhoršuje se disciplína, zmenšuje se schopnost soustředění, narůstá neklid.⁵⁵

Změny v rodinném životě

- zvyšuje se počet dětí vyrůstajících v neúplných rodinách či volných partnerských svazcích a s tím i počet dětí více ohrožených rizikovými faktory (např. drogami).⁵⁶
- klesá kvalita rodinného života vlivem chronického nedostatku času, snižování frekvence setkávání rodičů a dětí, kontaminace kvantity i kvality společně tráveného času apod. Výstižně to vyjádřil T. Kimmel: „Americké rodiny jsou vtahovány do „uspěchané domácnosti“ kulturou, která si takové domácnosti váží, podnikáním,

⁵² Srov. POSTMAN, Neil. *The disappearance of childhood*. New York : Delacorte Press, 1982. 177 s. ISBN 0-440-01691-6. Zloděje dětství vidí zejména v televizi, která děti předčasně seznamuje s tématy, na které ještě nejsou zralé.

⁵³ KOVAŘÍK, J.; KUKLA, L. *Děti v České republice*, s. 167.

⁵⁴ Srov. BURNS, Jim. *Nebojte se věnovat mladým*. Brno : Nová naděje, 1994. 252 s. ISBN 80-901726-1-X.

⁵⁵ KOVAŘÍK, J.; KUKLA, L. *Děti v České republice*, s. 167. Srov. FREUDENBERG, Hans (vyd.) *Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 2. Schuljahr*. 6. přeprac. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. 204 s. ISBN 3-525-61363-6. Zde s. 5.

⁵⁶ *Young Voices*, s.31. Srov. také VEČERNÍK, Jiří. *Demografická a důchodová propast* [online] Institut pro sociální a ekonomické analýzy, © 2005 [cit. 21.9. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.isea-cz.org/?operation=display&id=332>>.

kteřé ji odměňuje, médii, kteřá ji vykořisťují a našimi egi, kteřé si ji žádají.⁵⁷ (Rozdíl mezi americkými a českými rodinami je v tomto ohledu docela zanedbatelný).

- Absence otců v životě rodiny (dočasně pracovní či trvalá), ale i mužů ve výchovném a vzdělávacím procesu vůbec (viz „feminizace“ školství apod.) „Jestliže muži pomalu ztrácejí své nadřizené postavení ve společnosti, plyne z toho, že chlapeči ztrácejí své vzory a smysl cíle a místa.“⁵⁸

Změny v hodnotovém žebříčku a vztazích

- V socializaci dětí roste význam vrstevníků.
- Narůstá frekvence spíše negativních aktivit jako jsou nicnedělání, návštěva restaurací a využívání hracích automatů. Roste pravděpodobnost zkušenosti s drogami apod.⁵⁹
- Děti vyrůstají pod tlakem konzumního a materialistického prostředí se sklony k hédonizmu, individualizmu a egoizmu. K těmto tlakům zároveň patří i tlak na to, “být šťastný”, úspěšný, užít si života.⁶⁰ Typický je značný morální chaos.

Změny mediálního kontextu

- Roste vliv médií na utváření osobnosti a hodnotových postojů dítěte. Při trávení volného času figurují televize, počítač/videohry a poslech hudby na 2.-4. místě a teprve až poté např. sport.⁶¹

⁵⁷ “American families are lured into the “hurried home” by a culture that values it, businesses that reward it, the media exploits it and our egos demand it.” KIMMEL, Tim. *Little House on the Freeway. Help for the hurried home*. Portland : Multnomah Press, 1987. 223 s. ISBN 0-8807-0205-2. Zde s. 29-31. Cit. in ZIETTLOW, Jean. The Stages of Faith Development. In *Our Calling in Education: A Lutheran Study*. Chicago: ELCA, 2004. ISBN 6-0002-0196-6, s. 29.

⁵⁸ *Young Voices*, s. 23. Srov. též NOVÁK, David. *Víra ve vírech doby*, Praha : Návrat domů, 2001. 56 s. ISBN 80-72255-041-1. Zde s. 20.

⁵⁹ SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce. Resumé*. [online] [cit. 18.1. 2006]. Dostupné z WWW: <http://www.insoma.cz/index.php?id=resume_cs&d_1=book_2>.

⁶⁰ Srov. WEGENAST, Karl. Erlebnisgesellschaft. In *Evangelische Erzieher*, 1994, roč. 46, č. 1, s. 3-8.

⁶¹ Tamtéž.

- Koncem 90. let 20. století dochází i u nás k prudkému nástupu počítačové technologie, v tom mj. i internetu. (Nemožnost vlastnit počítač začíná být příznakem chudoby!) Zvyšuje se tak medializace a digitalizace „životního pole“. Hovoří se o „informační společnosti“, o „mediální mládeži“, důležitou roli začínají hrát pojmy typu „kyberprostor“, „kyberkultura“ apod.⁶²
- Sak poukazuje na tzv. „digitální sociabilitu“, kdy v digitálním prostoru se vyvíjejí nová společenství fungující na bázi nových forem komunikace, které překračují hranice států a národů a vytvářejí nové sociální normy jednání. Zároveň s tím se ovšem objevují i hrozby v podobě sociální diferenciacce, nové podoby dominance a závislosti, izolace, nové formy manipulace, ale také „kolektivní hloupost virtuálního světa“.
- To má vliv také na učební zvyklosti dětí. Práce s počítačem a internetem vede k novému stylu učení, kde důležitou roli hraje vlastní aktivita: hra s informací, učení pomocí průzkumu ve snaze objevit nové věci, a to způsobem individuálně vyhovujícím.⁶³
- Zároveň s tím ale klesá např. čtenářská aktivita. Čas věnovaný četbě nahrazuje čas strávený u počítače. Pokud jde o mládež, téměř polovina nepřečte za měsíc ani jednu knihu. Čtené knihy navíc patří takřka výhradně do současné literatury.
- Komputerizace rovněž mění role dospělých a dětí. Dospělí ztrácejí na autoritě, děti získávají netušený vliv. V oblasti technologií jsou to často děti, kdo učí dospělé. E. Aphek má zato, že tento „Power Shift“ skýtá rodičům a pedagogům příležitost přehodnotit dosavadní pedagogické přístupy z hlediska relevance v informačním věku, využít nové technologie k vývoji nových učebních módů, přehodnotit naše kritéria „dobrého žáka“, a také vést děti k pozitivnímu využívání technologií a vlastního vlivu.⁶⁴

⁶² SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, [online].

⁶³ Srov. APHEK, Edna. Children of the information age: a reversal of roles. In *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, [online] October 2002, Vol. 3 Number 4. ISSN 1302-6488, 8 s. [cit. 19.1. 2006] Dostupné z WWW: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde8/articles/aphek.htm>>.

⁶⁴ Tamtéž, s. 7.

Změny v náboženském životě

- Současná generace vyrůstá v sekularizovaném prostředí. Podle EVS 1999 pouze 7,3% dospělých považuje „náboženskou víru“ za zvlášť důležitou „vlastnost“, která by měla být v dětech doma pěstována. V rámci studie *Dětské představy o Bohu* na otázku „chodíš do kostela nebo na nedělní besídku?“ odpovědělo „ano“ nebo „někdy“ 30% dotazovaných. Podle studií ISSP a EVS by podobně odpovědělo 42% dospělých. Ve svých 12 letech jich však alespoň občas chodilo do kostela 57%. Z generace prarodičů to bylo 65%. A když už současní dospělí do kostela vyrazí, často nechají dítě doma.
- Podle P. Saka se zde navzdory sekularizaci objevuje „nová spiritualita“. Ta se vyznačuje tím, že není vázána na vnější formy náboženského života a je do značné míry individualistická. Modlitba (jakkoli blíže neurčená) je nejfrekventovanější náboženskou aktivitou, a to až u 40-50% dětí a mládeže. Zdá se, že jde o projev intuitivní zbožnosti a vnitřní potřeby transcendentního protějšku navzdory vši sekularizaci.⁶⁵
- Z toho plyne, že znalost Bible lze stěží předpokládat, a to dokonce i u dětí z formálně křesťanských rodin. Možnosti seznámení se s Bibli mimo církevní vyučování jsou velmi omezené a často poskytují nepřesné informace v závislosti na míře znalostí učitele (Bible v rámci hodin literatury, občanské výchovy apod.)

Pohled na profil současného dítěte je tedy pohledem na pestrou mozaiku, která staví rodiče, vychovatele, pedagogy, katechety i faráře před obrovskou výzvu. Ani církve nemá hotové odpovědi a zaručené recepty. Přitom nejde jen o zápas proti neřestem moderní doby, ale spíše o takové doprovázení, které využije současných poznatků, prostředků a možností k tomu, aby umožnilo smysluplnou orientaci, poukáže na přednosti i důsledky jednání a pomůže tak ke kladnému nasměrování života. Slovy C. S. Lewise: „úkokem moderního učitele není vykácet džungli, nýbrž zavlažit poušť. Správná

⁶⁵ SAK, P. *Proměny*, s. 122nn.

obrana proti špatným myšlenkám je vštěpovat správné (*just*) myšlenky.”⁶⁶ Jakou roli zde bude hrát seznamování s Bibli?

Zmíněné perspektivy (ontogenetická i socio-kulturní) před nás klade důležité otázky ve vztahu k Bibli. Jak utvářet biblické vyučování s ohledem na životní situaci žáka, na jeho společenské pozadí, na jeho místo na stupnici kognitivního, morálního či náboženského vývoje? Jakou úroveň předpokládají jednotlivé texty či témata? Lze přiřadit určité typy obsahů (či biblických textů) jednotlivým vývojovým stádiím? Anebo záleží ještě na jiných faktorech, než jen zde zmíněných? Pokud ano, na jakých? Všeobecně řečeno: do jaké míry znalost těchto poznatků ovlivní výběr nejen metod, ale i obsahů?

⁶⁶ LEWIS, Clive Staples. *The Abolition of Man*. New York : HarperCollins, 2001. 105 s. ISBN: 0-0606-5294-2.

3. Místo Bible v dějinách katecheze

3.1 Bible o vyučování Písma

V SZ ani v NZ nenajdeme mnoho pokynů konkrétně pro (biblické) vyučování dětí. Snad kromě důrazu na „vštěpování“ slov Hospodina ve všech životních situacích a kontextech (Dt 6,4-9; 11,18-20) a všeobecných napomenutí k vyučování všech včetně dětí (např. Dt 31,12). Přesto nás Bible nenechává na pochybách, že vyučování zákona Hospodinova již od dětství je klíčové. Stejně tak je zřejmé, že nejde jen o znalost formální, nýbrž o znalost transformující životní praxi.

Z Ježíšova přístupu k dětem je zřejmé, že si jich velmi váží a přisuzuje jim schopnost autentického vztahu k Bohu. Nikde však nečteme o tom, že by děti vyučoval a vykládal jim Písmo podobně jako učedníkům. Pro děti nemá požadavky, výzvy, dokonce ani příběh – „jen“ požehnání (Mt 19,13-15). Proto zde také nenajdeme nic o „práci s Písmem“. Z hlediska dobového kontextu a zejména priorit Ježíšovy služby je to pochopitelné. Přesto zde lze vidět jistý korektiv nezdravého „přebibličtění“, tj. takového přístupu k Bibli, který ignoruje osobnostní a vztahovou složku duchovní formace a příliš spoléhá na „literu“ (srov. 2K 3,6 či také 1K 4,20). Když dospělí nebudou požehnáním pro své děti tím, že budou „živými Biblemi“, těžko čekat, že to za ně udělá text knihy, kterému sami plně neporozuměli. Stejně tak silně ovšem platí i ono „nechte děti a nebraňte jim jít ke mně“. Platí-li Hieronymovo „neznat Písmo znamená neznat Krista“¹, pak lze neseznamování s Bibli (byť se zdánlivě dobrými úmysly, např. na základě vývojové psychologie²) poněkud vyostřeně klasifikovat jako bránění v cestě za Kristem.

Pokud jde o metodiku biblické výuky dětí, mnoho se nedozvíme. Zřejmý je silný důraz na memorování textů, význam dialogického společenství Božího lidu zejména

¹ In Isaiam, Prolog. Cit. in GROSSI, Vittorino; SINISCALCO, Paolo. *Křesťanský život v prvních staletích*, Brno: CDK, 1995, 239 s. ISBN 80-85959-04-6. Zde s. 55.

² K tomu viz kap. 8 o výzkumech týkajících se místa Bible v katechezi.

v rodině i mimo ni (viz otázky dětí po významu Pesachu, Dt 6,20-21), ale jinak musíme hledat spíše mezi řádky. Pravidla pro výchovu dětí je nutno odvozovat ze všeobecně platných principů pro vztah k Bohu i světu. Bible tedy nehovoří příliš o tom, „jak“, ale nenechává nás na pochybách ohledně toho, „co“, „proč“ a „k čemu“. Nejvýrazněji to ilustruje snad jediný výslovný doklad židovské výchovně-vzdělávací praxe v NZ (pokud jde o použití Písma ve výchově dětí) – zmínky o Timoteově výchově (2Tm 3,15nn), který již od mládí zná svatá Písma, která mu „mohou dát moudrost ke spasení“. Je zajímavé, že jeden z klíčových textů k inspiraci Písma (2Tm 3,17) zmiňuje jedním dechem právě i smysl, význam a užitek Písma. „Bohem vdechnuté“ (*geopneustoj*) Písmo je „dobré k:

- učení (*didaskali, a*) – jde o sdílení informací, faktů o božím působení zejména v Kristu a jejich významu pro osobní život;
- usvědčování (*evlegmo, j*) – odkrytí našeho skutečného stavu, naší hříšnosti před Bohem; dle J 16,8 je to dílo Ducha svatého;
- nápravě (*evpano, rqwsi j*) – Písmo není jen knihou obvinění, ale i knihou útěchy: ukazuje východiska a cesty k nápravě;
- výchově ve spravedlnosti (*paidei, a h` evn dikaiosunh/*) – oproti *didaskali, a* jde spíše o zaměření na aplikaci, cvičení, zvnitřnění informací o tom, co je spravedlivé před Bohem; hlavní novozákonní významy „spravedlnosti“ se přitom týkají jednak ospravedlnění a jednak i života ve spravedlnosti. Písmo je zde prezentováno jako vhodná „příručka“ pro „nácvik“ života ve spravedlnosti.

Cílem toho všeho je: „aby Boží člověk byl náležitě připraven ke každému dobrému činu.“ Podobně naznačuje smysl Písma i Ř 15,4, když hovoří o tom, že v něm máme hledat povzbuzení a vytrvalost, abychom tak našli naději. Nebudou-li tyto cíle horizontem katechetických snah, bude práce s Písmem bez užitku, jakkoli propracované či pokrokové učení o Písmu budeme zastávat. Užitečnost Písma by mohla zůstat nevytěžena, nestalo by se „moudrostí ke spasení“, nedotklo by se našeho života.³

³ Skutečnost, že jde o text vztahující se k SZ je zřejmá. Stejně tak je zřejmé, že kanonizační proces vedl k přijetí tohoto hodnocení i ve vztahu k NZ.

Striktně vzato, přímý biblický příkaz k vyučování Bible jako takové dětem nenajdeme. Jinou možnost, než tak činit, ovšem nemáme. Ve způsobech nám Bible nechává volnost.

3.1.1 Mimobiblická tradice

Z mimobiblické židovské tradice z období vzniku kánonu stojí za povšimnutí zejména dva aspekty rabínské výchovné praxe ve vztahu k Písmu: 1. role otců v uvádění do Písma a 2. výběr učební látky.

Ad 1. Vyučování Tóry patří k základním povinnostem otce.⁴ Tehdejší zdůvodnění tohoto důrazu dnes asi neobstojí výuka Tóry je podle rabínských výkladů určená jen synům (srov. doslovný výklad Dt 11,19). Ovšem v době, která ráda svaluje výchovnou a vzdělávací odpovědnost na ženy a učitele (učitelky!) je slovo o výchovné odpovědnosti rodičů (a konkrétně otců) důležitým korektivem. V oblasti duchovní výchovy zejména. Nikoli proto, že by ženy nebyly dostatečně kompetentní, ale proto, že vzniká dojem, že víra je jen ženskou záležitostí. A muži zde selhávají ve své duchovní odpovědnosti.

Ad 2. Zajímavý je výběr učební látky v rabínském židovství. V centru zájmu stojí přirozeně Tóra, ovšem její studium nezačíná knihou Genesis, nýbrž snad poněkud překvapivě knihou Leviticus. Rabi Asi to zdůvodnil tak, že „žáci jsou ještě čistí (bez hříchu) a oběti, o nichž pojednává kniha Leviticus, jsou také čisté. Ať tedy přijdou čistí a zabývají se čistým.“⁵ Podobný důraz, včetně uvedeného zdůvodnění najdeme i v moderním orthodoxním židovství (např. hnutí Chabad) včetně hnutí mesiánských (např. Flame Foundation).⁶ Smyslem práce s Písmem je v tomto případě uvedení do bohoslužebného života společenství a seznámení s tím, co je v životě „čisté a nečisté“.

⁴ Povinností otce je podle Mišny (Kidušin, kap. 1, mišna 7) „obřezat syna, vykoupit ho, učít ho Tóře, obstarat mu ženu a vyučit ho řemeslu.“ Cit in: KUČERA, Zdeněk, ŠTVERÁK, Vladimír (et al.) *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-626-0, 491 s. Zde s. 83.

⁵ Midraš Vajikra raba 7,3. Cit. in KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie*, s. 88.

⁶ Srov. např. nabídku materiálů šabatní školy pro děti 3.-5. tříd založených na Tóře, v tom mj. i sešit *Explore Leviticus!*. Srov. *Shabbat school curriculum* [online] Lake Forest, IL : FLAME Foundation [cit. 20.2.2006] Dostupné z WWW: <<http://www.flamefoundation.org/shabbatschool.htm>>.

3.2 Bible v katechumenátu: od rané církve po reformaci

3.2.1 Raná církev

Ani raněkřesťanská církev se o podrobnostech biblického vyučování dětí příliš nezmiňuje. I když jich s rostoucím počtem křesťanské literatury přibývá, jejich povaha nedovoluje nějakou zásadnější didaktickou systematizaci. V následujícím se tedy zaměříme na některé důležitější texty, které se oblasti katecheze dětí alespoň trochu blíží a jsou z hlediska práce něčím zajímavé.

Nejprve pohled do katechetické literatury. Ta sice předpokládá dospělé katechumeny, ale dává alespoň vhléd do místa Bible v institučně rozvinutějších vzdělávacích a výchovných strukturách církve. Raněcírkvní zaměření na vyučování (výchovu) dospělých je možná důsledkem misijní situace a skutečnosti, že děti netvoří speciální cílovou skupinu. V naší době, která naopak staví dítě do centra zájmu (i v křesťanské výchově), není v této souvislosti bez užitku uvědomit si, jak klíčová je nejen katecheze dětí, ale právě (a snad ještě více) i dospělých. Obrat k dítěti nesmí znamenat ztrátu zájmu o vyučování dospělých.

Doklady předkřesťanské katechetické praxe z různých křesťanských center svědčí o velkém důrazu na seznámení katechumenů s obsahem celého Písma, na jeho studium, výklad a memorizování vybraných částí.⁷

V *Traditio apostolica* (připisované Hippolytovi; kolem 215 po Kr.), která je dokladem institucionalizace katechumenátu, či alespoň ideální představou o katechumenátu, se o samotném obsahu katecheze ještě v podstatě nehovoří. Snad jen tolik, že katechumeni ve sboru „slyší Slovo“. O těch, kteří projdou prověrkou životního stylu (*examinatur vita*), tj. o „vyvolených“ je řečeno, že mají „naslouchat Evangelium“. Bezprostředně před křtem se účastní nočního bdění s modlitbami, četbou Písma a vyučováním.⁸

⁷ Podrobné zpracování viz PAUL, Eugen. *Geschichte der christlichen Erziehung. Antike und Mittelalter*. 1. sv. Freiburg: Herder, 1993. 360 s. ISBN 3-451-23051-8. Zde s. 80-93 a 101-114.

⁸ Srov. PAUL, *Geschichte I*, s. 20.

Origenes doporučuje začátečníkům „mléko“, tj. vybrané části Písma, které nejsou nejasné, a které jsou vhodné pro mravní poučení, např. Ester, Judit, Tobiáš, Moudrost, nikoli však Leviticus či Numeri. Pak mají následovat evangelia, epištoly nebo žalmy.⁹

Také Cyrilovy katecheze vycházejí vždy z četby biblického textu. Během čtyřicetidenní přípravy na křest katechumeni projdou celé Písmo, přičemž nechybí vysvětlování a duchovní výklad.¹⁰ Podobný postup (s ohledem na Písmo) navrhuje i Augustin v *De catechizandis rudibus*. V přehledu Písma dominuje typologická exegeze, doplňovaná dogmatickými a asketicko-morálními postřehy a napomenutími. Biblická narativita přitom zůstává v pozadí, spíše jen v náznacích.¹¹

Pokud jde o elementární katechezi v rodině a význam Písma v ní (nyní již specificky s ohledem na mládež), pak je třeba uvést zmínku v *Syrské Didaskalii* (2. pol. 3. stol.). Autor zde apologeticky vyzývá ke zdržování se všech spisů pohanů. „Co je ti do cizích slov nebo zákonů a falešných proroctví, která dokonce odvádějí mladé lidi od víry?“ Co tyto spisy nabízejí pokud jde o vzdělávací látku (*Bildungsgut*), to vše je obsaženo v Písmu svatém. Studium Písma tedy postačí v každém ohledu.¹²

I v rané církvi je patrný silný důraz na úlohu otců ve výchově dětí, konkrétně i v souvislosti s Písmem. *Apoštolské konstituce*, spis z konce 4. stol., hovoří o tom, že otcové (sic!) mají vzdělávat děti „v Pánu“, a to kromě přísné výchovy a důrazu na etické normy také vyučováním Slova Páně. Od nejzazšího dětství mají být mj. vyučovány Svatým Písmům, a to všem.¹³ Podobnou otcovskou výchovou ke studiu a memorování Písem prošel podle Eusebiovy *Církevních dějin* např. i Origenes.¹⁴

⁹ Srov. Origenova homilie ke knize Numeri (*In Num. Hom. 27,1*). Cit in PAUL, *Geschichte I*, s. 55.

¹⁰ Cyrilovu katechetickou praxi popisuje kromě jeho vlastních katechezí (*Prokatecheze + Mystagogické katecheze*) též i cestopis jeptišky Egerie (Etherie), která navštívila Jeruzalém. PAUL, *Geschichte I*, s. 101nn.

¹¹ PAUL, *Geschichte I*, s. 96.

¹² Cit in: PAUL, *Geschichte I*, s. 18; Srov. podobné důrazy i v *Constitutio Apostolica I,5*. Viz ROBERTS, Alexander; DONALDSON, James (vyd.) *Ante-Nicene Fathers : Fathers of the third and fourth centuries*. New York : Charles Scribner's Sons, 1905. 592 s. Bez ISBN. Sv. VII. Zde s. 393.

¹³ *Constitutio Apostolica IV,11*. In ROBERTS, A.; DONALDSON, J. (vyd.) *Ante-Nicene Fathers VII*, s. 436.

¹⁴ Eusebius, *Církevní dějiny VI, 2, 7n*. In SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Peabody, MA : Hendrickson, 1995. 632 s. ISBN 1-56563-117-X. Řada II, sv. 1. Zde s. 250.

Časté zmínky o uvádění dětí do Písma najdeme také u J. Chrysostoma, např. ve spisu *O pýše a výchově dětí*.¹⁵ Zdůrazňuje užitek biblického rozhovoru v návaznosti na slyšené kázání. Ten by měl mít místo alespoň u stolu, nejlépe však během celého nedělního či svátečního dne. Zajímavá jsou jeho doporučení pro výběr látky podle věkové přiměřenosti. Metodicky navrhuje začít zprvu vyprávěním (často s přidanou mravoučnou pointou), teprve později přidat i příběhy, které „vyvolávají více bázně“. Příběhy božích trestů (potopa, Sodoma, Egypt apod.) jsou vhodné pro osmi- až desetileté, případně mladší. „Když mu bude patnáct nebo více let, měl by slyšet i to o pekle.“ Příběhy o „milosti a ...pekle“ jsou tedy pro starší.

Zmínku o poněkud institučnější, „školní“ formě vyučování dětí najdeme v Theodoretových *Církevních dějinách*.¹⁶ Ten popisuje příběh kněze Protogena, který byl za císaře Valense (364 – 378) vyslán do vyhnanství do Antinoopole (Egypt), kde našel malou skupinku křesťanů. Ve snaze šířit víru mezi tamními pohany zakládá chlapeckou školu, kde kromě rychlopsaní vyučoval rovněž Písmu. Své žáky učil Davidovy žalmy a nechal je učit se nazpaměť nejdůležitější části Apoštolských spisů.

Také v mnišských řádech hrála Bible velmi významnou roli. Z hlediska katecheze dětí je potřeba se o tom zmínit zejména proto, že od nejstarších dob v kláštorech žily (nebo se alespoň učily) také děti, ať už z důvodů sociálních či na základě rozvinutého zvyku tzv. *oblace* (rodiče zasvěcují dítě Hospodinu po vzoru matky Samuele), anebo jen z důvodů vzdělávacích. Basiliova, Pachomiova či Benediktova regule, všechny kladou důraz na studium Písma jako důležitou součást klášterního života. Za tímto účelem je nutné naučit se číst a psát. Samozřejmě nechybí důraz na rozsáhlé memorování. Pachomius vyzývá k memorování celé Bible! Znalost žalmů (všech) je všeobecně považována za minimum.¹⁷ Tento klášterní ideál se však nevztahoval na prostý lid.

¹⁵ Zejména v oddílech 38n a 50nn. Následující citáty jsou převzaty z PAUL, E. *Geschichte I*, s. 65n. Mnohé výzvy k domácímu studiu Bible obsahuje např. Chrysostomův spis *In Genesim 29 a 35* či *In Lazarum 3*. Srov. GROSSI, V.; SINISCALCO, P. *Křesťanský život v prvních staletích*, s. 57nn.

¹⁶ Theodoret, *Církevní dějiny IV, 15*. In SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*. Peabody, MA : Hendrickson, 1995. 594 s. ISBN 1-56563-119-6. Second series, vol. III. Zde s. 118.

¹⁷ PAUL, *Geschichte I*, s. 115-142.

V souvislosti s přípravou na zasvěcený život je třeba zmínit Hieronymův *dopis Laetě*, mladé vdově, která prosí o rady, jak vychovávat svou dceru (ještě nemluvně) jako pannu zasvěcenou Kristu.¹⁸ Již od nejtělejšího věku má být Písmo základem jejího veškerého vzdělávání. Na biblických jménech a rodokmenech se má učit výslovnost a zároveň tak cvičit paměť. Každý den má své matce „přinést květy, které natrhala v Písmu“, tj. učit se biblické verše z paměti – řecky, ale i latinsky. „Jejími poklady ať nejsou hedvábí či drahokamy, ale rukopisy svatých písem; a v nich ať nepřemýšlí tolik o zlacení, Babylónském pergamenu či arabských vzorech, nýbrž o přesnosti a správné punctuaci“. Nejdříve se má učit Žalmy, pak další mudroslovné spisy (Příslaví, Kazatel, Jób). Poté mají následovat Evangelia, Skutky a epištoly. Následovat mají proroci, „heptateuch“, knihy Královské a Paralipomenon, Ezdráš a Ester. Teprve pak může číst Píseň písní (z perspektivy duchovního výkladu). Apokryfy Hieronym nedoporučuje vůbec. Naopak spisy vybraných církevních otců (Cypriana, Athanasia, Hilaria) považuje za užitečné.

Shrnutí

Obecně o rané církvi platí, že se Bible pilně čte, vykládá, vyučuje i zpívá (žalmy). Čtení Písma je jádrem osobní i kolektivní zbožnosti křesťana a jako taková má být pěstována již od mládí.¹⁹ Obsahově je patrný silný důraz na etický rozměr biblických textů. Bible je do značné míry vnímána jako mravní kodex, zejména v přípravě katechumenů (důraz na proměnu života). Při bohoslužbách se praktikuje *lectio continua* a její účastníci (včetně dětí a mládeže) tak mají možnost seznamovat se s obsahem celé Bible. Teprve od 4.-5. stol. se prosazují perikopy, což z hlediska biblické gramotnosti vede k jistému zúžení.

¹⁸ Psaný v r. 403 po Kr. Následující zmínky viz Hieronymův dopis č. 107, zejm. odst. 9 a 12. Cit in SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Peabody. MA : Hendrickson, 1995. 524 s. ISBN 1-56563-122-6. Second series, vol. VI. Zde s. 193n. Velmi podobné zmínky obsahují vzpomínky Řehoře z Nazianzu na svou sestru Makrinu. Srov. *LexRP I*, s. 1059.

¹⁹ Srov. PAUL, *Geschichte I*, s. 61. Paul zde odkazuje na starší studie Adolfa von Harnacka (Über den privaten Gebrauch der hl. Schriften in der Alten Kirche, Leipzig 1912), Jacoba Hoffmanna (Die heilige Schrift, ein Volks- und Schulbuch in der Vergangenheit. Soll sie dieses auch in Gegenwart und Zukunft sein? Kempten 1902) a novější práci Michaela Gärtnera (Die Familienerziehung in der Alten Kirche, Köln u. a. 1985). Srov. též stručný výběr ze starocírkevní literatury v GROSSI, SINISCALCO *Křesťanský život v prvních staletích*, s. 55nn.

3.2.2 Středověk

S postupnou minimalizací (či přímo úpadkem) katechumenátu upadá i znalost Bible. Ve středověké katechezi dominuje výuka základních článků víry, tj. Modlitby Páně, Kréda, případně i Ave Maria či seznamů hříchů. Katechetickou literaturu tvoří především literatura zpovědní.²⁰ Patří sem ale také např. *Historia scholastica* Petra Comestora, která je kompilací výpravných částí Písma a děl církevních otců i antické literatury. Také „zrcadla hříchů“ obsahují často podobné kompilace a zpracování Bible v podobě ilustrativních příkladů.²¹ Důležitost Písma není zapomenuta, ale v katechezi, která se musela spokojit s velmi slabou vzdělaností kněží, vysokou cenou knih a analfabetismem, a která navíc vycházela z teologie založené na svrchované autoritě církve, se nemohla výrazněji prosadit. Četba Písma je však nejednou zmiňována jako jedna z individuálních náboženských povinností. Například Dhuoda (Dodana, Dodena) ve svém *Liber manualis*, věnovaném svým dětem (jež jí manžel zabránil vychovávat), doporučuje kromě obvyklých ideálů osobní zbožnosti i četbu náboženské literatury a především Písma. Žalmy doporučuje (stejně jako mnozí jiní) k modlitebnímu užívání, neboť obsahují celé Písmo a tím poskytují látku k celoživotnímu studiu.²² I rytíř Geoffrey Chevalier de Latour-Landry ve své knize exemplí (příkladů) řadí četbu Písma mezi křesťanské ctnosti a náboženské povinnosti.²³ To vše ale spadá do kategorie spíše nadstandardně horlivé zbožnosti, která kromě toho mohla být výsadou jen lépe situovaných.

3.2.3 Literární a ilustrovaná zpracování Bible

Od 4. století se objevují také literární zpracování Bible, která byla často používána mj. jako učebnice.²⁴ Vznikala z různých důvodů. Např. Apollinaris z Laodikeje za císaře Juliana (Apostaty) zpracoval biblické látky, aby vytvořil paralelu ke klasické školní četbě. Důvodem byla skutečnost, že dětem křesťanů Julian zakázal vzdělání v řecké

²⁰ Příklady obsahu těchto „Beichtbüchlein“ uvádí Paul, *Geschichte I*, s. 258nn.

²¹ Paul, *Geschichte I*, s. 260nn.

²² Paul, *Geschichte I*, s. 233.

²³ „Exempelbuch“ Rytíř z Thurnu. Paul, *Geschichte I*, s. 284.

²⁴ Paul, *Geschichte I*, s. 149-158. Tam také odkazy na další literaturu.

literatuře. Toto dílo se, žel, nedochovalo.²⁵ Sokrates Scholasticus a Sozomen ve svých církevních dějinách uvádějí, že Apollinaris přebásnil Pentateuch, parafrázoval historické knihy (po Saula; jako epos o 24 částech), přičemž část SZ zpracoval formou tragédií po vzoru Euripida, komedií po vzoru Menandra, či ód po vzoru Pindara. Jeho snahou bylo představit ve svých zpracováních všechny literární druhy klasiky. Jeho syn (téhož jména) údajně zpracoval evangelia a „apoštolské učení“ do podoby dialogů (po vzoru Platóna).²⁶

Jiným důvodem pořizování parafrází byla více nebo méně explicitní snaha nahradit „lživé báchorky pohanských básníků“ (zejména Homéra a Vergilia) „slávou skutečné Pravdy“.²⁷ K nejstarším parafrázím Bible patří hexametrem psaná harmonie evangelií *Evangeliorum libri IV* španělského kněze Juvencusa (kolem 330). *Cento Probae*²⁸ (ca. 360), až do pozdního středověku populární zpracování „dějin spásy“ Starého a Nového zákona s použitím veršů Vergilia, zmiňuje jako adresáty kromě dospělých výslovně i chlapce a dívky. K dalším populárním autorům biblických adaptací raného středověku patří Arator, Avitus či Sedulius. „Tato literatura chce přiblížit obsah Písma svatého a tím – s větším či menším důrazem – odhalit jeho význam pro spásu.“²⁹ O totéž se snaží i pozdější básnická zpracování biblických látek, např. *Heliand*, hrdinský epos psaný starosaským jazykem, který prezentuje Ježíše jako statečného a čestného knížete

²⁵ Paul, *Geschichte I*, s. 24.

²⁶ Socrates Scholasticus, *Církevní dějiny II*, xvi. In SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Peabody. MA : Hendrickson, 1995. 454 s. ISBN 1-56563-118-8. Second series, vol. II.; Sozomen, *Církevní dějiny V*, xviii; *VI*, xxv – In *tamtéž*, s. 340 a 362.

²⁷ Tak Juvenius v úvodu ke svému eposu. Navíc vyjadřuje naději, že jeho báseň přežije ohnivou zkázu světa a vysvobodí ho (básníka) z pekla. LEJAY Paul, C. Vettius Aquilinus Juvencus. In: *The Catholic Encyclopedia, Volume VIII*, [online] Robert Appleton Company, 1910, (K. Knight, © 2003). [cit 3/2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.newadvent.org/cathen/08586b.htm>>.

²⁸ *Cento* – (z ř. *ke, ntron* – *osten, jehla*) – příběh „sešitý“ z jednotlivých vět známého autora tak, aby vznikl zcela nový obsah, nezamýšlený původním autorem. *Proba* – římanka Faltonia Betitia Proba, „první křesťanka, jejíž dílo můžeme verifikovat, a jejíž spisy máme k dispozici v plném rozsahu.“ MECONI, David Vincent. "The Christian Cento and the Evangelization of Christian Culture". *Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture*, 2004, roč. 7, č. 4, s. 109-132. ISSN 1533-791X. Zde s. 109.

²⁹ PAUL, E. *Geschichte I*, s. 151.

s učedníky jako rytíři, nebo podobné zpracování básníka Ostfrida ze Štrasburku a mnohá další.³⁰

Poměrně brzy se objevují rovněž ilustrované Bible.³¹ Za vůbec nejstarší dochovaný ilustrovaný biblický text je považován fragment tzv. *Quedlinburské Italy* (5. stol.), který obsahuje celostránkovou ilustraci k 1. Kr 15. Na rozdíl od tohoto poškozeného fragmentu se mnohem lépe dochovala tzv. *Vídeňská Geneze* (1. pol. 6. stol.). Jde o řecky psaný iluminovaný manuskript, který obsahuje 24 listů s textem 1. Mojžíšovy, pod nímž je na každém listu ilustrace. Místy znázorňuje události nezmiňené v textu, pocházející buď z dobových představ nebo z židovských parafrází. Z novozákonních textů je nutno zmínit zejména *Rossanský kodex* (*Evangelia z Rossana*, 6. stol.), obsahující Mt a Mk, považovaný za nejstarší ilustrovaný NZ. Zhruba ze stejné doby pochází také *Kodex ze Sinope* (6. stol.), či *Rabulova evangelia* (ca. 586 po Kr.), psaná syrskou pešittou. S každým dalším stoletím pak počet i obliba ilustrovaných biblických manuskriptů roste. Souvisí to mj. s rostoucím významem obrazu v křesťanství obecně, zejména také při jeho šíření. Např. v Anglii se pro vyučování katechumenů používají ilustrované evangeliáře.³²

Těžko říci, do jaké míry byla důvodem jejich vzniku snaha přiblížit Bibli specificky dětem a mládeži. Spíše, než funkci katechetickou, plnily tyto drahé opisy s postupem času stále více roli esteticko-uměleckou a nepochybně byly znamením dobrých majetkových poměrů vlastníka. Tento „bibliofilní biblický luxus“ káral už Jeroným.³³ Pro široké vrstvy byla tato atraktivní možnost seznámení s biblickou zvěstí jen stěží dostupná. Postupně se tento žánr rozvíjí až do podoby pozdně středověkých tzv. *Bibliae*

³⁰ ČAPEK, Vladimír. *Historie Bible*. 3. uprav. vyd. Praha : Advent, 1990. 126 s. ISBN 80-85002-19-1. Zde s. 39.

³¹ V následující pasáži vycházím zejména z: ČAPEK, V. *Historie Bible*, s. 25. Srov. též WIKIPEDIA CONTRIBUTORS. List of illuminated manuscripts, In: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, [online] © 2006, [cit 4.5. 2006], Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_illuminated_manuscripts&oldid=49101617> (a související odkazy).

³² PAUL, E. *Geschichte I*, s. 226.

³³ Hieronymův dopis č. 107, zejm. odst. 12n. In SCHAFF, P.; WACE, H. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Second series, vol. VI, s. 194. KARPP, Heinrich. Bibel IV (Die Funktion der Bibel in der Kirche). In *Theologische Realenzyklopädie*, Berlin, New York : W. de Gruyter, 1980, s. 48-93. ISBN 3-11-008115-6. Sv. VI. Zde s. 52.

pauperum (*Bible chudých*). Významnou reprezentantkou tohoto literárního druhu u nás je tzv. *Velislavova bible* (1325-1349), která obsahuje vyobrazení ze SZ i NZ, ale také ze spisů o Antikristovi a z legend svatých, zejména sv. Václava. Název sugeruje, že tento formát bude určen právě oněm širokým vrstvám, což je ovšem poněkud zavádějící, neboť i zde šlo o díla zpravidla velmi drahá. Spíše je zde nutno myslet na „chudobu“ v oblasti vzdělání, na kterou tato výtvarná díla reagují. Na rozdíl od nejstarších ilustrovaných textů, v nichž jsou obrázky podřízeny textu, je v těchto *bibliae pauperum* v centru zájmu (i stránky) obraz a text hraje pouze doplňkovou roli, neschází-li ovšem úplně. Je tedy „čitelný“ i pro nevzdělané.

K ilustrovaným biblím (pozdějšího) středověku patří také populární „historické Bible“ (např. *Bible Historiale* Guyarda de Moulinse, 14.stol.)³⁴ či „moralizující Bible“ (*Bibles moralisées*, např. Bible sv. Ludvíka, 13.stol.)

Shrnutí

Poněkud schematicky, ale snad nikoli neprávem, lze říci, že tato různorodá zpracování, jakož i různorodé zmínky o používání Bible ve středověku dokládají trojí tendenci: 1. v seznámení s Biblií hrají stále důležitější roli „náhradní texty“. 2. Tyto „náhradní texty“ zpravidla redukuje biblickou látku na výpravné oddíly a opomíjejí naučné a prorocké spisy.³⁵ 3. Zároveň ale nezřídka doplňují biblické vyprávění o mimobiblické látce (legendy, příběhy ze života svatých apod.).³⁶ V tom lze vidět takřka archetypické problémy ve vztahu k Bibli, s nimiž je nutno se neustále vyrovnávat také v současné katechezi: nedovolit pomůckám ani doplňujícím látkám překrýt Písmo a neredukovat (vědomě či nevědomě) jeho obsah.

³⁴ ČAPEK, V. *Historie Bible*, s. 48.

³⁵ ČAPEK, V. *Historie Bible*, s. 44.

³⁶ Principiálně to platí i přesto, že se už i ve středověku objevovaly u některých vydavatelů „puristické tendence“ směrem k odstraňování všeho, co nebylo Písmem. ČAPEK, V. *Historie Bible*, s. 48.

3.3 Bible a katechismus: od reformace po 20. století

3.3.1 Česká reformace

Již předreformační myslitelé a hnutí kladou důraz na „mistrovství svatého Písma“, umění, kterému se má podle Tomáše ze Štítného učit již mládež.³⁷ Tehdejší oficiální katecheze však s Bibli nijak výrazně nepočítá a v jejím soukromém používání vidí spíše nebezpečí, jak to dokládají např. postoje jednoho z nejvýznamnějších katechetů oné doby, J. Gersona. Obrat k Písmu vrcholí u nás v díle J. Husa. Zde je nutno vyzdvihnout zejména jeho revizi českého překladu Bible, pramenící z přesvědčení o nutnosti přiblížit Písmo širokým vrstvám. Husovy teologické důrazy, jeho osobní katechetická praxe jakož i praktické publikační počiny tak spolu s draze zaplaceným osobním svědectvím významně přispěly k biblické orientaci budoucí katecheze. V souvislosti s reformními myšlenkami je stále větší důraz kladen na důležitost dobré náboženské výchovy dětí (viz např. postilly Chelčického a Rokycany). Nastává období „lidového biblismu“,³⁸ kdy se znalost Bible rychle šíří. Známy výrok Silvia Piccolominiho (pozdějšího Pia II.) o biblických znalostech tábořských žen to jen potvrzuje.³⁹ Potřeba (a touha) číst Bibli se stala rovněž motorem všeobecného vzdělání.

Bible a katechismus v české reformaci

Přece však vedle Písma hrály v české reformaci a v reformační katechezi velmi významnou roli katechismy (husitské: *Husův !?!*, *Roudnický*, *Kapitulní menší aj.*; z bratrských zejm. *Otázky dětinské* Lukáše Pražského). Výmluvně to vyjadřuje J. Procházka, když o (raně)bratrské výchově mládeže píše, že se „dála na základě Bible podle katechismu.“⁴⁰ Katechismus tvořil „obsah i metodu elementární výchovy i trvalého křesťanského vyučování sboru i jednotlivců. V žádné jiné z reformačních

³⁷ ERBEN, Karel Jaromír (vyd.) *Tomáše ze Štítného Knížky šestery o obecných věcech křesťanských*, Praha 1852, s 141. Cit. in: KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie*, s. 129.

³⁸ MOLNÁR, Amedeo. *Českobratrská výchova před Komenským*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1956, 310 s. Zde s. 26.

³⁹ „Nechť se stydí italsí kněží, o nichž nelze tvrdit, že by byli aspoň jednou přečetli Nový zákon, kdežto v Táboře sotva by ženy našel, jež by nedovedla odpovídat z Nového i Starého zákona.“ Cit. in: ČAPEK, V. *Historie Bible*, s. 55-56.

⁴⁰ PROCHÁZKA, Jindřich. *Základy náboženské výchovy*, Praha: Kalich, 1927, 245 s. Zde s. 36.

konfesí není věnováno tolik pozornosti katechismu a jeho významu, jako právě v Bratrském vyznání.⁴¹ Tyto katechismy přirozeně stavějí na Bibli jako svrchované autoritě. Prioritní význam Písma pro Jednotu je patrný např. z tzv. *Bratrského vyznání*, kde je mu věnován hned první článek. Ovšem „důsledný biblicismus“, patrný např. v bratrských katechismech z r. 1604 a 1615, přichází podle Butty až s vlivem lutherství a kalvinismu.⁴²

Smysl autority Písma je dán jeho „služebností“, jak to vyjadřuje Církevní řád Jednoty. Ten Slovo Boží počítá (spolu s „klíči“, tj. zvěstování Boží milosti kajícím resp. soudu nekajícím, a svátostmi) mezi „věci služebné“ (přesněji: jde o „nejpřednější služebnost Kristovu“). Ty nejsou „potřebné pro sebe sama, ale pro ony podstatné věci“, tj. k posilnění a pročištění naší víry, lásky a naděje.⁴³ S Molnárem lze proto konstatovat, že vztah k Písmu byl v Jednotě „od počátku usměřňován zřetelem výchovným“.⁴⁴

Navzdory svému veskrze biblickému založení klade Jednota mnohem větší důraz na „vzdělavatelné obecnství církve“, než na „soukromé čítání Písem“. Dle Bratra Lukáše bylo Písmo „knihou určenou ke sborovému, kolektivnímu, a tak vzájemně kontrolovatelnému postihování jeho zvěsti.“⁴⁵ Snad proto se v různých výčtech rodičovských povinností v podstatě nehovoří o domácí četbě Písma.⁴⁶ Tím víc je však zdůrazňována potřeba důsledného křesťanského života ve všech oblastech – všedním životem v rodině počínaje. Bratrská výchova v rodinách se zaměřuje v podstatě na obsah katechismu (Dekalog, Apostolicum, Modlitbu Páně, písně a mravouku). Studium Písma jako takové spadá do oblasti života sboru a dalšího vzdělávání mládeže zejména v bratrských domech, kde je pak o to intenzivnější.⁴⁷ Přes toto zdánlivé upozadění Bible

⁴¹ BUTTA, Tomáš. Katechismus v České reformaci. In KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie*, s. 142nn.

⁴² Tamtéž.

⁴³ *Církevní řád Jednoty bratří českých*. Praha: Evangelické dílo, 1945. 98 s. Zde s. 17n a 53.

⁴⁴ MOLNÁR, Amedeo. *Českobratrská výchova*, s. 40.

⁴⁵ MOLNÁR, *Českobratrská výchova*, s. 40 a 70.

⁴⁶ Viz např. Augustovy rady manželům, dopis Macha Sionského boleslavskému sboru, či spis *Náprava* z r. 1553. MOLNÁR, *Českobratrská výchova*, s. 104nn resp. 108n a 113.

⁴⁷ Srov. např. popis života v bratrských domech z pera Šimona Bohumila Turnovského. MOLNÁR, *Českobratrská výchova*, s. 172nn.

v elementární výchově byla znalost Písma všeobecně na vysoké úrovni, a to díky – řekněme – biblickému klimatu ve společenství sboru i v rodinách. Zda zde hrálo větší roli učení skrze časté odposlouchávání předčítaného textu ve společenství (Molnár), nebo spíše skrze vlastní četbu Bible (J. Bidlo),⁴⁸ zůstává otevřenou otázkou.

Metodicky se bratrská biblická výuka vyznačuje důrazem na memorování. „Učedníci“ (akoluti; teologický dorost studující v bratrských domech) se kromě velkého katechismu (bratrského, nikoli Lutherova) mají učit z paměti evangeliím a kratším epistolám (Timoteovi, Titovi, epištoly Petrovy apod.), žalmům a duchovním písním. Zároveň se klade důraz i na osobní zvnitřnění, vzájemné sdílení a praktickou aplikaci. Je zde patrná snaha vyhnout se mechanickému učení. Důležitou roli zde hraje společná četba a diskuse nad slovem.⁴⁹

Souhrnně lze říci, že ke specifickým důrazům bratrské výchovy ve víře patří zejména:

- výchovné prostředí církve vyznačující se vzájemností (srov. Molnár 11), které vytváří prostor pro, takřkajíc, „holistickou katechezi“, která se nezaměřuje jen na vyučování a vědění, ale i na praktické uvádění do života skrze osobní příklad;
- důraz na dílčí zodpovědnost (všech) dospělých (rodičů) za křesťanskou výchovu („všeobecné učitelství“)
- důraz na životní aplikaci. V Bratrském přístupu k Písmu je patrný důraz na kázeň, řád a důsledný křesťanský život s jistými sklony k moralismu.

Z hlediska práce s Biblí zde nacházíme zejména podněty k zohlednění celkového kontextu biblického vyučování.

Bible u J. A. Komenského

Tyto důrazy se projevují i u Komenského, jímž vrcholí katechismová tvorba české reformace. Z jedné strany na ni navazuje a rozvíjí ji (srov. jeho *Informatorium školy mateřské, Katechismus pro mládež českou Jednoty bratrské* (Amsterdam 1661) či také

⁴⁸ MOLNÁR, *Českobratrská výchova*, s. 27.

⁴⁹ Viz např. pasáže v Řádu Jednoty v kapitole věnované učedníkům (akolutům) či v kapitole obsahující řád Bratrských domů. *Církevní řád Jednoty*, s. 24nn a 74nn. Při teologických rozpravách pak platí, že se jich „všichni vážně účastní, mladší napřed“ (s. 76). K bratrské metodice viz také spis *Naučení mládencům k službě Kristu a církvi jeho se oddávajícím v Jednotě bratrské* z r. 1585.

Die uralte christliche katholische Religion (1661). Rozsahem biblických citací (včetně seznamu užitečných biblických míst v závěru) se katechismus stává zároveň uvedením do četby Bible.

Z druhé strany ale zdůrazňuje důležitost práce se samotnou Biblií a doporučuje knihy typu biblické dějepřavy. V *Obecné poradě* navrhuje vytvoření nové příručky na základě bratrské trojiny a Písma, která by nahradila katechismy poznamenané konfesijní rozrůzněností.⁵⁰ Důraz, který klade na znalost Písma je patrný i z jeho *Manuálu*, aneb *jádra celé Bibli Svaté* (1620-23, podobně i latinská „brána do Bible“, *Janua sive introductorium in biblia sacra* z r. 1658), který nazývá též *Theatrum scripturae* či *Enchiridion biblicum*⁵¹, tj. „Bibli pro začátečníky“. Divadelní hra *Abrahamus patriarcha* je zároveň dokladem pokusu o dramatizaci biblické látky ve smyslu Komenského didaktických invencí.

Bible je pro Komenského „knihou božích výroků“, jedním ze tří božích pramenů (či divadel nebo knih) moudrosti – vedle světa a naší mysli. Ovšemže pramenem nejpřednějším, protože nás učí věcem, „kterým nás nemůže naučit ani svět, ani naše mysl.“⁵² Ve *Velké didaktice* zdůrazňuje výsadní postavení Písma při „vštěpování zbožnosti“.⁵³ Děti se mají „od počátku života obírat co nejvíce tím, co vede bezprostředně k Bohu, totiž četbou Písem svatých, bohoslužebnými úkony a vnějšími dobrými skutky“ (Písmo v kontextu kolektivní i individuální zbožnosti a životní aplikace!). Písmo je v křesťanských školách „začátkem i koncem všeho“. Proto také „všmu, čemu se učí křesťanská mládež po svatém Písmě (vědám, uměním, řečem atd.), budiž vyučováno v závislosti na Písmech.“ Hermeneutickým klíčem k pochopení Písma je pro Komenského trojina víry, lásky a naděje (srov. Bratr Lukáš resp. Augustin).

⁵⁰ KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie*, s. 143.

⁵¹ J. A. Komenský (1592-1670). *Bibliografie*. [online] Praha: Nakladatelství Lidové noviny, © 2006 [cit. 7/2006] Dostupné z WWW: <<http://dejiny.nln.cz/Bibl/Komensky.html>>.

⁵² KOMENSKÝ, Jan Amos Dvě věci otevřené (Janua rerum reserata) In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, sv. V, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 379-430. Zde s. 392. Stejně dělení používá Komenský i ve *Velké didaktice*. Viz *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, sv. I, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 205.

⁵³ Viz nadpis XXIV kapitoly. KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*, s. 204. Následující citáty viz s. 208-211.

Pozoruhodná je apologie místa Bible v křesťanské škole, kde Komenský vyzdvihuje Písmo oproti pohanským spisům (opírá se přitom o Erasma Rotterdamského) a odmítavě reaguje mj. na námitky, že Bible je pro děti příliš náročná.⁵⁴ Připouští sice, že „v Písmě jsou hlubokosti, avšak takové, v nichž slonové tonou, beránkové plovou,⁵⁵ ale zároveň se ptá „proč by bylo třeba vésti je hned na hlubinu?“ Nastiňuje pak didaktický postup, jehož barvitá obraznost zde stojí za doslovnou citaci: „Nejdříve se musí chodit po břehu katechismu, potom se brodit po mělčinách učením nazpaměť svaté dějepravě, mravním průpovědím a podobným látkám, které nepřesahují jejich chápavost, nýbrž povznášejí je k větším věcem, které následují. Neboť konečně nabudou schopnosti proplout tajemstvími víry. Poznají-li tak od dětství svatá Písma, uchrání se snáze před nákazami světa a stanou se moudrými ke spasení skrze víru, kteráž je v Kristu Ježíši.“⁵⁶

Podrobnější metodiku samotné práce s Biblií však nepředkládá, i když ji lze odvodit z obecných didaktických principů, které zastával. Snad se ztratila spolu s nedochovanými učebnicemi pro 1.-6. třídu školy obecné, *Violarium*, *Rosarium*, *Viridarium*, *Labyrinthus sapientiae*, *Balsamentum spirituale* a *Paradisus animae* (obsahoval jádro Bible, církevní písně a modlitby). Částečně snad jejich obsah reprodukuje *Vševýchova*, byť v pozměněné podobě. Když Komenský stanovuje všeobecné učební cíle obecné školy (tj. pro děti ve věku 6-12/13 let), doporučuje (s ohledem na Biblii), aby se děti naučily nazpaměť většinu žalmů, „vypravování a hlavní výroky celého Písma“.⁵⁷ Ve zmíněné *Vševýchově* pak konkrétně pro druhou třídu předpokládá „vnější rozbor věcí, které mají znáti; to jest praktické poznání“ celého světa, celého ducha a celého Písma v míře přiměřené dětskému rozvoji.⁵⁸ Ve třetí třídě mají děti dostat biblickou dějepravu („před příruční bibličkou“). Do čtvrté třídy patří vnější rozbor Božího zjevení, čemuž Komenský říká „předsín Písma svatého“ a má formu praktické znalosti Bible. Komenský zde také doporučuje sestavení „divadla

⁵⁴ KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika, s. 214nn, zejm. 226-229.

⁵⁵ Komenský zde patrně omylem odkazuje na Augustina místo na Řehoře (*Moralium libri*, úvod, kap. IV). KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika, s. 228 a 279.

⁵⁶ KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika, s. 228.

⁵⁷ KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika, s. 244.

⁵⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos *Vševýchova (Pampaedia)* (přel. J. Hendrich), Praha: Státní nakladatelství, 1948, 269 s. Zde s.167-176. Odtud také následující citáty.

historicko-biblického“ (zmiňuje v této souvislosti Lubinovu předmluvu k Novému zákonu). V páté třídě je prostor pro „jádro Bible“ (doporučuje zpracovat Hopfovy *Biblické květy*). Do šesté třídy pak patří mj. hádanky náboženské a morální, zejména pak hádanky biblické.

Všeobecně lze říci, že oproti důrazům starší Jednoty u Komenského ustupuje do pozadí prvek kolektivní zbožnosti při současném zesílení důrazu na individuální studium Písma, což jej řadí mezi předchůdce pietismu.⁵⁹

3.3.2 Světová reformace

Také Luther, navzdory velmi silnému důrazu na *sola Scriptura*, považuje za důležité zůstat „dítětem a žákem katechismu“ a jak říká, zůstává jím rád.⁶⁰ Katechismus je pro něj „hutným výtahem a otiskem celého Písma svatého“, a to přesto, že je především „naukou pro děti“, křesťanskou prvoukou. Jeho úkolem je přivádět mládež k Písmu.⁶¹ K porozumění Písmu však vede kromě katechismu také veškeré výchovné a vzdělávací úsilí. Odtud např. důraz na klasické jazykové vzdělání v reformačním školství. Je potřebné zejména proto, aby každý křesťan sám mohl číst Písmo a tak budovat i obhajovat svou víru.

Zejména *Malý katechismus* je dokladem Lutherova elementarizačního umění.⁶² Dodnes platí za dobrý vzor stručného souhrnu „křesťanského minima“ a biblické zvěsti. K objasnění obsahu katechismu Luther ale doporučuje používat „četné příklady z Písma“.⁶³

⁵⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Prastaré obecně křesťanské náboženství* (přel. R. Říčan), Praha: Kalich, 1951, 65 s. Zde s. 8-10.

⁶⁰ Nová předmluva Martina Luthera k Menšímu katechismu. Viz *Kniha svornosti. Symbolické čili vyznavačské spisy evangelických církví Augsburské konfese*. Praha: Kalich, 2006, ISBN 80-7017-026-3, s.687. Zde s. 370.

⁶¹ Lutherova předmluva k Většímu katechismu. *Kniha svornosti*, s. 505.

⁶² Zde ve smyslu odhalení elementárních biblických motivů. K modernímu pojetí „elementarizace“ viz kap. 3.4 – *Bible v německých nábožensko-pedagogických konceptech*.

⁶³ Původní Lutherova předmluva k Menšímu katechismu. *Kniha svornosti. Symbolické čili vyznavačské spisy evangelických církví Augsburské konfese*. Praha: Kalich, 2006, ISBN 80-7017-026-3, s.687. Zde s. 373 a 376.

Podobné důrazy se objevují i u ostatních reformátorů. Rovněž švýcarská reformace klade důraz na biblické vzdělávání. To začíná katechismem, vyšší ročníky však již čtou Lk a Sk v řečtině.⁶⁴ Pod vlivem reformačního důrazu na *sola Scriptura* se biblické texty ve větší míře dostávají do školních učebnic. Vzhledem k malému počtu škol a nedostatku Biblií však hlavní těžiště seznamování s Biblií leží na církevní katechezi, tj. zejména na kázání.

Jako jednodušší a levnější náhrada za Biblii vzniká také nový didaktický prostředek v podobě sbírek biblických výroků (*Spruchbücher*), které řadí biblickou látku podle církevního roku.⁶⁵ Populární jsou také sbírky žalmů či Lutherova *Passionalbüchlein* z r. 1529, stručný ilustrovaný přehled hlavních biblických motivů a jeden z předchůdců pozdějších biblických dějepřev.⁶⁶ S postupem času se však Bible rozšířila natolik, že Hyperius dokonce u vrchnosti požadoval, aby byla zavedena povinnost ji číst v rodinách, a to pod hrozbou sankcí.⁶⁷

3.3.3 Protestantská orthodoxie

Důraz na dogmaticky precizní vyjádření víry v protestantské orthodoxii vedl k instrumentalizaci Bible ve smyslu podpůrného argumentačního materiálu (*dicta probantia*). Jak je typické pro tehdejší protestantismus, navzdory silnému důrazu na inspiraci Písma a jeho význam pro učení církve hrají v náboženské výuce hlavní roli katechismy. Bible v nich funguje jako polemický a ilustrační materiál, na praktické rovině (včetně katechetické) vytěsňeny dogmatickými úvahami.

Denominační soutěživost poreformačního období však vedla také k jistému zpestření katechetických metod. Zde je nutno vzpomenout zejména rozvoj katechetického využití divadla, v němž vynikla zejména jezuitská pedagogika, i když myšlenka divadla zdaleka nebyla cizí ani reformačnímu školství.⁶⁸ Biblická témata však stojí v tvrdé konkurenci

⁶⁴ PAUL, E. *Geschichte II*, s. 68.

⁶⁵ Viz např. *Rosarium* Valentina Trotzendorfa. *LexRP I*, s. 31.

⁶⁶ PAUL, E. *Geschichte II*, s. 69.

⁶⁷ *TRE VI*, s. 73.

⁶⁸ PAUL, E. *Geschichte II*, s. 69-70.

„zábavnějších“ legendárních, historických i aktuálních témat, kterým v 18. stol. postupně ustupují.⁶⁹

3.3.4 Pietismus

I pietismus podržel význam katechismu ve výchově. Jelikož však cílem výchovy nebylo mechanické odříkání článků víry, ale osobní přijetí evangelia a jeho důsledná aplikace v životě, byla role katechismu redefinována. Silný důraz na znalost Písma vedl také k proměně katechismové formy. Např. Zinzendorf sestavoval katechismy i další naučné texty pouze z biblických citátů.⁷⁰ Také veškerá pastorační a výchovná činnost P. J. Spenera a A. H. Franckeho se koncentrovala na Bibli. Požadavkem intenzivního osobního i „skupinkového“ studia Bible a s tím související praktickou podporou tisku levných vydání se pietismus zasloužil o to, že se Bible ještě více dostala mezi lid.

Všeobecně došlo k oživení a zvroucnění náboženské výchovy, v tom i konfirmace, k čemuž přispěly důrazy na výchovný význam společenství (zejm. v případě Ochranova jde o vlivy Jednoty bratrské), společného i individuálního studia Písma a zpěvu, ale také mnohé metodické inovace, zvláště zavedení biblických dějepřav.⁷¹

Průlomovým dílem v této oblasti byla snad první novodobá ilustrovaná Bible pro děti, sepsaná J. Hübnerem, učitelem z okruhu A. H. Franckeho - *Zweymal zwey und fünfzig Auserlesene Biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente, der Jugend zum besten abgefasset* (1714). Obsahovala 104 dřevorytin ilustrujících vždy 52 příběhů ze SZ a NZ, aplikační a rýmované doprovodné texty. Jejím cílem bylo spíše oslovení citů a probuzení osobní víry a zbožnosti, než jen zprostředkování znalostí o Bibli. Velký úspěch Hübnerovy dějepřavy vedl ke značné popularitě tohoto literárního žánru, přetrvávající dodnes.

3.3.5 Katecheze v 19. století

Separace narativních textů z biblického kontextu v biblických dějepřavách spolu s osvícenskými vlivy však s postupem času vedla stále více ke zploštění biblické zvěsti

⁶⁹ Paul, *Geschichte II*, s. 154.

⁷⁰ *TRE VI*, s. 80.

⁷¹ Srov. PROCHÁZKA, Jindřich *Základy náboženské výchovy*, Praha: Kalich, 1927, 245 s. Zde s. 41n.

na morální příklady, na sbírku ctností, případně jen na náboženské legendy (liberalismus 19. století). Z Bible jakožto knihy příběhů se pomalu stává učebnice mravů. Zvěstný obsah byl často instrumentalizován ve prospěch společenské výchovy.⁷² Zároveň došlo k polarizaci mezi výukou katechismu vnímanou jako církevní indoktrinace a používáním Bible jakožto školní čítanky a sbírky poučných příběhů.⁷³ Objevují se zárodky pozdější separace mezi školní výukou náboženství a církevní katechezi.

Rostoucí vliv racionalismu a historické kritiky Bible vedl ale také k protireakci v podobě probuzeneckých hnutí a oživeného důrazu na význam Bible. V souvislosti s tím se objevují také nové katechetické formy jako např. nedělní školy či hnutí mládeže, v nichž hrála práce s Biblí od samého začátku velkou roli.⁷⁴

3.3.6 Bible a katechismus: shrnutí

Pozitivní aspekt důrazu na katechismus, tj. souhrn základů víry, spočívá v tom, že v křesťanské výchově dětí má jít o to, aby „co přednějšího a k spasení náležitějšího jest, to napřed bylo“.⁷⁵ Vyučujeme-li děti Bibli, nesmíme zapomenout předat nejen její (dějové) bohatství, ale také základy pro zdravý duchovní vztah k Bohu. Katechismy lze v tomto smyslu vnímat jako výraz *elementarizace* biblické zvěsti a v tomto smyslu jsou také důležitou inspirací pro dnešní hledání elementárního v Bibli. Historická zkušenost však varuje před izolací katechismu od Písma, která vede ke ztrátě biblické dynamiky a tím i ke zkosnatění spirituality. Hrozí redukce biblické zvěsti na soubor mravních a teologických norem a pouček – redukce, které je nutno se vyvarovat. Ale totéž platí i naopak: ztráta katechismového horizontu může znamenat ztrátu teologické perspektivy při četbě Bible. Proto platí, že „otázka po vztahu Písma a katechismu je otázka po vztahu

⁷² Srov. SMOLÍK, Josef. *Závazek křtu : Základy katechetiky*. Praha : Kalich, 1974. 125 s. Bez ISBN. Zde s. 34. Podrobný rozbor viz BOTTIGHEIMER, Ruth B. *The Bible for Children from the Age of Guttenberg to the Present*. Yale : Yale University Press, 1996. 338 s. ISBN 0-300-06488-8.

⁷³ Srov. Paul, *Geschichte II*, s. 235-239.

⁷⁴ KARPP, H. *Bibel IV*. In *TRE VI*, s. 84. Více k nedělním školám viz níže.

⁷⁵ Tak Matouš Konečný ve své *Knize o povinnostech křesťanských*. Cit. in MOLNÁR, *Československá výchova*, s. 254.

základní biblické zvěsti a šíře biblické látky. Polarita mezi těmito skutečnostmi, v nichž priorita patří Písmu, je při katechezi nepostradatelná“.⁷⁶

⁷⁶ SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 36.

4. Bible v katechezi na Těšínsku

4.1 Reformace na Těšínsku

Na Těšínsko se reformace dostala velmi brzy a ještě za Lutherova života ovládla prakticky celé knížectví. Ruku v ruce s tím se po lutherském vzoru začíná nově prosazovat důraz na Bibli také v oblasti výchovy. Je to patrné mj. z mravnostních artikul Václava II. Adama pro městskou radu těšínskou z r. 1573, v nichž se otcům rodin i ženám ukládá, aby vedly své děti a čeled' ke zbožnému životu, poslouchání Božího slova a zachovávání svatých zvyklostí.¹ V církevním řádu Kateřiny Sidonie z r. 1584 pak např. čteme: „Rozhodujeme, nařizujeme a chceme, aby služebníci církve a školy učili mládež i dospělé z biblických spisů, prorockých a apoštolských, podle Augsburské konfese, spisů Luthera a Lutherova katechismu.“² Je zde patrný důraz na konfesijní hermeneutický rámec práce s Bibli, jak rovněž i význam Lutherova *Malého katechismu*. Ještě více zdůrazňují katechismus jako základ výuky privilegia bílského hraběte Adama Schaffgotscha z r. 1587.³ Lze v nich vidět dogmatizující tendence typické pro období tzv. protestantské orthodoxy, které se v oblasti výchovy projevují stále větším důrazem na katechismus (nejen Lutherův) jako „úplné křesťanské učení...sestavené z Písma prorockého a apoštolského, které můžeš dobře nazývat malou Bibli“.⁴ Katechismus se

¹ SPRATEK, Daniel. Právní aspekty luterské reformace na Těšínsku. *Slezský sborník*, Opava : Slezské zemské muzeum, 2004, č. 1, s. 1-22, ISSN 0323-0627. Zde s. 14-15.

² MICHEJDA, Karol. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego w Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1909, 295 s. Zde s. 11. Texty těchto církevních řádů publikoval polsky WANTUŁA, Andrzej. *Porządek kościelny Wacława Adama*. Warszawa 1937. Církevní a školské zřízení Kateřiny Sidonie z r. 1584 bylo poprvé otištěno v práci SKALSKÝ, Gustav Adolf. Die evangelischen Kirchenordnungen Oesterreichs. Die evangelische Kirchenordnung für Teschen vom Jahre 1584. In *Jahrbuch der Gesellschaft für die Geschichte des Protestantismus in Oesterreich*, 1901, roč. 22, s. 1-17.

³ MICHEJDA, Karol *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 16.

⁴ Tak např. Jan Brenz ve svém katechismu z r. 1556, vydaném v Královci. WOJAK, Tadeusz. Uwagi o katechizmie Jana Brencjusza [online] Warszawa : Konsystorz Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w RP, (c) 2002 [cit. 5.5.2006]. Dostupné z WWW <<http://www.luteranie.pl/www/biblioteka/dteologia/karty-reformacji/katech-brenz.htm>>. Podle předmluvy k Velkému katechismu je katechismus i pro Luthera „hutným výtahem a otiskem celého Písma svatého“. Ve srovnání s tím je však u Brenze patrný větší sklon k dogmatizaci víry. Srov. Německý katechismus. Nová předmluva Martina Luthera In *Kniha svornosti. Symbolické čili vyznavačské spisy evangelických církví Augsburské konfese*. Praha : Kalich, 2006. 372 s. ISBN 80-7017-026-3.

tak vedle výuky čtení stává základním vzdělávacím prvkem.⁵ Z Lutherova katechetického minima se pomalu stává katechetické maximum.

17. stol. je na Těšínsku ve znamení narůstající náboženské nesvobody, byť se násilná rekatolizace mohla naplno rozběhnout až po vymření piastovského rodu a ovládnutí Habsburgy po r. 1653. V časech nesvobody se evangelická katecheze musela omezit na tajná shromáždění a rodinné pobožnosti (od r. 1669 úředně povolené, ovšem jen na vesnicích).⁶ V centru zbožnosti je samozřejmě Bible – nejcennější a nejstřeženější z knih. O vroucím vztahu k ní (jakož i o nadprůměrné alfabetizaci prostého lidu) svědčí množství dochovaných tajných Biblí.⁷ Podrobnější informace o povaze katecheze dětí ale nejsou dostupné. Jisté je, že situace pronásledování vedla k přesunu důrazu směrem k rodinnému charakteru křesťanské výchovy.

4.2 Těšínský pietismus

Důležitým mezníkem v dějinách těšínského evangelictví, v tom i katecheze, je r.1709, kdy je na základě Altranstädské dohody povolena stavba evangelického „kostela milosti“ a školy v Těšíně na Vyšní bráně. Těšín se tak stává centrem evangelického církevního života i vzdělanosti od Bílska (dnešní Bielsko-Biała v Polsku) až po Krnovsko a Valašsko. Pro tisíce evangelíků se – kromě několika bohoslužeb za neděli – konají každé nedělní odpoledne (po celý rok) „katechizace“, na nichž byl s dětmi opakován a vysvětlován Lutherův *Malý katechismus*.⁸ V oblasti našeho zájmu stojí za zmínku také školní řády. Podle prvního školního řádu z r. 1714 začíná výuka modlitbou a přečtením úryvku z Bible.⁹ O něco pozdější školní řád z r. 1728, tj. z doby, kdy

⁵ Viz náplň práce Jana Prageny (Pražana), působícího od r. 1627 pod ochranou Jiřího Rymultowského v Pogwizdově: „mé děti učil čtení a katechismu“. To samozřejmě spadá do kontextu „zvěstování Slova Božího“ v domě patrona. MICHEJDA, K. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 43.

⁶ Ward je srovnává se Spenerovými *collegia pietatis*. Zatímco u Spenera jsou tato neformální setkání doplňkem ke klasickým bohoslužbám, zde „na nich spočívá celé břemeno christianizace budoucích generací.“ WARD, William R. *Protestant Evangelical Awakening*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992, 370 s. ISBN 0-521-41491-1. Zde s. 67.

⁷ KOKOTEK, Bogusław. *Szkolnictwo ewangelickie na Śląsku Cieszyńskim*. (nepublikovaná práce Pro Ministerio), [strojopis] 70 s. Zde s. 62.

⁸ MICHEJDA, K. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 102.

⁹ MICHEJDA, K. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 113.

rektorem byl pietismem ovlivněný Jerichovius, říká: „Před polednem i odpoledne se má ve všech třídách přečíst úryvek z Bible. Žáci vyšších tříd mají na základě biblických výroků a oddílů poznat zásady teologické vědy.“ Výuka řečtiny i hebrejštiny je obhajována klasicky reformačně – je nutná proto, že v těchto jazycích Bůh nechal sepsat své zjevené slovo.¹⁰

Jak již bylo naznačeno, těšínské evangelictví bylo silně ovlivněno pietismem (především hallského typu), a to zejména díky působení pastorů Johanna Muthmanna, Jana Adama Steinmetze a Samuela Adama Sassadia, jak rovněž učitelů Traugotta Immanuela Jerichovia, Jiřího Sarganka, Jana Liberdy a dalších. Jejich živá služba se mezi zdejšími evangelíky, v dobách nesvobody odchovanými na domácích pobožnostech, setkala s vřelým přijetím. Také na Těšínsku se pietistické důrazy v oblasti katecheze projevují typicky zesíleným zájmem o výchovu dětí (i dospělých) i mimo tradiční bohoslužby („konventikle“ po domech, ve škole i v zakristii kostela) s důrazem na „bádání“ Písma, a to „nejen dávno vyznačené oddíly nedělní a sváteční, ale celé Písmo“. „Katechizace“ pro děti sestává z opakování a vysvětlování buďto kázání, nebo částí katechismu, „aniž by se (*kazatelé a katecheté – pozn.*) omezovali jen na slova samotného katechismu, nýbrž sahalí především do Bible“.¹¹

4.3 Katecheze v 18. a 19. století

Letitá nevraživost ze strany orthodoxních lutheránů, která hrála do karet katolickým úřadům, nakonec vyústila v tzv. „proces s pietisty“, který skončil vyhnáním Muthmanna, Steinmetze, Sassadia, Jerichovia a Sarganka v r. 1730. To byla těžká rána mj. pro katechezi a těšínskou školu, která od té doby postupně upadala. Neskončil tím ovšem vliv pietismu, který zde zapustil trvalé a hluboké kořeny, ačkoliv se oficiální katecheze nesla spíše v duchu orthodoxní tradice s důrazem na výuku katechismu. Tyto dva duchovní proudy jsou patrné i po tolerančním patentu z r. 1781, kdy vzniká celá řada nových evangelických škol (1792 – Bludovice, Bystřice, Vendryně, Oldřichovice, Návší; 1824 – Komorní Lhotka; 1842 – Orlová; 1843 – Nýdek, Košařiska atd.).

¹⁰ MICHEJDA, K. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 114.

¹¹ MICHEJDA, K. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 114.

Ještě v 2. pol. 19. stol. charakterizoval evangelickou zbožnost na těšínském Slezsku vlivný evangelický pedagog Jan Kubisz (1848-1929) jako zbožnost vyznačující se „konzervatismem lidu“, jenž byl „věrným čtenářem Bible, horlivým milovníkem Dambrovského, *Knih o opravdovém křesťanství, Rajské zahrádky* a písní Třanovského“.¹² To vše navzdory skutečnosti, že duchovenstvo bylo čím dál, tím více ovlivněno německým racionalismem a jeho relativizací Bible. Snad v každé evangelické domácnosti byla Bible horlivě čtena a děti se s ní seznamovaly již od nejtěšnějšího věku. Kubisz zcela jistě nebyl jediným, kdo znal svého otce, jako toho, kdo „každé ráno po snídani sedával u stolu, zpíval nábožné písně, každou na stejný nápěv (*jelikož zpívat neuměl – pozn.*), a četl Bibli, kterou, jak říkal, celou přečetl čtyřikrát za život, a to zemřel, když mu bylo 52 let.“¹³

Ve škole pak patřil Nový zákon stále ještě k základním učebnicím.¹⁴ Ve výuce mateřského jazyka (polštiny) to byla dlouhou dobu po slabikáři první čítanka, kterou teprve ca. po 1854 r. začaly nahrazovat školní čítanky Jana Šliwky.¹⁵ Přesto se coby učebnice udržel ještě dosti dlouho. „Byl jako vezdejší chléb našich evangelických škol a na náš lid z něho splynulo mnoho požehnání. Nezdá se, že někteří žáci díky neustálému čtení znali takřka celý Nový zákon nazpaměť.“¹⁶ Po zavedení čítanek se jeho použití omezilo zpravidla jen na hodiny náboženství, kde sloužil jednak jako čítanka a jednak také jako doplněk hlavní náplně výuky - katechismu.¹⁷

Způsob práce s Biblí v hodinách náboženství Kubisz blíže neupřesňuje. Ve svých pamětech na toto školní čtení však vzpomíná mj. takto: „Pamatuji si, jak jsme ho četli se

¹² KUBISZ, Jan. *Pamiętnik starego nauczyciela*. Cieszyn : Wydawnictwo Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, 1928, 313 s. Zde s. 132. Srov. i s. 182. J. Dambrovský byl autorem tehdy velmi populární postilly, *Knih o opravdovém křesťanství* a *Rajská zahrádka* patřily mezi velmi oblíbené spisy z pera přechůdce pietismu, Johanna Arndta (1555-1621).

¹³ KUBISZ, J. *Pamiętnik*, s. 23. I Kubiszův otec – jako mnozí evangelíci v kraji – čítával navíc i Arndtovy a další náboženské spisy.

¹⁴ Bible jako čítanka byla používána snad již od reformace. V r. 1777 si učitelé těšínské školy stěžovali, že chybí učebnice, zvláště čítanky, „místo kterých se kromě Bible a zpěvníku zkoušelo používat i staré noviny...“. MICHEJDA, K. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego*, s. 185.

¹⁵ Jan Šliwka (+1874) – významný evangelický pedagog, autor mnoha učebnic, polský národní buditel.

¹⁶ KUBISZ, J. *Pamiętnik*, s. 173.

¹⁷ KOTULA, Karol. *Jan Śliwka. Pionier polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa : Głos Ewangelicki, 1933. 155 s. Zde s. 32n.

vzrušením a nábožnou úctou (*przejęciem i nabożnem uczuciem*). Obzvláště se nám líbily apoštolské listy (*sic!- pozn. MP*). Přemýšleli jsme, každý po svém, o těch korintech, římanech a filipenských a každý si je představoval podle svého, protože učitel nám o nich neřekl nic. Zvláštní půvab měly pro nás apoštolské pozdravy na začátku listů a ono 'Milost našeho Pána Ježíše Krista...' jsme četli s mimořádným pomazáním (*namaszczeniem*)¹⁸. Teprve ve 3. roce školní docházky se látka rozšířila o katechismus, učebnici náboženství od Pauliniho z Bystřice, především však o biblickou dějepravu, která se u těchto 9-12-letých dětí těšila značné oblibě. Kubisz uvádí, že v jeho „třídě“ byly nejoblíbenější příběhy o Samsonovi, které, jak poznamenává, „již v novějších biblických dějepravách chybí“. Obzvláště oblíbené bylo společné předčítání příběhů před odpolední výukou. Jinak výuka spočívala v tom, že si děti měly postupně příběhy číst a naučit se je převyprávět.¹⁹

4.3.1 Biblické dějepravy

Z uvedeného není zřejmé, kdy se na Těšínsko dostávají první biblické dějepravy či jiné biblické pomůcky. Tato oblast zůstává poněkud neprobádaná. Je možné, že jejich rozšíření bránilo dlouhou dobu pronásledování a s tím spojený nedostatek literatury vůbec. Teprve ca. od poloviny 19. stol. vznikají polsky psané biblické dějepravy pro potřeby evangelických škol. Kubiszem zmíněná dějeprava je zřejmě *Historya biblijna*, kterou vydal ustroňský pastor Karol Kotschy v r. 1851 ve Lvově. Podobnou učebnici vydal v r. 1860 také Jan Śliwka – *Historie biblijne dla początkowej nauki dzieci*. Obsahuje celkem 74 vyprávění (po 37 ze SZ i NZ), jimž pozdější kritik vytýkal (zejména v případě SZ) „poměrně svévolnou“ práci s textem – vyprávění vlastními slovy, zkracování, spojování příběhů „znemožňující zdůraznění jejich náboženské myšlenky“ apod.²⁰ Některá vydání byla opatřena ilustracemi.²¹

¹⁸ KUBISZ, J. *Pamiętnik*, s. 10.

¹⁹ KUBISZ, J. *Pamiętnik*, s. 11.

²⁰ KOTULA, K. *Jan Śliwka*, s. 63.

²¹ Viz např. ŚLIWKA, Jan. *Historie biblijne dla nauki dzieci*. 5. vyd. Cieszyn : Meyer & Raschka, r. n. Z pozdější doby také např. MICHEJDA, Jerzy. *Historie biblijne dla młodzieży ewangelickiej szkół powszechnych*, Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1921. V obou případech chybí odkaz na autora ilustrací. Stylově připomínají ilustrace Schnorra von Carolsfeld resp. Gustava Doré.

Ovšem zajímavá je v tomto ohledu poznámka týkající se varšavského působení Leopolda Otto (tj. po r. 1875), někdejšího pastora těšínského sboru, ovlivněného pietismem, který „nejen kázal, ale také vyučoval ve školách náboženství – přitom nepoužíval žádné biblické dějepravy, ale chtěl, aby žáci pracovali přímo s textem Bible.“²²

Evangelictví v 19. stol. je však všeobecně ve znamení vlivu racionalismu a liberalismu, a tak se katecheze mísí se všeobecnou osvětovou činností a národně obrozeneckými snahami. Součástí vzdělávacího systému jsou mj. i „nedělní školy“, určené zejména absolventům lidových škol (tj. mládeži), jejichž cílem bylo „důkladné poučení o náboženství a jiných praktických záležitostech“. Zde můžeme vidět snad první náznaky vlivu anglického hnutí „nedělních škol“ na katechezi na Těšínsku.²³ Základem místní adaptace původního anglického vzoru byl „jasný a prostý výklad víry vycházející z dějin reformace, rodný jazyk, praktické počty, slohová cvičení, zeměpis, přírodní historie se zvláštním zohledněním lidových potřeb, jedním slovem, vědomosti užitečné pro další život žáků necht' tvoří obsah vyučování nedělní školy“.²⁴ Církevní vzdělávání mládeže je tak podřízeno praktickým životním potřebám a doplňuje odborné vzdělávání. Mnoho prostoru bylo věnováno např. informacím z oblasti zemědělství, řemeslnictví či obchodu (katecheté i faráři učí např. jak šlechtit jabloně apod.). Důležitou roli hraje otázka národního uvědomění (polského). Otázkou ovšem je, zda tato záslužná činnost nezastínila duchovní rozměr katecheze až příliš.

²² SPRATEK, Daniel. *Služebníci Slova Božího v krajině pod horami. Výbor z díla těšínských evangelických bohoslovců*. Český Těšín : Křesťanské společenství – Społeczność Chrześcijańska, 2005, 150 s. ISBN 80-239-6391-0. Zde s. 66.

²³ Dějiny vlivu hnutí nedělních škol na těšínské evangelictví dosud nejsou přesně zmapovány. Všeobecně se předpokládá, že myšlenku nedělních škol přivezl koncem 19. stol. ze svých cest do Anglie a Ameriky J. Pindór (tak např. VOLNÝ, Vladislav jr. *Problematika nedělních škol pro děti a mládež*. Licenční práce na Katedře křesťanské výchovy Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého, Olomouc 2003, 103 s. Zde s.28n). Zdá se však, že to platí jen v tom smyslu, že Pindór navazuje na „nedělní školy“ probuzeneckého charakteru, typické pro konec 19. stol., kdežto předchozí vlivy navazují na původní osvětově-vzdělávací charakter „nedělních škol“, zejména v podobě jejich středoevropské adaptace, propagované např. na Slovensku L. Štúrem (již od r. 1840). Srov. KIŠŠ, I. *Výchova ku křesťanskej dospelosti*, s. 87n.

²⁴ Tak Jan Śliwka v Roczniku ewangelickim Jana Śliwki z r. 1862. Cit. in KOKOTEK, B. *Szkolnictwo*, s. 49.

4.4 Na prahu 20. století

Dokladem školní katechetické praxe na začátku 20. století je např. krátká zmínka o výuce náboženství ve *Vzpomínkách* A. Buzka. Katechetickou látku Buzek dělí klasicky na biblickou dějeprodu, zkrácený katechismus M. Luthera a církevní písně, k čemuž ve vyšších třídách přistupují církevní dějiny a četba Nového zákona. Na gymnáziu se NZ čte v řeckém originále, učitel vysvětluje obsah, případně klade otázky.²⁵ Toto schéma je pro tehdejší výuku náboženství typické.

Dokládá to snad nejpodrobnější přehled témat náboženské výchovy, jaký kdy vyšel tiskem pro účely evangelické církve a. v. na Slezsku: *Program nauki religii ewangelickiej a. w. dla szkół ludowych i wydziałowych*, zpracovaný Karolem Krzywoněm v r. 1935. Opírá se o program zpracovaný o rok dříve O. Krenzem a K. Michejdou ve Varšavě.²⁶ Zejména ve vyšších třídách (od 4. třídy) jsou každý týden probírána témata z celého spektra katechetických důrazů: 1. biblická dějeprodu, 2. církevní dějiny, 3. církevní písně, 4. Lutherův katechismus a 5. Písmo svaté (zpravidla v podobě „zlatého verše“).²⁷ Všeobecně je zde patrný vliv herbartianismu a německé liberální náboženské pedagogiky. Program se nese v duchu „kulturního protestantismu“. Obzvláště je to patrné např. v programech pro 3., 4. či 7. třídu, které silně tematizují otázku vztahu k národu („Bůh a národ“, „Boží vláda a soud v životě národa“, „Evangelium v životě církve a národů“). Jde o vysvětlení „významu náboženství v životě společnosti“, Bůh je prezentován nejen jako osobní spasitel, ale také jako soudce národa.²⁸

Důležitou roli zde hraje výchova zaměřená na zážitky a zkušenosti, s čímž souvisí důraz kladený na metodický význam vyprávění (zejména biblického), výslovně vyzdviženého oproti abstraktnímu dogmatickému poučování. Bible je základem

²⁵ BUZEK, Andrzej. *Z Ziemi Piastowskiej. Wspomnienia*. Warszawa : Zwiastun, 1963, 211 s. Zde zejm. s. 9-11.

²⁶ KRENZ, Otto.; MICHEJDA, Karol. Program nauki religji wyznania ewangelicko-augsburskiego w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. *Głos Ewangelicki*, č. 35-41, 1934.

²⁷ Zde zkráceně parafrázuji pořadí, které uvádí (formou odkazů na konkrétní publikace) KRZYWONŃ, Karol. *Program nauki religji ewangelickiej a. w. dla szkół ludowych i wydziałowych*. Český Těšín : Senjorat Ewangelickich Zborów a. w. na cz. wschodn. Śląsku, 1935, 48 s. Zde s. 1.

²⁸ KRZYWONŃ, K. *Program nauki religji*, s. 2 a 45-46.

a rámcem, zpravidla zprostředkovaně skrze dějepravu. Přesto mají být příslušné biblické texty přečteny na závěr.²⁹ Práce s Biblií má ilustrativní charakter – slouží pokud možno plastickému znázornění „hlavní myšlenky“. Podobnou ilustrativní službu však mohou poskytnout i mimobiblická vyprávění. Zejména v nižších třídách „je žádoucí“ využívat např. pohádky Z. Sawické, bratří Grimmů, Andersena, a v neposlední řadě také obrazy. „Je však nutno využívat jen takové obrazy, umělecky na úrovni, které věrně vyjadřují nejdůležitější moment příběhu.“³⁰ Cílem této výchovně pojaté výuky náboženství je mravně a nábožensky uvědomělá osobnost.

4.4.1 Těšínský neopietismus a nedělní školy

Novinkou v oblasti katecheze bylo rozšíření myšlenky nedělních škol probuzeneckého typu za působení neopietistických farářů Jana Pindóra a Karola Kulisze. S těmito jmény se pojí vlna probuzeneckého hnutí na Těšínsku, navazující na soudobá probuzenecká hnutí v Německu, v Anglii a částečně i v Americe, jak rovněž na vlastní pietistické tradice z 18. stol. S myšlenkou nedělních škol pro děti, v nichž byl hlavní důraz položen na duchovní vzdělávání, se měl poprvé setkat Jan Pindór během svého působení v rámci Moodyho evangelizační kampaně na světové výstavě v Chicagu v r. 1893.³¹ Po návratu inicioval vznik první nedělní školy při sboru na Vyšní bráně v Těšíně, kde ji vedla paní Olga Stonawska. Myšlenku dále rozvinul K. Kulisz, působící v Komorní Lhotce. Sám Kulisz se intenzivně věnoval také duchovnímu vedení a výchově konfirmandů a dorostu, za které se za bezesných nocí intenzivně modlil.³² Celá tato výchovná činnost se nese v duchu pietistických důrazů na ústřední úlohu Písma.

²⁹ KRZYWOŃ, K. *Program nauki religji*, s. 47.

³⁰ KRZYWOŃ, K. *Program nauki religji*, s. 44.

³¹ VOLNÝ, V. *Problematika nedělních škol*, s. 28nn.

³² SPRATEK, D. *Služebníci Slova Božího*, s. 75.

4.5 Katecheze za socialismu

4.5.1 V. Santarius a katecheze jako součást vnitrocírkevní misie

Na činnost K. Kulisze navázal v poválečném období pastor Vladislav Santarius. Práce s dětmi a mládeží patřila k jeho prioritám, stejně tak jako silný důraz na „rozhodnou biblickost ve všech záležitostech“.³³ Ve všech sborech, do nichž byl kvůli nepohodlnosti a perzekucím přemísťován, zakládal vedle biblických hodin i nedělní školy a vedl – s postupem času s celocírkevním dosahem – biblická školení pro laické pracovníky. V samizdatové příručce, kterou pro ně připravil, v kapitole nadepsané „Rozsévání Slova“, vyjmenovává různé způsoby „rozšiřování Slova Božího“ jakožto hlavního úkolu „pracovníka“. Zde je patrný jeho široký metodický záběr – od zvěstování přes osobní rozhovory, pozývání na biblická setkání, rozšiřování Bibli či půjčování křesťanské literatury až po nástěnné biblické verše, obrázky a nálepky s biblickými texty. Vede jej k tomu přesvědčení, že „Slovo Boží je mocí ke spasení a my nikdy nevíme, které zrno padne na úrodnou půdu“.³⁴ V. Santarius motivoval své spolupracovníky ke kreativnímu zvěstování s použitím všech užitečných prostředků. Pietisticko-reformační důraz na Bibli se tak pojil s – na tehdejší dobu velmi progresivní – metodickou pestrostí (dramatizace biblických textů, diaseriály, flanelografy, ilustrované biblické výroky, ale také letní tábory pro děti a mládež apod.) a aplikační přímočarostí. Zde je možné vidět jeden z důvodů, proč se v 50. a 60. letech nijak výrazněji neprosadil liturgický koncept bohoslužeb pro děti.³⁵ To vše v podmínkách takřka konspiračních – část materiálů byla potají vlastnoručně vyráběna, některé byly díky čilým zahraničním kontaktům pašovány. Velkou roli zde sehrála zejména katechetická literatura z Polska a materiály misijních organizací ze Západu, především Dětské misie. Činnost tohoto plamenného kazatele a neúnavného organizátora trvale

³³ SPRATEK, D. *Služebníci Slova Božího*, s. 109.

³⁴ SANTARIUS, Vladislav. *Podręcznik dla pracownika*. Samizdat, datum ani autor neuvedeni. 26 s. Zde s. 10.

³⁵ Srov. např. *Program nabożeństw dla dzieci. Rocznik 1. : Życie Pana Jezusa według Ewangelii*. [cyklostyl] m. n., r. n. (zpracoval Fr. Buchwałdek). Šlo o koncept ovlivněný německým poválečným pojetím *Kindergottesdienst*, vzešlým na půdě kerygmatické teologie. Vyznačoval se silně homileticko-liturgickým zaměřením, kdy bohoslužba pro děti byla vlastně kopií bohoslužeb pro dospělé, včetně *Kinderpredigt*. Srov. *LexRP I*, s. 1027n.

ovlivnila takřka každou oblast církevní práce SCEAV, zejména pak oblast práce s dětmi a mládeží.

4.5.2 G. Szurman a konfirmační katecheze

Pokud jde o „oficiální“ církevní materiály z oné doby, je nutno zmínit zejména práce Gustawa Szurmana, které měly v poválečném období rozhodující vliv na konfirmační výuku SCEAV. Zprvu to byla jeho učebnice nazvaná *Jestem Ewangelikiem* vydaná pod pseudonymem Bogusław Swojski v r. 1947, později přepracovaná do strojopisně šířené učebnice v podobě otázek a odpovědí *Pane, ke komu půjdeme?* Ta byla později přepracována a tiskem vydána v r. 1971 pod názvem *Zásady Víry*. Tato učebnice se používala místy ještě začátkem 90. let.

Bible zde zaujímá tradičně přední místo. Jako snad ve všech podobných učebnicích z této doby je Písmu věnována hned první větší kapitola učebnice. Oproti svým předchůdcům³⁶ ale Szurman látku krátí a omezuje ji jen na základní fakta o Bibli (názvy knih, dělení, autoři, překlady), na něž bezprostředně navazují informace o Krédu a Symbolických knihách. Znalost dějepavy se předpokládá. Časté biblické citáty slouží jako doklady jednotlivých tvrzení a katechismových výkladů. Biblické verše jsou používány jakožto *verba probanda*. Konfirmand ale není nijak povzbuzen k vlastnímu studiu Písma. Evangelík sice podle Szurmana „řád čte Písmo svaté a Bible si cení jako nejvzácnějšího pokladu“, ale konkrétnější pomoc a vedení k osobnímu užitku z Bible nedostane. Jen stručnou radu, že „Bibli je nutno číst v hlubokém soustředění s prosbou, aby nám Pán Bůh skrze Ducha Svatého ráčil zjevit pravdy v něm obsažené.“ Poté následuje ještě varování před sektářskými vykladači Písma.³⁷ V této souvislosti stojí za zmínku, že v modlitebních knížkách pro mládež³⁸ ani ve sbírkách modliteb uváděných v kancionálech není žádná modlitba věnovaná specificky prosbě o Boží vedení při četbě

³⁶ Srov. zejm. MICHEJDA, Oskar. *Podręcznik do nauki konfirmacyjnej*. 3. vyd. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1939. 131 s. Totéž platí o předchozích i pozdějších vydáních této příručky (viz bibliografie).

³⁷ SWOJSKI, Bogusław (vlastním jménem Gustaw Szurman). *Jestem Ewangelikiem. Podręcznik do nauki konfirmacyjnej według wyznania ewangelicko-augsburskiego*. Frysztat : Grono Księży Pastorów, 1947, 176 s. Zde s. 7-8.

³⁸ Srov. např. *Modlitwy i rozmyślenia dla konfirmandów i młodzieży*. 2. vyd. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1926, 130 s. Je třeba ovšem hned dodat, že v části věnované „zamyšlení“ na různá témata přece jen nechybí pojednání o Bibli obsahující mj. horlivé povzbuzení k její četbě (s. 107-111).

či studiu Písma apod. To platí i o novém kancionálu, vydaném v r. 2002 (polská verze) resp. v r. 2005 (česká verze).

Z hlediska našeho zájmu stojí za pozornost zejména dva aspekty Szurmanova přístupu, které lze zařadit k základním problémům tradiční konfirmační praxe, které jsou stále aktuální: 1) Místo *dějepravy* v konfirmační přípravě: lze dnes předpokládat její znalost? Již v dobách vzniku *Zásad Víry* o tom bylo možno stále více pochybovat, protože čím dál tím více konfirmandů neabsolvovalo výuku náboženství popř. nedělní besídku. 2) Znalost dějepravy a podrobností o Bibli sama o sobě zdaleka nevede k aktivnímu užívání Bible v osobním životě. Praktické zkušenosti s efektivitou katecheze v reálných poměrech ukazují (opět a znovu), že mnohem větší prostor je nutno věnovat uvádění do života s *Bibli*, než jen informacím o *Bibli*.

4.6 Bible v současné katechezi SCEAV

Po roce 1989 dochází k poměrně intenzivnímu rozvoji katechetické činnosti v církvi. Dramatický nárůst aktivit je patrný zejména v oblasti výuky náboženství na školách. I ostatní oblasti katecheze profitují z nově nabyté svobody – a zároveň hledají nové cesty a způsoby, dochází k přehodnocování přístupů.

Z výročních zpráv jednotlivých sborů SCEAV z let 2000-2005 vyplývá, že nejnavštěvovanější organizační formou katecheze je výuka náboženství v mateřských, základních a středních školách (celkem ca. 1000 dětí).³⁹ Po něm následují: nedělní besídka (více než 500), setkání dorostu a mládeže (kolem 500) a konfirmační cvičení (ca. 170). Ve srovnání s tím se služba v oblasti volnočasových aktivit pro děti a mládež z necírkevního prostředí (dětské kluby apod.) teprve rozvíjí (15 dětí v r. 2000, 75 dětí v r. 2005). Do budoucna však zřejmě bude hrát stále významnější roli.⁴⁰

³⁹ Podle *Výroční zprávy Slezské církve evangelické a. v. 2005* je to 1089 dětí, z toho v mateřských školách 383, na základních školách 696 a na 1 střední škole 10 dětí. Údaje o ostatních katechetických aktivitách nejsou uvedeny.

⁴⁰ Zde uvádím pouze orientační, přibližná čísla, protože údaje z výročních zpráv jednotlivých sborů jsou značně nesourodé. Často nejsou uvedena konkrétní čísla, i když daná aktivita ve sboru prokazatelně běžela. V tomto smyslu lze zde uvedené počty považovat za podhodnocené, zejména v případě dětských klubů, organizovaných ve spolupráci s Dětskou misí. Přesné srovnání a postihu dlohodobějších trendů je ovšem z povahy bazálních dat jen velmi obtížné. Dokonce srovnání zde zjištěných údajů za období 2000-2003 s údaji, které ve svých pracech uvádějí A. Róžańska a V. Volný, neodpovídá. Je možné, že ve

Tímto přehledem jsou také uvedeny základní organizační formy katecheze, které budou tvořit jeden z didakticky relevantních rámců při zkoumání místa Bible. Kromě již zmíněných forem vyučování jsou ovšem velmi důležité také aktivity méně formálního charakteru, jako např. víkendové akce či tábory. V neposlední řadě je třeba se zmínit také o tom, že snaha o rozvoj biblické gramotnosti dětí, mládeže, ale i dospělých se projevuje také organizováním biblických soutěží či vydáváním církevních a sborových tiskovin.

O místě Bible v těchto katechetických formách si lze udělat představu zejména na základě analýzy osnov, používaných materiálů, profilu učitelů a katechetů, jak rovněž struktury a průběhu vyučování. V neposlední řadě je nutno se zmínit o katecheticko-teoretických publikacích reflektujících praxi v SCEAV. Zde se omezíme na stručné shrnutí obecných pozorování z hlediska místa Bible v katechezi. Podrobnější analýza osnov a katechetických materiálů, která by zde poněkud narušila kontinuitu práce, je zařazena jako příloha.⁴¹ K dílčím poznatkům se budeme vracet také v částech věnovaných jednotlivým didaktickým kategoriím. V následující části proto zazní pouze shrnující poznámky.

4.6.1 Problematika osnov

Navzdory intenzivní katechetické činnosti dosud chybí uceleně zpracované a všeobecně závazné (či doporučované) osnovy resp. rámcový program výuky náboženství, nedělních besídek, či setkání dorostu. Existují sice osnovy výuky náboženství pro tzv. křesťanské třídy, dnes církevní školu,⁴² ale ty se pro svou specifickou jinde v církvi neuplatňují.⁴³ Katecheté jsou tak vystaveni značnému

zprávách neuvedené počty dohledali terénním výzkumem. V každém případě by do budoucna prospěla lepší organizace sběru a uchování statistických údajů ze strany ústředí církve. Srov. RÓŽAŇSKA, A. *Działalność edukacyjna*, zejm. s.199-208. VOLNÝ, V. *Problematika nedělních škol*, s. 102-103.

⁴¹ Viz Příloha č. 1.

⁴² Jednalo se o experiment iniciovaný SCEAV (z podnětu farářky A. Bystrzycké) a povolený Ministerstvem školství a tělovýchovy, v rámci něhož existovaly od r. 1993 do 2004 na 6. Základní škole v Třinci tzv. křesťanské třídy. Žáci těchto tříd měli jednu hodinu povinné ekumenické výuky náboženství (vyučovala třídní učitelka) a jednu hodinu denominačně dělené nepovinné náboženské výchovy vedené evangelickými resp. katolickými katechetkami. Poté, co ministerstvo neprodloužilo experiment ani jej nepřijalo jako všeobecně aplikovatelný model, vznikla Základní církevní škola, fungující od 1.9.2005.

⁴³ BYSTRZYCKÁ, Anna. *Osnovy : Koncepce křesťanské třídy* [strojopis] m. n., r. n. (1993nn). 40 s.

břemenu tvorby vlastních programů s využitím všech dostupných pomůcek. Rádi se proto uchýlí k již hotovým návrhům vyučovacích jednotek. Ze zmíněných osnov (jediných písemně zachycených) lze však vyčíst jisté obecné tendence ve výuce náboženství. Ty se velmi blíží německému konceptu *Evangelische Unterweisung*.⁴⁴ V jádru každé lekce je zvěstování založené na biblickém příběhu.⁴⁵

Ani v oblasti nedělních besídek není situace o mnoho lepší. Kurikulum je do značné míry určováno aktuálně dostupnými materiály, často bez dlouhodobějšího plánu.

V případě konfirmační výuky je osnova rovněž dána dostupnými pomůckami, přičemž jejich tradiční katechismové schéma poskytuje poměrně jasný rámec. S ohledem na změny v profilu dětí však roste potřeba nových přístupů.

Snad nejsložitější je situace v případě práce s dorostem. Rámcové osnovy, alespoň orientační, nejsou k dispozici. Čas od času se objevují návrhy programů, které však zpravidla nepřesahují horizont několika setkání. Vhodných pomůcek sice přibývá, ale vedoucím se dostává o poznání méně pomoci při jejich vhodné aplikaci v terénu, než v případě učitelů nedělní besídky. Potřeba kvalitně zpracovaných dlouhodobějších programů pro dorosty, “šitých na míru” zdejšími společenstvím, je značná.

V této situaci by snad bylo možno s jistou nadsázkou říci: Bible sama je osnova a kurikulum. Rozhodně by tím byla vyjádřena skutečnost, že tak či onak Bible zaujímá v katechezi SCEAV ústřední místo. Nic to však nemění na potřebě vypracovat alespoň rámcové programy.

4.6.2 Katechetické materiály

Katechetické materiály pro nedělní besídku a výuku náboženství

Vezmeme-li v úvahu předchozí pozorování, pak nepřekvapí, že nejčastěji jsou jako podklady pro přípravu i pro samotné vyučování v nedělních besídkách a v hodinách náboženství používány materiály Dětské misie.⁴⁶ Kromě nich jsou hojně využívány

⁴⁴ K tomu viz kap. 5.2.

⁴⁵ Podrobnější rozbor – viz Příloha č. 1.

⁴⁶ V přehledech katechetických materiálů používaných v SCEAV vycházím zejména z vlastních pozorování a ze dvou menších dotazníkových sond: z *Dotazníku pro katechety a učitele nedělních besídek*

zejména řady *Objevujeme Bibli se školáky*,⁴⁷ nebo *Učíme se spolu*.⁴⁸ Méně často učitelé uvádějí i konkrétní doplňkové publikace, jako např. *Klíče pro děti*,⁴⁹ či dokonce konfirmační příručku *Věřím a slibuji*.⁵⁰ Používají se i některé zahraniční materiály, zejména polské, jelikož v některých sborech probíhá výuka náboženství a nedělní besídka i v polštině. Jsou to zpravidla cykly biblických lekcí vydávaných např. sdružením *Miłość Edukacja Dojrzałość* či *Centrum Misji i Ewangelizacji* (obsahově a metodicky jde o obdoby materiálů Dětské misie). Bible pro děti jsou v katechezi používány spíše výjimečně. Naopak málo nebo vůbec se mezi používanými pomůckami objevují např. materiály Českobratrské církve evangelické, tj. zejména *Katechetická příloha pro učitele nedělních škol* (nově vydávaná pod názvem *Pozvání na cestu*) či nově zpracovávané polské nebo slovenské učebnice náboženství.

Jde o materiály, které vycházejí takřka výlučně z biblických příběhů. Všechny však kladou důraz na to, že nejde pouze o vyprávění příběhů, ale o poznání Boha. Zpravidla se vyznačují orientací na text se zaměřením na aplikaci v životě dítěte. Usilují o propojení textu s životními zkušenostmi dětí. Metodicky jde o pestře zpracované materiály s důrazem na názornost (klasické pomůcky: flanelografy, fleshcards apod.).

Pracují s konečnou podobou biblického textu a výsledky historické kritiky se nezabývají. V případě, že přece jen ano, tak zpravidla kriticky. Teologická východiska těchto učebnic spadají tedy do kategorie “konzervativních”. Ctí presumpci důvěryhodnosti, autority a inspirace Písma, a s různým důrazem prezentují Bibli jako Slovo Boží a nezpochybnitelnou autoritu. Běžný je christologický výklad SZ.

V materiálech Dětské misie, zaměřených na evangelizaci a misii, Bible vystupuje více v roli ilustrativního materiálu pro vybranou “ústřední pravdu”. Silný důraz na tuto

a z *Hodnocení konfirmační příručky „Věřím a slibuji“*. Více informací k těmto sondám viz kap. 8.4. Vzory dotazníků – viz přílohy 2 a 3.

⁴⁷ *Objevujeme Bibli se školáky*. Praha : Odbor pro práci s dětmi Církve bratrské/ Tim 2,2, 1998-2003. Bez ISBN.

⁴⁸ *Učíme se spolu*. Praha : Biblická jednota, 1992-1996. Bez ISBN. Řada celkem 16 sešitů pro 4 ročníky.

⁴⁹ *Klíče pro děti : Volné zpracování příběhů různých zahraničních autorů*. Třinec : Biblos, 1998. 87 s. ISBN 80-900240-3-3.

⁵⁰ HVOŽDARA, Miroslav. *Věřím a slibuji : Konfirmační příručka*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 1998. 199 s. Bez ISBN.

hlavní myšlenku občas zastihuje vlastní výpověď příběhu. Biblické příběhy slouží jako obal základního křesťanského učení. Materiály *Objevujeme Bibli se školáky* věnují více prostoru dobovému pozadí a reáliím biblických příběhů, což souvisí se zaměřením na systematické vyučování dětí v církvi. Silný důraz je položen také na zohlednění vývojově-psychologického hlediska. *Učíme se spolu*, seřazuje látku podle klíčových myšlenek Bible a věnuje se nejen narativním textům, ale také jiným literárním žánrům. Nebojí se také zmínit i alternativní pohledy na dílčí problémy biblistiky. Bible je zde zasazena poněkud více do kontextu „slavení“.⁵¹

Katechetické materiály pro konfirmační přípravu

V oblasti konfirmační výuky je nutno zmínit překlad učebnice Miroslava Hvožděary *Věřím a slibuji*, která nahradila nyní již zastaralou učebnici G. Szurmana. Ačkoliv se drží klasického katechismového rámce i formy otázek a odpovědí – a je tedy na svou dobu již také relativně „nemoderní“ - vnesla do konfirmační výuky jisté metodické i estetické oživení. Kromě ní se jako doplňující materiál používají také slovenská příručka *Brána viery otvorená!* B. Pleijela⁵² nebo polská *Abym był Jego własnością* J. Motyky.⁵³

Pojednání o Bibli patří ve všech těchto učebnicích k úvodním kapitolám. Bible je zde prezentována v duchu klasického evangelického pojetí Písma se střízlivým důrazem na inspiraci a autoritu Bible v životě věřícího. Kromě propedeutického seznámení s Bibli a důrazu na potřebu ji pravidelně číst se s ní setkáme zejména v podobě biblických citátů k jednotlivým katechismovým tématům. Znalost biblické dějepavy se předpokládá. Poněkud chybí metodické uvádění do kontinuální četby, tj. do praktické realizace výzev k pravidelné četbě, snad kromě učebnice J. Motyky, která u každé kapitoly uvádí „biblickou látku“, tj. seznam relevantních biblických pasáží (v tom i větších celků). Celkově dominuje důraz na látku (křesťanské učení) přičemž životní horizont a zájmy konfirmanda stojí v pozadí. Metodicky se to projevuje mj. tím, že se učebnice (kromě

⁵¹ Podrobnější rozbor těchto učebnic – viz příloha č. 1.

⁵² PLEIJEL, Bengt. *Brána viery otvorená : Putovanie apoštolským vierovyznaním od Bengta Pleijela*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1991. 203 s. ISBN 80-7140-011-4.

⁵³ MOTYKA, Jan. *Abym był Jego własnością : Podręcznik dla konfirmanów*. Warszawa : Zwiastun, 1987. 294 s. Bez ISBN.

Věřím a slibuji) omezují na výklad, diskusi a opakování, tj. důraz leží veskrze na kognitivní doméně.

Katechetické materiály pro dorost

V oblasti pokonfirmační práce se školní mládeží se setkáváme s určitým nedostatkem specificky dorostových materiálů, což má za následek používání nejrůznějších pomůcek. V poslední době se však i zde objevují nové publikace. K nejpoužívanějším patří zejména *Junior klub*⁵⁴ (Dětská misie), *Boží most k člověku*⁵⁵ (Tim 2,2), *Debatník*,⁵⁶ či *Životní problémy očima křesťanů*.⁵⁷

Zde se poprvé výrazněji setkáváme se dvěma koncepčně odlišnými přístupy k Bibli. První dvě učebnice postupují od Bible k životním otázkám dětí, druhé dvě jdou opačným směrem – od životních problémů k biblickým řešením. První skupinu by bylo možno schematicky nazvat „Bible očima životních témat“ (*Bibelororientierte Problemschliessung*), druhou „Životní problémy očima Bible“ (*Problemorientierte Bibelschliessung*).⁵⁸ Díky těmto „problémově orientovaným“ učebnicím se tak zaplňuje jistá mezera v tématech pro dorost. V každém případě se všechny učebnice snaží vést k Bibli jako k celoživotnímu průvodci, jemuž stojí za to důvěřovat.

4.6.3 Učitelé a katecheté

Důležitým faktorem určujícím místo Bible v katechezi je také povaha vzdělání, kterým prošli katechetičtí pracovníci. Za vzdělání velké části dobrovolníků pracujících v nedělních školkách církev vděčí zejména kurzům „Efektivní vyučování dětí“ pořádaným Dětskou misí. Nověji jsou využívány rovněž školení organizace Tim 2,2, která se dostává do povědomí zejména díky pestré nabídce metodických pomůcek. Jen

⁵⁴ *Biblické studium pro dorost : Junior klub A*. Příbor : Dětská misie, 1998-2004. Bez ISBN. Řada 5 sešitů pro pětiletý cyklus.

⁵⁵ *Boží most k člověku I. (SZ): Materiál pro práci s 12-15letými*. 2. přeprac. vyd. Praha : Tim 2,2, 2003. 104 s. + CD-ROM. ISBN 80-86805-02-6. *Boží most k člověku II. (NZ): Materiál pro práci s 12-15letými*. 2. přeprac. vyd. Praha : Tim 2,2, 2005. 105 s. + CD-ROM. ISBN 80-86805-04-2.

⁵⁶ LYNN, David. *Debatník : 50 témat k zamyšlení a diskusi pro skupinky mládeže*. Brno : Nová naděje, 2001. 110 s. ISBN 80-86077-02-0.

⁵⁷ WRIGHT, Chris. *Životní problémy očima křesťanů : Žákovská učebnice*. Praha : Luxpress, 2001. 100 s. ISBN 80-7130-095-0.

⁵⁸ Srov. BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 139nn.

nemnozí z nich mají vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky či katechetiky. Část absolvovala vyšší odborné školy sociálně-teologického směru. Zejména v případě katechetů vyučujících na školách však roste tlak na zvyšování kvalifikace.

Konfirmační výuku vedou zpravidla faráři, tj. pracovníci s teologickým vzděláním, zpravidla však bez pedagogického základu. V případě pracovníků s dorostem jde o mladé dobrovolníky, pro které se (v poslední době opět intenzivněji) organizují pravidelná školení mj. ve spolupráci s Křesťanskou akademií mladých.

4.6.4 Bible v katechetické praxi

Všeobecně je nutno zopakovat, že v kontextu různých katechetických forem má Bible takřka vždy ústřední místo, plní však různé funkce. Aniž bychom se věnovali popisu jednotlivých forem jako takových, zaměříme se na místo Bible v nich.⁵⁹

Nedělní besídka a výuka náboženství ve škole

Již z předchozích úvah bylo patrné, že Bible stojí v centru vyučování. Jádrem programu je vyprávění biblického příběhu – biblická lekce, na níž navazují i ostatní části programu: aplikační aktivity, memorování biblického verše, ale také opakování z minulé hodiny a tématicky přizpůsobené písničky, hry a další aktivity. Slovy jednoho z respondentů *Dotazníku pro katechety a učitele nedělních besídek*, Bible „je s námi po celou dobu“, i když ne vždy a ne všude s ní děti přímo pracují.⁶⁰ Ty vlastní Bible na nedělní školku zpravidla nenosí. Nejčastěji je Bible přímo používána při četbě vybraných pasáží v rámci lekce nebo při učení biblického verše, případně i při soutěžích (s použitím Biblí ze sborové knihovny případně svých vlastních).

Ačkoliv se tedy pro označení těchto setkání pro děti používá pojem „besídka“, nejde jen o hlídání dětí po dobu bohoslužby pro dospělé. Pro nedělní besídky SCEAV je typické spojení dětem přiměřeného biblického vyučování a kreativně-herních aktivit.

⁵⁹ Více k tomu viz kap. 14.

⁶⁰ *Dotazník pro katechety a učitele nedělních besídek*. Viz Příloha č. 3.

Totéž platí v podstatě i pro výuku náboženství. Zásadnější rozdíl v otázce místa Bible zde není. Částečně se liší časový rámeček (nedělní besídka bývá o něco delší, než 45 min.) a cílová skupina (na náboženství chodí i děti církevně méně aktivních rodičů). Svou roli hraje samozřejmě i školní prostředí a skutečnost, že na náboženství si učitel všechny své pomůcky musí nosit, což jej ve výběru aktivit poněkud omezuje. Pro většinu nedělních besídek i skupin výuky náboženství přitom platí, že jde o věkově smíšené skupiny (zpravidla v rozsahu minimálně jednoho stupně).

Konfirmační vyučování

V rámci konfirmační přípravy se děti seznamují jednak se základními fakty o Bibli (doba vzniku, původní jazyky, názvy biblických knih, překlady Bible, jak číst Bibli apod.) a jednak s dílčími biblickými verši, a to v souvislosti s jednotlivými otázkami křesťanského učení. Kromě několika sborů, které zavedly dvouletou konfirmační přípravu, však není dostatek prostoru pro seznamování se základy dějepřevy. I učebnice v podstatě předpokládají její znalost, i když není nutně podmínkou porozumění nabízené látky. Pro mnohé konfirmandy je však konfirmační cvičení prvním setkáním s Bibli vůbec. Tento rozpor bývá vyučujícími (faráři) řešen různými metodickými postupy. Konfirmandé mají zpravidla za úkol číst vybrané části Bible v rámci (soutěžní) přípravy na vyučování. Vybrané verše jsou memorovány. V současnosti se klade větší důraz mj. na samostatnou práci s Bibli ve vyučování. Jelikož však mnohé děti svou vlastní Bibli nemají, objevují se pokusy o změnu tradičního zvyku, podle kterého konfirmandé dostávali svou Bibli s věnováním při slavnosti konfirmace. Na začátku vyučování by však byl tento krok poněkud užitečnější. Z hlediska metodiky se práce s Bibli v konfirmační přípravě omezuje do značné míry na kognitivní oblast a přednáškový styl. Farářům zpravidla chybí odpovídající pedagogické vzdělání a vhodná metodika konfirmační výuky. Záleží tedy na talentu jednotlivce. Jistým krokem vpřed bylo v této oblasti vydání učebnice *Věřím a slibuji*, která obsahuje také různé aktivity pro konfirmandy (rubriky „Pro volnou chvíli“), z nichž některé podporují práci s Bibli.

Dorost

V případě dorostu nejde ani tak o „vyučování“, jako spíše o společné sdílení nad stránkami Bible. Společné studium Bible doprovázené často výkladem někoho zkušenějšího (ne vždy faráře) patří k hlavním bodům každého setkání. Metodicky dominuje diskuse, založená většinou na předem připravených dílčích diskusních příspěvcích. Program setkání někdy bývá dělen na „vážnou“ (studijní, výkladovou) část a „volnější“ (hry, soutěže apod.). V tom se projevuje snaha o takové utváření programu, které bude přitažlivé pro cílovou skupinu mladých. Zároveň se ale ukazuje problém takového propojení obou částí, v němž ony aktivity kreativně doplní studium. V závislosti na používaných materiálech se více nebo méně výrazně projevuje snaha o práci s Biblí z hlediska životních situací a výzev (tématicko-problémová orientace). Zpravidla jsou jednotliví členové povzbuzováni k životu s Biblí, a to mj. skrze zapojení do přípravy programů, jak rovněž skrze sdílení a svědectví vrstevníků. Své místo zde má také memorování biblických veršů.

Ostatní aktivity (kluby, tábory)

Pod touto hlavičkou se skrývá pestrá škála různých projektů a katechetických služeb, od pravidelných volnočasových aktivit (např. kluby Dobré naděje či letní 5-denní kluby, organizované Dětskou misí) po tábory a víkendovky jednotlivých skupin sborové práce (nedělních besídek, konfirmandů, dorostu...)

Jako základní schéma platí, že ústředním bodem v drtivé většině těchto aktivit je biblické vyprávění, vyučování či studium (v závislosti na věkové kategorii) spojené s věkově přiměřenými soutěžními, herními a jinými aktivitami. Např. na letních dětských táborech je zpravidla každý den vyhrazen prostor pro biblickou lekci včetně memorování, ale také mnoho prostoru pro aplikační dílny, v nichž se většinou dále rozvíjí hlavní myšlenky vyučování, a to formou velmi široké škály kreativních a herních aktivit, ale také např. ranních a večerních zamyšlení ve skupinkách. Program týdenních táborů bývá zaměřen např. na jednu biblickou postavu či událost, nebo téma (např. cesty apoštola Pavla). V jednotlivostech se programy liší podle charakteru jednotlivých skupin.

4.6.5 Bible v katechetické teorii SCEAV

Do této kategorie spadá zejména doktorská práce S. Piętaka⁶¹, jak rovněž licenciátní práce V. Volného jr.⁶²

S. Piętak se ve své práci zaměřuje na oblast konfirmace. Bible je mu východiskem veškerého katechetického snažení. Je to Písmo, co nám „zjevuje cíl výchovy i její náplň”.⁶³ Důraz na Písmo jako nejvyšší autoritu se projevuje v celém zpracování tématu, což je patrné mj. i na množství biblických citátů a odkazů.⁶⁴ Tématicko-problémový přístup vnímá jako užitečný, ale varuje před vytěsněním přímé práce s Biblií ve výuce. Mládež je nutno vést „k návyku pravidelného čtení, který citlivě povzbuzujeme hodnocením a soutěžemi.” Zdůrazňuje též nutnost memorování biblických veršů, které však „nesmí být vynucené, ale raději vyplývající z oddanosti našemu Pánu”.⁶⁵ S ohledem na Bibli navrhuje tyto cíle konfirmační výuky: „(konfirmand) se bude snadno orientovat v Písmu svatém, denně je číst a z paměti ovládat alespoň dvacet základních biblických textů o spasení a životě křesťana.”⁶⁶ Během konfirmační přípravy však chce konfirmandy vést také k vypracování jednoduchých úvah nad biblickým textem a připravovat je tak “na činnou účast v dorostových shromážděních a svědeckou službu v církvi a ve společnosti.”⁶⁷

V. Volný se zaměřuje na problematiku nedělních škol a místo Bible v nich vidí zejména prismalem vyprávění a příběhu. Bible je pro něj “primárním pramenem příběhu zprostředkujícího zkušenost a poznání Boha. Biblické příběhy předávají posluchačům svátostnou paměť Božího lidu.”⁶⁸ Naslouchání biblickým příběhům má formativní vliv

⁶¹ PIĘTAK, Stanisław. *Vybrané základní otázky náboženské výchovy*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 2000. 180 s. ISBN 80-238-6340-1.

⁶² VOLNÝ, Vladislav jr. *Problematika nedělních škol pro děti a mládež*. Licenciátní práce na Katedře křesťanské výchovy Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého, Olomouc 2003, 103 s. Již citovaná doktorská práce A. Róžańské (*Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*) má charakter spíše sociologicko-deskriptivní, a tak budou její poznatky zhodnoceny průběžně na jiných místech práce.

⁶³ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 17.

⁶⁴ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 100n.

⁶⁵ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 102.

⁶⁶ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 98.

⁶⁷ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 103.

⁶⁸ VOLNÝ, V. jr. *Problematika nedělních škol*, s. 42.

na naši identitu jako božího lidu. “Úsilí o poznání, pochopení, výklad a praktickou aplikaci Božího slova se musí stát středem našeho vzdělavatelského poslání.”⁶⁹ Jde o to, aby se příběh společenství víry stal naším příběhem. V těchto důzazech je patrný vliv J. Westerhoffa. Metodicky podtrhuje roli vyprávění, které by mělo vytvářet prostor pro tajemství, úctu a úžas, a tím i pro vlastní fantazii dětí a pro působení Ducha svatého. Z hlediska výběru obsahu by děti “měly být nejprve seznámeny s biblickými příběhy formujícími jejich příslušnost k Božímu lidu.”⁷⁰ Blízké jsou mu katechetické přístupy zdůrazňující liturgický rámec setkání pro děti, jako např. *Godly play*.⁷¹

4.6.6 Shrnutí

Z tohoto výčtu plyne, že celkově se v katechezi SCEAV bude projevovat velmi silný důraz na Písmo a respekt vůči němu jakožto Slovu Božímu. Bible je neodmyslitelnou součástí veškerých aktivit církve. Jak formální, tak méně formální organizační formy katecheze se více či méně intenzivně koncentrují kolem Bible a – jak záhy uvidíme – mají také obrovský vliv na formování vztahu dětí k Bibli.⁷²

⁶⁹ VOLNÝ, V. jr. *Problematika nedělních škol*, s. 43.

⁷⁰ VOLNÝ, V. jr. *Problematika nedělních škol*, s. 44.

⁷¹ K tomuto tématu viz níže kap. 6.5.

⁷² Viz výsledky průzkumu *Bible a já*, kap. 8.4.

5. Místo Bible v německých nábožensko-pedagogických koncepcích 20. století

Skutečnost, že do úvah o místě Bible v současné náboženské pedagogice (potažmo katechezi) nelze vstoupit, aniž bychom přihlédlí k vývoji důležitých zahraničních (zejména německých) nábožensko-pedagogických koncepcí 20. století, snad není nutno nijak zvlášť zdůrazňovat. Bouřlivý vývoj na tomto poli vedl ke vzniku různých směrů a přístupů, které více či méně ovlivňují současné nábožensko-pedagogické či katechetické myšlení a praxi. Přehled jednotlivých fází tohoto vývoje umožňuje lepší orientaci a pochopení nových směrů. Jejich přehled je navíc z hlediska české situace zajímavý také proto, že zdejší náboženská pedagogika (dále jen NP; NV = náboženská výchova) srovnatelným vývojem neprošla, resp. prošla jen velmi omezeně. Ačkoliv ozvěny zahraničních diskusí dorazily i k nám, v praxi byly z různých důvodů (v neposlední řadě politických, ale nejen) uplatněny spíše útržkovitě. Byli jsme tak sice ušetřeni novátorských extrémů, ovšem také ukráceni o mnohé cenné podněty. Z hlediska propria mé práce se pokusím o přehled, který se kromě nutného pozadí zaměří zejména na to, jaké místo je v té které koncepci či proudu přiznáno Bibli, z jakých předpokladů a záměrů tento postoj pramení a jaké důsledky pro pedagogickou praxi z toho plynou.

Přehledy dějin německé NP 20. století začínají tradičně pojednáním o období tzv. *liberální NP*. Po ní následují tři „velké“ koncepce (velké zejména významem, šíří recepce resp. vyvolané diskuse, ale i délkou vlivu). Patří k nim: *Evangelische Unterweisung* (též: *dialektická* nebo *kérygmatická NP* - tak zejména v katol. prostředí), *hermeneutická NP* a *tématicko-problémová NP*. Tyto koncepce dále specifickým způsobem rozvíjejí *socializačně-doprovodná NP* (též: *terapeutická*) či *kritická NP* a další proudy, z nichž mezi nejdůležitější patří elementární biblická didaktika a didaktika symbolu.

5.1 Liberální náboženská pedagogika: Bible jako mravní návod

Jak naznačuje název, jde o koncepci, která vyrůstá na půdě liberálního protestantismu na začátku 20. století. Hlavními představiteli jsou R. Kabisch a F. Niebergall. Oproti

předchozímu herbartiánskému důrazu na kognitivistickou NV zdůrazňuje *liberální NP* především výuku zaměřenou na *náboženskou zkušenost* (zejm. Kabisch). Východiskem tohoto přístupu, který poznamenal NV první čtvrtiny 20.stol., je přesvědčení, že náboženství lze (na)učit (*lehrbar*). To je založeno na náboženské psychologii W. Wundta a W. Jamese, která počítá s náboženským založením všech lidí. Tento základ je nutno rozvinout pomocí náboženské výuky, a to tak, aby se člověk stal nábožensky uvědomělejší a tím i mravnějším. Důraz je rovněž položen na NV jako kulturní výuku (*Kulturunterricht*) a také jako výuku charakteru (*Gesinnungsunterricht*; Niebergall) - zcela v duchu kulturního protestantismu. Cesta k tomu ovšem nevede skrze kognitivní přivlastňování dogmatických obsahů, nýbrž skrze zážitky a pocity, jež má iniciovat správná NV. Velkou roli zde hraje vyprávění, zejm. biblické. Roste však důraz na zohlednění výsledků bádání biblických věd, neboť NV na veřejných školách má zůstat *biblisch-undogmatisch*. Bible je zde „funkcionalizována“, tj. podřízena výchovnému účelu vést děti k určitému (mravnímu) ideálu či společenské formě.⁷³ Její vlastní nárok je zcela potlačen.

Není bez zajímavosti, že Kabischův důraz na zkušenostní a zážitkovou výuku se znovu dostává ke slovu ke konci 20. století (srov. *Erfahrungsorientierte Unterricht - didaktika orientovaná na zkušenost* - W. Rittera).

5.2 Evangelische Unterweisung: Bible jako zvěst

Dramatický obrat od liberální teologie k dialektické teologii K. Bartha po 1. sv. válce nachází svůj odraz rovněž na půdě praktické teologie a NP. Průkopníkem tohoto přístupu byl G. Bohne (*Das Wort Gottes und der Unterricht*, 1929) následován M. Rangem, O. Hammelsbeckem, K. Frörem a dalšími. Většímu dopadu nového přístupu na NP praxi zabránil nástup nacionálního socialismu. O to většího přijetí se mu dostalo po 2. světové válce v tzv. druhé generaci dialektických pedagogů náboženství, a to zejména zásluhou H. Kittela. Jeho reprezentativní shrnutí a přepracování dosavadních přístupů nesmazatelně ovlivnilo německou NP a stalo se takřka monopolním přístupem přinejmenším do poloviny 50. let se silným vlivem až do 70. let

⁷³ LÄMMERMANN, Godwin. *Grundriss der Religionsdidaktik*. 2. vyd., Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1998. (Praktische Theologie heute, sv. 1) 240 s. ISBN 3-17-015097-9. Zde s. 135.

(u nás ještě déle). Jeho programové dílo *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung* (1947) propůjčilo NP dialektického ražení mj. i nový název.

Evangelische Unterweisung vychází především z Barthovy teologické kritiky „náboženství“ a z jeho důrazu na „Slovo Boží“, ale objevují se zde rovněž novelutherské vlivy (důraz na zákon a evangelium).⁷⁴ Podle tohoto přístupu v NP nejde o náboženství, nýbrž o zvěstování Slova Božího. Důležitou roli hraje učitel, jenž je vnímán především jako „svědek Evangelia“, který má vést děti k rozhodnutí k následování resp. k posvěcení (H. Kittel). Jako takový působí z pověření církve, neboť výuka náboženství je vnímána jako „církve ve škole“ (M. Rang), je to misijní fáze církevního katechumenátu a je tedy úzce spojena s celkovým katechumenátem církve, tj. i s jeho sborovou fází (O. Hammelsbeck; podobně i K. Frör a další.). Přesto jsou adresáty takto pojaté NV především už věřící děti.

Pokud jde o vztah pedagogiky a teologie, primát hrají teologické důrazy. Ačkoliv jsou didaktika a metodika důležité, mnohem důležitější je osobní zbožnost učitele. Příprava vyučování je jistě důležitá, ovšem důležitější než veškeré didaktické analýzy je modlitba o působení Slova Božího.⁷⁵ Orientace NV výlučně na zvěstování soudícího a odpouštějícího Slova Božího vedlo k silné orientaci na Bibli, která je vnímána jako nezpochybnitelná autorita. Ta je nyní teologicky i didakticky v centru NV, nadřazena ostatním faktorům didaktického trojúhelníku (žák, učitel).⁷⁶ Učebním plánům dominují biblické příběhy.

Tato NP koncepce, vzešlá z evangelického prostředí, měla jistou obdobu i v katolickém prostředí, a sice v tzv. kerygmatické koncepci. Základní východiska jsou ovšem rozdílná. Kerygmatická koncepce není reakcí na *liberální NP* nýbrž na zkosnatělou neoscholastickou NP. Hlavním úkolem NV nemá být předávání formalizovaného učení, nýbrž zvěstování dobré zprávy (kérygmatu). Velmi důležité místo zde mnohem silněji než v „evangelickém vyučování“ hraje koncept dějin spásy

⁷⁴ METTE, Norbert; SCHWEITZER, Friedrich. Neuere Religionsdidaktik im Überblick. In BIZER, Christoph, DEGEN, Roland et al. (ed.) *Religionsdidaktik. (Jahrbuch der Religionspädagogik 18)*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2002. 248 s. ISBN 3-7887-1930-3. Zde s. 23.

⁷⁵ LÄMMERMANN, G. *Grundriss der Religionsdidaktik*, s. 134.

⁷⁶ LÄMMERMANN, G. *Grundriss der Religionsdidaktik*, s. 136-137.

a liturgické impulsy. Písmo nemá být podřízeno morálním a dogmatickým cílům, nýbrž má se stát vlastním obsahem NV. Klíčovými postavami nového přístupu byli J.A. Jungmann (30. léta) a T. Kampmann (60. léta).⁷⁷

Hlavní charakteristické znaky je možno shrnout následovně:

- NV není jen o mravních, náboženských či kulturních informacích ale o zvěstování Slova (více méně ztotožněného s Biblií);
- obsahem NV je tudíž biblická zvěst, cílem je naučit přiměřeně zacházet s Evangeliiem (Biblií);
- učitel je vnímán jako svědek, kazatel, misionář – důraz je tedy položen na osobní angažovanost učitele ve věci Evangelia;⁷⁸
- NV je součástí katechetické služby církve;
- didaktická slabina spočívá v tom, že primát připisuje obsahu, a aktuální problémy a zájmy žáků zohledňuje jen okrajově;
- teologické pozadí tvoří dialektická teologie barthovského typu a také návrat k reformačním důrazům na učení o Božím Slovu či na „zákon a evangelium”.⁷⁹

Místo Bible:

- NV je v pravém slova smyslu biblická výuka; Bible jako nositelka zjevení je v centru zájmu;
- jádrem biblické zvěsti je Evangelium, a proto je ve výběru textů důraz položen na evangelijní zprávy o Ježíši;
- SZ je vnímán jako příprava na NZ, tj. převládá schéma dějin spásy;
- hermeneutický klíč tvoří „zákon“ a „evangelium“;

⁷⁷ BERG, Horst Klaus. *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte-Modelle-Methoden*, München : Kösel, 1993. 223 s. ISBN 3-466-36345-4. Zde s. 98-99.

⁷⁸ Podle Berga tento požadavek učitele náboženství „weit überfordert“ (příliš přetěžuje). BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 99. Více se k tomuto tématu vrátíme v kapitole „Bible a učitel“.

⁷⁹ FRÖR, Kurt. *Grundriss der Religionspädagogik im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft*, Konstanz : Friedrich Bahn Verlag, 1975. 247 s. ISBN 3-7621-5518-6. Zde s. 165.

- z hlediska metod biblické výuky: teoreticky je proklamována otevřenost na metodickou různorodost, v praxi však dominují metody zaměřené na slyšení a nácvik (memorování) Slova.⁸⁰

Závěrem nutno dodat, že tento nábožensko-pedagogický koncept se výrazně a dlouhodobě prosadil také v katechetice zemí „východního bloku“.⁸¹ Dá se říci, že dodnes hraje svou roli, protože následující vývoj v německé NP se u nás prakticky neujal.

5.3 Hermeneutická náboženská pedagogika: Bible jako sbírka tradice

Koncem padesátých let se v náboženské výchově začínají projevovat nové důrazy, a to jak teologické, tak pedagogické, a s nimi se začaly ozývat kritické hlasy na adresu *Evangelische Unterweisung*. Pochybnosti vyvolávala mj. jistá odtržitost od životní situace žáka (*Offenbarungsobjektivismus*), či zdůvodnitelnost takto pojaté náboženské výchovy na sekulární škole v situaci rostoucí sekularizace a pluralizace společnosti.

Za klasické mezníky označující nástup nově pojaté náboženské pedagogiky jsou považována zejména díla Martina Stallmanna (*Christentum und Schule*, 1958) a Hanse Stocka (*Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*, 1959). K výraznějším reprezentantům hermeneutické náboženské výchovy patří ještě i Gerd Otto (*Schule, Religionsunterricht, Kirche*. 1961).

Na rozdíl od *Evangelische Unterweisung* se hermeneutická výuka náboženství snaží zdůvodnit místo náboženství také z hlediska školní teorie. Ta v té době kladla důraz mj. na vyučování jakožto seznámení s tradicí a úkol školy vnímala mj. ve smyslu konfrontace žáka s náboženstvím za účelem nalezení svého místa ve světě. Tyto důrazy se snaží podtrhnout potřebu sebezpochopení a sebeurčení člověka tváří v tvář rostoucímu tlaku na konformitu, v níž jednotlivec nehraje roli.

⁸⁰ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 97.

⁸¹ Srov. např. SMOLÍK, Josef. *Závazek křtu*, s. 32nn. WANTUŁA, Andrzej. *Zarys katechetyki ewangelickiej*. Warszawa : Zwiastun, 1973. 220s. Bez ISBN. Zde zejm. s. 130nn. MILERSKI, B. *Religia a szkoła*, 274nn. KIŠŠ, I. *Výchova ku křesťanskej dospelosti*, s. 37nn.

V tomto smyslu byla nyní pojata i náboženská výuka – jako konfrontace s křesťanskou tradicí (reprezentovanou zejména Biblií) ve snaze naučit žáka pracovat s ní tak, aby v ní našel pomoc pro vlastní existenční otázky. Výuka náboženství znamená tedy výklad tradice (hermeneutika!), který má vést k existenčnímu rozhodnutí a k lepšímu pochopení vlastní existence.

Tato změna důrazu souvisí bezprostředně také s posuny v teologii. Zatímco pro *Evangelische Unterweisung* byla teologicky určujícím faktorem dialektická teologie Barthova typu, pro hermeneutickou náboženskou pedagogiku je jím existenciální teologie R. Bultmanna. Snaha přiblížit vyučování reálným potřebám dětí je řešena tím, že se snaží pracovat s existenčními kategoriemi (strach, dějinnost, víra, ustaranost ...). Tyto kategorie – obecně vzato velmi abstraktní – však nejsou odvozeny bezprostředně z reálného života dětí, nýbrž z výše zmíněné existenciální teologie. Tím je dítě v podstatě znovu opomíjeno.

Jako klíčová pomůcka v procesu existenciálního sebepochopení má sloužit Bible, která zůstává v centru výuky. Velký důraz je ovšem položen na zohlednění výsledků moderní biblistiky, tj. zejména historické kritiky. Hlavní náplní náboženské výuky je tedy historicko-kritická exegeze, a to proto, aby mohly být odhaleny hlavní rysy zvěsti v jejím původním významu v naději, že žák sám rozpozná podnětné paralely k vlastnímu životu. Kérygma textu není zvěstováno, nýbrž vykládáno.

Hlavní charakteristické znaky hermeneutického přístupu lze shrnout následovně:

- zdůvodňuje místo náboženské výuky na sekulární škole nikoli z hlediska církve, nýbrž z hlediska školy;
- teologicky navazuje na existenciální teologii (Bultmann) a historickou kritiku;
- náboženská výuka není zvěstováním Evangelia, nýbrž výkladem křesťanské tradice, tj. především Bible;
- církevní pověření k vyučování náboženství je zbytečné, přesto se od učitele očekává, že bude „angažovaným interpretem“;⁸²

⁸² ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 52.

- výklad je poznamenán “existenciálním zúžením” na problémy individua, společenské otázky (kritika společnosti) jsou opomíjeny;
- „problematika aktualizace a motivace byla řešena méně než kdykoliv předtím;”⁸³
- tento přístup se ve vyučovacích plánech výrazněji neprosadil. Nejvíce byl uplatněn na gymnáziích.

Místo Bible:

- Bible je v centru výuky jako záznam všeobecně platných existenčních zkušeností, které mají své paralely v životě současného člověka;
- cesta k adekvátnímu pochopení biblické zvěsti vede skrze historicko-kritický, demythologizačním programem určený výklad;
- žák si má přisvojit metody výkladu, aby byl schopen sám nalézat odpovědi na své existenční otázky (žák posouván do role odborného exegeta);
- cíl výkladu biblických textů je nabídnout životní orientaci, přičemž je zaměřen intrapersonálně (na jednotlivce) a rovinu interpersonální (Bibli veskrze vlastní) opomíjí;⁸⁴
- vlivem přílišného důrazu na exegetické a historické aspekty (*exegetismus*, *historismus*) se Bible dostává do pozice textu minulosti, jehož význam pro současnost je nutno pracně hledat;
- důraz na kérygma textu (v bultmannovském a nikoli barthovském pojetí) vedlo k jistému upozadění Starého zákona.⁸⁵

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ Srov. ABROMEIT, Hans.-Jürgen. Die Bibel im Religionsunterricht. In ULONSKA, Herbert, DORMEYER, Detlev (vyd.) *Die Bibel. Erleben, Verstehen, Weitersagen. Elementare und neue Zugänge zur Bibel.* Rheinbach-Merzbach : CMZ Verlag Winrich C.-W. Clasen, 1993. 219 s. ISBN 3-87062-012-9. Zde s. 193.

⁸⁵ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 103.

5.4 Tématicko-problémová náboženská pedagogika: Bible jako návod na řešení problémů

Koncem šedesátých let se vlivem několika různých faktorů rozvinula dalekosáhlá diskuse o novém směřování náboženské výuky. K nejdůležitějším patřily tyto:⁸⁶

- nespokojenost s jednostrannou orientací na tradici a látku („didaktický materialismus”);
- spor o relevanci biblických textů pro současnost;
- nespokojenost s přehlížením dítěte, problémy motivace a vlna kritiky na adresu výuky náboženství ze strany žáků (včetně vlny odhlášení z výuky náboženství);
- tzv. „empirický obrat” (K. Wegenast) v náboženské pedagogice, když se začaly objevovat např. výzkumy na téma kvality výuky náboženství či na téma profilu žáků apod.;
- nástup kurikulární teorie v oblasti náboženské pedagogiky a s ním i zaměření na budoucnost, spíše než na minulost, na žáka spíše, než na předem danou látku, a konečně na témata a problémy spíše, než na historickou tradici.

Kromě pedagogických a společenských motivů stojí v pozadí tématicko-problémového přístupu také nové teologické důrazy. Místo „teologie slova” či existenciální teologie Bultmannova typu se nyní v náboženské pedagogice prosazují spíše důrazy teologie G. Ebelinga, korelační teologie P. Tillicha či politické teologie J. Moltmanna, J. B. Metzera a D. Sölle nebo také sociální diakonie.

Ovšem hlavní roli zde sehrály zejména výše zmíněné důvody pragmatické a spíše až druhotně koncepčně-novátorské. Za rozhodující impuls pro vznik tématicko-problémové koncepce je považován článek H. B. Kaufmanna z r. 1966 s výmluvným názvem: „Musí Bible stát v centru náboženské výuky?”⁸⁷ Nejde mu však ani tak o upozadění Bible, jako

⁸⁶ Zde se volně držím Sturmovy analýzy. Viz ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 53.

⁸⁷ KAUFMANN, Hans Bernhard. Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In OTTO, Gerd; STOCK, Hans (vyd.) *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. FS M. Stallmann*, Hamburg : Furche, 1968. S. 79nn.

spíše o takové nakládání s ní, které se bude orientovat na zkušenosti a zájmy žáků, a které jim Bibli přiblíží jako něco důležitého pro život.

V tomto smyslu se náboženská pedagogika orientuje na úkoly, témata, konflikty našeho životního prostoru, a to v jeho osobní, mezilidské i společensko-politické dimenzi. Tento obrat dobře vyjadřuje vyostřeně formulovaný požadavek H. Gloye: „témata místo textů“.⁸⁸ Jedním z prvních, kdo se pokusil sestavit komplexní seznam témat pro takto pojatou výuku náboženství byl K. E. Nipkow.⁸⁹ Na rozdíl od dosavadních zvyklostí již témata nejsou členěna dle tradičních teologických disciplín, nýbrž dle tématových kontextů. Nipkow např. jako první kontext navrhuje „životní formy církve“, pak „náboženství“ či „sociálně-etické otázky“.⁹⁰ Kritérium výběru látky je dáno tím, do jaké míry je relevantní ve vztahu jak k oněm tématům, tak k jednotlivci, skupině či instituci.⁹¹ Další vývoj položil důraz na *Problemlösungspotenzial* (potenciál k řešení problémů) učební látky. Ne vždy se však k takto pojatému „řešení“ hodí biblické texty. Velmi často jsou používány i jiné zdroje, včetně textů jiných náboženství.

K typickým rysům tohoto přístupu patří velmi silný obrat k žákovi, který se metodicky projevil např. společným plánováním a realizací výuky či využíváním všech dostupných prostředků vhodných ke vzbuzení zájmu a oslovení zejména na úrovni zkušenosti mladých. Žák a učitel jsou si partnery, roste význam „rozhovoru“. Nároky na učitele jsou ovšem značné, takže se mnozí z nich cítí v praxi dezorientovaní a místo analýzy skutečných problémů se spokojují s paušálními vzorci. Někdy se pak řeší umělé či neaktuální problémy, opět bez vztahu k životní situaci žáka, navíc také často bez vztahu k biblickému poselství.

Hlavní charakteristické znaky tématicko-problémové koncepce lze shrnout následovně:

⁸⁸ Viz název jeho příspěvku: GLOY, H. Themen statt Texte. In SCHNEIDER, N. (ed.) *Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte*, Hamburg : Furche, 1971. S. 67nn. ISBN 3-7730-0043-X.

⁸⁹ NIPKOW, Karl Ernst. *Schule und Religionsunterricht im Wandel : ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*. Heidelberg, Düsseldorf : Quelle u. Meyer, 1971. 336 s. ISBN 3-494-00669-5. Zde zejm. s. 264-279.

⁹⁰ Srov. *LexRP II*, s. 1559-1560.

⁹¹ Srov. tamtéž.

- stejně, jako hermeneutický přístup zdůvodňuje místo náboženské výuky na sekulární škole nikoli z hlediska církve, nýbrž z hlediska školy;
- teologicky navazuje mj. na teologii P. Tillicha a G. Ebelinga či na politickou teologii (J. Moltmann, D. Sölle) a historickou kritiku;
- klade si za cíl oddogmatizování výuky náboženství, která se zároveň stále více osamostatňuje od konfesního kontextu církve, čímž narůstá kritika církve;
- navazuje na soudobé pedagogické tendence (kurikulární teorie a její zaměření na cíle výuky) a na výsledky pedagogických, sociologických a psychologických výzkumů k profilu žáků;
- v praxi se ovšem začínají objevovat stereotypní předpoklady o problémech žáka a hledání odpovědí na „objektivní“ potřeby žáka se mění na projekce představ o lepší společnosti ze strany vyučujících.⁹²
- zároveň s obratem k pomocným vědám se zmenšuje kritická a korektivní role teologie (v tom i Bible) a výuka náboženství ztrácí svou specifickou identitu.

Místo Bible:

- v centru zájmu stojí nikoli text (Bible) nýbrž žák a jeho problémy, jeho svět;
- úkolem výuky náboženství v tomto smyslu není seznamovat s Biblií, ale pomoci řešit problémy;
- Bible přestává být primární autoritou – má své opodstatnění (jen) jako zdroj a inspirace pro řešení problémů (*Problemlösungspotenzial*), hrozí tedy její funkcionalizace (v extréměch je Bible prakticky opuštěna);
- pozitivně vzato, snahou je vymanit se z důrazu na látku a uvést Biblii do živého vztahu s reálným životním kontextem žáka.

Závěrem dodejme, že tento přístup byl rozvinut zejména v tehdejší Západní Německu s paralelním vývojem např. ve Velké Británii (H. Loukes, J. Kneale) i jinde.

⁹² NOORMANN, Harry; BECKER, Ulrich; TROCHOLEPCZY, Bernd. *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 2000. 325 s. ISBN 3-17-015762-0. Zde s. 138.

Na Východě (v NDR, ale i u nás) se setkal s diferencovaným až kritickým přijetím. V zemích pod komunistickou diktaturou, kde byla výuka náboženství ze škol v podstatě vypuzena, převládal vliv dialektické teologie. Ve východoněmecké náboženské pedagogice se tak i nadále rozvíjel zejména koncept *Christenlehre*, o němž bude řeč níže.

Následující vývoj byl poměrně bouřlivý a vedl k rozvoji mnoha různých důrazů. Z hlediska místa Bible v náboženské výuce bych zde viděl 3 hlavní směry nábožensko-pedagogického myšlení, které se profilovaly od samotných začátků diskusí kolem nového přístupu: a) směr „sociálně-politický“, v němž má Bible své místo jen okrajově; b) přesný opak předchozího: „biblická didaktika“, v němž je Bible naopak v centru zájmu, i když jinak, než dosud; c) zprostředkující koncepty, které nějakým způsobem uznávají důležitost Bible při současném silném zohlednění nových důrazů.

5.5 Nové přístupy I.: Bible na okraji

Do této kategorie lze zařadit zejména tzv. kritickou či také tzv. socializačně-doprovodnou (terapeutickou) náboženskou pedagogiku. Někdy jsou tyto přístupy považovány za samostatné koncepty.⁹³

V případě kritické náboženské pedagogiky můžeme hovořit o radikálním křídle tématicko-problémového přístupu. Jeho hlavními představiteli jsou Gerd Otto, Hans-Joachim Dröger, Jürgen Lott a Siegfried Vierzig. Důraz je položen na emancipační úlohu vzdělávání, tj. na člověka uprostřed společensko-politických tlaků. Projevují se zde individualizující a ideologicko-kritická pojetí pojmu „náboženství“.⁹⁴ Důsledkem toho se výuka náboženství mění na kritiku náboženství i společnosti s cílem napomoci k sebeorientaci a emancipaci žáka. Cílem je politická uvědomělost. Výrazně se zde projevují vlivy politické teologie (J. Moltmann, D. Sölle) a „kritické teorie“ (tzv. frankfurtská škola). Přejímání myšlenek zmíněné „kritické teorie“ je však v tomto přístupu natolik nekritické, že se neubrání četným nařčením z jednostrannosti a nekontrolovatelné ideologizace, racionalizace a politizace výuky náboženství, jehož

⁹³ Viz např. LÄMMERMANN, G. *Grundriss der Religionsdidaktik*, s. 148nn.

⁹⁴ ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 56.

výsledkem je teologická devastace. Biblické texty jsou zde brány v potaz pouze podle momentální potřeby a podle míry, v jaké odpovídají emancipačním důrazům výuky. Přičemž pro protagonisty vždy zůstává otázkou, do jaké míry je pro osvětlení současné situace nutná „objížďka“ přes ony historicky tak vzdálené texty, když stejnou funkci mohou lépe zastoupit současné texty.⁹⁵ V praxi to znamenalo takřka úplnou rezignaci na použití biblických textů vůbec.

Na rozdíl od kritické náboženské pedagogiky se socializačně-doprovodný přístup G. Stoodta neorientuje tolik na společnost, v níž žák žije, nýbrž na samotného žáka a jeho socializační deficity. Náboženská pedagogika v tomto pojetí má za úkol poskytnout životní pomoc (doprovázení) skrze sociální terapii. V praxi jsou přejímány postupy skupinové terapie a hlubinné psychologie, důležitou roli hrají pojmy „interakce“ a „životní příběh“ žáka. Bible zde není marginalizována tak silně jako u kritické náboženské pedagogiky. Hraje určitou roli jako zdroj sebe-emancipačních impulsů. Nejde tedy o práci s texty jako takovými, nýbrž o jejich terapeutické využití. Jak ovšem konstatuje Berg, „celkově byl biblický základ opravdu úzký, kritéria výběru a začlenění do konkrétních oblastí problémů a jednání zůstala nejasná.“⁹⁶

Pozitivně vzato, tyto směry upozornily na společenský a pastorační (terapeutický) aspekt výuky náboženství, v tom i práce s Biblií.

5.6 Nové přístupy II.: Bible v centru

5.6.1 Ingo Baldermann

V německé RP lze stěží najít badatele, který by se s takovou vytrvalostí jako Baldermann celá desetiletí věnoval jednomu velkému tématu, a to navzdory všem překotným koncepčním změnám. Jak píše G. Kittel ve svém Laudatio k Baldermannovým sedmdesátinám, máme před sebou „akademického učitele, který to, co vyučuje, objevil také sám pro sebe, a kterého tudíž nelze snadno zviklat, i kdyby měl

⁹⁵ Srov. ULONSKA, H.; DORMEYER, D. (vyd.) *Die Bibel*, s.195.

⁹⁶ BERG H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 112.

kvůli tomu platit za zpátečnického“.⁹⁷ Již jeho disertace na téma biblické didaktiky⁹⁸ naznačuje směr jeho celoživotního zaměření. I další tituly jsou dostatečně výmluvné: *Der biblische Unterricht* (1969), *Die Bibel – Buch des Lernens* (1982; později vydáno jako UTB-Taschenbuch s názvem *Einführung in die Bibel*; 1993 - 4. vyd.), *Einführung in die biblische Didaktik* (1996).

Baldermann vychází z poznatku, že Bible obsahuje vlastní implicitní didaktiku, která předznamenává proces porozumění. V této implicitní didaktice Bible, v její řeči a v jejích formách Baldermann nachází jazyk povzbuzení, strachu, radosti, nářku a jásotu – tj. elementární formy, které jsou původnější než vyprávění, jak je nacházíme např. v evangeliích.⁹⁹

Základní úlohou biblické didaktiky je tak rekonstrukce a aplikace oné implicitní didaktiky Bible. Jde o to, „znovu objevit cesty, jimiž Bible sama vede své posluchače a čtenáře k jejich vlastním učebním zkušenostem (*Lernerfahrungen*)“.¹⁰⁰ Baldermann zdůrazňuje, že Bible není knihou obsahující nějakou nauku, nýbrž knihou, která nás chce nechat se učit. Jinými slovy: biblický text pro něj není didaktickým objektem, nýbrž sám o sobě didaktickým subjektem. „Byl sepsán, aby mi něco ukázal, něco sdělil, něčemu mne naučil. A tak se musím spolehnout na to, jak mne vede a neznásilňovat jej ...“¹⁰¹ Jde tedy o „bezprostřední přístup“ k Bibli¹⁰², o „jednoduché setkání“ a „přirozené zacházení“ s ní, a koneckonců o „živé porozumění“¹⁰³ její zvěsti. Bible chce iniciovat samostatné „učení“ čtenáře a vést ho ve vzájemném rozhovoru k vlastnímu zralému

⁹⁷ KITTEL, Gisela. Laudatio: Siegener Impulse für die Religionsdidaktik. Zum 70. Geburtstag von Ingo Baldermann. *Zeitschrift für praktische Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1999, roč. 51, č. 4, s. 430-434. ISSN 0014-3413.

⁹⁸ BALDERMANN, Ingo. *Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschliessung am Beispiel synoptischer Erzählungen*. Hamburg : Furch, 1963. Bez ISBN.

⁹⁹ Srov. WEGENAST, Karl. *Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick. Jahrbuch für Religionspädagogik*, (ed. P. Biehl, Ch. Bizer, et al.) Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1986, roč. 3, s. 127-152. ISBN 3-7887-1264-3. Zde s. 140.

¹⁰⁰ BALDERMANN, Ingo. *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt : Wiss. Buchgesellschaft, 1996. 239 s. Bez ISBN. Zde s. 28. V době vzniku této části český překlad díla ještě nebyl k dispozici, proto zde odkazuji zpravidla na německý originál.

¹⁰¹ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 3.

¹⁰² BALDERMANN, I. *Einführung*, úvod.

¹⁰³ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 2-3.

úsudku nezaloženému na přijatých názorech. Smyslem práce s Biblií není zvládnout co největší množství „látky“, jak se o to snaží Baldermannem často kritizovaná „kontejnerová didaktika“ (termín převzal od P. Freire), ale vydat se na cestu rostoucího vnímání a pochopení. Jde o to, pustit se s Biblií do rozhovoru, najít se v ní a tím se vystavit jejímu proměňujícímu působení. Takto pojatá otevřená didaktika se nemůže spokojit s dosažením nějakých učebních cílů, ale směřuje k celoživotnímu procesu poznávání.¹⁰⁴

Baldermann se vědomě snaží navázat na reformační důraz na *claritas Scripturae*.¹⁰⁵ „Bible sama ukazuje dostatečně zřetelně, jak je myšlena.“¹⁰⁶ Jeho vlastní praktické zkušenosti s vyučováním Bible na školách jej vedou ke značné skepsi vůči vědeckým metodám a jejich didaktickému přínosu. Proto se často kriticky vyjadřuje na adresu historické kritiky, která zdůrazňuje propast mezi čtenářem a textem a sugeruje, že ke správnému pochopení se čtenář neobejde bez pomoci expertů. Baldermann zde hovoří o nebezpečné závislosti „laiků“ na nekriticky přejímaných autoritách v podobě odborníků. Ovšem „tam, kde jde o naději, je nebezpečné přenechávat pole odborníkům; ani teologičtí odborníci nemohou nikomu upřít možnost sám najít nosný základ.“¹⁰⁷ Proto jde o to, vést děti (i dospělé) k vlastním zkušenostem s Biblií, k rozhovoru s ní. Baldermann tak „opouští cestu (scestí) západní vzdělanosti, která se předmětu poznání zmocňuje jakožto *objektu analýzy*, a drží se modelu *setkání*.“¹⁰⁸ Zda tak činí skutečně „důsledně“ (jak je přesvědčen Johannsen), o tom někteří polemizují s odkazem na skutečnost, že celý jeho přístup se do značné míry opírá o poznatky školy dějin formy, zejména v oblasti elementárních forem řeči v Žalmech a u proroků (vliv C. Westermanna). Gerd Theissen Baldermannovu metodickou skepsi nazývá dokonce sebeklamem.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Srov. např. BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 20nn.

¹⁰⁵ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 5nn.

¹⁰⁶ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 8.

¹⁰⁷ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 7.

¹⁰⁸ JOHANNSEN, Friedrich. *Bibeldidaktik – biblische Didaktik elementar*. In NOORMANN, H. et al. *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, s. 167.

¹⁰⁹ THEISSEN, Gerd. *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*. Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 2003. 368 s. ISBN 3-579-05393-0. Zde s. 99.

Biblická didaktika je pro Baldermanna především didaktikou naděje. Je-li „didaktická otázka v jádru otázka po tom, co je pro příští generaci nezbytné“¹¹⁰, pak podle Baldermanna je tím nezbytným především důvěryhodná a nosná naděje. Zde se odrážejí jednak jeho vlastní životní zkušenosti zejména z doby války, ale také životní pocity 70.-80. let. Jeho pohled na svět a jeho budoucnost je poměrně chmurný, „jeremiášovský“. Pohled na současnou generaci dětí a jejich životní vyhlídky jej vedou k intenzivnímu hledání protiva hy k depresi a strachu, kterou může být právě pouze živá naděje. Zdá se, že v této souvislosti jsou mu velmi blízké důrazy teologie (a pedagogiky) osvobození (viz časté citáty E. Cardenala a P. Freire) a jí příbuzné teologie naděje. (Souvislost mezi Baldermannem a teologií naděje by snad stála za prozkoumání.)

Kde však najít tuto nosnou naději? Baldermann je přesvědčen, že především v Bibli. „Bible je jedinečná svou důsledností a vášní, s níž sleduje toto téma.... A já nevidím žádnou jinou cestu, která by si činila tak vysoké nároky, která by byla tak osobní a zároveň tak politická, tak utěšující a díky tomu tak aktivizující, jako cesta Bible.“¹¹¹ Bible nám nabízí alfabetizaci v jazyce naděje, proto je nezastupitelná v jakékoli snaze o smysluplné vzdělávání dětí. Tím také Baldermann vehementně argumentuje ve prospěch zachování náboženské výchovy v církevní odpovědnosti a nikoli např. pouze informativní „vědu o náboženství“.¹¹²

Princip naděje je však u Baldermanna stejně tak inspirující jako i omezující. Na jedné straně otevírá a tematizuje důležitý aspekt biblické zvěsti a prezentuje jej jako pro sekulárního člověka důležitou bránu k Bibli i k sobě samému. Z druhé strany však poněkud paradoxně nivelizuje biblickou pestrost. V neposlední řadě chybí například téma hříchu, které právě v otázce naděje nelze obejít, má-li být naděje nosná.

¹¹⁰ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 10. Stejně myšlenky lze nalézt zestručněné např. v Baldermannově článku *Braucht eine moderne Schule Religionsunterricht?* In GRÄB, Wilhelm (ed.) *Religionsunterricht jenseits der Kirche?* Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1996. s. 40-44. ISBN 3-7887-1565-0.

¹¹¹ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 13-14.

¹¹² Viz již zmiňovaný článek *Braucht eine moderne Schule den Religionsunterricht?* (viz výše).

Autorita Bible spočívá zejména v tom, že má před námi „náskok“.¹¹³ Je to záznam mnoha různých zkušeností lidí mnoha generací s Bohem. Obsahuje proto životní moudrost, kterou sami nejsme schopni ve svém omezeném životě získat. To z Bible dělá nevyčerpatelnou studnici životně důležitého učení (*Lernen*).¹¹⁴ „Biblické texty byly uchovány, zapsány a konečně sebrány do této knihy s výslovně didaktickým záměrem, aby ti, kteří přijdou později, se mohli podílet a učit na jejich zkušenostech.“¹¹⁵

Cílem biblické didaktiky je proto přiblížit žákům elementární jazyk víry, jak jej používá Bible a uvést je do společného rozhovoru s ní. Jde o jazyk, který ob stojí v každé elementární zkušenosti. Baldermann rozlišuje tyto elementární jazykové struktury Bible:

- jazyk povzbuzení: zaslíbení
- jazyk lidskosti: Tóra – přikázání
- jazyk strachu: nářek a prosba
- jazyk radosti: chvála a dík
- jazyk poznání: přísloví a formule

Důraz na bezprostřední zkušenost je pak kritériem výběru probíraných textů. Elementární zkušenosti se však ke slovu nedostávají jen ve vyprávěních. Ještě méně pak v reflexi o zkušenosti. Baldermann proto hledá takové texty, které zkušenosti nejen popisují nebo o nich rozjímají, nýbrž které přímo ze zkušenosti mluví. Hledá texty, které budou dětem přístupné i bez hermeneutických a historických úvodů. Jsou to zpravidla texty obsahující přímou řeč. V této souvislosti je zajímavé jeho konstatování, že čím je překlad elementárnější, tím je bližší nejen jazyku dětí, ale také biblickému originálu.

Baldermannův přístup je výsledkem hluboké osobní zkušenosti s Písmem. Na začátku jeho objevu didaktiky Bible stála podle jeho vlastních slov sebekritická otázka: „Jestlipak hraje v mém životě Bible skutečně tak rozhodující úlohu – mimo mou profesní práci s biblickými texty? ... Má-li mé vyučování mít nějaký smysl, říkal jsem si

¹¹³ „Der Vorsprung der Bibel.“ Viz BALDERMANN, Ingo, KITTEL, Gisela. *Die Sache des Religionsunterrichts. Zwischen Curriculum und Biblizismus*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1975. 190 s. ISBN 3-5256-1172-2. Zde s. 69-79.

¹¹⁴ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 8.

¹¹⁵ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 3.

potom, musím s dětmi dojít k bodu, v němž k nim taková biblická slova promlouvají právě tak přímo, jako ke mně.“¹¹⁶

Za povšimnutí stojí skutečnost, že Baldermannův přístup se v českém prostředí setkal s vřelým přijetím, a to jak na protestantské, tak i na katolické straně.¹¹⁷

5.6.2 Horst Klaus Berg

H. K. Berg v mnohém navazuje na I. Baldermanna. Sdílí s ním podobný pohled na Písmo: jeho hodnota spočívá v tom, kolik uzdravujících zkušeností, kritické síly a proměňující dynamiky obsahuje, ne v tom, že je to Slovo Boží. Bible se jako Slovo Boží musí osvědčit v životě. Podobně, jako Baldermann, i Berg směřuje k otevřené biblické didaktice zaměřené na zkušenost. Místo o „učebních cílech“ hovoří proto o „učebních šancích“.¹¹⁸ Ve své biblické didaktice chce dát prostor celé řadě exegetických přístupů – vypočítává jich 13! – od historické kritiky až po psychoanalytický výklad a židovskou exegezi, přičemž předpokládá, že to umožní více nových zkušeností s Biblií.

Pokud jde o otázku po elementárním v Bibli, tak jde stejnou cestou jako Baldermann tím, že se elementaria snaží vystopovat v Bibli samotné. Elementárními strukturami v Písmu jsou pro něj tzv. základní zprávy (*Grundbescheide*). Jsou to jakési „zbásněné základní zkušenosti, vhledy a vyznání“. Dochází k nim na základě pozorování různých textů ale zároveň v nich vidí prvek zpětně usměřující jejich partikulární výklad. Formuluje je jako krátké věty, aby zdůraznil jejich osobní a dějinný charakter, a také aby zdůraznil, že nejde jen o systematizační kategorie, ale o Bibli inherentní struktury. Jde o hermeneutický klíč, který jednotlivé texty uvádí do biblických souvislostí a omezuje vykladačskou svévolí. Berg rozlišuje tyto *Grundbescheide*:¹¹⁹

- Bůh dává život

¹¹⁶ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 25-26.

¹¹⁷ Viz překlad Baldermannova *Úvodu do biblické didaktiky* (2004) a recenze na něj: MUCHOVÁ, Ludmila. Ingo Baldermann, *Úvod do biblické didaktiky* (recenze). *Teologické studie*, 2005, roč. 6, č.1, s. 94n. ISSN 1213-5917.

¹¹⁸ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 37n.

¹¹⁹ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 76nn.

- Bůh ustanovuje společenství
- Bůh trpí se svým lidem i kvůli němu
- Bůh osvobozuje utlačované
- Bůh dává svého Ducha
- Bůh vládne navěky

Za povšimnutí stojí jisté upozadění christologie a z ní vycházející soteriologie, alespoň na úrovni pojmů. Důraz je položen poněkud jednostranně na „evangelium“, na „pozitivním“ obrazu Boha, rozměr radikality hříchu a božího soudu nad hříchem se dostává ke slovu jen velmi omezeně.

Ke každé „zprávě“ přikládá exemplární texty, jakýsi *textpool*, soubor vzájemně souvisejících textů, a to jak ze SZ tak z NZ. Berg dokonce předpokládá, že samotní bibličtí autoři se při psaní svých spisů orientovali oněmi „základními zprávami“. Jim také přisuzuje důležitou roli při sblížení Bible se současností.

Obecně lze říci, že Bergův přístup se vyznačuje jistým „metodickým optimismem“. Ukazuje širší exegetických a hermeneutických přístupů, které práci s Biblií mohou zpestřit, ale je otázka, zda se tím neotevírají dveře jistému exegetickému synkretismu a tím i vykladačské svévoli, které by právě (podle Berga) ony vědecké přístupy měly zabránit. A také je otázka, zda se tím přístup k textu spíše nekomplikuje a jeho zvěst nepřehlušuje externími rastry.

5.6.3 Gerd Theissen

Na přístupu G. Theissena je snad nejvíce patrný důraz na věcné (biblickou vědou určené) východisko biblické didaktiky. Otázka po žákovi je druhotná. Zde je patrné, že Theissen je více novozákoník než pedagog. Důležitost relevance pro žáka jak rovněž přínos jednotlivých vývojových teorií vnímá a popisuje, ale do konceptu v podstatě nijak výrazněji nezpracovává.

Podle Theissena jsou v Bibli podstatné (elementární) její základní duchovní struktury (nebo spíše duševní? - *geistigen Grundstrukturen*). Moderní teologie podle něj upozornila na následující elementární struktury Bible: *základní struktury lidské existence* (Bultmann), *základní struktury dějin* – univerzalita, partikularita a sukcesivní zástupnost (Cullmann), a také *základní struktury náboženské řeči*. Theissen však otázku po

elementárním klade také přímo Bibli: „závěrem se ptejme Bible samotné: co je podle jejího sebezpočtení fundamentální?“ Na tuto otázku existuje podle Theissena jen jedna odpověď: fundamentální je v Bibli Bůh a vše ostatní slouží k tomu, abychom k němu našli přístup.¹²⁰ Tento přístup k fundamentálnímu (k Bohu) však podle Bible člověku otevírá duch (Duch?), který také otevírá člověku i text Bible. V tomto smyslu jsou z hlediska biblického sebezpočtení texty, vyprávění a obrazy fundamentální jen pokud obsahují „ducha (Ducha?) Bible“ a zprostředkovávají přístup k Bohu. Za „ducha Bible“ však označuje základní motivy Bible, mezi něž zařazuje (bez nároku na úplnost) motiv stvoření, mudroslovný motiv, motiv zázraků, motiv odcizení, naděje, obrácení, exodu, zástupnosti, zabydlení, víry, agapé, záměny pozice, soudu a ospravedlnění.¹²¹ Některé Theissenovy formulace budí dojem, že duch se zdá být ztotožněn s hermeneutikou. Obzvláště, když jeho vztah k Písmu přirovnává ke vztahu mezi gramatickými pravidly a konkrétními větami. A když čteme, že „učiteli gramatiky“ náboženské obrazné řeči (*Zeichensprache*) jsou teologové, pak se zdá, že Theissenův Duch je spíše duchem teologů. Takto pojatá „pneumatologie“ vyvolává určité pochybnosti.¹²² Nedostáváme se opět k tomu, čemu platí Baldermannova kritika teologického expertismu, který z laiků dělá neschopné vykladače?¹²³

Na otázku „co z Bible učit?“ pak Theissen odpovídá: exemplární texty a témata. Jde mu o efektivitu: vyhledat texty a témata, které umožňují přenesení výsledků na jiné texty a témata. Při probírání takového textu se zároveň probere pokud možno větší počet dalších textů a témat. Zde se opět ozývá novozákoník, který toho chce „prodat“ co nejvíce – pokud možno z každé vykladačské školy něco exemplárního. Pozitivně vzato Theissen upozorňuje na žánrové bohatství Bible a na to, že elementární funkce jednotlivých textů a témat je dána tím, jak odkazují k fundamentální biblické veličině – k Bohu.

¹²⁰ THEISSEN, G. *Zur Bibel motivieren*, s. 122.

¹²¹ THEISSEN, G. *Zur Bibel motivieren*, s. 138nn.

¹²² Tamtéž, s. 131-132.

¹²³ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 7.

5.6.4 Bibliodrama

Bibliodrama je druh interakčního, zkušenostního výkladu Bible, který pomocí hry, představivosti a reflexe umožňuje identifikaci resp. konfrontaci vlastních zkušeností s biblickými postavami a ději, čímž chce vést k hlubšímu osobnímu porozumění Písmu a tím i k nové zkušenosti víry.¹²⁴ Výchozím bodem jsou tedy jednak vlastní zkušenosti a pohledy, a jednak biblický text. Jde však o něco víc, než jen o scénické ztvárnění či inscenaci biblického příběhu (scénku na biblické téma). Své kořeny má bibliodrama v psychodramatu, od něhož se však liší svým záměrem. Na rozdíl od psychodramatu cílem není terapeutické sebeuvědomění, nýbrž především nová konfrontace s biblickým textem. Pastorační efekt je přitom vítaným a žádoucím vedlejším produktem. Bibliodrama nemá svůj původ v náboženské pedagogice, ale ve sborové práci s dospělými. V klasické podobě jde o poměrně náročnou metodu práce s textem, která předpokládá skupiny 12-18 účastníků pod vedením jednoho nebo více vedoucích. Náročnost spočívá především v tom, že celkový proces zahrnuje více setkání a trvá několik dní.¹²⁵

Rozlišuje se několik druhů bibliodramatu – textově resp. tématicky orientované bibliodrama, hagiodrama, pastorační, mimetické, psychodramatické a didaktické bibliodrama.¹²⁶ V upravené podobě se bibliodrama (přesněji: bibliodramatické prvky) začalo prosazovat jako metodické zpestření i ve výuce náboženství, zejména na 2. stupni ZŠ.¹²⁷ Za nábožensko-pedagogicky nejužitečnější se považuje didaktické bibliodrama. V rámci něho se rozlišují zpravidla další tři druhy: 1. scénická hra, 2. interakční výklad

¹²⁴ MARTIN, Gerhard Marcel. *Sachbuch Bibliodrama : Praxis und Theorie*. Stuttgart, Berlin, Köln : Kohlhammer, 1997. 144 s. ISBN 3-17-016852-5. K definici bibliodramatu viz zejm. heslo *Bibelarbeit, Bibeldidaktik* v LexRP I, s.177-180.

¹²⁵ MARTIN, G. M. *Sachbuch Bibliodrama*, s. 9. Podle Wesenbergera by pojem *bibliodrama* měl zůstat vyhrazen jen pro tuto náročnou formu skupinové práce. Zkrácené formy dramaticko-estetické práce s Bibli měly být nazývány jinak. WESENBERGER, Wolfgang *Bibliodrama : Erläuternder Bericht mit der Absicht, eine kirchliche Arbeitsform vorzustellen*. *Christenlehre*, 1990, roč. 43, č. 10, s. 300-304. ISSN 0009-5192.

¹²⁶ *LexRP I*, s. 176.

¹²⁷ Příklady použití ve školní praxi – viz např. ARNOLD, Doris. *Im Bibliodrama Texte auslegen*. *Christenlehre*, 1995, roč. 48, č. 9, s. 401-407.

a 3. dramatická konfrontace.¹²⁸ V procesu, který zahrnuje 3 části, „warming-up” (tělesná a asociační cvičení, vstup do textu) , kreativní výklad textu (čtení textu, scénické ztvárnění, psaná meditace apod.) a zpracování (následná diskuse), hraje Bible klíčovou roli. Funguje především jako rámcový zdroj příběhu, který má být prožit a nově aktualizován, a to nikoli pomocí standardních exegetických postupů, nýbrž na zcela základní lidské rovině, zahrnující kromě kognitivní také i tělesnou a psychickou. Exegeze však má sloužit jako nutný korektiv případných svévolných výkladů, ke kterým bibliodrama může svádět.¹²⁹

Přínosem tohoto přístupu je jeho důraz na holistický přístup k textu (zapojuje se „celý člověk”), který do výuky může vnést osvěžující bezprostřednost a zároveň hloubku. Zvláště pokud zachová respekt před vlastním nárokem textu. Pro svou náročnost však vyžaduje velmi důkladnou přípravu a také větší časový prostor. Proto se tento přístup má šanci lépe uplatnit např. při víkendových akcích dorostu, než ve výuce náboženství.

5.7 Nové přístupy III.: Bible v kontextu – zprostředkující přístupy

Uprostřed překotného rozvoje nejrůznějších nábožensko-pedagogických koncepcí, poznamenaného konkurenčními nároky na exkluzivitu („koncepční dogmatismus”), se již brzy začaly objevovat přístupy, které se snaží synteticky a konstruktivně využít různorodost nových podnětů. Jeden z prvních a zároveň nejdůležitějších zprostředkujících konceptů předložil K. E. Nipkow.¹³⁰ Za zprostředkující lze považovat také přístupy zaměřené na zkušenost a symbol (didaktika zkušenosti, didaktika symbolu).¹³¹

5.7.1 Karl Ernst Nipkow a koncept elementarizace

Nipkow navrhl nejprve dva základní didaktické typy: biblické vyučování a tzv. kontextové vyučování, které jsou si rovnocenné a komplementárně se doplňují. Proto byl

¹²⁸ Srov. např. KOLLMANN, Roland. Bibliodrama in Praxis und Theorie. *Evangelische Erzieher*, 1996, roč. 48, č. 1, s. 20-41. ISSN 0014-3413.

¹²⁹ KOLLMANN, R. Bibliodrama in Praxis und Theorie, s. 34.

¹³⁰ K důležitým publikacím tohoto období Nipkowovy činnosti patří zejména trilogie *Grundfragen der Religionspädagogik*.

¹³¹ Srov. ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 77-83.

tento přístup nazýván „komplementární kontextový model“ (*komplementärer Kontextmodell*).¹³² V něm Nipkow usiloval o rovnováhu mezi teologickými a novými pedagogickými a společenskými důrazy. Biblické vyučování zde navazuje na tradiční práci s Biblií a má vést k myslící víře, kdežto „kontextový typ“ se zaměřuje na otázky a problémy současných dětí a společnosti. Tento komplementární přístup později Nipkow dále rozpracoval v širším nábožensko-pedagogickém rámci do podoby „konvergenčně-teoretického orientačního modelu“ (*konvergenztheoretischer Orientierungsmodell*), v němž jde o spolupráci rozdílných koncepcí, orientovaných na Biblii, na problémy či na socializační doprovázení. Bible zde má své pevné místo. A to si udrží i v dalších Nipkowových konceptech, zejména v konceptu *elementarizace*, v němž se snaží komplexně zpracovat model vztahu mezi žákem a (biblickým) textem.¹³³

Podle Nipkova *elementarizace* neznamena jen elementárně vyložit Biblii (tj. odhalit její elementární struktury a motivy), ale také nutnost zohlednit i elementární náboženské zkušenosti a stupeň vývoje žáků, a to nejen z hlediska metodiky, nýbrž při samotném určování vyučovací látky a přípravě hodiny. Jeho pojetí *elementarizace* vychází z běžné pedagogické praxe. Na základě svých zkušeností vypracoval model, který obsahuje 4 dimenze, které by měly být zohledněny v každé přípravě na vyučování. Dvě z nich se týkají primárně věci (v našem případě Bible) a dvě žáka.

- elementární struktury – jde o „vědecké zjednodušení“ s cílem zaměřit se na to podstatné, na základní struktury biblického textu (věcně odborný pohled).
- elementární zkušenosti – jde o zohlednění zkušeností žáků a o to, aby byly uvedeny do vztahu s elementárními lidskými zkušenostmi zachycenými v Biblii (antropologický, socializační pohled).

¹³² Srov. ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 72-74.

¹³³ K pozadí pojmu „elementarizace“ a jeho použití v náboženské pedagogice viz např. heslo *Elementarisierung* v *LexRP I*, s. 382-388. Dále též: SCHWEITZER, Friedrich. *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2002. 220 s. ISBN 3-7887-1931-1. Zde zejm. s. 9-30 a 203-220. SCHWEITZER, Friedrich, NIPKOW, Karl E. et al. *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*. (2. vyd.), Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 1997. 240 s. ISBN 3-579-05138-5. Zde s. zejm. s. 144-164. NIPKOW, Karl Ernst. *Grundfragen der Religionspädagogik*. Gütersloh : Gütersloher, 1982. 272 s. ISBN 3-579-00756-4. 3. sv. *Gemeinsam leben und glauben lernen*.

- elementární začátky (neboli přístupy) – jde o zohlednění výchozích kognitivních, psychologických aj. předpokladů žáků (vývojově psychologický pohled).
- elementární pravdy – jde o to ukázat, v čem jsou elementární struktury relevantní pro nás, v čem spočívá jejich nárok na pravdu (perspektiva relevance).¹³⁴

Stručně řečeno: vyučující má umět nejen interpretovat a pochopit biblický text, ale také interpretovat a pochopit životní situaci žáků. Obojí pak uvést do vzájemného vztahu.

Z toho je zřejmé, že cílem *elementarizace* není vytvořit nějaký všeobecně platný seznam toho, co je ve výuce náboženství elementární, nějakou „mini-teologii“, protože elementární zkušenosti dětí i výchozí předpoklady učení se mění. Tím se mění i pohled na to, co je v dané situaci relevantní.¹³⁵

Nipkowův model dále rozvinul zejména Friedrich Schweitzer¹³⁶, který přidává ještě pátou dimenzi přípravy na výuku: elementární metody a média. Tímto se snaží o uvedení principů *elementarizace* do roviny metodiky a praxe. Vyučování podle principů *elementarizace* podle něj nelze plánovat lineárně a dosavadní schéma vyučovací jednotky (výklad, motivace, diskuse, zapamatování, zkoušení) přestalo být aktuální. Spíše je nutno vytvořit otevřené učební situace, v nichž se ke slovu více dostanou i zkušenosti a pohledy žáků, jejich kreativita apod., a to nejen jako metodické vylepšení, ale jako způsob navození elementárních zkušeností. Navzdory mnoha teoretickým diskusím na toto téma však stále chybí dostatek konkrétních metodických pomůcek, které by učitelům s elementarizací pomohly.

Přesto lze koncept *elementarizace* považovat za jeden z nejkompexnějších teoretických pokusů o určení vztahu mezi Biblí (jejíž místo je zde klíčové) a pedagogickou realitou.

¹³⁴ Viz např. SCHWEITZER, F. (et al.) *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 14.

¹³⁵ Srov. SCHWEITZER, F. (et al.) *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 207 a zejm. 209nn.

¹³⁶ Stejně jako Nipkow profesor v Tübingen, proto se tomuto modelu říká také „tübingenský model elementarizace“. Srov. SCHWEITZER, F. (et al.) *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 31.

5.7.2 Katolické zprostředkující koncepty

Na katolické straně lze nalézt obdobné pokusy o zprostředkování. Za zmínku stojí zejména *korelační didaktika* (G. Baudler) či *integrativní náboženská didaktika* (W. G. Esser). *Korelační didaktika* se snaží uvést do vztahu dvojí pohyb: situačně-existenciální (od situace k tradici) a analyticko-asociativní (od textu k situaci). W. G. Esser se snaží o integraci různých přístupů a koncepcí. Všeobecně se na katolické straně prosazuje obrat k problémově orientované náboženské pedagogice mnohem obezřetněji a rezervovaněji, bez extrémních sebedestruktivních variant (typu politické náboženské výuky). Pro tento koncepční obrat se používá také označení *antropologická katecheze*.

5.8 Didaktika symbolu

Od 80. let se ke slovu dostává didaktika symbolu – přístup, který by bylo možno nazvat „koncept desetiletí“. Kloubí se v něm předchozí důrazy (včetně důrazu na zkušenost), nyní však pod hlavičkou symbolu jako prostředníka mezi současností a tradicí, Biblií a žákem. Symbol je klíčem k pochopení reality a smyslu skutečnosti. Vznik didaktiky symbolu je spojován se jmény P. Biehla (na evangelické straně) a H. Halbfase (na katolické straně).

Zatímco Biehl vychází spíše z Ricoeurova a Lorenzerova pojetí symbolu, Halbfas navazuje na pojetí Jungovo (předpokládá univerzální, nadčasově platnou „abecedu symbolů“ napříč kulturami jako součást kolektivního nevědomí). Pro oba však platí, že vnímají symbol jako jazyk duše a víry. Biehl navíc zpracovává poznatky vývojové psychologie týkající se vývoje chápání symbolu.

Důraz na symbol je reakcí na přílišnou racionalizaci výuky náboženství a z hlediska dobového pozadí spadá do období všeobecného nárůstu postmoderního zájmu o symboliku, mytologii či dokonce esoteriku. Lze v tom spatřovat jistý nástup multimediálního vnímání světa v oblasti náboženské didaktiky. Cílem práce se symbolem není pouze pochopení, nýbrž také prožitek.¹³⁷ Úkolem didaktiky symbolu je „konfrontovat symboly životního prostředí žáků s biblicko-křesťanskými symboly, a to

¹³⁷ Viz Biehl v *LexRP*, sv. 2, s. 2078.

tak, že bude možno rozpoznat určitý vzor zkušenosti (*Erfahrungsmuster*).¹³⁸ Důležitou roli přitom hraje vyprávění.

Role Bible zde spočívá v tom, že je bránou do světa symbolu. Zejména pro Halbfase je Bible (pouze) odrazový můstek k oné univerzální řeči duše, čímž je biblický text jako takový v posledku přehlížen. Pro Biehla ovšem symboly zároveň umožňují přístup k Bibli a jejímu pochopení. Řeč symbolů (i biblických) je proto nutno se naučit. Jak zdůrazňuje Theissen, řeč biblických symbolů je specifická a od symbolické řeči ostatních náboženství se liší, protože je vázána na konkrétní „příběh”.¹³⁹ Theissen ale také upozorňuje, že symbolika zůstává němá, pokud není vázána na konkrétní vzory jednání, tj. na biblický étos.¹⁴⁰

Reálné je tedy nebezpečí funkcionalizace Bible. Důrazem na estetické vnímání či kreativní práci s Biblí z hlediska objevování symbolů však symbolická didaktika významně obohatila metodický repertoár práce s Biblí.

5.9 Christenlehre v NDR: Bible v kontextu sboru

Pohled na nábožensko-pedagogické myšlení v bývalém NDR si zaslouží zvláštní pozornost zejména proto, že je svým dobovým pozadím blízké naší dějinné zkušenosti pod komunistickou diktaturou. A nejen to, blízký je i svými teologickými důrazy. Pro přesnost je třeba říci, že ve východoněmecké praktické teologii se pojem “náboženská pedagogika” nepoužíval. Zpočátku se hovořilo o katechumenátu, později o sborové pedagogice. V případě náboženské výuky dětí se používal pojem *Christenlehre*.

Podobně, jako i v ostatních zemích socialistického bloku, je po r. 1946 a zejména po r. 1949 (definitivně pak po r. 1968) výuka náboženství ze škol pomalu vytěšňována. Evangelické církvi v NDR se však podařilo vybudovat vnitrocírkevní vzdělávací systém, který teologicky navázal na zkušenosti *Vyznavačské církve* z dob nacismu. Směrodatnou úlohu zde sehrály myšlenky a publikace O. Hammelsbecka a M. Ranga. Pojetí

¹³⁸ ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 81.

¹³⁹ THEISSEN, *Zur Bibel motivieren*, s. 89.

¹⁴⁰ THEISSEN, *Zur Bibel motivieren*, s. 92.

křesťanského vyučování je tedy prakticky totožné s dříve popsaným „evangelickým vyučováním” (*Evangelische Unterweisung*). Vyučování je chápáno jako vedení pod autoritu biblického Evangelia a uvedení do sboru.¹⁴¹ *Christenlehre* je vnímána jako součást všeobecného katechumenátu a je tedy silně spojená s životem v církvi. Katechumenát je vnímán jako souhrn aktivit, jimiž chce církev poprvé (*erstmalig*) a důkladně (*grundlegend*) seznámit se Slovem.¹⁴²

„Církev” resp. „sbor” a „Slovo” (Bible) lze vnímat jako dvě základní veličiny typické pro celé dějiny východoněmecké *Christenlehre*. Z této perspektivy jsou také kriticky zhodnocovány podněty západoněmecké náboženské pedagogiky. Hermeneutická koncepce byla přijímána spíše skepticky a prakticky se neuplatnila.¹⁴³ Až do 70. let převažoval důraz na biblické vyučování (a množství látky)¹⁴⁴, s obměnami pak až do pádu komunismu. K důležitějším „obměnám” patří v tomto smyslu tzv. *Rahmenplan* z r. 1977, v němž se zrcadlí silný vliv tématické-problémového přístupu. Nebyl však přijat jednomyslně. Setkal se se značnou kritikou a vyvolal nejvážnější konflikt v otázkách náboženské pedagogiky. Kritika se dotýkala zejména teologických aspektů (antropologicko racionalistická redukce evangelia, Ježíš prezentován jen jako šifra pro vzor sociálního chování apod.) Zároveň se zde ovšem projevila potřeba hlubšího propojení biblického vzdělávání se situací dětí/mládeže. To vše v kontextu sboru.

Z hlediska místa Bible je zkušenost z dějin *Christenlehre* cenná v tom, že ukazuje na důležitost práce s Biblií v kontextu církve, a to napříč generacemi. Náboženská výuka (v tom i biblická) není jen izolovanou aktivitou zaměřenou na děti, ale je součástí

¹⁴¹ „Unterweisung wird zur Weisung unter das biblische Evangelium und zur Einweisung in die Gemeinde.“ *LexRP*, sv. 1, s. 265.

¹⁴² Tamtéž.

¹⁴³ Meyer-Blanck to vysvětluje tím, že šlo o koncepci realizovatelnou spíše na středních školách, přičemž *Christenlehre* se zaměřovala na 1.-7. třídu (8.-9. třída – confirmace). Otázkou však zůstává, jakou roli zde hrály výhrady teologické a pedagogické. Srov. MEYER-BLANCK, Michael. *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik*. Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 2003. 281 s. ISBN 3-579-05202-0. Zde s. 237. Viz např. pozice E. Hesslerové: HESSLER, Eva. Die Aufnahme und Verarbeitung theologischer Fragestellungen in der Katechetik. *Die Christenlehre*, 1967, roč. 20, č. 1, s. 5nn.

¹⁴⁴ Srov. REIHER, Dieter (ed.) *Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1992. 340 s. ISBN 3-525-61110-2. Zde s. 13.

kontinuálního vzdělávání v rámci „sboru jakožto studijního společenství“.¹⁴⁵ Výstižně to vyjadřuje D. Reiher¹⁴⁶, když cíl práce s Biblií popisuje jako *Umgang mit der Bibel* – „zacházení“ s Biblií, a to ve smyslu „obcování“. Jde v tedy především o rozhovor, vyrovnávání se a cvičení. Proto prosazuje pojem *Bibelarbeit* – práce s Biblií. Kromě jiného je z jeho pohledu pro tuto „práci“ typické, že umožňuje „obcování“ (*Umgang*) s lidmi, kteří s Biblií žijí. „Zacházení s Biblií, které je izolováno od užití ve sboru, a které je jednostranně vědomostní, postrádá živou názornost.“¹⁴⁷

Ozývají se zde myšlenky, které lze vystopovat mj. už v praxi starocírkevní katecheze a později např. i v Jednotě bratrské. Pro efektivní práci s Biblií, zdá se, neopomenutelné.

5.10 Shrnutí

Německá náboženská pedagogika 20. století vnáší do diskuse o místě Bible v katechezi množství podnětů v podobě reprezentativní škály nejrůznějších koncepcí.

Ačkoliv má své kořeny zejména v náboženské pedagogice zaměřené na výuku náboženství na školách, většina koncepcí určených pro tuto výuku se ve větší či menší míře odrazila i v katechezi církevní. Situace, kdy je výuka náboženství povinná, vedla k silnému propojení teologie a pedagogiky a tím i k rozvoji náboženské pedagogiky jako takové. Z hlediska našeho tématu je vývoj v 20. století takřka modelovým přehledem mnoha kritických otázek a možných cest i scestí. Znovu se nám zde dostává upozornění na skutečnost, že místo Bible v katechezi nemusí být zcela samozřejmé.

¹⁴⁵ „Gemeinde als Lerngemeinschaft“ – tak DEGEN, Roland. Die Bedeutung der Bibel für Lernprozesse Heranwachsender. *Die Christenlehre*, 1983, roč. 36, č. 11, s. 289-292. ISSN 0009-5192. Cit. In REIHER, D. *Kirchlicher Unterricht in der DDR*, s. 182.

¹⁴⁶ REIHER, Dieter. Lernziel: Umgang mit der Bibel. *Die Christenlehre*, 1986, roč. 39, č. 10, s. 283-291. ISSN 0009-5192. Zde zejm. s. 288nn.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 290.

6. Místo Bible v americké náboženské pedagogice

20. století

Soustřeďuje-li se německé nábožensko-pedagogické myšlení zejména kolem výuky náboženství na státních školách (klíčové slovo: *Religionsunterricht*), pak americké osciluje zejména kolem edukačních aktivit sborů, církví nebo také mezidenominačních organizací (klíčová slova: *sunday school, church school*). Vyrůstají v prostředí odluky státu od církve a jsou tak do značné míry poznamenány denominační rozrůzněností. Náboženská výchova se koncentruje v pedagogických aktivitách jednotlivých sborů a církevních škol. Teologicky se mnohem silněji než v Evropě projevuje vliv evangelikalismu, nezanedbatelným prvkem je také židovské školství. Pedagogicky je patrný silnější vliv progresivismu a pragmatismu. V souvislosti s místem Bible je nutno se zmínit také o přetrvávajících sporech ohledně jejího místa na státních školách.

Z hlediska vývoje nábožensko-pedagogického myšlení se ve 20. stol. rozlišují zpravidla tyto přístupy:¹ Kromě tradičního teologického přístupu (*traditional theological approach*) jsou to zejména 1. společensko-kulturní přístup (*social-cultural approach*), 2. současný teologický přístup (*contemporary theological approach*), a 3. společensko-vědní přístup (*social-science approach*). Toto dělení však nemá tak jednoznačné obrysy, jako jednotlivé nábožensko-pedagogické koncepty v Německu. Ve srovnání s Německem se zde např. méně důrazně a se zpožděním projevil vliv dialektické teologie, naopak pozitivní zpracování podnětů společenských věd je patrné již od 50. let.

6.1 Společensko-kulturní přístup (*social-cultural approach*)

Vlivy pragmatismu a tzv. progresivní výchovy (J. Dewey) na hnutí nedělních škol na přelomu 19. a 20. stol. se projevily zejména v zesíleném zájmu o dítě při současném upozadění biblického obsahu. Zároveň však přispěl k metodickému obohacení práce s Bibli tím, že zdůrazňoval zapojení dítěte. Vedl k rozvoji aktivit využívajících kreativní

¹ Tak např. H. W. Burgess, cit. in REED, James E.; PREVOST, Ronald F. *A History of Christian Education*. Nashville/TN : Broadman & Holman, 1993. 386 s. ISBN 0-8054-1867-9. Zde s. 375n.

přístupy pro ilustraci biblických příběhů.² Pragmatické vlivy lze vidět i ve vzniku biblických skupinek zaměřených na potřeby resp. řešení problémů jejích členů. Je to patrné např. ve vývoji mládežnických organizací (zde konkrétně YMCA) – důraz se přesouvá z biblického vyučování směrem k „praktickému křesťanskému životu“. „Skupinky studující Bibli jako učebnici ustupují skupinkám diskutujícím životní problémy a situace s Bibli jako zdrojem světla pro těžké životní otázky.“³

Také vznik jedné z nejdůležitějších organizací zaměřených na náboženskou výchovu (*Religious Education Association*, 1903) a jména jejích představitelů (George A. Coe, William C. Bower, Ernest J. Chave) jsou spojena s důrazem na rozvoj morální výchovy a křesťanského charakteru, jak rovněž s důrazem na roli zkušenosti při tvorbě kurikula. V pozadí stojí *liberální teologie* a *Social Gospel*. Bible je zde cenným kulturním dědictvím, které je třeba zkoumat historicky (kriticky) a pomáhat dětem nacházet v ní etické principy.⁴ Do jisté míry je tento přístup podobný liberální náboženské pedagogice v Německu.

Jistým korektivem zde byl důraz P. Vietha mj. na afektivní aspekty náboženské výchovy v tom smyslu, že nejde jen o výchovu charakteru, ale také o formování „hlubokého vztahu, vřelého přijetí a lásky k Bibli.“ Velký význam zde má společenství církve a bohoslužba. Ovšem oproti nezdravému biblicismu ve výuce zdůrazňoval nutnost „rozpoznat hodnotu současného života, který obklopuje žáka, pro kurikulum.“⁵ Dokáže si také představit, že existují příběhy a postavy, které jsou pro současný život dětí stejně inspirující jako příběhy a postavy biblické. Z metodického hlediska byl významný jeho důraz na nutnost využívat možnosti nových (vizuálních) médií.⁶

² REED, J. E.; PREVOST, R. F. *A History of Christian Education*, s. 312.

³ SUPER, Paul. *Formative Ideas In the YMCA*. New York : Association Press, 1929. 217 s. Bez ISBN. Zde s. 13.

⁴ Srov. OSMER, Richard R.; SCHWEITZER, Friedrich. *Religious Education between Modernization and Globalization : New Perspectives on the United States and Germany*. Grand Rapids, MI : William B. Eerdmans, 2003. 319 s. ISBN 0-8028-1284-8. Zde s. 90-91.

⁵ VIETH, Paul H. (vyd.) *The Church and Christian Education*. St. Louis : Bethany, 1947. 314 s. Bez ISBN. Zde s. 85.

⁶ REED, J. E.; PREVOST, R. F. *A History of Christian Education*, s. 345.

Na nebezpečí spojená s nekritickým přejímáním progresivního vzdělávání a behaviorální psychologie upozorňovala R. Henderlite. To podle ní spočívalo zejména v opomíjení role Ducha svatého. Ve vztahu k otázce místa Bible vytýká křesťanské výchově příliš silný vliv jak liberalismu, tak i fundamentalismu. Oba přístupy jsou podle ní neadekvátní. Liberalismus redukuje Bibli na pouhý zdroj lidských zkušeností, ve fundamentalismu pak vlastní interpretace překrývá samotnou Bibli, což vede k nesvobodě člověka. Podle ní „má metoda biblického studia v církvi zajistit (*ensure*) otevřenost žáka na konfrontaci s Duchem svatým a ochotu žáka zápasit s Duchem, dokud student nebude překonán.“⁷

6.2 Současné teologické přístupy

Po 2. sv. válce se objevuje nový důraz na teologické určení náboženské výchovy. Projevují se vlivy Barthovy teologie (J. Smart), mnohem silněji pak vlivy teologie Tillichovy, Brunnerovy a Niebuhrovy (L. Sherill, C. Wyckoff, S. Little), ale také *procesuální teologie* (R. C. Miller) či *teologie osvobození* (P. Fereire, J. Loder, D. Schipani). Povaha teologického vlivu určuje také míru důrazu na důležitost Bible.

Např. pro J. Smarta leží Bible v centru veškerých edukačních aktivit sboru. L. Sherill zdůrazní více důležitost korelace životních témat s biblickými, přičemž koncept tématu rozumí jako „aspekt Božího sebe-zjevení člověku, který se více či méně výrazně táhne celou Bibli.“⁸ K nim patří: stvoření, boží vláda, povolání, soud, vykoupení, re-kreace, prozřetelnost (*providence*) a víra. Také pro R. C. Millera by Bible měla stát v centru křesťanských výchovných snah jako „hlavní zdroj našeho věření a vyučování jakožto křesťanů“.⁹ Podobně se vyjadřuje i S. Little, která zdůrazňuje, že i když se studium zaměřuje na specifický biblický text, mělo by kurikulum dbát na zvěst celé Bible i na životní zkušenosti žáků.¹⁰

⁷ Cit. in REED, J. E.; PREVOST, R. F. *A History of Christian Education*, s. 347.

⁸ OSMER, R. R.; SCHWEITZER, F. *Religious Education*, s. 125.

⁹ Cit. in REED, J. E.; PREVOST, R. F. *A History of Christian Education*, s. 348.

¹⁰ Tamtéž s. 354.

Z dalších důležitých přístupů z této oblasti je nutno zmínit zejména koncept křesťanské výchovy jako inkulturace (J. Westerhoff), který zdůraznil zejména roli církevního společenství pro formování víry. Toto v pravém slova smyslu katechetické pojetí křesťanské edukace automaticky předpokládá klíčové místo Bible v katechezi jako samozřejmé.¹¹

Je patrné, že tyto přístupy mají jisté paralely k *Evangelische Unterweisung* v Německu, i když se projevují větší denominační pestrostí, ale také otevřeností na neteologické vlivy. Mj. to ale také znamená, že schématické shrnutí zde prakticky není možné.

6.3 Společenskovědní přístup

Nelze říci, že by předchozí, z teologie vycházející přístupy ignorovaly přínos společenských věd. J. M. Lee, autor snad nejkompexnějšího konceptu náboženské výchovy posledních desetiletí, však symbolizuje náboženskou pedagogiku, která zdůrazňuje zejména její všeobecně pedagogický rozměr. Dochází zde k upozadění teologických témat, které ale neznamená jejich ignoraci. V případě důležitosti Písma se J. M. Lee umí vyjádřit velmi jednoznačně v jeho prospěch.¹² Důraz však leží na pedagogické povaze křesťanského vzdělávání, na procesu vyučování. Učitel náboženství musí být v tomto smyslu především dobrým pedagogem. V tomto smyslu přináší tento přístup mnohé cenné poznatky pro nábožensko-pedagogickou praxi.

Nelze opomenout význam vývojové psychologie na americkou náboženskou pedagogiku. Je to ostatně právě tam, kde jsou Piagetovy poznatky aplikovány také na oblast vývoje víry (J. Fowler). Z dílčích publikací, zaměřených specificky na otázku Bible, v nichž se odráží snaha o skloubení teologických i společenskovědních aspektů, lze zmínit např. *The Bible – A Child's Playground* A. R. a G. G. Gobbelových.

¹¹ Srov. OSMER, R. R.; SCHWEITZER, F. *Religious Education*, s. 173nn. Též KREIDER, Eugene C.; JOHNSON, Kent J. *Religious Education: Some Basics. Word & World*, 1981, roč. 1, č. 4, s. 398-400. ISSN 0275-5270.

¹² LEE, James M. (vyd.) *Forging a Better Religious Education in the Third Millenium*. Birmingham, AL : Religious Education Press, 2000. 298 s. ISBN 0-89135-113-2. Zde s. 247.

Celkově lze říci, že *social-science approach* připomíná alespoň v některých rysech německý koncept *elementarizace*, jak jej rozpracoval Nipkow a jeho nástupci.

6.4 Bible v Sunday School a Vacation Bible School

Vznik nedělních škol v Anglii¹³ (R. Raikes, Gloucester 1780) vnesl do oblasti katecheze zcela nový prvek. Vycházel sice spíše z potřeb sociálních, než primárně katechetických, ale zásadně ovlivnil vztah církví k práci s dětmi. Raikes usiloval především o zvýšení gramotnosti bezprizorních dětí a činil tak v kontextu křesťanské výchovy. Bible byla používána mj. jako čítanka.¹⁴ Myšlenka nedělních škol se rychle rozšířila a brzy se také regionálně diferencoval její profil. V některých proudech nedělní škola opustila orientaci na Bibli a pod vlivem liberalismu se zaměřila spíše na osvětovou činnost. Zejména v USA však byla ztotožněna především s biblickým vyučováním.

Mezinárodní plán lekcí (*International lesson plan*, tzv. *Uniform lessons*), formulovaný v r. 1873, zdůraznil Písmo jako základ učební látky. Tento plán lekcí vycházel z následujících požadavků: 1. probírání SZ a NZ se mělo během roku střídat; 2. lekce měly být řazeny chronologicky a měly začínat 1. Mojžíšovou; 3. část každého roku měla být věnována studiu Ježíšova života, počínaje evangeliem podle Matouše; 4. následovat mělo studium Skutků apoštolských. Přidány byly „zlaté texty“ a verše k zapamatování.¹⁵ Nevýhodou těchto plánů byla skutečnost, že nezohledňovaly věkové rozdíly mezi dětmi. Tuto skutečnost později korigovaly tzv. *Graded lessons*, v nichž byla látka přizpůsobena jednotlivým ročníkům.

Navzdory mnoha proměnám a kritice jejích forem nedělní školy dodnes zůstávají jedním z nejdůležitějších edukačních kontextů křesťanských církví. Nutno však podotknout, že zejména v USA pojem nedělní škola neoznačuje pouze setkání pro děti, ale také vzdělávací program pro dospělé, navazující na bohoslužby.

¹³ Z novějších českých publikací se dějinám hnutí nedělních škol stručně věnují např.: LIGUŠ, J. a kol. *Náboženská výchova a výuka*, s. 126nn. SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 88n. Těž i KIŠŠ, I. *Výchova ku křesťanské dospelosti*, 86nn.

¹⁴ REED, J. E.; PREVOST, R. F. *A History of Christian Education*, s. 257n.

¹⁵ PERSON, Peter P. *An Introduction to Christian Education*. 9. vyd. Grand Rapids, MI : Baker, 1974. 224 s. ISBN 0-8010-6928-9. Zde s. 129-140, zejm. 136.

Koncem 19. stol. se objevuje myšlenka nabídnout dětem dodatečné křesťanské vzdělání během letních prázdnin a s tím vzniká tzv. *Vacation Bible School* (VBS).¹⁶ Od začátku šlo především o misijně pojatou nabídku biblického vyučování, zaměřenou na nudící se děti ulice. Kromě mnoha jiných aktivit dominovalo vyprávění biblických příběhů a memorování biblických veršů. Místy se vyznačovala poměrně přísně školním režimem. Dodnes si VBS zachovala svůj misijní rozměr a svou kombinací biblického vyučování s volnočasovými aktivitami představuje efektivní nástroj pro přiblížení Bible dětem ze sekularizovaného prostředí. Současná praxe organizování letních táborů s křesťanským zaměřením má i u nás své kořeny mj. právě ve VBS.

V souvislosti s nedělními a prázdninovými biblickými školami je nutno se zmínit o vzniku jisté zvláštnosti, která je pro Evropana nesnadno pochopitelná a slouží spíše jako příklad nemístného přístupu k Bibli. Tímto podivně pozoruhodným jevem katechetické i školní praxe v některých amerických denominacích (zejm. evangelikálních) je recitace tzv. *Pledge of Allegiance to the Bible* (Přísaha oddanosti Bibli). Jde o text vzniklý zřejmě po vzoru starších „přísah“ – *Pledge to the American Flag* a *Pledge to the Christian Flag* (Přísaha na americkou resp. křesťanskou vlajku)¹⁷ – a spolu s nimi také recitovaný v církevních a nedělních školách, či během *Vacation Bible School*. Její text zní: „slibuji věrnost Bibli, Božímu svatému slovu. Učiním ji lampou pro mé nohy a světlem pro mou stezku, její slova skryji ve svém srdci, abych nehřešil proti Bohu.“¹⁸

¹⁶ D. G. Miles, 1894 – Hopedale, IL; zejména pak 1898 – Epiphany Baptist Church, New York. K dějinám *Vacation Bible School* viz např. REED, J. E.; PREVOST, R. F. *A History of Christian Education*, s. 364n. VIETH, Paul H. (vyd.) *The Church and Christian Education*. St. Louis : Bethany, 1947. 314 s. Bez ISBN. Zde s. 34-38. PERSON, P. P. *An Introductio*, s. 141-150.

¹⁷ *Pledge of Allegiance to the American Flag* sepsal pro populární dětský časopis *Youth's Companion* baptistický pastor Francis Bellamy (1892). *Pledge of Allegiance* [online] Wikipedia, The Free Encyclopedia, © 2006 [cit. 23.8. 2006] Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Pledge_of_Allegiance&oldid=70531181>. S myšlenkou vytvořit křesťanskou paralelu k přísaze ke státní vlajce v podobě *Pledge of Allegiance to the Christian Flag* přišel v r. 1897 Charles C. Overton, superintendent nedělních škol. Dnešní podobu vlajky, používané v protestantských církvích Severní i Latinské Ameriky a Afriky, vytvořil Overton spolu s R. Diffendorferem v r. 1907. *Christian Flag* [online] Wikipedia, The Free Encyclopedia, © 2006 [cit. 23.8. 2006] Dostupné z WWW:

<http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Christian_flag&oldid=66501954>.

¹⁸ Původní znění: *I pledge allegiance to the Bible, God's holy Word. I will make it a lamp to my feet and a light to my path, And will hide its words in my heart that I might not sin against God.* Cit in: Covenant

Podobně je tomu i s tzv. *Bible Pledge* (slib, přísaha Bibli), rovněž používaným v rámci setkání pro děti. Text zní: „Toto je má Bible. Jsem, co ona říká, že jsem. Mám, co ona říká, že mám. Mohu dělat to, co ona říká, že mohu. Dnes budu vyučován Slovu Božímu. Směle vyznávám, že má mysl je bdělá, mé srdce vnímavé. Dnes přijmu nezkazitelné, nezničitelné, věčně živé semeno slova Božího a už nikdy nebudu stejný. Nikdy! Nikdy! Nikdy! Ve jménu Ježíše, amen.“¹⁹

Problémem je, že ještě před vlastní prací s Písmem je tak dítě mechanicky naučeno, jak má na ně reagovat. Nikoliv bezdůvodně tyto přísahy mnohé spíše pohoršují.

6.5 Nové přístupy: Catechesis of the Good Shepherd a Godly Play

Jde o přístupy původem z Itálie, které se však díky popularizaci v USA, ale i jinde ve světě těší rostoucí popularitě.²⁰ *Katecheze Dobrého Pastýře* vychází z díla Sofie Cavalletti²¹ a Gianni Gobbi.²² Koncept *Godly Play* (*Zbožná hra*) je historicky

Christian Academy : 2006-2007 Parent/Student Handbook. [online] Covenant Christian Academy, © 2006 [cit. 23.8. 2006] s. 8. Dostupné z WWW:

<http://lizditz.typepad.com/i_speak_of_dreams/files/CCA_Parent_Student_handbook.pdf>. Podle tohoto školního manuálu je slib Bibli recitován všemi žáky i učiteli každé ráno. Původ tohoto slibu se mi dosud nepodařilo zjistit.

¹⁹ Cit. podle *Bible Pledge* [online] Pensacola/FL : Myrtle Grove Baptist Church, © 2006 [cit. 5.8. 2006]. Dostupné z WWW: <http://www.myrtlegrovebaptist.org/ministries/bible_pledge2.htm>. Původní znění: *This is my Bible. I am what it says I am. I have what it says I have. I can do what it says I can do. Today I will be taught the Word of God I boldly confess my mind is alert, my heart is receptive Today I will receive the incorruptible, indestructible, ever-living seed of the Word of God and I will never be the same. NEVER! NEVER! NEVER! In Jesus Name, AMEN.*

²⁰ Podle stránek Národní asociace katecheze Dobrého Pastýře v USA je tento přístup rozšířen do 32 zemí světa včetně Německa či Polska, zejména v katolickém a episkopálním kontextu. *Catechesis of the Good Shepherd* [online] Oak Park/IL : The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd, ©2006 [cit. 9/2006] Dostupné z WWW: <<http://www.cgsusa.org>>. Se zájmem jsou tyto přístupy sledovány i u nás. Viz např. VOLNÝ, V. *Problematika nedělních škol*, s. 63nn.

²¹ CAVALLETTI, Sofia. *The Religious Potential of the Child : Experiencing Scripture and Liturgy with Young Children*. Chicago : Liturgy Training Publications, 1992. 188 s. + ilustrace. ISBN 0-929650-67-0. (Původní vydání: *Il Potenziale Religioso del Bambino*, 1979).

²² GOBBI, Gianna. *Listening to God with Children : the Montessori method applied to the Catechesis of children*. Loveland/OH : Treehaus Communications, 1998. 131 s. ISBN 1-886510-14-8.

i obsahově odvozeninou předchozího a má svůj základ v díle episkopálního kněze Jerome W. Berrymana.²³

Oba koncepty vycházejí z pedagogických principů M. Montessoriové, která klade důraz zejména na svobodu dítěte a důležitost připraveného vyučovacího kontextu (prostor, pomůcky). Typický je pro ně důraz na zážitkovou práci s Biblií (otevřené vyučování) a na význam liturgie. Společné je pro ně také zaměření na děti předškolního a mladšího školního věku (do 12 let; vyšší věkové kategorie se však nevylučují). Cílem je „hravá orthodoxie“ (*playful orthodoxy*), která dětem přiblíží náboženský jazyk podobenství, posvátného příběhu (*sacred story*), svátostí, ticha a liturgických úkonů. Ke klíčovým pojmům patří prožívání svatosti a „mystéria Boží přítomnosti“.²⁴

Důležitou roli zde hraje uspořádání prostoru pro setkání (*atrium*), v němž nechybí modlitební koutek, výzdoba v liturgických barvách a jednoduché, vkusné pomůcky pro ztvárnění příběhů (dřevěné postavičky apoštolů apod., pomůcky pro kreativní estetiku, imitace liturgických pomůcek). Prostor i časové uspořádání setkání kopírují prostředí a průběh bohoslužby. I vypravěč připomíná svým jednáním kněze. Kromě biblického čtení a vyprávění nechybí mj. také imitace eucharistie či závěrečné požehnání.

Písmo hraje ústřední roli jako součást svátostného dění, spíše než jen jako zdroj příběhů a poučení. Zaslouží si proto zvláštní péči, úctu a pokoru při čtení. Biblické příběhy a texty jsou bezprostředním zdrojem inspirace pro modlitbu. Význam Písma je podtržen a ilustrován také umístěním Bible a pomůcek pro její jednotlivé části v různých částech interiéru. Tím je také nenásilně ilustrována literární různorodost Bible. Např. pomůcky pro vyprávění podobenství a Ježíšových slov jsou uschovány v krabičkách (zpravidla zlaté barvy) na zvláštním místě, aby byla zdůrazněna jejich skrytá hodnota. Separátní místa jsou vyhrazena také pro pomůcky k SZ a k Evangelium.²⁵

²³ BERRYMAN, Jerome W. *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*. Augsburg Fortress : Minneapolis, 1995. 179 s. ISBN 0-8066-2785-9.

²⁴ *Godly Play* [online] Houston/TX : Center for the Theology of Childhood and Godly Play, ©2006 [cit. 9/2006] Dostupné z WWW: <<http://www.godlyplay.org>>.

²⁵ BERRYMAN, J. W. *Godly Play*. 19-23, 80-87. NYE, Rebecca. *What is Godly Play?* [online] m. n. Godly Play UK, © 2006 [cit. 9/2006] Dostupné z WWW: <<http://www.godlyplay.org.uk/whatisgodlyplay.html>>.

Děti naslouchají biblickému příběhu (případně jej samy čtou) a zároveň jej samy představují nebo následně převyprávějí např. pomocí postaviček. Je zde dostatek prostoru pro domýšlení a meditativní i kreativní „dotváření“ příběhu. Smyslem práce s Biblí zde není ani tak kognitivní uchopení textu ani korelace se zkušenostmi dětí, jako spíš uvedení do tajemství Bible a (modlitební) reakce na její zvěst. To vše v důvěře, že pečlivě prezentované příběhy Bible mají vlastní sílu k tomu, aby poskytly hluboké zkušenosti, které dítěti dovolí přirozeně nacházet smysluplné konotace s vlastním životem.²⁶

Pozoruhodný je christologicko-teologický přístup k výběru biblických textů. Kromě několika krátkých prorockých textů, bohatých na symboliku důležitou z hlediska NZ (mesiášská proroctví, zejména z Iz) se S. Cavalletti omezuje prakticky výlučně na NZ.²⁷ Je přesvědčená, že seznamování se SZ by nemělo být započato před 8 rokem života dítěte.²⁸ V NZ se soustřeďuje zejména na podobenství a na příběhy Ježíšova narození, smrti a vzkříšení. Důraz je přitom položen na teologickou interpretaci (srov. Ježíš jako Dobrý Pastýř), nikoliv na detaily příběhů.

Podle S. Cavalletti může být narativní lákavost příběhu zavádějící, protože se může stát, že si dítě snadno zapamatuje děj, aniž by pochopilo jeho teologický význam. Nesouhlasí s přístupem, který umožňuje dětem seznámit se nejdříve s fakty v očekávání, že teprve později odkryjí jejich teologický význam. Proto považuje prezentaci dominantně narativních textů doslova za chybu. Čím je příběh detailnější, tím vyšší je riziko nepochopení jeho hloubky. Pro výběr textů doporučuje zajímavé vodítko: dětské kresby. Pokud jsou děti schopny vyjádřit příběh pouze deskriptivně a nikoliv interpretačně, pak je lepší takový text vynechat.²⁹ Otázkou ovšem je, zda je schopnost teologické interpretace dána samotným textem, nebo jeho vhodnou prezentací v hodině.

²⁶ NYE, R. *What is Godly Play?* [online].

²⁷ Výběr krátkých vět s vnitřním nábojem nápadně připomíná Baldermannův přístup k Žalmům.

²⁸ CAVALLETTI, S. *The Religious Potential of the Child*, s. 105.

²⁹ Tamtéž, s. 106. V *Godly Play* se zdá, že rezervovaný přístup k SZ poněkud ustupuje. Viz NYE, R. *What is Godly Play?* [online].

6.6 Shrnutí

Specifickým přínosem amerických konceptů je spojení náboženské pedagogiky (biblického vyučování) s kontextem církve. Najdeme zde dobře rozvinuté inspirativní modely z oblasti mimoškolních a volnočasových aktivit zahrnujících také práci s Biblií. Mnohé z nich si zachovávají svůj misijní rozměr. Zároveň je tam patrný velmi silný důraz na pedagogické kompetence učitelů a katechetů. V neposlední řadě je nutno zmínit širokou škálu pomůcek pro práci s Biblií pro děti a mládež včetně studijních vydání, tj. nejen „biblí pro děti“ jako takových.³⁰

³⁰ Jeden příklad za mnohé: *NIRV kid's devotional Bible : New International Reader's Version*. Grand Rapids/MI : Zondervan, 1996. 1649 s. ISBN 0-310-92504-5.

II. Teologická perspektiva

7. Bible v současné teologii a hermeneutice

Již v předchozím dějinném přehledu bylo patrné, že rozhodující vliv na místo Bible v katechezi má její pojetí v teologii. Takřka každá změna přístupu v teologii našla svůj odraz i v rovině křesťanského vyučování a katecheze, byť někdy s jistým zpožděním případně modifikovaně. Proto se náš pohled zaměří specificky na tuto oblast, s důrazem na aktuální situaci.¹ Přehledné zpracování je však poměrně problematické, protože v oblasti učení o Písmu je škála přístupů v rámci protestantismu velmi široká. Skeptické hlasy se právem ptají, „do jaké míry, a zda vůbec, je ještě možné dosáhnout v církvi jednoty v pojetí Písma.“²

Z hlediska našeho tématu se zaměříme na tyto problémy současné „skriptologie“: 1. Co je to „Bible“?; 2. Autorita a inspirace Bible; 3. Hermeneutické přístupy a metody; a 4. Vztah SZ a NZ.

7.1 Co je to „Bible“?

Odpověď na tuto otázku bude záležet na teologických východiscích odpovídajícího. V současnosti lze schematicky hovořit o třech hlavních typech pohledů na to, co je to Bible, které charakterizují typické odpovědi na naši otázku: 1. Bible je Slovo Boží, 2. Bible není Slovo Boží, 3. Bible se Slovem Božím může stát.

1. Pro reformátory i poreformační orthodoxii a na ně navazující (konzervativní, pietistické, evangelikální, fundamentalistické) teologické proudy různého denominačního ražení byla (a je) Bible Boží Slovo. Vyznání „Bible je Boží slovo“,

¹ S ohledem na fokus této práce zde půjde o pohledy na více či méně explicitně formulovanou teologickou „skriptologii“. Zajímavé by však bylo zkoumat také faktické používání Písma v teologické argumentaci, tj. jakousi „skriptologii mezi řádky“. Zde budiž uveden alespoň odkaz na pokus tohoto druhu: KELSEY, David H. *The Uses of Scripture in Recent Theology*, London: SCM Press, 1975. Kelsey zde zkoumá K. Bartha, H.-W. Bartsche, R. Bultmanna, L. S. Thorntona, P. Tillicha, B. B. Warfielda a G. E. Wrighta, a to z následujících hledisek: 1. které aspekty Písma jsou brány jako autoritativní; 2. co tyto části Písma činí autoritativními; 3. jaká logická průkaznost je připsána citovanému textu Písma; a 4. jak je zacházeno s citovaným Písmem, když je použito k autorizaci teologických tvrzení. S. 2-3.

² KARPP, H. Bibel IV. In: *TRE*, sv. 6, s. 90.

spojené zpravidla s velkou úctou k Písmu, vyjadřuje ochotu vyznávajícího brát Bibli vážně jako jedinou normu pro život i teologii. Základem je důvěra, že skrze Bibli promlouvá Hospodin. Úskalí tohoto přístupu spočívá ve sklonu k přehlížení dějinné a lidské stránky Bible. Z Písma se může stát statická učebnice dogmatiky či bezduchá „litera zákona“. Naopak velmi silně je zde zdůrazněn klasický protestantský princip *sola Scriptura* a tím i normativní charakter Písma pro teologii i křesťanský život.

Obdoba tohoto klasického, takzvaně „předkritického“ pohledu na Bibli je vlivem neopietismu typická pro většinu současné katecheze v rámci SCEAV.³

2. S nástupem osvícenství se pojetí Bible jakožto Slova Božího stalo terčem kritiky. Důraz na rozum jako rozhodující instanci vedl k přesvědčení, že Bible – nyní plná historických omylů a nepřesností – je kniha jako každá jiná a jako takovou je třeba ji kriticky studovat. Písmo svaté a Slovo Boží je nejpozději od J. S. Semlera nutno „přísně rozlišovat“.⁴ Důležitá není historická (knižní) slupka, nýbrž nadčasové pravdy v ní obsažené. Rozhodujícím faktorem je zde *ratio*. Dochází k oddělení Písma a zjevení, Slova a Ducha. Pro Lessinga je tak zjevení zprostředkované Písmem pouze učitelem, který nás pomocí dětinsky názorných, mýtických a symbolických obrazů vede k poznání pravd lidského rozumu. Slovo má pouze roli stimulátoru, který je zbytečný ve chvíli, kdy rozum dospěje a najde sebe sama.⁵ U Schleiermachera se setkáváme s romantickou obdobu této emancipace ducha od Slova. Slovo je zde překonáno nikoli rozumem (jako u Lessinga), nýbrž náboženským „já“. Slovo není důležité proto, že by bylo Slovem Božím, nýbrž proto, že je verbalizací náboženských prožitků proroků a jiných „prostředníků“, které jsou pro nás inspirací, odrazovým můstkem k vlastním náboženským zkušenostem.⁶ Ve stejném duchu je pak Písmo např. pro současného náboženského pedagoga M. Baumanna „poezií života a nikoliv historická zpráva. Je to

³ Viz kapitola 4.6. – Bible v katechezi SCEAV.

⁴ Srov. Semlerovo *Pojednání o svobodném zkoumání kánonu* (1776) cit. in COCHLOVIUS, Joachim; ZIMMERLING, Peter (vyd.) *Evangelische Schriftauslegung. Ein Quellen- und Arbeitsbuch für Studium und Gemeinde*. Wuppertal : R. Brockhaus Verlag, 1987. 518 s. ISBN 3-417-29329-4. Zde s. 91nn. Rozlišování mezi Bibli a Slovem Božím požadoval již T. Hobbes ve svém díle „Leviatan“ z r. 1671.

⁵ Srov. THIELICKE, Helmut. *Der evangelische Glaube: Grundzüge der Dogmatik*, 3. sv. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1978. 648 s. ISBN 3-16-141122-6. Zde s. 130n. Thielicke vychází zejména z Lessingových děl „Erziehung des Menschengeschlechts“ a „Nathan der Weise“.

⁶ Srov. Schleiermacherovy Promluvy z r. 1799. Cit. in: THIELICKE, H. *Der evangelische Glaube*, s. 131.

svědectví lidského vyrovnávání se s realitou, vypráví o jejich otázkách, o jejich nadějích a přesvědčeních”.⁷ Nebezpečí tohoto přístupu spočívá v tom, že zcela ignoruje vlastní nárok Bible i teologický význam kanonizace a podřizuje je svým subjektivně podmíněným kritériím, čímž potlačuje normativní charakter Bible.⁸ Bible je tak knihou inspirace, sbírkou všeobecně platných (a tudíž i jinde k nalezení) mravních pravidel.

Pokud jde o aplikaci těchto myšlenek v katechetických materiálech používaných v SCEAV, lze říci, že jisté sympatie k nim prozrazují materiály z 2. pol. 19. a 1. pol. 20. století.

3. S nástupem dialektické teologie dochází k opětovnému návratu k Písmu. Do diskuse vstupuje “kompromisní” prvek: v přísném slova smyslu Bible slovo Boží není, ale může se jím stát díky působení Ducha svatého. Zde je nutno zmínit Barthovo klasické dělení na Slovo zjevené (Ježíš Kristus), sepsané (Bible) a zvěstované (kázání). V tomto smyslu se pak hovoří o tom, že “Bible se se slovem Božím jednoduše *nekryje*, Bible Boží slovo *dosvědčuje*. Svědectví a dosvědčované je třeba od sebe *odlišovat* (‘*unterscheiden*’), ne však *oddělovat* (‘*scheiden*’).⁹ Tento pohled – snad nejrozšířenější teologické východisko v současné evangelické dogmatice – se snaží postihnout skutečnost, že Bible má svou lidskou stránku, kterou je nutno kriticky studovat. Zároveň se snaží zdůraznit objektivní charakter Písma odkazem na Slovo zjevené – na Krista jakožto střed Písma. Úskalím tohoto přístupu je, že neřeší důsledně otázku vlastního nároku Písma ohledně inspirace. Inspiraci při výkladu považuje za důležitou, ale textu samotnému ji v podstatě upírá. Ne vždy se pak daří udržet oba aspekty (lidský i boží) v rovnováze. Zpravidla zde dominuje důraz na “lidskost” svědectví.¹⁰ Zvláště tam, kde vykladači nedbali Barthova požadavku, aby “historičtí kritici” byli “kritičtější”, a kde

⁷ BAUMANN, Maurice. Didaktische Erwägungen zu der Frage „Ist die Bibel wahr?“ *RL – Religionsunterricht und Lebenskunde: Zeitschrift für Natur-Mensch-Mitwelt*, 1998, roč. 27 č. 4, s. 6-7. ISSN 1660-0622.

⁸ Srov. PÖHLMANN, Horst G. *Kompendium evangelické dogmatiky*. Jihlava : Mlýn, 2002. 434 s. ISBN 80-86498-02-6. Zde s. 53.

⁹ PÖHLMANN, H. G. *Kompendium*, s. 56.

¹⁰ LACHMANN, Rainer; ADAM, Gottfried; RITTER, Werner H. *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch-systematisch-didaktisch*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. 407 s. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer – TLL 1. ISBN 3-525-61420-9. Zde s. 44n.

nejprve nastoupila desakralizace (demythologizace, až i demontáž) Bible, aby pak byla následně pomocí různých teologických východisek slepována do “Slova Božího”.¹¹

Odpověď na onu základní (katechetickou) otázku “co je to Bible” bezprostředně souvisí s tím, jaká autorita je jí připisována a jak je nahlížena otázka inspirace.

7.2 Autorita a inspirace Písma

O současné krizi protestantského “principu Písma” (*Schriftprinzip*) byla řeč již v úvodu. Přesto platí, že Písmo je všeobecně stále považováno za autoritu. Otázkou zůstává, o jakou autoritu jde a zda jde o autoritu jedinou. Polyfonie názorů dosvědčuje, že toto téma patří k otevřeným otázkám.

Jedni zdůrazní více, že Písmo není autoritou absolutní ani nezpochybnitelnou, jiní podtrhnou spíše její jedinečnost a tím i její normativní a kritický hlas vůči církvi. Pokud jde o povahu této autority, pak se jako všeobecný konsensus prosazuje názor, že ji nelze zajistit vnějšími důkazy, např. učením o inspiraci či vnějšími příznaky Písma (např. zvláštní jazyk zjevení, apoštolský původ apod.). Jakkoli se dnešní evangelická dogmatika snaží navázat na objektivní pojetí Písma v protestantské orthodoxii, zpravidla se s ní zásadně rozchází právě v otázce inspirace.¹² Odpůrci i zastánci klasického učení o (verbální) inspiraci se však shodují v tom, že autoritu a inspirovanost Bible nelze rozumově dokázat. Rozdíl je však v tom, na co jednotlivé přístupy kladou hlavní důraz: jedni na rozhodnutí víry (primát lidského faktoru), jiní na vnitřní svědectví Ducha či na vlastní svědectví (*Selbstevidenz*) Písma.¹³

Pro Pöhlmana je autorita Písma dána pouze jeho obsahem, konkrétně “kánonem v kánonu”, tj. Ježíšem Kristem samotným.¹⁴ Podobně i Mildemberger: „Autoritu Písma lze zdůvodnit pouze z hlediska toho, co dosvědčuje.“¹⁵ A proto o Písmu platí, že správně

¹¹ Kazatelsky pestře to ilustruje HELLER, Jan. *Podvečerní děkování. Vzpomínky, texty a rozhovory*. Praha: Vyšehrad, 2005, 312 s. ISBN 80-7021-809-6. Zde s. 199.

¹² Srov. PÖHLMANN, H. G. *Kompendium*, s. 54.

¹³ MAIER, G. *Biblische Hermeneutik*, s. 148.

¹⁴ PÖHLMANN, H. G. *Kompendium*, s. 64.

¹⁵ MILDENBERGER, Friedrich. *Biblische Dogmatik. Eine Biblische Theologie in dogmatischer Perspektive, Bd. 1. Prolegomena: Verstehen und Geltung der Bibel*. Stuttgart, Berlin, Köln :

pochopeno může být pouze „od Ježíše a k Ježíši“ („von Jesus her und auf ihn hin“).¹⁶ Ještě zřetelněji to formuluje Maier: „Autorita Písma je dána osobní autoritou (*Personautorität*) Boha, s nímž se v Písmu setkáváme.“¹⁷ Podle něj tak lze autoritu Bible zdůvodnit v posledku pouze na základě biblického zjevení.

Jiní vidí autoritu Bible především v tom, jak a co působí. Pro Ebelinga se Písmo coby Slovo Boží potvrzuje v události „prosvícení“ (*Lichtung*) existence.¹⁸ Pro Joesta jsou z hlediska zdůvodnění autority Písma klíčové pojmy „duchovní zkušenost“ a (z ní vyplývající) „dějiny působení“. „Směrodatnou tradicí“ se toto lidské svědectví, doklad nejstarší křesťanské tradice, stává mocí toho, k čemu si je Bůh používá. Díky tomu je podle ní nutno poměřovat a orientovat veškerou další církevní tradici.¹⁹ Takový pohled je ovšem – opět – rozhodnutí víry (*Glaubensurteil*), hledání objektivních kritérií pro zajištění tohoto rozhodnutí Joest, podobně jako drtivá většina ostatních, vzdává.

Podobně vidí otázku pravdivosti Bible Ch. Bühler, když hovoří o tom, že „pravda“ biblického textu se ukáže tehdy, když se jej „opravdově“ podaří vztáhnout na zkušenost. Klíčová otázka při výkladu tedy není, co je pravdivé a co „pouze“ symbolické, nýbrž „na jakou zkušenost se text vztahuje.“²⁰ Pravdu textu nesmíme předpokládat, nýbrž ji objevovat. Bühler si je vědom, že tento přístup hrozí skluzem ke svévolnému výkladu. Tomu však podle něj zabrání přesné čtení biblického textu v „horizontu celkové biblické víry.“ Tento horizont je pro něj kritériem, podle něhož se má poměřovat pravda biblických textů a Bühler je definuje takto: „otevřít, zpřístupnit a umocnit cestu života a živosti (*Lebendigkeit*), společenství a spravedlnosti.“²¹ Tím je ovšem „biblická víra“

W. Kohlhammer, 1991. 280 s. ISBN 3-17-011081-0. Zde s. 116. Podobně i GLOEGE, Gerhard. *Bibel III. Dogmatisch*. In: *RGG*, 3. vyd., sv. 1, s. 1141-1147. Viz též SCHWÖBEL, Christoph. *Bibel IV. Dogmatisch*. In: *RGG*, 4. vyd., sv. 1, s. 1426-1432.

¹⁶ MILDENBERGER, F. *Biblische Dogmatik*, s. 135. Tento důraz však neznamená, že by SZ neměl svou vlastní vypovídací hodnotu. Srov. s. 222.

¹⁷ MAIER, G. *Biblische Hermeneutik*, s. 152.

¹⁸ FREY, Christofer (vyd.) *Repetitorium der Dogmatik : Für Studierende der Theologie*. 7. korig. vyd. Waltrop : Spenner, 2000. 374 s. ISBN 3-933688-44-2. Zde s. 59.

¹⁹ JOEST, Wilfried. *Dogmatik*. 2. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1995. 341 s. 1. díl: *Die Wirklichkeit Gottes*. ISBN 3-525-03259-5. Zde s. 62.

²⁰ BÜHLER, Christian. *Ist die Bibel wahr? RL – Religionsunterricht und Lebenskunde : Zeitschrift für Natur-Mensch-Mitwelt*, 1998, roč. 27 č. 4, s. 3-5, ISSN 1660-0622.

²¹ BÜHLER, Ch. *Ist die Bibel wahr?* s. 5.

sevrknuta na abstraktní, všeobecně platné univerzální pojmy a zbavena své kanonické konkrétnosti. To ovšem v žádném případě neznamená, že by při výkladu a výuce nebylo nutné zohlednit zkušenost čtenáře. Zkušenost však nemůže určovat „pravdu“ textu, nemají-li texty ztratit svou transformativní úlohu.

V souvislosti s předchozími úvahami je nutno zmínit staroprotestantské rozlišování mezi *auctoritas normativa* (autorita Písma jakožto jediné normy učení) a *auctoritas causativa* (autorita ve smyslu „autorství“, působení víry).²² Zatímco protestantská orthodoxie tíhla k dogmatickému i praktickému protežování prvního, současná teologie se zdá tíhnout k druhému. Podle G. Ebelinga „Bible nemá své vlastní místo tam, kde se vynášejí soudy o víře, nýbrž tam, kde je víra vyvolávána k životu.“²³ Toto je jistě důležitý korektiv, nezapomene-li se však, že jen z Písma můžeme poznat, co to vlastně víra je a co nikoliv. Tváří v tvář těmto problémům se mi zdá důležité zdůraznit potřebu rovnováhy mezi oběma aspekty biblické autority. Nejde přitom jen o diplomatickou snahu o zlatou střední cestu. Jde o snahu o adekvátní aplikaci *sola Scriptura*.

Závěrem je nutno zmínit ještě dva aspekty související se současným pohledem na inspiraci a autoritu Písma: a) důraz na roli církve při vzniku kánonu (a tudíž i v otázce autority Bible) a aplikace tohoto poznatku v oblasti biblické teologie i církevní praxe; b) důraz na širší pojetí inspirace, zahrnující jak vznik textů, redakční a kanonizační proces, tak i dnešní čtenáře.

Ad a) Stále častěji se i v současné protestantské dogmatice zdůrazňuje, že autorita Bible vyrostla z její povahy a z její váhy právě ve společenství víry. Jen nemnozí jdou sice tak daleko, jako J. Barr, aby Bibli označili přímo za produkt církve.²⁴ Přesto je tento akcent v současné teologii (a snad ještě více v exegezi) implicitně velmi zřetelný. Za zmínku zde stojí např. R. W. Jenson se svým důrazem na význam „interpretačního společenství víry“.²⁵ Praktickým důsledkem tohoto přístupu je pak mj. silná inklinace

²² Srov. PÖHLMANN, H. G. *Kompendium*, s. 51.

²³ Cit. in PÖHLMANN, H. G. *Kompendium*, s. 64.

²⁴ BARR, James. *Holy Scripture : canon, authority, criticism*. Philadelphia : Westminster Press, 1983. 181 s. ISBN 0-198-26324-4. Cit. in: MAIER, G. *Biblisches Hermeneutik*, s. 106. Podle G. Maiera jde o názor, který by ve čtyřech pětinach celých církevních dějin neměl šanci na označení „křesťanský“.

²⁵ JENSON, Robert W. *Systematic theology : The triune God (I. sv)*. Oxford, New York : Oxford University Press, 1997. 244 s. ISBN 0-19-508648-1. Zde zejm. s. 58n. Tento důraz má své kořeny

k myšlence *magisteria*, učitelského úřadu (nikoliv nepodobného tomu římskokatolickému), který by však – jakožto nástroj Ducha svatého – mohl spíše chránit, než ohrožovat Písmo. Tento učitelský úřad je dokonce “nutný, pokud má Písmo nebo dogma mít nějakou autoritu”.²⁶ Aniž bychom zde apriorně viděli hned skluz k myšlence paralelní autority vedle Bible, kterou tak důrazně odmítla reformace, přece jen tuto otázku nelze obejít. Pozitivně vzato se důraz reprezentovaný Jensonem snaží rehabilitovat status “církevního” čtení Písma oproti “vědeckému”. V tomto smyslu jde o odklon od implicitně přítomného „učitelského úřadu vědy“, ztělesněného zejména v historické kritice (*Gelehrtenpapst*; zejm. na protestantské straně), což lze jen přivítat.²⁷ Z druhé strany je otázka, do jaké míry tento přístup dokáže odolat pokušení oprostít církev od kritického hlasu Písma. Jenson si je tohoto problému vědom. Otázku toho, kdo bude chránit biblický text před církevními vykladači, řeší odkazem na působení Ducha svatého.²⁸ Přijmeme-li spolu s Thielickem (a Lutherem), že v případě Písma můžeme hovořit o *inverbaci* Ducha (paralelně k inkarnaci Ježíše Krista), pak legitimní odvolávání se na Ducha a legitimní odvolávání se na „je psáno“ nemůže stát v protikladu, pokud ovšem litera není zbavena svého duchovního obsahu a nestane se zákonem.²⁹ Nosnost Jensonova přístupu bude v každém případě nutno dále ověřovat.

Ad b) V souvislosti s předchozím důrazem v teologii dochází i k rozšíření pojetí inspirace – pokud tedy v současné dogmatice neskončí řeč o inspiraci u pouhé konfrontace s inspirací verbální, jak ji zastávala staroprotestantská orthodoxie a dodnes zastává nezanedbatelná část křesťanstva. Rozšíření spočívá zpravidla ve snaze o takové pojetí inspirace, které věcně zohledňuje kritické námitky a dokáže na ně reagovat.

v “kanonickém přístupu” starozákonníka B. S. Childse, od něhož přejímá i mnohé pojmy, včetně zde citovaného.

²⁶ JENSON, R. W. *Systematic theology I*, s. 40n.

²⁷ MAIER, G. *Biblische Hermeneutik*, s. 141n.

²⁸ JENSON, R. W. *Systematic theology I*, s. 40.

²⁹ THIELICKE, Helmut. *Der evangelische Glaube*, s. 128-129. Srov. Luther (WA 48,31): „Die hl. Schrift ist Gottes Wort, geschrieben und (daß ich so rede) gebuchstabet und in Buchstaben gebildet, (...) gleichwie Christus in der Welt gehalten und gehandelt ist, so geht’s dem schriftlichen Gotteswort auch.“ Tento citát pochází z Lutherova výkladu k Ž 22,7 z r. 1541. Zde cituji podle: LUTHER, Martin. Auslegung vieler schöner Sprüche göttlicher Schrift, daraus Lehre und Trost zu nehmen. In ALAND, Kurt (vyd.) *Martin Luther : Gesammelte Werke*. [CD-ROM] Berlin : Directmedia Publishing, ©2004. S. 3673. Digitale Bibliothek, Band 63. ISBN 3-89853-463-4.

V tomto smyslu nabízí revizi klasického inspiračního učení např. G. Maier, když hovoří o *celkové inspiraci*. Vztahuje ji však pouze na původní text (*Urtext*).³⁰ Obecně vzato, inspirace je vnímána více jako dynamický proces, jako něco, co se neomezuje na vznik textů, ale týká se také jejich redakce, procesu kanonizace ale také současného porozumění. Ke slovu se znovu dostávají pojmy jako *testimonium Spiritus sancti*³¹ jako předpoklad adekvátního pochopení textu. Hovoří se dokonce o „inspirovaném čtenáři“.³²

Za jednoho z reprezentantů nového pojetí inspirace lze považovat např. F. Mildembergera. Inspirativní úloha Ducha svatého pro něj není omezena jen na počátky Písma, ale týká se i jeho současného výkladu. Takové místo by mu mělo být přiznáno – a jeho působení očekáváno – nejen v prosté řeči o Bohu, ale i ve vědecké teologii. Ani žádná teologická věda (jakkoli korelační) jej nemůže zastoupit, nemá-li se minout cílem, a to jak s ohledem na výklad biblických textů tak reality vůbec. Mildemberger ale také zdůrazňuje, že inspiraci je třeba chápat jako aktuální událost, nikoli jako vlastnost biblických textů jako takových. Inspirace je tedy především komunikační událost (*Kommunikationsgeschehen*), zasazena do kontextu všeobecného „porozumění“ (*Verstehen*).³³ V tomto smyslu je pro Mildembergera Písmo především prostředkem milosti a teprve pak *principium cognoscendi*.³⁴

Z uvedeného je patrné, jak přesné je Körtnerovo hodnocení současné diskuse kolem inspirace v hlavním proudu akademické teologie: jakkoli se “problém inspirace ... znovu vrací do teologické debaty, přesouvá se ... od textu nebo jeho autora ke čtenáři a k aktu jeho čtení.”³⁵ Potřeba počítat s působením Ducha při výkladu a prosit o ně je neoddiskutovatelná. Jen mi v onom přesunu inspirace od textu ke čtenáři není zcela

³⁰ MAIER, G. *Biblische Hermeneutik*, s. 100-105.

³¹ Obzvláště důrazně viz např. THIELICKE, H. *Der evangelische Glaube*, s. 257. Už tím, že se otázce Písma věnuje zejména v části věnované (podle trojičního schématu) pneumatologii naznačuje, že Písmo pro něj není jen otázkou prolegomen, ale otázkou živého působení Ducha. Srov. ale také např. FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 34n.

³² FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 34n v odkazu na stejnojmenný titul knihy U. H. J. Körtnera (*Der inspirierte Leser*, 1994).

³³ MILDENBERGER, F. *Biblische Dogmatik*, s. 157.

³⁴ MILDENBERGER, F. *Biblische Dogmatik*, s. 257.

³⁵ KÖRTNER, Ulrich H. J., *Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. 179 s. ISBN 3-525-01618-2. Zde s. 18nn. Cit. in FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 35.

jasné např. to, jak poznáme, zda je čtenář inspirován Duchem svatým a nikoli jen svým vlastním. Neztratí se nám spolu s opuštěním střízlivě pojaté myšlenky inspirovaného *textu* (*geo, pneustoj* je podle 2 Tm 3,16 právě *grafh.*) také základ pro myšlenku inspirovaného čtenáře? Není-li inspirováno Písmo, proč potřebujeme inspirovaného čtenáře?

7.3 Hermeneutické přístupy a metody

Jejich výčet a popis zde není nutný – tento úkol mnohem kompetentněji zastanou dostupné publikace.³⁶

V každém případě v současnosti dochází k odklonu od dosud dominující historické kritiky směrem k literárním, strukturálním a jiným „kritikám“. Jako problematický je na historické kritice vnímán zejména prvek neutrální (spíše: negativní) distance, vytvářející propast mezi současností a textem. Méně už na ní vadí její apriorní odmítání či odvysvětlování všeho nadpřirozeného (zázraky, prorocství, apod.), nebo vysoká míra hypotetičnosti jejich výsledků. Ve snaze řešit diachronní aporii (zdůrazňování historické propasti mezi tehdy a dnes) se v exegezi začaly prosazovat synchronní metody četby biblického textu. Je zajímavé sledovat, jak poměrně intenzivně jsou tyto různorodé exegetické a hermeneutické koncepty v současné biblické didaktice zpracovávány. Exemplárním příkladem je zde přístup H. K. Berga, který v nich vidí značný metodický potenciál. Tzv. *nová hermeneutika* (strukturalismus, lingvistické přístupy: rétorická, narativní či “reader-response” kritika, ale také (hlubinně-)psychologická a feministická hermeneutika, jak rovněž hermeneutika teologie osvobození) je stále častěji využívána. Množství a různorodost přístupů je vítána a metodicky operacionalizována. Tyto přístupy však nejsou zcela bezproblémové. Navzdory metodickému obohacení se zde vnucuje otázka, zda zde nedochází k jakémusi

³⁶ Srov. zejm. OEMING, Manfred. *Úvod do biblické hermeneutiky : cesty k pochopení textu*. Praha : Vyšehrad, 2001. 264 s. ISBN 80-7021-518-6. POKORNÝ, Petr (a spol.) *Hermeneutika jako teorie porozumění : od základních otázek jazyka k výkladu Bible*. Praha : Vyšehrad, 2005. 512 s. ISBN 80-7021-779-0.

“exegetickému synkretismu” a zda tím nehrozí vykladačská svévole, jíž by ony vědecké metody paradoxně měly zabránit. Zde je na místě ptát se po “etice exegeze”.³⁷

Problém však není ani tak ve směřování různých přístupů, jako spíše v jejich samotné povaze. Zatímco až donedávna všeobecně platilo, že text může mít jen jeden význam, dnes exegeté hovoří spíše o “textuře” s mnoha různými významy. Na jedné straně tak stojí zásada, že “text nemůže znamenat to, co nikdy neznamenal”,³⁸ na druhé straně se naopak zdůrazňuje nutnost “mnohosměrného čtení” (*multidirectional reading* biblických textů – pozn. MP), které “ předpokládá, že uznáme ... interní etickou a náboženskou pluralitu biblické zvěsti.”³⁹

Co ovšem znamená ona „mnohosměrnost“ biblických textů? Jde o to, že texty ukazují různými směry, anebo o to, že my můžeme nahlížet stejný text z různých perspektiv? Zdánilivě nepodstatná změna pohledu zde může vést k rozličným výsledkům. V prvním případě nesmíme podlehnout pokušení podsouvat textu myšlenkovou roztříštěnost, snad až i protikladnost i tam, kde není. V druhém případě je nutno se vyvarovat spotřebitelskému chování dle principu: ať si každý vezme, co se mu hodí/líbí. Mnohostrannost nelze protežovat natolik, že zastíní vlastní výpovědní hodnotu textu, jeho vlastní záměr. Jednotlivé perspektivy vždy oscilují kolem jistého myšlenkového středu. Text sám (ovšemže v rámci svého kontextu, bezprostředního i “kanonického”) určuje, které „směry“ jsou přípustné, a které již nikoliv.⁴⁰ Proto také i takový zastánce

³⁷ Za tento pojem vděčím Hansi Büchimu, italskému “laickému” účastníkovi Regionálního biblického semináře organizovaného Světovým lutherským svazem ve Varšavě (24.-30. 6. 2005). S jistým překvapením zjišťuji, že podobný důraz na “etiku výkladu”, který prezentuje M. Oeming má také italské kořeny – v článku C. Siniho. SINI, Carlo Die Ethik der Auslegung. In: BIANCO, Franco (vyd.) *Beiträge zur Hermeneutik aus Italien*. Freiburg/München : Verlag Karl Alber, 1993, s. 141-157. ISBN 3-495-47744-6. Srov. OEMING, M. *Úvod do biblické hermeneutiky*, s. 203. Náhoda?

³⁸ FEE, Gordon D.; STUART, Douglas. *Jak číst Bibli s porozuměním*. Praha : Návrat domů, 1999, 234 s. ISBN 80-85495-66-X. Zde s. 25.

³⁹ POLLEFEY, Didier; BIERINGER, Reimund. *The Future of the Bible. Risks and challenges in teaching the Bible*. [online], ? (c) 2005 [cit. 5.3.2005], dostupné z WWW: <<http://perswww.kuleuven.ac.be/~u0007546/A770/future.htm>>.

⁴⁰ Jako faktory omezující mnohovýznamnost textu uvádějí J. Heller a P. Filipi konkrétní podobu textu, jeho jazykovou stránku textu, literární strukturu a kontext. Viz teze *Autorita a výklad Písma*, původně publikovány v Křesťanské revui v r. 1979. In: HELLER, J. *Podvečerní děkování*, s. 190-196. Dnes oba – každý zvlášť – upřesňují, že jim jde o kontext “kanonický”. Srov. FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 61. HELLER, Jan. Teologický kontext. In: *Ministerium Verbi Divini : Sborník k 60. narozeninám Pavla Filipiho*. Praha : Kalich, 1996. s. 48-68. ISBN 80-7017-984-8.

metodické pestrosti v hermeneutice, jako M. Oeming, zdůrazňuje, že “význam, který text při svém vzniku nebo nejpozději při kanonizaci měl, musí stát i nadále ve středu zájmu vědy.”⁴¹

Ze stejných důvodů – s ohledem na metody, které vyzvedávají roli čtenáře – vyjadřuje P. Filipi obavu, zda se v nich programově nestírá rozdíl mezi exegezí a eisegezí, když “příliš snadno přehlížejí hranici mezi tím, kdy recipient vlastním úsilím z textu získává jeho poselství, a tím, že toto poselství sám tvoří, tj. do textu vkládá ze svých předpokladů osobních, náboženských, kulturních, politických.”⁴² Tento požadavek zároveň nijak nekoliduje s potřebou číst a vykládat text také už s ohledem na budoucího posluchače, jak se o to snaží např. homiletická exegeze. Cílem každé přiměřené exegeze pak bude “nikoli stanovit jeden jediný výklad, nýbrž vyloučit možné výklady nesprávné.”⁴³

Podobné pochybnosti se ozývají i z řad systematických teologů. Pro Mildembergera nejsou tyto přístupy prosty zjednodušujících schémat a jednostranných důrazů, které postrádají všeobecnou platnost. Mají tendenci povýšit dílčí hermeneutické důrazy na všeobecně aplikovatelný model, což hrozí zneužitím textů k vlastním účelům vykladače. To vede k podezření, že se zde čtenář vyhýbá kritickému hlasu Písma.⁴⁴ Jejich přínos pregnantně zhodnotil G. Sauter, podle kterého tyto metody exegetické bádání sice „zpestřily, ale sotva zásadně obohatily“.⁴⁵

V tomto smyslu není bez zajímavosti si všimnout, že důrazy biblické didaktiky, ovlivněné novými přístupy, se soustřeďují na povzbudivých, utěšujících, člověku přitakajících aspektech biblické zvěsti, tj. na to, co pomáhá k překonání krizí, k nalezení naděje a k vyrovnání se s realitou tohoto světa. To je zcela legitimní v tom smyslu, že *šalom*, blaho a spása člověka patří ke stálým biblickým tématům. Stejně tak je ovšem

⁴¹ Zvýraznění původní. OEMING, M. *Úvod do biblické hermeneutiky*, s. 202.

⁴² FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 34.

⁴³ FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 60.

⁴⁴ Srov. MILDENBERGER, F. *Biblische Dogmatik*, s. 90.

⁴⁵ „angereichert, aber substantiell kaum bereichert“. SAUTER, Gerhard. *Evangelische Theologie an der Jahrtausendschwelle*. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, 2002, [Forum Theologische Literaturzeitung, ThLZ.F4], 118 s. ISBN 3-374-01823-8. Zde s. 51.

legitimní se ptát, zda se stejně důrazně dostávají ke slovu i nároky biblické zvěsti. Některé přístupy činí dojem, že Bible je mnohem častěji brána v potaz tam, kde nám zvěst “pomůže”, než tam, kde nás osobně a bez okolků odhaluje v našem útěku před – nejen milujícím, ale i spravedlivým – Bohem, kde nás napomíná, kárá či vyzývá k poslušnosti a následování, které tvoří kontext pozeňnaného života. Explicitní příklad tohoto sklonu k biblicko-didaktickému “pozitivnímu myšlení” v katechetice nabízí např. Chr. Kallochová. Rozhodujícím kritériem pro výběr biblických textů pro děti na prvním stupni je pro ni mj. otázka, zda dotýčný text zprostředkovává pozitivní obraz Boha či nikoliv. Právem zde kritici poukazují na nebezpečí nepřiměřené redukce biblického obrazu Boha.⁴⁶

Podobný obraz nabízí např. také pohled do novějších (německých) učebních materiálů pro konfirmační výuku. V jinak velmi bohatě, vkusně a tématicky zajímavě uspořádané učebnici poněkud udivuje absence tak klíčového teologického tématu, jakým je pokání. Obzvláště, když je tento materiál koncipován jako “kompéndium křesťanské víry”.⁴⁷ Nejde přitom povrchně o to, že by chyběla příslušná kapitola. Spíše toto téma chybí naskrz kapitolami. Např. když je řeč o Božím království, jsou vyzdviženy především “pozitivní” aspekty – spravedlnost i pro malé; oproti beznaději chce Bůh spásu pro člověka; Ježíš vystupuje za mír apod.⁴⁸ Bude však také řečeno, jak lze do tohoto království vejít? Nebudou přitom opomenuty texty, které hovoří o důsledcích odmítnutí Božího pozvání? Anebo zde z Ježíšova prvního kázání “Čiňte pokání a věřte evangeliu” (Mk 1,15) zazní jen ta druhá polovina?

Je tento jednostranný sklon k pozitivnímu podmíněn a zdůvodněn vývojově-psychologickou rozvahou? Nebo jde o teologický významový posun? V každém případě je nutno se ptát, zda se zde neztrácí pojem hříchu. Neoslabuje zde zvolená hermeneutika radikalitu zla v každém z nás, naší naprosté duchovní zkaženosti a neustálé tendence

⁴⁶ Cit in: FRICKE, Michael. “Schwierige” Bibeltex te im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen: V&R unipress, 2005, 616 s., Arbeiten zur Religionspädagogik Band 26, ISBN 3-89971-190-4. Zde s. 114 a 116.

⁴⁷ Srov. STARCK, Rainer, HAHN, Klaus (et al.) *Grundkurs KU – Package (Handbuch für Unterrichtende+CD-ROM, Arbeitsblätter der CD-ROM und das Arbeitsbuch für KonfirmantInnen)*, Gütersloh : Gütersloher Verlagshaus, 2004, 142+175 s. ISBN 3-579-05536-4. Viz editoriál na obálce manuálu pro vyučující.

⁴⁸ STARCK, R. (et al.) *Grundkurs KU : Handbuch für Unterrichtende*, s. 71-77.

k odvrácení se od Boha natolik, že osobní “metanoia” již není na pořadu dne? P. Filipi k tomu říká pointovaně: “Neslouží-li biblické texty k ničemu jinému, než k tomu, abychom si hrou jejich významů potvrdili to, co již beztoho ze své (náboženské či jiné) zkušenosti víme, neslouží-li také k tomu, abychom pod jejich vlivem změnili svou životní orientaci, obohatili se tím novým poznáním a korigovali své dosavadní náboženské zkušenosti, pak se ptáme, k čemu ještě jsou.”⁴⁹

V každém případě je zapotřebí prověřovat teologickou přiměřenost každého exegetického a hermeneutického přístupu. Metodu musí určovat povaha studovaného textu. Jinak hrozí, že se dostaneme “za Písmo”, “obejdeme” je, a tak mineme to, co samo chtělo říci – ať už tím, že se zaměříme na historickou, sociální či psychologickou podmíněnost autorů, nebo důrazem na dodatečné spoluvytváření a přetváření textu čtenářem. To podle Sautera v posledku znamená obejít (přesněji: *hintergehen* – jít za; slovo je často používáno v souvislosti se Istí!) “důvěru v to, že v Bibli mluví Bůh sám”.⁵⁰ Evangelium – právě coby zpráva o milosti – nesmí být nabízeno “pod cenou”, ani obcházeno či přeznačeno metodickým bohatstvím, jakkoli zajímavým a pestrým, avšak Bibli potenciálně cizím. Zdá se, že si to současná evangelická teologie (či alespoň její část) uvědomuje. Návrat k pojmům typu *claritas scripturae*, *testimonium Spiritus sancti*, *facultas seipsum interpretandi*, či nové připomenutí role Ducha svatého při výkladu apod. jsou v tomto smyslu pozoruhodné.⁵¹ Svědčí o potřebě oprostít výklad Písma od nánosu externích rastrů, které nejsou textu vlastní, a které přístup ke Slovu Božímu spíše komplikují, než zjednodušují. Zdá se, jakoby se vracela (nebo se ještě zcela nevytratila) touha nechat mluvit Bibli, spíše než metody.

Přesto však zejména v biblistice stále přetrvává záliba v “kritice” a v “kritickém”. A to paradoxně v jistém napětí k výše zmíněné pozitivně formulované zvěsti. Pojmová skupina “kritika, kriticky” apod. je s oblibou aplikována v různých kontextech. Samozřejmě jde především o pozitivně pojatou schopnost rozlišovat, ale negativní

⁴⁹ FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 34.

⁵⁰ SAUTER, Gerhard. *Schrifttreue ist kein „Schriftprinzip“*. In ZIEGERT, Richard (ed.) *Die Zukunft des Schriftprinzips* (Bibel im Gespräch 2), Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994, s. 259-278. ISBN 3-438-06224-0. Zde s. 261-262.

⁵¹ V oblasti katechetiky tento důraz silně zaznívá v přístupu I. Baldermanna – viz kapitola o německých nábožensko-pedagogických přístupech 20. stol.

nádech (autonomní, neutrální) distance a posuzování (ne-li přímo – paradoxně! - předsudků a kriticizmu) zůstává. V souvislosti s Bibli je uvedení do *kritické* četby Písma zdůrazněno silněji než potřeba snad ještě důležitější *kritické* četby vlastního života ve světle Bible. Nejde samozřejmě o to být nekritický, nýbrž zasadit kritiku do přiměřené (biblické) perspektivy. To znamená vystavit v první řadě sebe sama kritice Bible.

Z hlediska katechetické práce s Bibli to má dalekosáhlé důsledky pro učitele a pro jeho didaktické přístupy. Z didaktického hlediska to znamená, že je zapotřebí takový výklad, který uvádí čtenáře (posluchače, žáka) do vztahu, do (sebekritického) naslouchání a rozhovoru s textem, a v něm – s Bohem samotným. Zde vykladač (v tomto případě učitel, katecheta) při studiu Písma a přípravě vyučování nemůže nevzít v potaz situaci posluchače. V jistém smyslu se zde nabízí potřeba katechetické analogie k homiletické exegezi (“katechetická exegeze”?). Ale ani v homiletice, ani v katechezi v posledku nejde jen o exegezi, o předání výkladu. Jde také o uvedení do následování, do života s Bohem, jehož nedílnou součástí je také “umění žít s Bibli”, a to vytrvale a intenzivně.⁵² Z toho pak plyne důležitý důsledek pro učitele: sám musí být ochoten a schopen naslouchat Bibli a “nechat si mluvit do života”.⁵³

7.4 Vztah SZ a NZ

Spolu s rozvojem historické kritiky došlo také k problematizaci kánonu a v tom zejména vztahu mezi SZ a NZ. Schleiermacher a Harnack viděli v SZ jen svědectví religiozity židů bez směrodatné platnosti pro křesťany. Proto patří v lepším případě mezi apokryfy (Schleiermacher), v horším je z kánonu vykázán (Harnack). Barth naopak podtrhuje jednotu SZ a NZ jakožto směrodatného svědectví jednoho sebezjevení Božího. Současná teologie se k otázce vztahu obou částí Bible opět vrací s tím, že silněji vnímá jejich vzájemnou souvislost.⁵⁴ V každém případě však „umění číst Bibli naráží v zacházení se SZ na svou největší výzvu a prubířský kámen.“⁵⁵

⁵² Srov. SAUTER, G. *Evangelische Theologie*, s. 74.

⁵³ Více k tomu viz kap. 14.

⁵⁴ Srov. nový zájem o “biblickou teologii” - Gese, Stuhlmacher, Childs, Sanders, Mildenerger aj.

⁵⁵ SAUTER, G. *Evangelische Theologie*, s. 53.

Podle Joesta Bůh zahrnul SZ do svého působení skrze novozákonní svědectví o Kristu a tak z něj činí doprovodné svědectví o Kristu. Jednotu obou zákonů v kánonu církve vidí Joest ve „zkušenosti takového dění (tj. Božího používání si SZ jako doprovodného svědectví o Kristu - MP) a v očekávání, že i nadále se takto bude dít.“⁵⁶ Podobně i Härle zdůrazní christologickou dimenzi křesťanského vztahu k SZ.⁵⁷ Stejně jako pro Härleho, i pro Jensonu spočívá jednota Bible především v jednotě Boha SZ a NZ.⁵⁸ Thielicke vidí tři spojnice mezi SZ a NZ.⁵⁹ Kromě totožnosti Boha SZ s Ježíšem Kristem je to „situace forem obou smluv“, tedy jakási „strukturální analogie“.⁶⁰ tj. skutečnost, že Bůh se v SZ i NZ zjevuje jako Bůh pro člověka. Rozhodující spojnici mezi oběma zákony je však pro Thielickeho Duch Boží, k jehož darování (*Mitteilung*) Tóra směřuje.⁶¹ Starý zákon lze podle něj číst svým způsobem jako hebrejský text – jen zprava doleva, jen „pozpátku“.⁶² Kristus jakožto *Selbstwort* boží je pro Thielickeho onen klíč k SZ. „Zatemnění“ Krista znamená pak zároveň i „zatemnění“ SZ. To ovšem neznamena christologické „znásilňování“ SZ. Je zřejmé, že SZ je nutno číst tak, aby nebyl překryt jeho vlastní hlas. Křesťanská teologie se však při četbě SZ nemůže tvářit, jako kdyby Krista nebylo. A ani nemusí, protože „svoboda převyprávět Starý zákon je ... jaksí prefigurována již ve Starém zákoně samém.“⁶³ S tím souvisí jistá renesance typologického výkladu SZ, jakkoliv opatrná, nicméně v současné dogmatice nepřehlédnutelná.⁶⁴

7.5 Důsledky pro katechetickou praxi

Shrněme nyní teologickou diskusi s ohledem na důsledky učení o Písmu v katechezi.

⁵⁶ JOEST, W. *Dogmatik I*, s. 75.

⁵⁷ HÄRLE, Wilfried. *Dogmatik*, Berlin : de Gruyter, 1995. 719 s. ISBN 3-11-012686-9. Zde zejm. s. 126.

⁵⁸ JENSON, R. W. *Systematic theology I*, s. 58.

⁵⁹ THIELICKE, H. *Der evangelische Glaube*, s. 219-222.

⁶⁰ Zde Thielicke navazuje na G. von Rada.

⁶¹ THIELICKE, H. *Der evangelische Glaube*, s. 245.

⁶² THIELICKE, H. *Der evangelische Glaube*, s. 200. Rozumím-li tomu správně, totéž má na mysli i FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 58, i když používá přesně opačnou prostorovou analogii: „To je jediný přiměřený hermeneutický klíč ke Starému zákonu: čtete ho 'odpředu', nikoli 'odzadu'.“

⁶³ FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 58.

⁶⁴ Srov. FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 57; PÖHLMANN, H. G. *Kompendium*, s. 60 aj.

- Evangelická katecheze potřebuje vyvážený pohled na Písmo vycházející z jeho vlastního sebepochopení jako slova Božího i lidského. Proto se nemusí stydět hovořit o Bibli jako o Slovu Božím, jakkoli by si měla být vědoma významových nuancí (ba i rizik) spojených s tímto pojmem. Nemusí se stydět zejména proto, že tím vyjádří respekt před vlastním nárokem Písma, a zároveň tím dá najevo svou „pozitivní predispozici“ v podobě ochoty naslouchat i poslouchat. V neposlední řadě také proto, že tím naváže (přinejmenším) na reformační tradici. Bude však o Slovu-Bibli hovořit způsobem, který nepovede k nepřiměřenému spiritualismu, bibliolatrii či fundamentalistickému zpředměnění. Proto se nemusí stydět hovořit o Bibli také jako o slovu lidském v jeho historických, literárních, sociálních a dalších dimenzích. Bude však o slovu-Bibli hovořit způsobem, který nepovede k antropologicko-racionalistickému zploštění, hypotetické nezajištěnosti a redukci základního respektu vůči konečné podobě textu. O stejnou vyváženost bude usilovat i v otázkách inspirace.
- Evangelická katecheze bere vážně skutečnost, že Bible (SZ i NZ) vrcholí ve zvěsti o Ježíši Kristu jako definitivním sebezjevení (Slově) Božím. Proto se ve výkladu Bible nezaměřuje na podružné aspekty Písma, ale vždy je uvádí do vztahu ke Kristu. Zároveň plně důvěřuje, že to, co Bible říká o člověku, světě a Bohu, zcela postačuje pro naši víru a spasení.
- V katechezi je důležité brát vážně dynamický charakter Písma. V kontextu našeho pedagogického zájmu je třeba podtrhnout skutečnost, že Bible není v první řadě učebnice, nýbrž “místo setkání”, či také “vehiculum setkání (*Begegnungsvehikel*), dynamický instrument Boha, který hledá člověka”.⁶⁵ Literární různorodost Písma připomíná, že Bible není jen kniha ke čtení a studiu, ale také k modlitbě a vyznání.
- Je-li Bible „místem setkání s Bohem“, pak práce s Biblií má být uvedením do takové četby, která umožní rozhovor (i zápas) s Bohem. Jde o takové čtení a výklad, které nebudou Bibli “skákat do řeči” a hledat zvěst “za ní”⁶⁶, ale dají ji

⁶⁵ Tak MAIER, G. *Biblische Hermeneutik*, s. 152.

⁶⁶ Srov. SAUTER, G. *Evangelische Theologie*, s. 74.

prostor, aby četla nás i naše žáky a posluchače, a umožní tak Slovu Božímu projevit svou živou moc a kritické ostří (srov. Žd 4,12). To vše v důvěře, že „se ona sama prosadí (*sacra scriptura sui ipsius interpres*)“.⁶⁷ Základním předpokladem k tomu je schopnost věnovat pečlivou pozornost “literní” podobě textu a jejímu významu.⁶⁸

- Takto pojatá práce s Biblií předpokládá v oblasti katecheze také naši schopnost číst text i s ohledem na naše posluchače – v tomto případě děti. Tak jako se v homiletice hovoří o *homiletické exegezi*, v oblasti katecheze lze snad paralelně hovořit o *exegezi katechetické*. Základní principy přitom zůstanou stejné, i když “snížené” na úroveň dětské perspektivy. Do jaké míry zde poslouží poznatky tzv. “dětské teologie” (*Child Theology Movement*) zůstává zatím otevřeno.
- Z hlediska dlouhodobější perspektivy jde v teologii (o to více pak v katechezi) o uvádění do “umění žít s Biblií”, v němž hraje klíčovou roli *lectio continua*, ochota naslouchat a přemýšlet v kontextu, ale také společenství církve, bez něhož se radost z Písma „dlouhodobě nemůže dařit“.⁶⁹
- V katechetické přípravě i v samotném vyučovacím procesu nelze opomenout prosbu o Ducha svatého. Jinak hrozí, že naše práce zůstane jen řečí o Biblii, nepronikne k podstatě zvěsti a bude postrádat transformující účinek, k němuž chce Písmo vést.⁷⁰

⁶⁷ OEMING, M. *Úvod do biblické hermeneutiky*, s. 204.

⁶⁸ Srov. FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 49. Viz též *Výklad Bible v církvi. Dokument Papežské biblické komise z 15. dubna 1993*. Praha : Zvon, 1996. 109 s. ISBN 80-7113-156-3. Zde zejm. s. 65

⁶⁹ SAUTER, G. *Evangelische Theologie*, s. 63.

⁷⁰ HELLER, J. *Podvečerní děkování*, s. 196.

III. Empirická perspektiva

8. Výzkumy týkající se Bible v náboženské výchově

Otázky Bible se dotýká celá řada výzkumů v oblasti náboženské výchovy či psychologie náboženství, a to z různých perspektiv. Pro přehlednost jsou zde seřazeny podle jejich zaměření na 1. výzkumy zaměřené na zjištění biblických znalostí, 2. vývojově-psychologicky zaměřené studie a 3. výzkumy místa Bible ve vyučování. Snad není třeba zvlášť zdůrazňovat, že půjde o řazení spíše schematické. Podrobné přehledy výzkumů (z nichž vychází i následující zpracování) podávají zejména K. Hyde¹ a H. Hanisch s A. Bucherem.² Zde se omezíme na ty, které jsou zajímavé z hlediska našeho tématu.³ V závěru kapitoly se pak práce bude věnovat vlastnímu výzkumu zaměřenému na praxi v SCEAV.

8.1 Výzkumy biblických znalostí

8.1.1 Starší studie

První pokusy o empirické zhodnocení biblického vyučování pocházejí již ze začátku 20. století. Již v r. 1903 zkoumal M. Lobsien, které biblické postavy jsou mezi dětmi nejoblíbenější. Patřily k nim především Ježíš, pak také Abraham, David, Jozue, Marie, Rút, Samuel a Mojžíš, překvapivě však chyběl např. Noe. Málo zmiňováni byli také proroci, apoštol Pavel či další postavy ze Skutků apoštolů. Tato studie také poukázala na preferenci biblických postav podle pohlaví – dívky preferují ženské postavy, chlapci mužské.⁴

¹ HYDE, Kenneth E. *Religion in Childhood and Adolescence. A Comprehensive Review of the Research*, Birmingham/Alabama : Religious Education Press, 1990. 529 s. ISBN 0-89135-076-4. Zde zejm. s. 15-34, 116-133, 255n a 383-391.

² HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, zejm. s. 87-98.

³ Pro velké množství zmiňovaných výzkumů se v obecněji zmíněných případech vzdávám plných odkazů na původní publikace a odkazuji pouze na sekundární literaturu, tj. zejména na K. Hyde'a a Hanische/Buchera.

⁴ Cit. in HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 88.

Většina studií zaměřených na znalosti Bible konstatuje jejich nízkou úroveň (G. Dehn, 1933; Sheffield University, 1961; C. Alves, 1968). I když byly výsledky příznivější (např. v americké studii Baileyho z r. 1964), bylo zřejmé, že děti a mládež mají problém vidět vztah mezi biblickými texty a jejich životem. Bible sice byla respektována jako cenná, přesto si však mládež „nemyslela, že má vztah k jejich zájmům“.⁵

K podobným výsledkům vedla také rozsáhlá studie Ch. Y. Glocka a R. Starka (1965)⁶, zaměřená na dimenze náboženství. Na základě svých výzkumů definovali 5 dimenzí náboženství: ideologickou, intelektuální, ritualistickou, zkušenostní (*experiential*) a důsledkovou (*consequential*). Intelektuální dimenze byla zkoumána mj. pomocí otázek zaměřených na znalosti Bible (např.: „které z následujících postav byly starozákonními proroky?“ s možnostmi: Eliáš, Deuteronomium, Pavel, Jeremiáš, Leviticus, Ezechiel, nikdo z nich).⁷

Úroveň znalostí Bible přitom všeobecně postupně klesá spolu s klesající četbou Bible. Zajímavé je v tomto ohledu srovnání mezi frekvencí četby Bible a Koránu, kterou pro oblast Německa poskytuje tzv. Shell-Studie z r. 2000⁸. Podle ní čte Bibli velmi často nebo často celkem 3% všech dotázaných, nikdy – 79%. Naopak Korán se modlí (arabsky, naučený zpaměti) velmi často nebo často 41% mladých, nikdy – 27%...

8.1.2 M. Bröking-Bortfeldt

Za přelomovou studii v oblasti výzkumu vztahu žáků k Bibli je (alespoň pro německou oblast) považována práce M. Bröking-Bortfeldta.⁹ Zajímá se nejen o znalosti Bible, ale také o skutečný význam Bible pro každodenní život mladých. Vyznačuje se

⁵ Tamtéž, s. 89.

⁶ GLOCK, Charles. Y., STARK, Rodney. (ed.) *Religion and Society in Tension*. New York/Chicago : Rand and McNally, 1965. 316 s.

⁷ Cit. in HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 89.

⁸ FISCHER, Arthur (vyd.) *Jugend 2000, 13. Shell-Jugendstudie*, 2 sv. Opladen : Leske + Budrich Verlag, 2000. 395 s. ISBN 3-810-02579-8. Cit. in MEYER-BLANCK, Michael. *Alles ist möglich: Bibel und Unterricht (Vortrag am Religionslehrertag Mönchengladbach / Neuss, 19.11.2003)* [online] [cit. 20.7.2006] Dostupné z WWW: <<http://people.freenet.de/meyer-blanck/Vortrag%2008.doc>>.

⁹ BRÖKING-BORTFELDT, Martin. *Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler*. Aachen : Religionspädagogik heute, 1984. 427 s. Religionspädagogik heute sv. 13.

také důkladnou analýzou s použitím složitějších statistických postupů. Dotazník s 49 položkami vyplnilo 750 žáků ve věku 13-16 let. Na základě jejich odpovědí dochází Bröking-Bortfeldt k závěru, že mládež zná Bibli takřka pouze z konfirmační výuky či (školní) výuky náboženství. V rodinách se Bible používá jen nepatrně (5%). Navíc, Bible je pro mladé knihou vhodnou pro nemocné, staré a smutné, nikoli však pro mladé a šťastné. Mezi oslovující příběhy patří stvoření, potopa a Exodus resp. příběhy z Ježíšova dětství a podobenství (marnotratný syn, milosrdný Samařan, ztracená ovce). Přitom ovšem více než polovina žáků v Bibli nenachází žádné příběhy, které by na ně udělaly dojem, podobně jako v případě biblických osob. Jako nejvhodnější navazující body při vyučování Bible vidí Bröking-Bortfeldt biblicko-náboženské motivy míru, spravedlnosti a osvobození.¹⁰ Meyer-Blanck výstižně shrnuje Bröking-Bortfeldtovy výstupy takto: „Bible je pro většinu mladých spíše knihou pro výuku, než pro život, a když je knihou pro život, pak jako kniha pro jeho nešťastné momenty.“¹¹

8.1.3 H. K. Berg

Bröking-Bortfeldtovu studii zopakoval v r. 1989 H. K. Berg¹², přičemž použil (a částečně upravil) 11 z původních 49 položek a aplikoval je nejprve na vzorku asi 1150 žáků druhého stupně a pak také na vzorku až téměř 3000 studentů odborných učilišť v Bádensku-Württembersku. Dochází k podobným závěrům, jako jeho předchůdce. K neznámějším biblickým příběhům patří (v tomto pořadí): podobenství o marnotratném synu, Exodus, vánoční příběh, kázání na hoře, stvoření, uzdravení a podobenství o milosrdném Samařanovi. Z biblických postav jsou nejoblíbenější Ježíš, David a Mojžíš, dále pak Pavel, Noe, Petr a Abraham. Význam Bible však s rostoucím věkem žáků drasticky klesá, stejně jako pravidelná četba Bible, biblické znalosti i přání více se ve výuce náboženství zabývat Bibli. Berg konstatuje, že zde existuje „silný zkušenostní a relevantní deficit (*Erfahrungs- und Relevanzdefizit*), který dosavadní

¹⁰ Srov. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 90-91.

¹¹ MEYER-BLANCK, Michael. *Alles ist möglich: Bibel und Unterricht* [online].

¹² BERG, Horst Klaus. Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler? Ergebnisse einer Umfrage. *RU – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*, 1989, roč. 19, č. 3, s. 93-96. ISSN 0341-0005. Viz také BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 12-22.

biblické vyučování očividně neuspokojovalo.¹³ Tím se potvrzuje základní problém při výuce Bible – nutnost korelace mezi biblickými obsahy a životní realitou dnešních žáků. Ostatně, při volbě oblíbených biblických příběhů či postav volí žáci zejména ty, které hovoří o životních zkušenostech a interpretují je.

8.1.4 H. Hanisch, A. Bucher

Na tyto studie navázali H. Hanisch a A. Bucher (2002).¹⁴ Na vzorku celkem 2402 žáků 4. tříd z Bádenska-Württemberska a Berlína zkoumali jednak znalosti Bible, ale také jak se k nim děti dostaly, tj. kde se s Biblí nejčastěji setkávají a co si o jejím významu myslí. Studie nezkoumá vývojovou dimenzi vztahu k Biblí. Pomocí 36 položek v 8 skupinách se spíše snaží postihnout stav biblických znalostí u věkové kategorie kolem 10 let v naději, že poskytne „jasnější pohled na to, jaký význam má předávání biblických příběhů z pohledu dětí na konci prvního stupně základní školy.“¹⁵ Výslovně se tedy zaměřuje na to, jaký efekt má biblické vyprávění. Na rozdíl od některých pesimistických závěrů si Hanisch a Bucher nemyslí, že by Bible byla dětem zcela cizí. Průměrně byly schopny uvést 5 biblických příběhů, nejčastěji ze Starého zákona. K nejznámějším patřily příběhy z Ježíšova dětství, Mojžíš a Noemova archa. Většina dětí také uvedla svůj oblíbený příběh, přičemž se i zde projevil pohlavím determinované preference (dívky volí příběhy s ženskými postavami, chlapci s mužskými). Ovšem pouze třetina respondentů si myslí, že jejich oblíbený příběh má něco společného s jejich životem. To odpovídá zjištění, že Bible prakticky nehraje žádnou roli v každodenním životě. V rodinách se děti s Biblí setkávají stále vzácněji – méně často, než při školní výuce náboženství. Zároveň však autoři konstatují „markantní“ souvislost mezi vyprávěním biblických příběhů v rodině a pozitivním vztahem k Biblí. A naopak: náboženství, zbožnost (*Gläubigkeit*) a církevní příslušnost (*Kirchlichkeit*) významně korelují se vztahem k Biblí.¹⁶ Vyprávění v rodinách „dokáže

¹³ BERG, H. K. Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler? S. 96. Hanisch a Bucher hovoří o často „neradostné a kysele moralistní“ (*freudlose, moralinsauere*) biblické výuce. Srov. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 94.

¹⁴ Viz zde hojně citovaná studie *Da waren die Netze randvoll*.

¹⁵ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 8.

¹⁶ Srov. tamtéž, s. 93.

náboženské postoje ovlivnit silněji, než profesionální nábožensko-pedagogické aktivity.¹⁷ Školní a církevní vyučování mohou deficit v těchto oblastech nahradit jen zčásti. Z těchto poznatků vyvozují Hanisch a Bucher především nutnost zkvalitňovat biblickou didaktiku. Nehledají však způsoby, jak vést (a doprovázet) rodiče k biblickému vyprávění v rodinách, jemuž na základě studie připisují tak velkou důležitost.

8.1.5 Bible Literacy Project

Jedním z nejnovějších výzkumů zaměřených na biblické znalosti je projekt organizace *Bible Literacy Project*.¹⁸ Ten se zaměřil na výzkum biblické gramotnosti u amerických náctiletých ve věku 13-18 let (1,002 respondentů z celých USA). Zároveň s tím zkoumal i názory učitelů angličtiny ohledně důležitosti znát Bibli pro správné pochopení literatury (a kultury vůbec). V zatím poslední studii¹⁹ se pak *Bible Literacy Project* zaměřil na vysokoškolské pedagogy a jejich představy o důležitosti Bible pro všeobecné vzdělání studentů. První studie dochází k závěru, že většina amerických teenagerů sice má základní znalosti o Bibli (vědí, co jsou to Velikonoce či zlaté pravidlo, kdo to byli Adam a Eva, Mojžíš či Milosrdný Samařan), ovšem významná část studentů (asi 10%) má znalosti takřka nulové. Navíc, jen malá část respondentů vykazuje takové znalosti Bible, které jako vhodné doporučují středoškolští učitelé angličtiny. Stejně zajímavé, jako samotné výzkumy jsou i další aktivity organizace *Bible Literacy Project*. Na základě výsledků studií jsou její zástupci přesvědčeni, že znalost Bible je velmi důležitá pro všeobecné vzdělání, a proto je nutno hledat cesty, jak všem žákům (tj. i na veřejných školách) tento důležitý literární dokument přiblížit, a to bez doktrinální zaujatosti, tak aby nedošlo ke konfliktu v otázce oddělení státu a církve. „Žádná kontroverze mezi dospělými, jakkoli palčivá, by neměla sloužit jako výmluva pro to, že příští generace zůstane netečná vůči té části poznání, která je důležitá pro

¹⁷ Tamtéž, s. 123.

¹⁸ *Bible Literacy Report I. What do American teens need to know and what do they know?* [online], Fairfax/VA : Bible Literacy Project, © 2005, [cit. 10.7. 2006], dostupné z WWW: <<http://www.bibleliteracy.org/Secure/Documents/BibleLiteracyReport2005.pdf>>.

¹⁹ *Bible Literacy Report II. What University Professors Say Incoming Students Need to Know.* [online], Front Royal/VA : Bible Literacy Project, © 2006, [cit. 10.7. 2006], dostupné z WWW: <<http://www.bibleliteracy.org/bibcdocs/BibleLiteracyReport2006.pdf>>.

pochopení amerického umění, literatury, dějin, jazyka a kultury.²⁰ Z hlediska českého kontextu, v němž lze nepochybně hovořit o biblické negramotnosti, jsou závěry a doporučení tohoto „Projektu biblické gramotnosti“ velmi zajímavé. Praktické podněty a publikace (nově zejm. široce akceptovaná a pozitivně recenzovaná učebnice *The Bible and its Influence*) budou stát za pečlivé pozorování. Replikace některého z výzkumů by mohla být velmi poučná.

8.1.6 Výzkumy v ČR

Pokud jde o oblast České republiky, žádné detailní studie biblických znalostí u dětí nejsou k dispozici. Částečně se našeho tématu dotýká studie A. Róžaňské.²¹ Zaměřila se na pokonfirmační mládež (14-18 let) ve Slezské církvi evangelické a. v., která se v r. 1998 účastnila setkání dorostu nebo mládeže (272 respondentů). Na otázku „Co ti pomáhá zachovat si svou víru?“ zvolilo takřka 81% variantu „četba Bible“. Následovaly „postoje členů rodiny“ (41%) a „účast na bohoslužbách“ (38%; respondenti mohli zaškrtnout více možností). Také relativně vysoká frekvence četby Bible odpovídá angažovanosti dotázaných: 76% ji čte pravidelně, z toho 42% denně. Jen 10% čte Bibli pouze sporadicky. Z těchto údajů je zřejmý silný důraz na biblické vyučování a vedení k osobní četbě Bible, typický pro katechezi v SCEAV. Nicméně nevyplývá z nich, jaká je efektivita četby Bible, míra biblických znalostí, či adekvátnost porozumění biblickým textům.

Z rozsáhlejších českých studií lze zmínit snad jen výzumnou *ISSP* z r. 1999²², jejímiž respondenty byli ovšem dospělí (1224 náhodně vybraných respondentů). V rámci tohoto výzkumu se objevily otázky týkající se vztahu k Bibli, jejího používání a znalostí biblických příběhů. Některé otázky tohoto druhu byly sponzorovány Českou biblickou společností. Výzkum z r. 1999 zároveň částečně replikoval otázky položené již v rámci výzkumu *PORI/IVVM*, sponzorovaného *Britskou a zahraniční biblickou společností*

²⁰ *Bible Literacy Report I*, s. 6.

²¹ RÓŽAŇSKA, *Działalność edukacyjna*, zejm. s. 168n a příloha č. 2.

²² *Výzkum Náboženství (ISSP 1998)* [online] Praha : Sociologický ústav AV ČR – Sociologický datový archiv, 1999 [cit. 10.9. 2003], Dostupné z WWW: <<http://archiv.soc.cas.cz/data/0039/0039.htm>>.

a Lausanským výborem pro evangelizaci světa (celkem 1950 dotázaných v ČR).²³ Podle těchto výzkumů vlastní Bibli méně než polovina obyvatelstva, i když se počet vlastníků od r. 1991 podstatně zvýšil (o 15%). Z těch, co ji vlastní, ji však 73% dle vlastního hodnocení nečte buď vůbec, nebo jen občas. S tím koresponduje i úroveň znalostí Bible, která je podle sociologa J. Spousty „nevalná“. Přitom platí, že s klesajícím věkem frekvence četby i úroveň znalostí Bible dramaticky klesají. 42% respondentů ve věku do 30 let hodnotí své znalosti jako podprůměrné (průměr všech respondentů přitom činí 32%) Spousta si všímá také poměrně častého ztotožňování Bible s Desaterem a náboženským dogmatem obecně. Bible – a s ní i celé křesťanství – je vnímáno jako soustava závazných a nepříjemných povinností a příkazů. „Pozbavit křesťanství jeho image náboženství příkazů a zákazů je podle mého soudu jedním z důležitých cílů náboženské misie a církevní pastorače v naší kulturní oblasti.“²⁴

8.2 Vývojově-psychologicky zaměřené studie

8.2.1 Starší studie

Zejména od 60-tých let 20. stol. se výzkumy v oblasti náboženské výchovy do značné míry orientují podle vývojově-psychologických hledisek. Přispěly k tomu zejména Piagetovy studie a na ně navazující paralely v oblasti náboženského vývoje. Hledisko věkové přiměřenosti biblických textů však do jisté míry obsahují i starší studie. Např. Již Th. Voß (1926) se mj. ptá „jak vypadají náboženské představy dětí na různých věkových stupních“, v tom i některé biblické koncepty (např. Vánoce, Velikonoce, Letnice). Dochází k závěru, že děti se v pochopení biblických příběhů vyznačují konkrétními, doslovnými představami, které jsou teprve v mládí nahrazeny „odduchovělejším typem“.²⁵

²³ Cit. in SPOUSTA, Jan. *Češi a bible* [online] Praha? : Getsemany.cz, © 2000, [cit. 10.9.2003], dostupné z WWW: <<http://www.getsemany.cz/index.asp?c=155>>.

²⁴ SPOUSTA, J. *Češi a bible* [online].

²⁵ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 87n.

Pokud jde o studie zaměřené na vhodnost biblických textů pro jednotlivé věkové kategorie, je nutno zmínit také studii G. W. Beiswagera (1930)²⁶, který nechal zkušené soudce zhodnotit starozákonní příběhy, běžně vyprávěné dětem. Nikdo z nich je nepovažoval za vhodné pro děti ve věku do 9 let. První studií, která se snažila zhodnotit Piagetovy poznatky v oblasti náboženského vývoje byl výzkum D. Ainsworthové (1961).²⁷ Zaměřila se na studium porozumění podobnosti, čímž předznamenala období intenzivního zájmu o tuto oblast biblických látek. Došla k závěru, že teprve od 9 let děti začínají identifikovat význam spojený s příběhem.

8.2.2 R. Goldman

Významným mezníkem v bádání (kognitivních) schopností dětí pochopit náboženské ideje se stala studie R. Goldmana (1964).²⁸ Byla založena na sérii strukturovaných interview s 200 žáky státních škol ve věku 5-15 let (vždy 10 chlapců a 10 děvčat v ročníku). Rozhovory vycházely ze 3 kreseb (dítě klečící u postele – evidentně se modlí, dítě se 2 dospělými vcházející do kostela, dítě hledící na poničenou knihu nadepsanou „Bible svatá“) a 3 biblických příběhů (Mojžíš u hořícího keře, přechod Izraelců Rudým mořem, Ježíšovo pokušení na poušti). Při hodnocení odpovědí se Goldman důsledně držel Piagetova schématu kognitivního vývoje. Aplikoval také teologická kritéria, „založená na současném přístupu biblické teologie, interpretované z pozice centrální až liberální“,²⁹ a to tak, že jednotlivé odpovědi hodnotilo „40 nezávislých, teologicky vzdělaných expertů“.³⁰

²⁶ HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 17.

²⁷ Tamtéž. Viz také s. 38, 117.

²⁸ Kromě dalších dílčích studií viz zejm. GOLDMAN, Ronald G. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London : Routledge and Keagan Paul, 1964. 276 s. Bez ISBN.

²⁹ Cit. in HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 24. V pozadí Goldmanovy teologie stojí teologické pozice P. Tillicha a R. Bultmanna. Srov. TAMMINEN, Kalevi. *Religious Development in Childhood and Youth. An Empirical Study*. Helsinki : Suomalainen Tiedekatemia, 1991. 379 s. ISBN 951-41-0654-7. Zde zejm. s. 96n.

³⁰ Cit. in ALMÉN, Edgar (vyd.) *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia. Presentations, Problem Inventories and Commentaries*. (Linköping Studies in Religion and Religious Education, No 1.) [online] Linköping : Linköping University Electronic Press, © 2000, 145 s. ISSN 1404-4269, [cit. 4.1. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.ep.liu.se/ea/rel/2000/001>>. Zde s. 48.

Po vzoru Piageta Goldman rozlišuje tři stupně vývoje náboženského myšlení dětí: intuitivní náboženské myšlení (2-6 let), konkrétní náboženské myšlení (8-12 let) a abstraktní náboženské myšlení (začínající kolem 14 let). Mezi nimi jsou zhruba dvouletá přechodná období. Na prvním stupni děti vnímají Bibli jako takřka magickou knihu, kterou napsal sám Bůh. Teprve 13-14-letí jsou schopni vnímat ji jako inspirované zjevení. Na základě svých výzkumů Goldman došel k závěru, že Bible není dětskou knihou, a že tudíž některé (ve výuce běžně používané) texty nejsou pro mladší děti vhodné. Dokonce snad mohou působit škodlivě, když jsou s nimi děti konfrontovány příliš brzy. Goldman v tom vidí jeden z možných důvodů pozdějšího odmítání víry – víry karikované, protože v dětství nesprávně pochopené. Navrhoval proto odsunout formální náboženskou výuku zhruba do doby, kdy děti začínají myslet abstraktně. Pro druhý stupeň základní školy doporučil zaměřit se zejména na příběhy z Ježíšova života a na biblická témata relevantní z hlediska životní zkušenosti žáků, resp. životní problémy žáků vztažené na biblické texty a probírání např. starozákonních textů oddálit.

Goldmanovy závěry vyvolaly živou diskusi i ostrou kritiku. Kritizovány byly zejména: příliš malý výzkumný vzorek, nevhodný výběr biblického materiálu použitého ve výzkumu (chybí např. novozákonní zázraky či podobenství), zavádějící otázky během interview, chybějící longitudinální výzkum či příliš úzkoprsé přejímání Piagetových kategorií s jejich kognitivní jednostranností bez zohlednění dalších, imaginativních a kreativních aspektů myšlení a náboženského vývoje (srov. např. N. Slee, 1986).³¹ Kritika se týkala také teologického kontextu Goldmanova přístupu. G. K. Hawes (1965), K. G. Howkins (1966), R. Murphy (1977), A. McGrady (1983) či R. M. Maas (1985) vidí problém mj. v tom, že vyzrálé náboženské myšlení je ztotožněno s abstraktním, symbolickým pojetím textů a nezohledňuje teologický názor, že doslovný nebo historický výklad biblických textů je rovněž možný.³² J. M. Lee (1988) argumentuje, že chápání dospělých nemůže být normou. Děti by se podle něj měly seznámit s biblickými příběhy a zasadit je tak do svého vlastního kognitivního repertoáru. K plnému pochopení biblických pasáží podle něj nedospěje ani mnoho dospělých. Maas hovořil s ohledem na

³¹ Srov. ALMÉN, Edgar (vyd.) *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia*. [online] , s. 28n. Též i HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 48.

³² HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 38. Srov. i s. 34.

Goldmanovu studii dokonce o „ztrátě Starého zákona“. Odmítá Goldmanovo restriktivní užití Bible zdůvodněné nedostatečným kognitivním vývojem dětí a zdůrazňuje, že „je nutné žít v napětí mezi kognitivními limity dětí a jejich potřebou poznat Bibli.“³³

Letný výčet kritických příspěvků je výmluvným dokladem toho, jak hluboce Goldman poznamenal následující nábožensko-pedagogickou diskusi i praxi. Zejména ve Velké Británii svého času značně ovlivnil tvorbu nových sylabů. Dodnes platí za významný příspěvek k pochopení významu pravidel kognitivního vývoje v oblasti vyučování Bible, i když se jeho vliv na tvorbu sylabů projevuje spíše v méně radikálních polohách.³⁴

8.2.3 J. H. Peatling

Goldmanovu studii rozšířil a na vzorku 2000 episkopálních dětí v USA replikoval J. H. Peatling (1974)³⁵. Z Goldmanova „semi-klinického interview“ vytvořil standardizovaný test (nazývaný *Thinking about the Bible – TAB*) tím, že ke třem biblickým příběhům z Goldmanova nástroje přiřadil vždy 4 otázky. Na základě tohoto nástroje pak vytvořil stupnici abstraktního náboženského myšlení (*Religious Thinking Total Abstract Scale – RTTA*). Měly sloužit k určování úrovně abstraktního myšlení u dětí. Peatlingovy výzkumy v podstatě potvrdily Goldmanovy výsledky s tím rozdílem, že fáze konkrétního myšlení u amerických dětí končí o něco dříve, pak následuje delší přechodné období a nástup abstraktního myšlení přichází později, než u dětí anglických. Peatling dochází k závěru, že „tématická analýza a porozumění ‘významu’ legendy, symbolu nebo zázračného příběhu na úrovni dospělých, se zdá být nejpravděpodobnější pouze během 10-12 ročníku“, tj. v poslední věkové kategorii, kterou zkoumal – tedy stěží před 16 rokem věku.³⁶

Peatlingův test byl později použit v mnohých studiích – např. při výzkumu dětí z různých denominačních prostředí: konzervativně lutherského (J. H. Peatling

³³ Cit. in HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 45.

³⁴ HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 49.

³⁵ PEATLING, John H. *Cognitive Development in Pupils in Grades Four through Twelve: The Incidence of Concrete and Abstract Religious Thinking. Character Potential*, 1974, sv. 7, ISSN 0009-1669, s. 52-61.

³⁶ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 97n.

a C. Laabs, 1973), metodistického (J. H. Peatling, C. Laabs a T. Newton, 1975) i katolického ve srovnání s nazarénským (D. Degelman, P. Mullen a N. Mullen, 1984), resp. katolického, metodistického a baptistického, taktéž ve srovnání (D. R. Hoge a G. H. Petrillo, 1978). Replikován byl ale také mezi finskými (K. Tamminen 1976)³⁷ a irskými dětmi (J. E. Greer, 1981) – s podobnými výsledky pokud jde o všeobecnou vývojovou linii od konkrétního k abstraktnímu, avšak s velkými rozdíly mezi jednotlivými skupinami.³⁸ Tamminen v této souvislosti upozornil na jeden z (teologicky podmíněných) problémů Peatlingova nástroje. Tím, že Peatling (spolu s Goldmanem) ztotožnil doslovně-naturalistické pojetí biblických textů s kategorií konkrétního náboženského myšlení a symbolicko-spirituální pojetí (včetně skeptického) s kategorií abstraktního myšlení, dostaly se teologicky konzervativní odpovědi do kategorie kognitivně méně vyvinutých, ačkoliv šlo o odpovědi inteligentních žáků. Peatlingův dotazník se ukázal být nástrojem měřícím nejen dimenzi „doslovný-abstraktní“, nýbrž také dimenzi „konzervativní-skeptický“.³⁹

8.2.4 K. Tamminen

Kromě replikace Peatlingova testu Tamminen zkoumal vztah dětí k Bibli ještě dalšími nástroji.⁴⁰ Ve dvou z nich použil projektivní fotografie doprovázené textem k doplnění. Ve studiích z r. 1974 a 1986 byla použita fotografie starší a mladší dívky, jak hledí na Bibli, doprovázená textem: „Helena se dívala na velkou rodinnou Bibli. Její mladší sestra k ní přišla a ptala se: ‘co je to za knihu?’ Helena odpověděla, že je to Bible a pokračovala: ‘Bible je...’“. Ve studii z r. 1986 je u fotografie chlapce resp. dívky studující Bibli text: „Toto je Marek/Marie. Čte Bibli a přemýšlí o něčem, co měl(a) dříve na mysli. Přemýšlí o ...“. Na základě svých studií k tématu „Bible“ dochází k tomu, že pojetí Bible se s věkem nějak zásadně nemění. Zájem se ale přesunuje z jednotlivých událostí k otázkám ohledně pravdivosti a významu Bible případně až k pochybnostem

³⁷ TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 102nn a 151nn.

³⁸ Přehled viz HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 30n.

³⁹ TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 107n. Srov. GROM, Bernhard *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters* (5. přeprac. vyd.), Düsseldorf : Patmos, 2000, 310 s. ISBN 3-491-78486-7, s. 249.

⁴⁰ Podrobný popis viz TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 137-157.

a odmítání Bible. Tamminen odkazuje na jinou finskou studii (H. Pirinen, 1979)⁴¹, která zároveň dokládá, že pravdivost Bible není tak velkým problémem pro mládež, která je nábožensky aktivní a internalizovala své náboženství. Naopak výrazným vývojem prochází způsob interpretace Bible – od doslovného v nižších ročnících po abstraktní ve vyšších ročnících, kdy roste smysl pro duchovní, případně etický význam Písma. To Tamminen dokládá i na studii zaměřené na porozumění podobenstvím (viz níže). S přechodem na abstraktní myšlení však přichází i kritický pohled na Bibli (častější u chlapců, navíc spojený s odmítáním křesťanství obecně). Hlavní přechod zaznamenává mezi 9-10 lety a 15-16 lety věku dítěte. Na rozdíl od Goldmana tak nepozoruje blíže definovatelná vývojová stádia. Jeho studie také dokládají vliv kurikula na vnímání Bible. Zřejmě díky tomuto vlivu podle Tamminena – na rozdíl od Goldmanových zjištění – ani děti nejmladšího školního věku v podstatě nepřipisují Bibli magické rysy.⁴² Vztah k Bibli však úzce souvisí se vztahem k Bohu.

8.2.5 Specifické téma: podobenství

Perspektiva kognitivního vývoje vedla k prohloubenému studiu schopnosti dětí pochopit zejména ty texty, které vyžadují rozvinutý smysl pro abstrakci a symboliku. Z množství literárních druhů obsažených v Bibli se snad největšího zájmu dostalo podobenstvím.

Většina studií shodně konstatuje, že plné pochopení podobenství v jeho abstraktním (přeneseném, symbolickém) významu je možné teprve s rozvojem toho, co Piaget definuje jako formálně operační stupeň myšlení. K tomu dospěla již studie D. Ainsworthové (1961; viz výše). Podobně jako Ainsworthová pozorovala i R. Beechicková (1974) výraznější nástup abstraktního pojetí podobenství v období od 10 let věku dítěte, a to na základě interview s 50 dětmi z baptistické školy, založeného na biblických příbězích o dvou stavitelích (Mt 7), o boháči a stodolách (L 12) a o hrnčiči

⁴¹ TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 150.

⁴² A. Bucher vidí důvod nikoliv ve vlivu kurikula, nýbrž v postupující sekularizaci. BUCHER, Anton. Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In LÄMMERMANN, Godwin; MORGENTHALER, Christoph et al. (vyd.) *Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1999, 389 s. ISBN 3-17-015979-8. Zde s. 144.

(Jr 18), s hlavní otázkou „Čemu nás chce Ježíš v tomto příběhu naučit?“⁴³ „Takřka dokonalé“ pochopení podobenství však D. Resnick (1977) zasazuje až do 7 třídy (tj. 13-14 let), již zmiňovaný Peatling ještě později (16 let).⁴⁴ Tato kognitivně-psychologicky podmíněná vývojová linie od konkrétního k abstraktnímu je doložena mnohými následnými studii. ⁴⁵ Potvrzuje ji i Tamminenova studie k porozumění podobenství (*Understanding of Parables*).⁴⁶ Tento výzkumný nástroj obsahoval 2 podobenství (*Marnotratný syn a O třísece a trámu*), po nichž následovaly vždy otázky „Co podle tebe Ježíš popsal v tomto příběhu?“ a „Co Ježíš chtěl naučit skrze toto podobenství?“ doplněné vždy o 3 možné odpovědi, ze kterých děti měly vybírat. Tyto odpovědi reflektovaly tři úrovně chápání podobenství, tak jak byly formulovány v několika výzkumech. Po vzoru S. Petterssona a S. Martinssona⁴⁷ je Tamminen určil následovně (s velmi podobným dělením pracovali rovněž Ainsworthová, Beechicková a Murphy): 1. konkrétní stupeň: děti vnímají podstatu nebo děj podobenství jednoduchým a konkrétním způsobem, bez etické či náboženské interpretace; 2. humánně-etický stupeň: podobenství je interpretováno „lidsky a eticky“ bez náboženského obsahu; 3. náboženská interpretace: podobenství je interpretováno duchovně a nábožensky, přičemž dítě prokazuje schopnost pochopit skrytou analogii. Po těchto uzavřených otázkách následovala ještě otevřená otázka týkající se pochopení metaforického významu klíčových prvků příběhů (např. otec, třísece apod.). Kromě (předpokládaného) závěru, že s přibývajícím věkem roste počet odpovědí obsahujících abstraktní, náboženskou interpretaci, zároveň Tamminen zjistil významnou míru korelace mezi touto náboženskou interpretací a inteligencí, úspěchem ve škole resp. náboženskou

⁴³ Cit. in RATCLIFF, Donald. Teaching the Bible developmentally. *Christian Education Journal*, 1987, č. 7, s. 21-32, ISSN 0277-9935. Zde zejm. s. 25n.

⁴⁴ Srov. RATCLIFF, D. Teaching the Bible developmentally. s. 25n.

⁴⁵ BUCHER, Anton. *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz : Univeristäts-Verlag, 1990. 192 s. ISBN 3-7278-0667-2. HERMANS, C. *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*. Kampen : Kok, 1990. 236 s. ISBN 9-0242-3110-8. METTE, Norbert. Kinder und Gleichnisse. In FRANKEMÖLLE, Hubert (vyd.) *Die Bibel: das bekannte Buch – das fremde Buch*. Paderborn : Schöningh, 1994. S. 185-200. ISBN 3-506-72609-9. Psycholingvistická perspektiva: GARDNER, Henry. The Development of Figurative Language. In NELSON, K. E. *Children's Language* (1. sv.), Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1978. S. 1-38. ISSN 0163-2809.

⁴⁶ TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 109nn.

⁴⁷ Cit in TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 109n.

angažovaností respondentů. Nejčastější volbou věřících (nábožensky rozhodných) studentů takřka na všech věkových stupních byla právě abstraktní náboženská interpretace.

Tamminen tím navazuje na dřívější výzkumy, které také upozorňovaly na to, že kognitivní vývoj není jediným faktorem ovlivňujícím chápání podobenství. Tak např. Debot-Sevrin (1967) došel k názoru, že znázornění podobenství pomocí obrázků a loutek usnadňuje 6-7-letým dětem všeobecné porozumění podobenství.⁴⁸ Resnick zjistil, že některým dětem (i dospělým!) sice chyběly známky formálně-operačního myšlení, ale byly schopny správně reagovat na úkoly, které toto myšlení vyžadovaly.⁴⁹ To podporuje předpoklad, že děti jsou zřejmě schopny rozumět podobenství (a abstraktní myšlenky všeobecně) lépe, než jak jsou schopny to vysvětlit verbálně.⁵⁰ I. Fagerlind (1974)⁵¹ také hovoří o tom, že děti ve věku 10-12 let ještě nejsou schopné vysvětlit a interpretovat podobenství. Ovšem jsou-li vyučovány na konkrétním stupni (tak, že je podobenství vztaženo na zkušenosti dítěte), dokážou najít smysl i v abstraktních příbězích, ačkoliv je nedokážou zobecnit a aplikovat na neznámé situace. Je-li však situace známá, pak je osobní aplikace pravděpodobnější. Vyučovat podobenství má tedy smysl i tam, kde je děti nedokážou chápat na úrovni dospělých, a to když je obsah dětem blízký a je pro ně důležitý. K podobným závěrům dospěl i A. Bucher.⁵²

Murphy (1977, 1979) rovněž konstatuje postupný nárůst symbolického pojetí podobenství, ale upozorňuje na důležitou roli, kterou v jejich pochopení hraje rozdílná obtížnost jednotlivých podobenství nebo také forma podání (vyprávění).⁵³ Již Martinsson (1968) zjistil, že 8-12-letí pochopí podobenství o třísece a trámu (Mt 7) spíše

⁴⁸ GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie*, s. 251n.

⁴⁹ Cit. in RATCLIFF, D. *Teaching the Bible developmentally*, s. 26.

⁵⁰ Srov. TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 124.

⁵¹ Cit. in RATCLIFF, D. *Teaching the Bible developmentally*, s. 26.

⁵² Cit. in GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie*, s. 255. Srov. též BUCHER, Anton. Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung neutestamentlicher Gleichnisse. *Katechetische Blätter*, 1987, roč. 112, č. 3, s. 194nn.

⁵³ HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 38. Srov. i s. 34.

a lépe, než podobenství o ztracené ovci (L 15) či o rozsévači (Mk 4). Tyto poznatky doplnil mj. Streeter (1981) zjištěním, že také podobenství o milosrdném Samařanu (L 10) je snáze pochopitelné, než podobenství o ztracené ovci, o rozsévači, či o dvou stavitelích (Mt 7).⁵⁴ Ve smyslu klasického dělení podobenství na názorné příběhy, metafory (přípodobnění), vlastní podobenství a alegorie se zdá, že názorné příběhy jsou zpravidla nejsnadněji pochopitelné.⁵⁵

V 80. letech se perspektiva výrazněji přesouvá z důrazu na kognitivní aspekty porozumění podobenstvím směrem k experienciální oblasti. Např. N. Slee (1983) ostře kritizovala omezenost dosavadních výzkumů na rovinu intelektuálního pochopení, zatímco podle ní je rovina vůle a empatie opomíjena. Hledání „správných“ a „chybných“ odpovědí by mělo být opuštěno a dítě by mělo být povzbuzeno k tomu, aby asimilovalo podobenství do vlastního světa zkušenosti a významu.⁵⁶ Tento důraz jde (přínejmenším chronologicky) ruku v ruce mj. s objevem symbolu v biblické didaktice jak rovněž s novějšími exegetickými přístupy podtrhujícími roli čtenáře (zejm. tzv. *reader-response criticism*). Jakkoli nelze význam symbolu pro pochopení biblických textů i pro rozvoj náboženského myšlení obecně přeceňovat, má rozvíjení smyslu pro náboženskou symboliku svůj význam. Studie Lomanové a Francise (2005)⁵⁷, zaměřená na 11-14-leté děti, dokládá, že odpovídajícím způsobem zaměřené vyučování dokáže účinně podpořit symbolické chápání biblických textů. Lomanová v tom vidí možnost, jak lze zamezit přechodu od doslovného vnímání Bible k jejímu odmítání v adolescenci. Za tímto účelem vyvinula jednoletý studijní program (*Loman Accelerated Symbolic Thinking – LAST*), v rámci něhož jsou studenti vedeni k porozumění křesťanské, sikhské a židovské symboliky. Otázkou zůstává, zda se zde propedeutické otázky nestávají cílem, jak

⁵⁴ Cit. in GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie*, s. 257.

⁵⁵ TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 111.

⁵⁶ TAMMINEN, K. *Religious Development*, s. 111-112.

⁵⁷ Srov. též LOMAN, Susan E., FRANCIS, Leslie J. Promoting the symbolic interpretation of scripture among year 7 pupils: evaluating an educational programme by the Loman index of biblical interpretation. *Journal of Beliefs and Values* [online] London : Routledge (Taylor & Francis Group), 2004, roč. 25, č. 3, s. 347-351. ISSN 1469-9362 [cit. 29.7. 2006] Dostupné z WWW: <<http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&eissn=1469-9362&volume=25&issue=3&spage=347>>.

rovněž to, do jaké míry tento přístup umožní žákům vnímat relevanci biblických textů pro vlastní život.

Souhrnně lze na základě uvedených poznatků říci, že důležitý vliv na pochopení podobnosti (i Bible jako takové) mají následující faktory: 1. kognitivní vývoj dítěte, 2. znalost příběhu a jeho kontextu, zprostředkovaná vyučováním a náboženskou socializací, 3. forma podání příběhu (vyučovací metoda), 4. blízkost příběhu vzhledem k vlastní zkušenosti dítěte, 5. složitost podobnosti, ale také 6. literární gramotnost dítěte a zejména 7. (pozitivní) vztah k náboženství.

8.3 Výzkumy místa Bible ve vyučování

Této oblasti se příliš mnoho studií nevěnuje. Opomenout je by však byla škoda. Obecně lze říci, že častěji poskytují pohledy ze strany vyučujících. Tak např. výzkum mezi vestfálskými faráři a farářkami na téma konfirmační výuky potvrzuje výsadní postavení Bible ve vyučování.⁵⁸ 81% dotázaných považuje práci s Biblí v rámci vyučování za důležitou nebo velmi důležitou. Mnohem méně je pro ně důležitý kancionál (24%) či Lutherův katechismus (19%). I pro katolické učitele náboženství je podle Englertovy a Gúthovy studie Bible středem zájmu.⁵⁹ Není bez zajímavosti, že z teoretických nábožensko-pedagogických předmětů je pro ně nejoblíbenější biblická exegeze. Studie také připomíná, že znalost Bible z domova u současných dětí nelze předpokládat. Zároveň si jsou učitelé vědomi, že zájem žáků o náboženskou výuku je do značné míry ovlivněn osobností učitele. K nejdůležitějším kompetencím učitele počítají mj. „schopnost živě vyprávět“.⁶⁰ Na základě interview s učiteli náboženství v Bavorsku zjistil H. Schmid, že antropologicko-problémově orientovaná výuka se nesetkává

⁵⁸ BÖHME-LISCHEWSKI, Thomas; LÜBKING, Hans-Martin. *Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Bielefeld : Luther-Verlag, 1995. 285 s. ISBN 3-785-80363-X. Zde s. 83nn. Cit. in MEYER-BLANCK, Michael. *Jugendliche und Bibel (Vorlesung: Bibeldidaktik, 19. April 2005)* [online] [cit. 20.7. 2006] Dostupné z WWW: <<http://people.freenet.de/meyer-blanck/05Skript02.doc>>.

⁵⁹ ENGLERT, Rudolf; GÜTH, Ralph (vyd.) „*Kinder zum Nachdenken bringen*“ : *Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1999, 193 s. ISBN 3-17-015752-3.

⁶⁰ ENGLERT, R.; GÜTH, R. „*Kinder zum Nachdenken bringen*“, s. 173nn.

s takovým přijetím, jako výuka obsahující narativní prvky, zejména biblické.⁶¹ Podobně i A. Bucher konstatoval poměrně velký zájem o vyprávění biblických příběhů. 74% mu v Bucherově hodnotící škále přiřadilo usměvavou tvář („smajlík“) a jen 8% smutnou tvář. S věkem však tento zájem poměrně silně opadá. Příčinu vidí Bucher v nudném vyučování.⁶²

V kontextu těchto výzkumů stojí za opětovnou zmínku studie A. Róžaňské, která v rámci již zmíněného výzkumu mezi staršími dětmi v SCEAV zjišťovala také oblíbenost „metod edukační aktivity“.⁶³ Z nabízených variant s možností výběru více položek byla nejoblíbenější diskuse (75%), tématické dílny (40%) a pantomima (35%), dále pak problémová metoda (35%), výklad (32%), studium – analýza biblického textu (29%), bibliodrama (21%) a jiné (24%). Jistým problémem je, že v dotazníku použitá terminologie obsahuje i pojmy, které se v katechezi SCEAV používají spíše výjimečně (spadají do oblasti odborné terminologie), a které tedy mládež nemusela zcela správně pochopit, potažmo ohodnotit. Patří k nim „problémová metoda“ či „bibliodrama“, ačkoliv jsou metody s prvky těchto nábožensko-pedagogických přístupů často aplikovány. Přesto z uvedeného vyplývá zájem zejména o metody, v nichž se mládež může aktivně zapojovat.

8.4 Vlastní výzkum

V této práci jsou použity také data z vlastních terénních průzkumů, které však slouží pouze jako ilustrativně-doplňující materiál k teoretickým úvahám. Jde o dvě malé sondy s prvky kvalitativního výzkumu, *Hodnocení konfirmační příručky „Věřím a slibuji“* a *Dotazník pro katechety a učitele nedělních besídek*, a zejména o kvantitativní sondu

⁶¹ SCHMID, H. Grundschulumfrage der Diözesen Bayerns im Fach katholische Religionslehre. *RU-aktuell*, 1998, č. 1, s. 5-37. Cit. in HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 94n.

⁶² BUCHER, Anton. *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. 3. vyd. Stuttgart : W. Kohlhammer, 2001. 160 s. ISBN 3-17-017251-4. Cit. in HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 94n.

⁶³ RÓŽAŇSKA, A. *Działalność edukacyjna*, s. 208nn a příloha č. 2.

*Bible a já.*⁶⁴ V případě *Hodnocení konfirmační příručky „Věřím a slibuji“* jde o malý příležitostný průzkum mezi faráři SCEAV, který sloužil jako podklad pro tématickou pastorální konferenci, konanou 3. 11. 2003 v Č. Těšíně. Zúčastnilo se ho 14 farářů. Stejný počet respondentů vyplnil i *Dotazník pro katechety a učitele nedělních besídek*, aplikovaný v období června až srpna 2006. Takto získané informace již posloužily a ještě poslouží jako dílčí podklady a ilustrativní materiál pro zpracování příslušných tématických celků. Jejich souhrnná analýza zde není nutná. Proto se v podrobnějším rozboru zaměříme pouze na dotazník *Bible a já*.

8.4.1 Dotazník *Bible a já*

Tento nástroj (viz příloha) se zaměřuje na zkoumání role Bible v životě náctiletých a na jejich zkušenosti s biblickou výukou. Dotazník obsahuje celkem 26 položek, z toho otázky 1-8 jsou zaměřené na profil respondentů, ostatní pak na vlastní zkušenosti s Biblií, význam Bible pro respondenta, pozitivní vlivy formující jeho vztah k Bibli, oblíbenost biblických příběhů a postav a názory na metody práce s Biblií. Otázky 13 a 23 byly inspirovány výzkumem A. Róžaňské, otázky 14-21 vycházejí ve svých formulacích z dotazníku použitého Bergem. Při sestavování dotazníku posloužil jako inspirace rovněž výzkumný nástroj Hanische a Buchera.

Základní údaje

Dotazníkové šetření proběhlo v červenci 2006 v rámci evangelizačního tábora pro mládež ve Smilovicích. Této týdenní akce se pravidelně zúčastňuje ca. 300 stálých účastníků, většinou ze SCEAV. V rámci průzkumu se ještě před začátkem tábora podařilo oslovit 110 respondentů (61 dívek, 42 chlapců, 7 nevedlo), z nichž 81% bylo ve věku 13-18 let. Důvod pro volbu právě tohoto výzkumného prostředí souvisel se záměrem oslovit již více či méně angažovaný dorost resp. mládež SCEAV. Cílem bylo mj. zjistit, co přispělo k tomu, že jsou dnes ve víře tam, kde jsou, tj. retrospektivně vystopovat zejména formativní vlivy a efektivitu práce s Biblií v různých organizačních formách výuky nabízených v SCEAV.

⁶⁴ Formuláře *Dotazníku pro katechety a učitele nedělních besídek* a dotazníku *Bible a já* – viz přílohy č. 2 a 3. Formulář *Hodnocení konfirmační příručky „Věřím a slibuji“* pro jeho okrajový význam v příloze neuvádím.

U velké většiny respondentů bylo možno předpokládat poměrně vysoký stupeň náboženské socializace i znalostí Bible, což také výzkum potvrdil: pravidelná účast na bohoslužbách činí 76%, na nedělní besídce (v minulosti) činila 79%, konfirmační přípravy se zúčastnilo 85% a na setkání dorostu chodí 87% dotázaných. 90% se subjektivně označuje za ty, kteří „věří silně“, v tom 32% „velmi silně“. Tomu odpovídá i vysoké procento těch, kteří se denně modlí (91%). Je zde ale značný rozdíl mezi modlitební aktivitou a četbou Bible. Ta je každodenní praxí u 35% dotázaných, dalších 26% ji čte celkem často, a 30% občas (bez bližšího určení). Oproti údajům z r. 1998 uvedeným ve studii A. Róžaňské (76% čte Bibli pravidelně, z toho 42% denně)⁶⁵ jde o čísla nižší, což i při zohlednění vedlejších vlivů (částečně odlišný kontext výzkumu) lze hodnotit jako pokles. Zdá se, jakoby četba Bible byla záležitostí jen „velmi silně věřících“. Přece jen vyžaduje větší odhodlání a disciplínu, než mnohdy možná jen letmá modlitba. Dobře to vyjadřuje závěrečná poznámka jednoho z respondentů: „Na Bibli si bohužel nedělám moc času - i přesto, že vím, jak je pro mě důležitá - snažím se číst pravidelně - ale vždy to nejde...“

Čtenářská praxe a obsahové preference (otázky 10, 11, 18 a 19)

Pokud jde o rozsah přečteného obsahu Bible, pak 47% uvádí přečtených „pár biblických knih“, celý NZ přečetlo 17%, celou Bibli pak 13%. Většina respondentů má svůj oblíbený biblický verš (celkem 73%) a je schopna uvést i konkrétní biblický odkaz (67%). Podobné je to v případě oblíbených příběhů a oslovujících postav z Bible (81 resp. 85%, z toho 61 resp. 68% s konkrétními údaji).

K nejoblíbenějším biblickým textům patří s odstupem "zlatý verš Bible", Jan 3,16 (20x), dále pak "hymnus lásky", 1. Korintským 13 (5x), Žalm 23 (4x), Filipským 4,4 (4x), Jozue 1,9 (3x), 1. Korintským 10,13 (3x) či Římanům 8 (2x). I v dalších jednotlivě zmiňovaných textech dominují texty povzbuzení (např. Iz 41,10; 58,11; Ž 34:5; 91,11; J 14,27 či Mt 18,20 apod.), méně už texty parenetické (Mt 6,33; Mt 7,7; Mt 28,18-20; Sk 16,31 apod.) či mudroslovné (Př 18,24).

⁶⁵ RÓŽAŇSKÁ, A. *Działalność edukacyjna*, zejm. s. 168n a příloha č. 2. Viz výše.

S ohledem na oblíbenost biblických příběhů lze říci, že starozákonní a novozákonní texty jsou zastoupeny rovnoměrně. Výslovně nejčastěji zmiňovaným druhem textů (celkově) jsou podobenství a příběhy o Ježíši, ze SZ zejména Mojžíš, David, Ester, Daniel, ale také Jób. Přehled dobře dokládá to, co vystihl jeden z respondentů: jsou to příběhy, „co jsme si vyprávěli na besídce“. Nápadné je, že jde o příběhy spojené především s osudy konkrétních osob, na jejichž příkladu lze sledovat praktické aspekty vztahu k Bohu. Méně často se objevují odkazy na epistolní či žalmové pasáže.

Nepřekvapuje také preference postav dle pohlaví. Ženské postavy zmiňují až na 2 výjimky výhradně dívky, a to v tomto pořadí: Rút, Ester, Marie. Z mužských postav preferují podobně jako chlapci především Ježíše a Davida. Chlapci dále uvádějí především Mojžíše a Abrahama. Ježíš je celkově zmiňován nejčastěji.

Celkově se při pohledu na čtenářskou praxi zdá, že jsou zde rezervy v kontinuální četbě Bible. Základní přehled o dějepřevě poskytuje sborová katecheze, nikoliv osobní četba. Mnozí čtou jen velmi selektivně, punktuálně, bez znalosti širšího biblického kontextu. Ten mladí získávají opět spíše v rámci sborové katecheze.

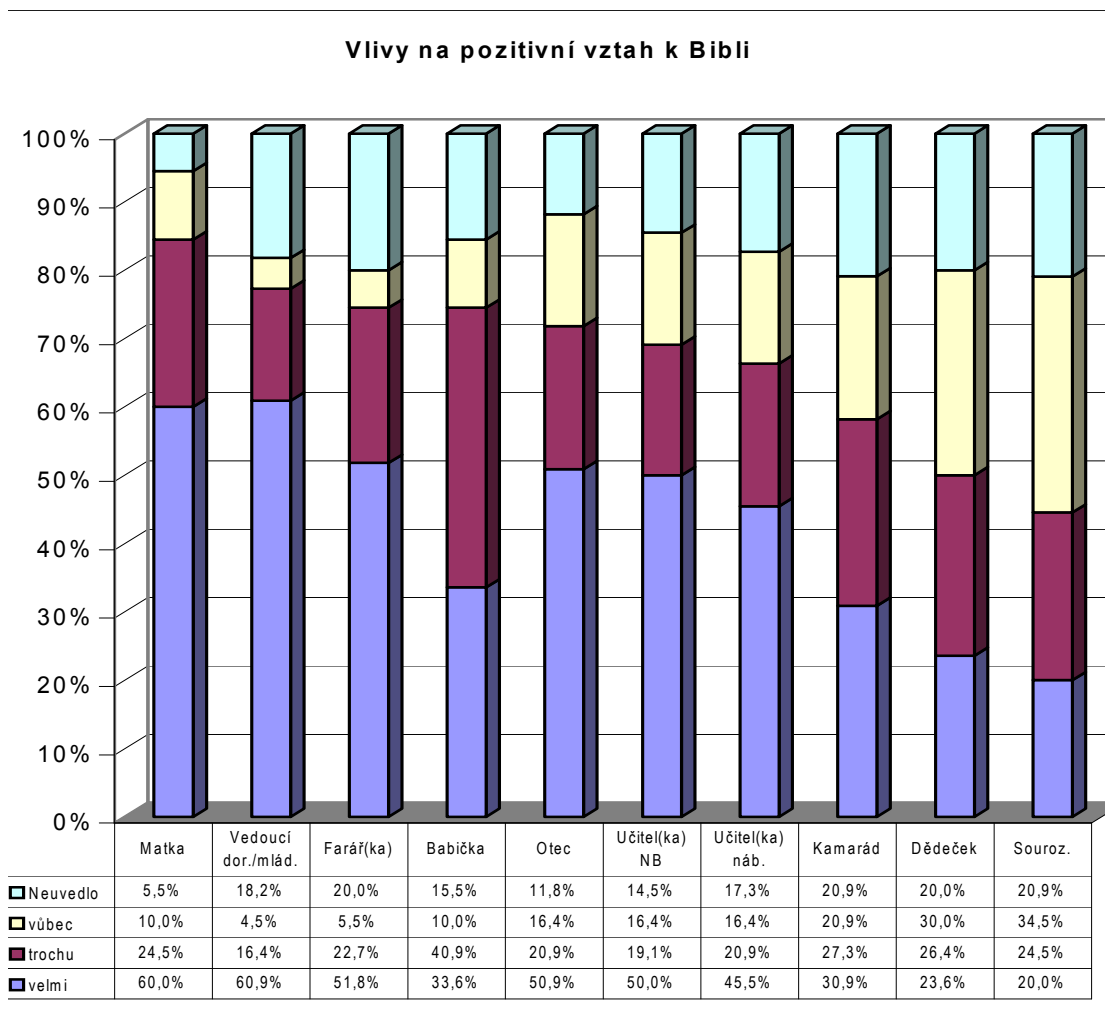
Vlivy určující kladný vztah k Bibli (otázka 12)

Jednou z nejdůležitějších položek dotazníku byla otázka zaměřená na to, kdo nejvíce ovlivňuje kladný vztah mladých k Bibli. Jde tedy o otázku, z níž lze mj. vyčíst, zda a ve kterých oblastech je institucionalizovaná katecheze relativně efektivní, ale zároveň které vlivy by mohly a měly být podpořeny tak, aby děti mohly lépe vnímat Bibli nejen jako knihu církve, ale také jako knihu života.

Z odpovědí vzešlo následující pořadí (procenta vyjadřují počet respondentů, pro které daná osoba „velmi“ vedla k pozitivnímu vztahu k Bibli): 1. Vedoucí dorostu (61%), 2. matka (60%), 3. farář (52%), 4. otec (51%), 5. učitel(ka) nedělní besídky (50%), 6. učitel(ka) náboženství (46%), 7. babička (34%), 8. kamarád (31%), 9. dědeček (24%), 10. sourozenec (20%). „Jiný vliv“ uvedlo 9% dotázaných (např. Ježíš, život, Bible sama, evangelizátor,...). Oproti očekáváním se jako mnohem méně vlivné osoby ukázali být prarodiče a kamarádi. Naopak se potvrdil velmi velký význam rodičů a klíčových

katechetických pracovníků v církvi. Zajímavá (byť nepřekvapivá) je menší role otce a dědečka ve srovnání s rolí matky a babičky.

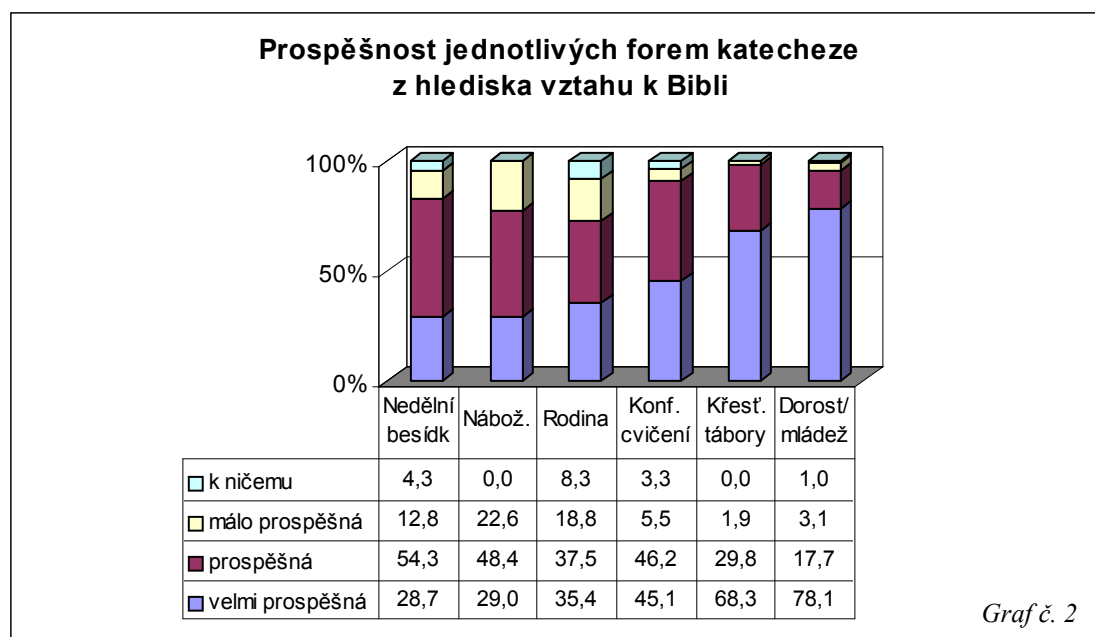
Projevují se zde také specifické rozdíly z hlediska pohlaví respondentů. Pokud je vliv rodičů resp. prarodičů označován za nulový, pak častěji u mužů (otců, dědečků), než u žen. Matky a zejména babičky – více než otcové a dědečkové – zpravidla vedou své děti k Bibli alespoň „trochu“. Zároveň platí, že muži (zejména otcové, ale i faráři) mají poněkud větší vliv na chlapce, než na dívky. Totéž však neplatí o ženách – jejich vliv na dívky i chlapce je zhruba stejný. Jisté rozdíly jsou také u sourozenců a učitelů nedělních besídek (o něco větší vliv na chlapce), či kamarádů (o něco větší vliv na dívky).



Graf č. 1

Tyto výsledky lze číst také jako dvojí výzvu. Především jako výzvu k podpoře církevních pracovníků, tak aby dostali své roli a odpovědnosti, a zlepšovali své schopnosti a kompetence ve sdílení Bible. Dále pak také jako výzvu k podpoře sekundárních (neinstitučních) vlivů, zejména rodin (otců obzvláště), v tom, aby se dětem dostalo živých příkladů života s Biblií. Rozhodující vliv rodiny na religiozitu dětí dosvědčuje celá řada studií.⁶⁶ Jedna z nich došla k zajímavému závěru: je pravděpodobnější, že chlapci se stanou aktivními křesťany, když budou vidět, že se jejich otec modlí i tehdy, když nemusí (tj. mimo náboženské povinnosti a zvyky).⁶⁷ Lze předpokládat, že podobný efekt bude mít i vztah otce (a rodičů obecně) k Bibli. Ke katechetické činnosti církve pak musí patřit nejen připomínání této rodičovské odpovědnosti, ale zároveň (a především) praktické doprovázení rodičů při výchově dětí.

Pokud jde o subjektivní hodnocení prospěšnosti práce s Biblií v různých učebních kontextech, pak zřetelně převažují ty, ve kterých se práce s Biblií pojí s neformálním prostředím, které se vyznačuje možností aktivní spoluúčasti, větším prostorem pro kreativní práci nejen s Biblií a důrazem na roli vzájemného sdílení a společenství.



⁶⁶ Konkrétně z hlediska vztahu k Bibli viz např. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 123.

⁶⁷ FRANCIS, Leslie J. Parental Influence and Adolescent Religiosity: A Study of Church Attendance and Attitude Toward Christianity Among Adolescents 11 to 12 and 15 to 16 Years Old. *International Journal for the Psychology of Religion*, 1993, Vol. 3, No. 4, s. 241-253. ISSN 1050-8619.

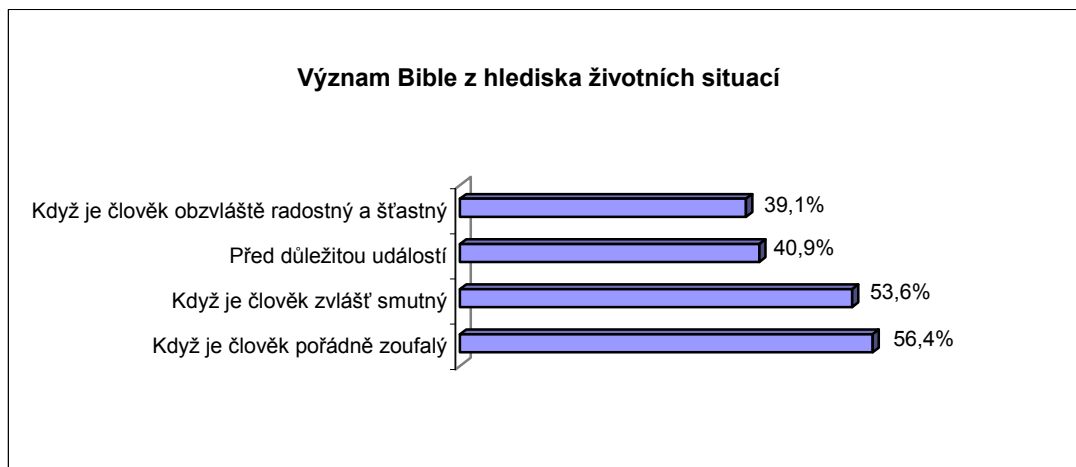
Pojetí Bible a její význam pro život (otázky 14 a 15)

Pro respondenty má Bible význam zejména proto, že je to „slovo Boží“ (90%), teprve druhořadě je její význam vnímán také v rovině „historického základu křesťanství“ a „sbírky osobních zkušeností“. V každém případě je však její hodnota zásadně odlišována od hodnoty jiných literárních děl. Navzdory tomu 21% respondentů (tj. také nezanedbatelná část těch, kteří souhlasí s tím, že Bible je slovo Boží) vysloveně nedokáže říct, že by toto slovo Boží mělo pro ně osobně „velký význam“. Z těch, kteří to říci mohou a dokážou to zdůvodnit většina odkazuje zejména na její praktický význam pro život (např. „je to dobrý návod pro život“, „pomáhá v řešení problémů“, „vždycky povzbudí“), méně často výlučně na její charakter objektivní autority (např. „je to Boží slovo a je to pravda“, „je inspirována Duchem“).

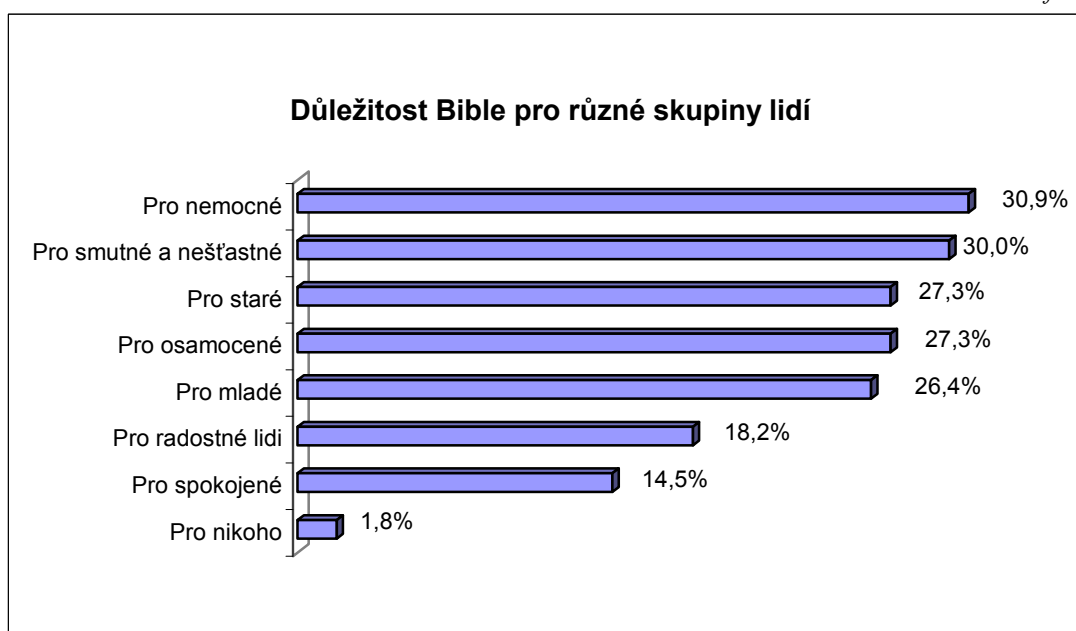
Bible a životní situace (otázky 16 a 20)

Tyto otázky jsou zaměřené na zjištění toho, s jakými životními polohami je Bible nejčastěji uváděna do souvislosti. Podobně, jako u Börking-Bortfeldta a Berga, po jejichž vzoru byly tyto otázky formulovány, je patrná jistá tendence vnímat Bibli jako knihu obzvláště vhodnou spíše pro smutné, než pro radostné okamžiky života.⁶⁸ Většina respondentů (78%) má s podobnými situacemi osobní zkušenost. Při otázce, zda existují lidé, pro něž je Bible obzvláště důležitá, odpovídá drtivá většina automaticky, že pro „křesťany“, což pro mnohé evidentně zahrnuje všechny ostatní možné životní polohy, tj. Bible je pro křesťana důležitá ať se daří, nebo ne. Ti, kteří přesto zaškrtili některou z dalších možností, mají opět mírný sklon ztotožňovat Bibli s méně radostnými životními vyhlídkami.

⁶⁸ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 13n.



Graf č. 3



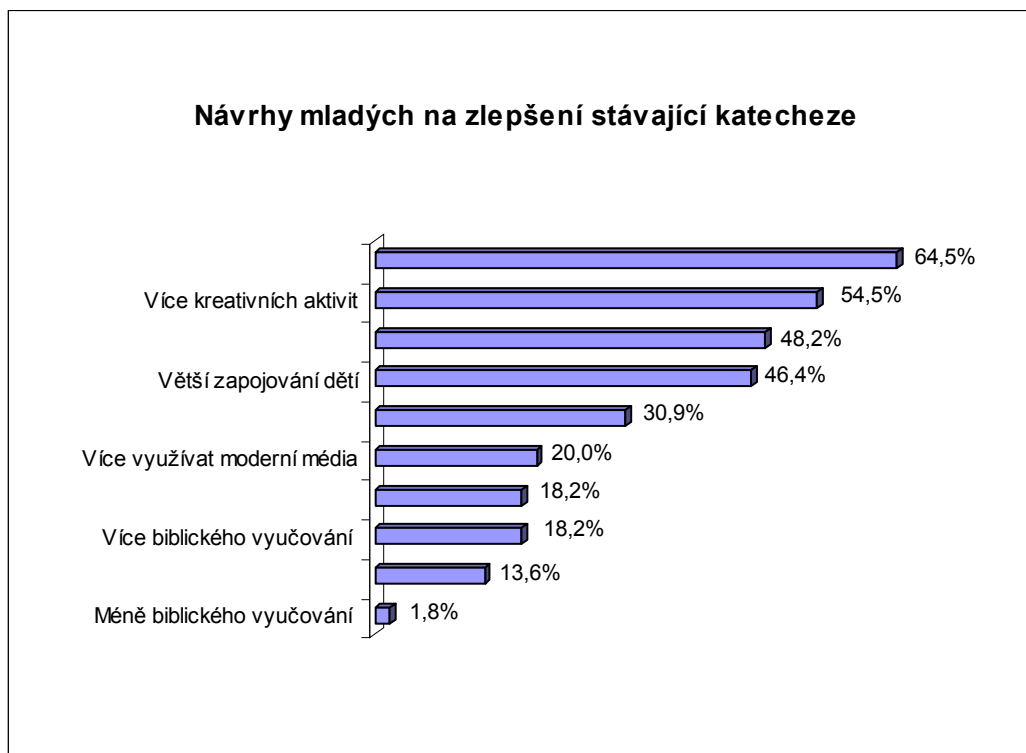
Graf č. 4

Pomáhá Bible? (Otázky 21 a 22)

Všeobecně si mladí myslí, že Bible pomáhá řešit životní problémy (95%), ale ne všichni s tím mají osobní zkušenost (73%, 24% neví). Z těch, co svou zkušenost popsali většina zmiňuje zejména osobní problémy (strach, úzkost), problémy v mezilidských vztazích, ale také situace rozhodování (zda a kam na školu, též volba životního partnera) a duchovní problémy.

Návrhy na zlepšení katecheze (otázka 23)

Zde mají mladí možnost nepřímo vyjádřit své výhrady k vyučování, kterým prošli a podat návrhy na zlepšení. Cílem bylo zjistit preference metod a přístupů. Nepřekvapuje důraz na interaktivní metody, které by dětem a mládeži umožnily učit se bezprostředněji, všemi smysly. Oproti očekáváním se nepotvrdil větší zájem o použití moderních médií ve výuce. Zajímavý je ale důraz na více vedení k samostatné četbě. Z toho plyne, že četba Písma není nutně odsouvána, jak by snad mohla sugerovat nízká podpora myšlenky podrobnějšího studia Bible či návrhu na jeho rozšíření. Mladí ale cítí potřebu lepšího vedení k četbě, která bude obohacovat a skutečně vést, protože – opět slovy jednoho z respondentů – často je pro ně Bible „složitý oříšek“. Výsledky lze číst v tom smyslu, že mladí necítí ani tak potřebu rozšiřovat práci s Biblií, jako spíše zefektivnit ji a prohlubovat ve smyslu hlubšího propojení s životem. Jakkoli nelze říci, že by výzkum dosvědčoval tak „silný deficit zkušenosti a relevance“ jako u Berga (což je podmíněno profilem zkušební vzorku), rozhodně však podporuje tvrzení, že efektivní biblické vyučování musí velmi pečlivě dbát na uvádění Bible do životních souvislostí.



Graf č. 5

Bible a já – hlavní výstupy

Celkově vzato lze říci, že výstupy předložené sondy potvrzují dílčí zjištění jiných výzkumů k tématu (např. v otázce vlivu učebních kontextů, rodičů a katechetů apod.). Důležitější poznatky lze shrnout do těchto hlavních bodů:

1. Pravidelná četba Bible patří k náročnějším projevům zbožnosti a je záležitostí především „velmi silně věřících“.
2. Mj. proto mládež vykazuje rezervy v oblasti kontinuální četby Bible, přičemž ji do značné míry nahrazuje zejména seznamování s Biblí v rámci společenství církve.
3. Subjektivně jsou jako prospěšné z hlediska vztahu k Bibli hodnoceny zejména ty učební kontexty, ve kterých se práce s Biblí pojí s neformálním prostředím, které se vyznačuje možností aktivní spoluúčasti, větším prostorem pro kreativní práci nejen s Biblí a důrazem na roli vzájemného sdílení a společenství (tj. především tábory a setkání dorostu).
4. Bible je pojmána veskrze jako Boží slovo a jeho hodnota je vnímána v rovině praktického významu pro život. Někteří však tuto rovinu vztahu hledají spíše obtížně.
5. Bible je důležitá zejména pro smutné okamžiky života.
6. Z pohledu mladých nejde v práci s Biblí ani tak o to, rozšiřovat znalosti Bible o sobě, jako spíše o prohlubování a propojování biblické zvěsti se životem.

8.5 Podněty empirických výzkumů - shrnutí

Podněty výše zmíněných výzkumů pro další uvažování o místě Bible v katechezi dětí jsou různorodé a tak shrnout je není nijak snadné. Zde se o to pokusím ve trojím sledu: z hlediska vývojových stádií, sociálního kontextu a vyučování a jejich významu pro práci s Biblí a její porozumění.

8.5.1 Význam vývojových stádií

Po letech intenzivního bádání dnes výzkum dochází k závěru, že vývojová stádia nepředstavují „strohý proces“, nýbrž produkují zcela rozdílné styly myšlení.⁶⁹ Zároveň všeobecný konsensus směřuje k tomu, že kognitivně-vývojový přístup spíše dokáže popsat, co (a kdy) dítě dokáže, ale měl by být velmi opatrný v definování toho, co dítě nedokáže, protože novější studie odhalují mezery v dosavadních poznatcích založených na Piagetových kategoriích.⁷⁰

Dalším důležitým aspektem ke zohlednění je skutečnost, že dosažení schopnosti abstraktního myšlení sice je jedním z důležitých předpokladů pro spirituální pochopení Písma, ale samo o sobě je ještě nezaručuje. Neznamená také, že náctiletí automaticky pochopí Písmo jako relevantní pro svůj život.⁷¹ Spíše se ukazuje, že abstraktnější myšlení jde často ruku v ruce s odmítáním náboženství, jakož i s kritikou církve a Bible (srov. Hoge a Petrillo, Tamminen a další).⁷² Cílem biblické didaktiky tedy nemůže být pouze „stimulace literární kompetence – zvláště s ohledem na pochopení různých literárních druhů“. Musí být zasazena do „širokého spektra náboženských aktivit“, čímž se dostáváme k významu sociálního (sociálně-náboženského) kontextu.⁷³ Přesto si však zodpovědná příprava biblického vyučování nemůže dovolit nezohledňovat vývojová specifika dětí.

8.5.2 Význam sociálního kontextu

Když Hyde shrnuje různé výzkumy v oblasti recepce metaforické řeči, dochází k závěru, že pokud jde o děti ve věku do 7-8 let “je zapotřebí velké opatrnosti při použití biblického materiálu zahrnujícího jakýkoli druh metaforického významu.” Zároveň ale spolu s tzv. *kontextuální teorií* (A. Ortony) připouští, že „metaforické náboženské narativy budou spíše pochopeny dětmi, které mají nějakou zkušenost s náboženskými

⁶⁹ HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 49.

⁷⁰ Tak D. Ratcliff v dopise autorovi disertace ze dne 21.7. 2006.

⁷¹ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 98 – v odkazu na studii dětského chápání stvoření: GREER, J. E. The Child's Understanding of Creation. *Educational Review*, 1972, roč. 24, č. 2, s. 99-110. ISSN 0013-1911.

⁷² HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 98.

⁷³ Tamtéž.

aktivitami a výroky.“⁷⁴ Význam tzv. sociálního učení, zdůrazňovaného v oblasti morálního učení, lze tedy stěží přecenit i v oblasti učení náboženského (včetně specificky biblického).⁷⁵ K nejdůležitějším činitelům zde podle výzkumů patří zejména rodina. Po ní pak (s jistým odstupem) také církevní společenství – zejména ve smyslu společenství, v němž je dítě aktivně zapojeno, a které je pro ně důležité. Pro děti je důležité klima, v němž jsou ve svém poznávání Bible podporovány a kladně přijímány.⁷⁶

8.5.3 Význam vyučování

Zásadní význam pro růst porozumění biblických textů má vyučování. Ovšem musí jít o vyučování, které naváže na zkušenosti blízké dětem a umožní jim hledat vztah mezi jejich vlastním životem a textem Bible. V tomto smyslu by dobré vyučování mělo zohlednit také hledisko pohlavních rozdílů, a to jednak z hlediska rozdílů v charakteristikách (kognitivního) vývoje, a jednak z hlediska rozdílných zájmů a tématických priorit.

Efektivní biblické vyučování nemůže ignorovat kognitivní limity dětí a musí je didakticky i metodicky zohlednit. Velký význam má mj. použití metod, které dětem dovolují aktivně a kreativně se zapojovat – u adolescentů také ve smyslu postupného zapojování do samotné přípravy a realizace hodin resp. setkání. Svou roli zde hraje i učební kontext a forma. Všeobecně se zdají být efektivnější spíše méně formální organizační formy, založené na dobrovolnosti, než ty, které souvisejí s jistou povinností a školním prostředím (výuka náboženství ve škole). To neznamená, že by se mělo méně efektivní formy opustit. Znamená to spíše, že je nutno hledat nové cesty, jak je neustále zlepšovat. Zlepšovat tak, aby vyučování děti bavilo – ne však ve smyslu *entertain*, nýbrž spíše *enjoy*.

S tím souvisí i požadavek pozbavit Bibli image knihy nepříjemných příkazů, zákazů, případně útěchy v nešťastných momentech života a ukázat její pozitivní, radostný

⁷⁴ HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 391.

⁷⁵ Tamtéž, s. 380.

⁷⁶ Pro oblast morálního vývoje, souvisejícího i s naším tématem, zdůrazňuje vliv „milieu“ na postoje mladých např. KULD, Lothar. *Moralische Entwicklung – empirische Einsichten*. *RU : ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht*. 1998, roč. 28, č. 4, s. 119-122. ISSN 0341-0005.

a životu prospěšný rozměr. To ovšem způsobem, který nepůjde proti smyslu biblického textu a udrží v rovnováze to, čemu se klasicky říká *Zákon* a *Evangelium*.

IV. Didaktická perspektiva

V následujících kapitolách se náš zájem obrátí směrem k otázkám po vztahu Bible a didaktiky. Zde by se měly setkat všechny dosavadní myšlenkové linie, a to z hlediska klasických didaktických kategorií cíle, obsahu, metody, prostředků, organizačních forem a také z hlediska role učitele.¹ Otázce dítěte, která rovněž tématicky spadá do této oblasti, jsme se věnovali již v úvodním vymezení klíčových pojmů práce (viz. kap. 2). Poznatky k profilu dítěte však budou tvořit nezbytné pozadí didaktických úvah.

Nyní tedy půjde o biblickou didaktiku. Již jsme se s tímto termínem setkali, avšak na tomto místě je důležité konečně vysvětlit, v jakém smyslu jej budeme používat. V kontextu naší práce s ním budeme pracovat ve smyslu „předmětové didaktiky“,² tj. primárně jako s označením pro teorii vyučování Bible (resp. učení se Bibli) se zřetelem k výchovným složkám tohoto vyučovacího procesu. Tím navazuji na zavedené katechetické a nábožensko-pedagogické pojmosloví. To je pojato poněkud šířeji, než Baldermannova definice biblické didaktiky jako didaktiky, která vyplývá z Bible samotné, didaktiky, kterou používá Bible. Rozhodnutí pro obecnější pojetí „biblické didaktiky“ však neznamená odmítání Baldermannových důrazů. Jak bude zřejmé, jeho pohledy budou zužitkovány jako důležité korektivy obecně didaktických postupů.

Tímto širším pojetím biblické didaktiky se také naznačuje mezioborový přesah katecheze do oblasti obecné didaktiky (a pedagogiky obecněji). Následující úvahy se tedy budou snažit o zužitkování obecně didaktických poznatků v oblasti biblického vyučování. Důležitou inspirací pro katechezi proto budou mj. podněty vycházející z aktuálně probíhající transformace českého školství.³ Jedním z důvodů je skutečnost, že

¹ Srov. např. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4. Zde s. 50.

² Tamtéž.

³ Srov. dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)*, vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v letech 1999-2001. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

cílem transformace je ve srovnání s dosavadními přístupy mj. lépe zohlednit dítě a jeho potřeby, vyvážit důraz na rozvoj poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot, podpořit získávání klíčových kompetencí (naučit se *poznávat*, naučit se *jednat a žít společně*, naučit se *být*, ale také rozvíjet schopnost vnímat i duchovní rozměr života!) a rozvíjet nové formy výuky podporující individuální přístup, samostatnou aktivitu žáků a mezipředmětové vazby. Dalším důvodem je skutečnost, že tato transformace ovlivní formování učebních zvyklostí žáků, na něž musí katecheze konstruktivně navázat. V neposlední řadě také proto, že v nich rezonují důrazy, které se v zahraniční náboženské pedagogice a biblické didaktice ozývají již delší dobu.

9. Cíle práce s Biblií v katechezi

Hovořit v oblasti katecheze o “cílech” má svá úskalí. Především jde o to, že pojem “cíl” implikuje něco hotového, dokončeného, něco měřitelného. V oblasti katecheze však máme do činění s vírou a tudíž se vztahem, spíše než jen s pevně definovatelným a měřitelným okruhem vědomostí či dovedností. Proto se stále znovu a znovu objevují snahy o jiné vyjádření toho, jaké jsou záměry naší práce s Biblií, a k čemu vlastně chceme tuto práci směřovat. V současnosti se v náboženské pedagogice preferuje např. pojem “intence”.¹ H. K. Berg navrhuje pojem „učební šance” (*Lernchancen*).² Přesto má pojem cíl jisté výhody, protože připomíná, že i katecheze (jako každý jiný vzdělávací proces) má svou měřitelnou složku a má usilovat o dosažení určitých výstupů³ (ve znalostech, dovednostech, vzorech jednání), nemá-li se rozplynout v abstraktním a nečitelném neurčitu. Ale současně je nutno pamatovat na to, že hlavní cíl katecheze sahá výše. Jak výstižně konstatuje L. Muchová, cíle katecheze “se podobají horizontu, ke kterému se blížíme, ale který se právě tak vzdaluje, jak se k němu přibližujeme. Je stále kolem nás a pomáhá naší orientaci”.⁴

V pedagogice se rozlišují různé úrovně cílů. Pro oblast náboženské výchovy je D. Hanesová řadí takto: 1. hlavní cíl, 2. dílčí cíle (zpřesňují hlavní cíl z hlediska jednotlivých výchovných úkolů), 3. kurikulární cíle (učební cíle v rámci větších celků, např. ročníků), 4. operační cíle (učební cíle jedné vyučovací jednotky).⁵ Z tohoto pohledu bude hlavní cíl práce s Biblií jedním z dílčích cílů (byť zřejmě dominantním) katecheze, podřízeným jejímu hlavnímu cíli. Tím se vyjadřuje především to, že práce s Biblií není cíl sám v sobě, ale má vést k cíli vyššímu, „poslednímu”.

¹ ADAM, G.; LACHMANN, R. (vyd.) *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 208n.

² BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 37n.

³ Srov. “desired learning outcomes” - pojem používaný v americké náboženské pedagogice. Viz např. J. M. Lee, In RATCLIFF, D. (vyd.) *Handbook*, s. 164nn.

⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 36.

⁵ HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 112n.

Nejzazším cílem, ideálem křesťanské výchovy je víra jako živý vztah lásky k Bohu. Víra však nemůže být *učebním* cílem. Víra je dar.⁶ Křesťanská výchova k němu může pouze zvát, může k němu vést, může jej přibližovat. Může nabízet jiný pohled na svět z hlediska víry a může o víře přemýšlet. Naučit víru však nelze. Proto také naučit Bibli neznamená nutně dosáhnout víry.

Při vědomí tohoto vymezení bývá hlavní cíl katecheze definován různě. Hovoří se o „duchovní zralosti“⁷, „křesťanské dospělosti“⁸ či (obecněji) o „zralé religiozitě ve zralé osobnosti“.⁹ Někdy bývá zdůrazněn ekleziologický rámec katecheze, kdy je cíl katecheze definován jako „naučit dítě žít pod slovem Božím, v církvi a s církvi.“¹⁰ V tomto smyslu bývá katecheze vnímána jako přípravná činnost, jež má pomoci žákovi s užitkem naslouchat kázání a účastnit se stolu Páně.¹¹ Jindy je silněji zdůrazněn motiv proměny, když je řeč o „obnově života žáků“ jako základním úkolem náboženského vzdělání, zdůvodněného jak teologicky, tak i pedagogicky.¹² Do christologického a soteriologického rámce tuto proměnu zasazuje např. Liguš, když zdůrazňuje, že „by se přece jenom nemělo zapomínat na to, že cílem katecheze je přivést vyučované k osobnímu poznání Pána Ježíše Krista, tedy k osobnímu rozhodnutí pro víru, kterou můžeme chápat jako opravdovou komunikaci Boha s člověkem.“¹³ Podobné důrazy obsahuje i definice D. Hanesové, v níž se navíc už i zde objevuje důraz na Písmo: „Hlavním cílem křesťanské náboženské výchovy je vést děti k pochopení pravdivosti Božího slova a k jeho aplikování v životě, tj. k poznání Ježíše Krista jako osobního Spasitele, ke znovuzrození a posvěcení.“¹⁴ D. Korsch vyjadřuje úkol náboženského vyučování (jakož i kázání) heslem: „s Bibli objevovat Boha v životě“ a jde mu o to,

⁶ Ef. 2,8-9. Srov. DRESSLER, Bernhard. *Religiöse Bildung: warum und wozu?* In WERMKE, Michael. *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002, ISBN 3-525-61404-7, s. 22-26.

⁷ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky náboženské výchovy*.

⁸ KIŠŠ, I. *Výchova ku kresťanskej dospelosti*.

⁹ Tak např. B. Grom, cit. in RÓŽAŇSKA, A. *Działalność edukacyjna*, s. 137.

¹⁰ KIŠŠ, I. *Výchova ku kresťanskej dospelosti*, s. 40.

¹¹ SMOLÍK, Josef. *Závazek křtu : Základy katechetiky*. Praha : Kalich, 1974. 125 s. Bez ISBN. Zde s. 29n.

¹² MILERSKI, B. *Religia a szkoła*, s. 311.

¹³ LIGUŠ, J. a kol. *Náboženská výchova a výuka*, s. 27n.

¹⁴ HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 114.

„zúročit biblické poznatky – blízko u textu – pro současné pochopení sebe i Boha“
přičemž chce „získat z Bible kategorie zkušenosti.“¹⁵

Tyto cíle ve větší nebo menší míře reflektují dopad katecheze ve dvojitým ohledu: ve vztahu k Bohu a ve vztazích k člověku a ke světu.

At' už bude konkrétní formulace hlavního cíle katecheze jakákoli, v jeho naplňování bude vždy hrát důležitou roli Bible. Každý dobře formulovaný cíl křesťanské výchovy ani nemůže jinak, než vycházet ze zvěsti Bible. Než však přistoupíme k otázce dílčích cílů katecheze vztahujících se specificky k otázce Bible, nemůžeme pominout otázku diferenciací cílů z hlediska didaktiky.

9.1 Diferenciace cílů

Zpravidla se rozlišují tři kategorie cílů: 1. kognitivní (poznávací), 2. afektivní (prožitkové, postojové, hodnotové) a 3. psychomotorické (behaviorální, pragmatické, akční, konativní).¹⁶

1. V oblasti kognitivní domény (oblast intelektuální – „hlava“) jde o získání a zpracování informací (znalostí). Jde tedy také o porozumění naučené látce a o seznámení se s možnostmi její aplikace. K vyšším stupňům kognitivních cílů patří i analytické, syntetické a hodnotící schopnosti.¹⁷ Pro zaměření těchto cílů na obsah se jim říká také cíle „obsahové“.¹⁸
2. V oblasti afektivních cílů (oblast citů – „srdce“) jde jednak o rozvoj citové stránky vztahů k Bohu, k lidem, k sobě i ke světu, ale také o rozvoj vůle,

¹⁵ KORSCH, Dietrich. Mit der Bibel Gott im Leben entdecken. In GRÄB, Wilhelm (vyd.) *Religionsunterricht jenseits der Kirche?* Neukirchen-Vluyn : Neukirchener Verlag, ISBN 3-7887-1565-0, s. 113-125. Zde s. 113.

¹⁶ Toto dělení vychází zejména z prací B. S. Blooma a jeho týmu. Existují však i jiná dělení. Srov. KURELOVÁ, M.; KANTORKOVÁ, H. *Pedagogika II*, s. 64.

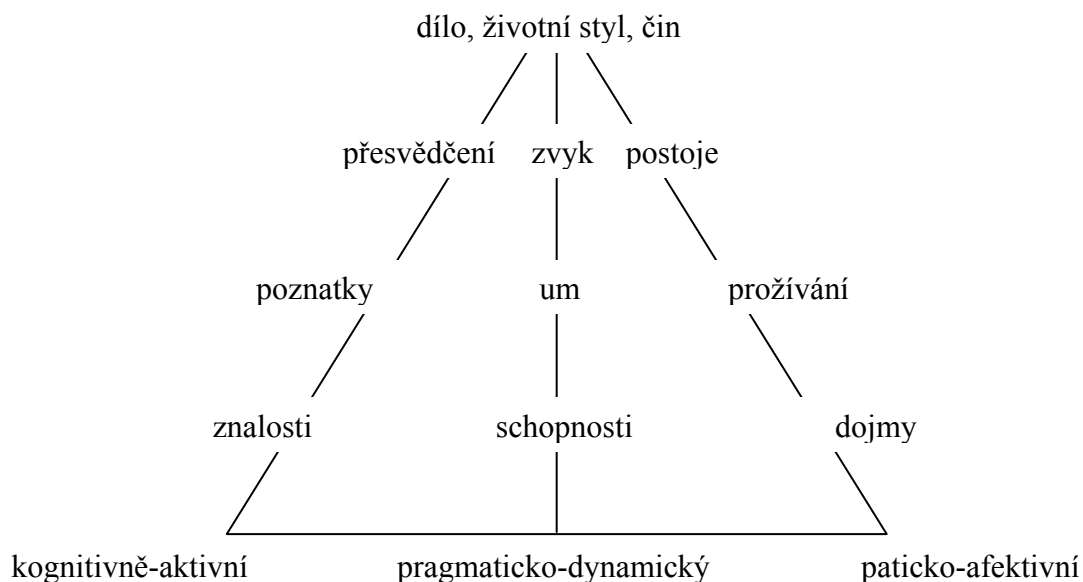
¹⁷ Srov. Bloomova taxonomie kognitivních cílů: znalost (zapamatování), porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 116-118. Viz též KURELOVÁ, M.; KANTORKOVÁ, H. *Pedagogika II*, s. 64n.

¹⁸ „Content aims“. Srov. RICHARDS, L. O.; BREDFELDT, G. J., *Creative Bible Teaching*, s. 133nn.

socializačních schopností, hodnot a postojů k nim.¹⁹ Někdy se těmto cílům říká také „inspirační“.²⁰

3. V oblasti psychomotorických cílů – v náboženské pedagogice se hovoří spíše o cílech pragmatických, konativních či akčních²¹ (oblast vůle a jednání – „ruce“) – jde o rozvoj schopností, zručností i zvyků. J. M. Lee hovoří výstižně o oblasti životního stylu (lifestyle).²²

Příkladem souhrnného modelu taxonomie cílů (neboli hierarchicky uspořádaných „kvalitativních stupňů“ učení) ze všech tří základních učebních domén může být model, který zpracovali W. Jank a H. Meyer podle modelu P. Heimanna.²³



Za zmínku zde stojí ještě i možná dělení z hlediska dimenzí náboženství (hledisko psychologie resp. sociologie náboženství). A. V. Murray definoval pět dílčích cílů

¹⁹ Srov. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 118.

²⁰ “Inspiration aims”. Srov. RICHARDS, L. O.; BREFDELDT, G. J., *Creative Bible Teaching*, s. 133nn.

²¹ “Action aims”. Srov. RICHARDS, L. O.; BREFDELDT, G. J., *Creative Bible Teaching*, s. 133nn.

²² LEE, James Michael. General Procedures of Teaching Religion, In RATCLIFF, Donald (vyd.) *Handbook of Children's Religious Education*. Birmingham/AL : Religious Education Press, 1992. s. 164-206. ISBN 0-89135-085-3. Zde s. 177.

²³ Cit. in FRICKE, M. „Schwierige“ *Bibeltex*, s. 147n. Je zajímavé, že německé modely oproti americkým mění pořadí 2. a 3. domény.

(objectives) náboženského vzdělávání jako něco vědět, cítit, zvolit, dělat a něčemu přináležet.²⁴ V podobném duchu zavedli C. Y. Glock a R. Stark dělení náboženských dimenzí, které stalo základem mnoha dalších studií, a to na dimenzi ideologickou, intelektuální, ritualistickou, zkušenostní a důsledkovou (ideological, intellectual, ritualistic, experiential, consequential).²⁵ Podobně dělí i N. Smart²⁶: rituální, mythologická, doktrinální, etická, sociální a zkušenostní.

V náboženské pedagogice se však veskrze ujalo výše zmíněné trojí členění cílů. Spolu s ním však také vědomí, že jde o dělení spíše schematické, protože v praxi se mnohé aspekty nedají zcela přesně odlišit. Jde tedy spíše o důrazy, než o přesně vymezené kategorie.

9.2 Biblicko-didaktické cíle

I v biblické didaktice se uplatňuje podobné dělení. Např. H. K. Berg rozlišuje trojí základní funkci biblických textů způsobem, který zhruba reflektuje všechny tři zmíněné učební domény: 1. zprostředkování biblických znalostí, 2. zprostředkování základních pohledů na víru a život a 3. vedení k zodpovědnému křesťanskému životu v křesťanském horizontu.²⁷ Oproti tomu najdeme u Baldermanna silně převažující důraz na afektivní doménu, i když i zde je hlavní cíl podobný: dospělost (*Mündigkeit*).²⁸

Jako příklad trojdílné struktury cílů v biblické didaktice může posloužit definice Hanische a Buchera.²⁹ Odráží se v ní výše zmíněné dělení podle Janka a Meyera. Poslouží nám jako východisko pro diskusi k tomuto tématu.

- “Biblická didaktika má povzbudit žáky k přivlastnění si elementárních znalostí a k vytvoření základní struktury biblických dějin spásy, od vyznání stvoření po eschatologická zaslíbení.”

²⁴ MURRAY, A. V. *Education into Religion*. London : Nisbet, 1953. Cit. in: HYDE, K. E. *Religion*, s. 43.

²⁵ Cit. in: HYDE, K. E. *Religion*, s. 343. Zpracování cílů podle těchto kategorií navrhuje např. L. Muchová. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 39.

²⁶ Cit. in: HYDE, K. E. *Religion*, s. 343.

²⁷ BERG, H. K. *Grundriss*, s. 26.

²⁸ Srov. BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 5nn.

²⁹ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 99-100.

- “Biblická didaktika má poskytnout žákům pomoc, aby dokázali biblické motivy a příběhy vztáhnout na svůj život tak, aby z nich získali orientaci, cítili se neseni eschatologickou nadějí a byli povzbuzeni jednat v jejím duchu.”
- “Biblická didaktika má dětem dělat radost.”

Spíše, než o tvorbu nových definic, nám v následující části půjde o rozvedení problematiky biblicko-didaktických cílů z hlediska různých dílčích aspektů.

9.2.1 Kognitivní cíle v biblické didaktice

Tyto cíle patří k těm, které se dají nejlépe kvantifikovat a tím i měřit a hodnotit. Ačkoliv se dnes právem ozývají kritické hlasy proti čistě kognitivně a kvantitativně zaměřené výuce, přece jen oblast informací a „faktů“ zůstává důležitým prvkem (ne-li přímo východiskem) smysluplného duchovního rozvoje. Bez komplexní znalosti biblických obsahů a konceptů zůstanou změny v postojích a v jednání jen povrchní. Také samotná interpretace dílčího textu bez znalosti širšího biblického kontextu může být zavádějící.³⁰ K základním cílům v kognitivní oblasti proto patří 1. přivlastnění si obsahu Bible, 2. seznámení s jazykem a symbolikou Bible a 3. uvedení do cest k adekvátnímu porozumění biblickým textům (seznámení s vykladačskými postupy).

Aby bylo ono přivlastnění možné, musí být pochopen smysl a význam informace. Pro praktickou přípravu výuky i pro její zhodnocení v tomto směru velmi dobře poslouží již zmíněná Bloomova taxonomie kognitivních cílů, protože v jeho pojetí nejde jen o prostého seznámení se s látkou, ale směřuje hlouběji.³¹ Ta nám může pomoci vyvarovat se povrchního setrvávání na nižších stupních kognitivních aktivit (zopakování, memorování apod.) a vede k hlubší myšlenkové práci nad textem. Plné využití celé škály kognitivně orientovaných dílčích cílů vede ke schopnosti kritického myšlení založeného na pečlivém pozorování, interpretaci faktů, schopnosti formulovat aplikační závěry, kreativní syntéze, zhodnocení názorů apod.

³⁰ Srov. RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 139.

³¹ Příklad aplikace Bloomovy taxonomie kognitivních cílů na zpracování konkrétního biblického textu nabízí např. HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 202-204. Podrobněji viz BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 49-59.

Pokud jde o kvantifikaci kognitivních cílů, je dobré vyvarovat se přílišného důrazu na množství. Je třeba citlivě uvážit, zda někdy méně nebude více, aniž by ovšem byly děti podceněny. Smyslem biblického vyučování nemůže být primárně kvantita, nýbrž kvalita. To platí i o memorování biblických veršů. „Cílem v biblickém vyučování není primárně vštípit myšlenky, které žáci budou „jednou potřebovat. Cílem je uvést děti do živého vztahu s Bohem dnes!“³² V tom – tj. v odmítání samoučelnosti hromadění znalostí – jsou Richards a Bredtfeldt v podstatě zajedno např. s I. Baldermannem. Podobně zní i starší český hlas B. Vančury, který sice přece jen ještě klade důraz na potřebu “zahospodařit zásobu vůdčích myšlenek a pokynů, které později zkušenost postaví do plného světla”, ale přesto vnímá, že nejde jen o to, vštípit dětem znalost biblických příběhů, nýbrž naučit je “vidět a slyšet Boží pokyny v nich a užít jich ve svém vlastním životě“.³³ Opět a znovu: v biblickém vyučování nejde jen o *gnw/sij*, nýbrž o *vepi,gnwsij* (1Tm 2,4).³⁴ Proto je nutno se vyvarovat kolize mezi obsahovou a vztahovou rovinou, tj. upadnout do jakéhosi „textfetišismu“³⁵, který klade důraz na znalost obsahu a na uvedení do vztahu k Bohu zapomíná. Tímto se ale už dostáváme do oblasti afektivních cílů.

9.2.2 Afektivní (inspirační) cíle v biblické didaktice

Cíl Hanische a Buchera je v této oblasti paradoxně velmi stručný, až minimalistický: „dělat radost“. (Poněkud připomíná minimalistický cíl konfirmační výuky, jak jej pracovně definovali – veskrze negativisticky – někteří mí kolegové: „neodradit od křesťanství“...) Ale jde o cíl realisticky skromný a zároveň dostatečně ambiciózní. Přitom jde o radost, nikoli o „pobavení“. Nejde ani tak o humor a legrační podání látky (jakkoli obojí má své důležité místo), nýbrž spíše o vtažení do radostných zkušeností při studiu Písma, potažmo do životních zkušeností ve světle Písma (srov. Ž 119,16.35).

Podobně formulují cíl náboženské výchovy obecně (v tom i biblické výuky) přístupy, které zdůrazňují význam zážitkového učení. „Hodina náboženství by měla být pro děti

³² RICHARDS, L. O.; BREDTFELDT, G. J., *Creative Bible Teaching*, s. 272.

³³ VANČURA, Bohumil. *O vyučování náboženství*. Praha : Bratrská škola, 1946. 22 s. Bez ISBN. Zde s.9.

³⁴ KIŠŠ, I. *Výchova ku křesťanské dospelosti*, s. 39.

³⁵ ABROMEIT, H.-J. *Die Bibel im Religionsunterricht*, s. 182n.

zážitkem, neodvážím se tvrdit, že nejkrásnější hodinou v týdnu (...). Ale zážitkem by měla být vždy.“³⁶

Pojetí kategorie afektivních cílů v didaktice však zahrnuje nejen vytvoření příjemného studijního prostředí, ale rovněž takové předávání obsahů, které dětem ukáže, jak jsou tyto obsahy „příjemné“ pro jejich život. Povede tedy k rozpoznání, jaký pozitivní přínos může mít Bible a její zvěst na utváření zdařilého života. Cílem tedy není pouze dobrý pocit z hodiny, ale radost z objevení hodnoty Bible, z rozpoznání jejího významu pro vlastní život. Dítě potřebuje pochopit, že Bible je součástí vztahu k Bohu, a že nabízí důležité podněty pro utváření života (srov. Bergovy *Lernchancen*). To vše má vést k tomu, aby si děti vypěstovaly úctu k Bibli, především však, aby byly pozvány a inspirovány k přijetí a ztotožnění se s biblickou zvěstí.

Jde o takové biblické vyučování, které vytváří prostor pro to, čemu Baldermann říká *learning by heart* - „učení srdcem“ - v narážce na původní význam nyní veskrze kognitivně orientované anglické fráze pro „učení z paměti“. Baldermann tím zdůrazňuje, že v biblické didaktice nemá jít v první řadě o hromadění látky, nýbrž o „existenciální a emocionální učení“.³⁷ Takové učení považuje Fricke za hlavní cestu biblické didaktiky na základní škole.³⁸ Podobně i F. W. Niehl vidí jako nejvznešenější cíl biblického vyučování“... „postavit most mezi biblickým textem a existenčním horizontem (*Existenzhorizont*) žáků,“ tak aby měli možnost získat „část své identity ve vyrovnávání se s biblickými texty.“³⁹ Proto lze o afektivně orientované výuce hovořit také jako o výuce na úrovni vztahů – k textu, k jeho zvěsti, k člověku, k Bohu apod.⁴⁰

³⁶ Cit. in: BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 86.

³⁷ Srov. BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 44. Viz také COLLMAR, Norbert. Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik (recenze). *Zeitschrift für praktische Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1998, roč. 50, č. 1, s. 117.

³⁸ FRICKE, M. „Schwierige“ Bibeltex-te, s. 118.

³⁹ NIEHL, Franz W. Einige Methoden für die Bibelarbeit. *Katechetische Blätter*, 1980, roč. 105, č. 8, s. 617-622. ISSN 0342-5517. Zde s. 617.

⁴⁰ Srov. RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 125n.

9.2.3 Pragmatické cíle v biblické didaktice

Rozlišovat lze cíle zaměřené jednak na rozvoj dovedností potřebných k práci s Biblií a jednak na odezvu v oblasti jednání, vyplývající ze zvěsti Bible. V oblasti dovedností jde především 1. o motivaci k pravidelné osobní četbě Bible (čtenářské dovednosti a návyky), 2. o vedení k vlastnímu výkladu Bible (vykladačské dovednosti a návyky) a zejména pak 3. o vedení ke schopnosti realizovat podněty textu ve vlastním životě (aplikačně-realizační schopnosti a návyky).

Motivace k pravidelné osobní četbě

Paradoxně se zdá, že oblast vedení k samostatnému životu s Biblií včetně poskytnutí praktických modelů pro osobní zbožnost bývá zanedbávána. Spíše najdeme důrazy na vedení dětí k vlastnímu porozumění biblickému textu, než na vlastní četbu. Možná to souvisí s tím, že zde jde o aktivitu, která se děje zejména mimo přímou výuku. Aby však biblické vyučování nezakrnulo jen u četby v rámci vyučování, ale mohlo mít trvalejší účinek, je nutné nejen všeobecně zdůrazňovat potřebnost četby Bible, ale také poskytnout vhodnou motivaci a praktické podněty pro každodenní život s Písmem. Obzvláště to platí pro starší děti. Svou roli zde budou hrát vhodně formulované domácí úkoly či jiné aktivity související s četbou Bible.

Vedení k vlastnímu výkladu Bible

Když F. Oser navrhuje jako možný normativní cíl biblické didaktiky “autonomního čtenáře Bible”, má na mysli především čtenáře, který nepřejímá předpřipravené výklady, nýbrž sám je – na základě svých momentálních zkušeností – vytváří.⁴¹ To neplatí jen jako vzdálený cíl pro dospělost, to platí rovněž jako dílčí cíl v podstatě v každém věku. Podpora vlastní dětské aktivity v oblasti interpretace textů je důležitá na každém věkovém stupni. Např. pro věkovou kategorii mladšího školního věku upozorňují R. a G. Goebelovi, že by dospělí (rodiče, vychovatelé, učitelé) neměli dětem nabízet vždy definitivní odpovědi na jejich konkrétní otázky, ale vést je k hledání vlastní odpovědi. Když tedy dítě na úrovni konkrétního myšlení položí v tomto věku typickou otázku „je

⁴¹ OSER, Fritz. Grundformen biblischen Lernens. In PAUL, Eugen; STOCK, Alex (vyd.) *Glauben ermöglichen : zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik; Festschrift für Günter Stachel*. Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag, 1987, 386 s. ISBN 3- 786-71277- 8. Zde s. 214n.

to pravda?“, konkrétní odpověď „ano“ nebo „ne“ nemusí být ta nejlepší. „Kategorické odpovědi, místo aby dítě definitivně uspokojily, by je mohly zbytečně ... omezit na takový způsob zkoumání a interpretace, který bude nakonec neadekvátní. Ve skutečnosti takové odpovědi mohou vést k ukončení zkoumání.“⁴²

Důležitým pragmatickým cílem tedy bude schopnost dítěte hledat vlastní řešení a výklady. V případě starších dětí je možno jít ještě o krok dále a vést je i k písemnému vypracování vlastních úvah nad biblickým textem a k jejich využití v rámci společných setkání ve sboru (např. dorostu apod.). K osobnímu užitku z Písma tak přistupuje i rozměr sdílení a služby Slovem ve společenství církve.⁴³ To by však mělo jít ruku v ruce s citlivým uváděním do základních vykladačských postupů. V neposlední řadě je třeba říci, že do kategorie pragmatických cílů může patřit rovněž i misijní rozměr aplikace. Dítě by mělo být povzbuzováno ke sdílení biblických poznatků, tj. především Evangelia, i se svými nevěřícími kamarády. Zvláště tam, kde je k tomu předpoklad v podobě osobního vztahu dítěte k Bohu.

Vedení k realizaci podnětů textu ve vlastním životě

Pragmatické cíle nemohou zůstat jen na rovině čtenářských a vykladačských dovedností. Výklad Bible ostatně nebude úplný, pokud nebude aplikován v životě. Cílem by měla být schopnost dítěte převést text do vlastního života. Jak výstižně upozorňují Hanisch a Bucher, jde o takové vztahování, které dětem umožní získat orientaci, zdroj životní naděje, ale také motivaci k jednání v duchu Bible.⁴⁴

Ostatně Bible sama upozorňuje, že cílem by mělo být nejen „slyšení Slova“ ale také „konání Slova“. Srov. Jk 1,22-25; Mt 7,21-27; 1J 2,4-5. Znalost toho, co je dobré, která nevyústí v konání dobra, je dokonce klasifikována jako hřích (Jk 4,17). Biblické pojetí „porozumění“ zahrnuje nejen intelektuální přijetí, ale také konání (srov. J 13,17).⁴⁵ Pragmatické cíle tedy mají svou etickou dimenzi, kterou není možné přehlížet či

⁴² GOBBEL, A. Roger; GOBBEL, Gertrude G. *The Bible : a child's playground*. Philadelphia : Fortress, 1986. 164 s. ISBN 0-8006-1887-4. Zde s. 120.

⁴³ PIĚTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 103.

⁴⁴ Srov. výše: HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 99-100.

⁴⁵ COENEN, Lothar (et al.) *Theologisches Begrifflexikon zum Neuen Testament*. 9. vyd. Wuppertal : R. Brockhaus, 1993. 1536 s. ISBN 3-417-24800-0. Zde zejm. s. 247nn.

neutralizovat neadekvátním výkladem. Naopak, aby děti (a nejen ony) mohly poznat důležitost Písma pro svůj život, potřebují poznávat, jak konkrétně se její zvěst může projevovat v praxi, jak prakticky může vypadat život podle Písma.

Richards a Bredfeldt⁴⁶ ale upozorňují na problém mnohých učitelů i učebních materiálů, že totiž předpokládají, že jakmile se dítě seznámí s patřičnými biblickými informacemi, samo bude automaticky schopno správně aplikovat jejich zvěst do života. Hovoří v této souvislosti o *self-guided application* (volně přeloženo: „samovolná aplikace“) – dítě je ponecháno s tím, že jistě samo najde adekvátní aplikaci nějakého biblického textu resp. jeho obecného principu. Podle těchto autorů jde však o příliš odvážnou představu. I když vhodné ilustrace a zobecnění základní myšlenky mohou významně pomoci, samotná (kognitivní) znalost textu, nebo dokonce jeho aplikačních možností, ještě nemusí znamenat, že dítě (a často i dospělý!) bude vědět, jak zvěst aplikovat ve *svém* životě, v jeho reálných situacích. Richards a Bredfeldt proto zdůrazňují nutnost tzv. *guided self-application* (volně přeloženo: „doprovázená aplikace“), v rámci které je dítě doprovázeno při hledání obecných principů a důsledků vyplývajících ze zvěsti, ale také při definování aplikací na vlastní život (*self-application*) a při formulování rozhodnutí jednat v jejich duchu.

Velký význam má proto schopnost učitele aktualizovat text v kontextu individuálního života dítěte a korelovat ho s jeho zkušenostmi. Na základě pozorování a analýzy vyučovacích hodin však F. Schweitzer upozorňuje na to, že učitelé často korelují biblický text spíše se současnými texty a jinými materiály, než se současnou životní realitou konkrétních žáků, což vede jen k dodatečnému navrhování učební látky. To jej vede k přesvědčení, že „hledání elementárních zkušeností nebo korelačních možností by vesměs bylo celkově úspěšnější, kdyby se nenechalo vést korelačními vzory, které předkládají učební plány nebo modelové lekce, nýbrž kdyby se situativně a individuálně vztahovalo k aktualizacím a recepčním procesům dětí a mládeže.“⁴⁷ Jinými slovy: lepší, než uvádět dětem příklady, bude nechat je uvádět své vlastní a vhodně je při tom doprovázet.

⁴⁶ RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 168-179.

⁴⁷ SCHWEITZER, F., NIPKOW, K. E. (et al.) *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*, s. 55. Srov. i RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 175.

Zároveň s tím se však důraz na aplikaci musí vyvarovat zákonického poučování a zkosnatělého předkládání všeho, co je třeba žít a v co věřit. L. Muchová upozorňuje, že takové vyučování vede jen ke „kopírování a klišé“. Naopak, je nutno dát prostor pro živé hledání a podněty pro samostatný, autentický život s Biblií.⁴⁸

Teologicky s tím souvisí nebezpečí, že učitel se bude snažit nahradit roli Ducha svatého. I když budeme vést k aplikaci biblického textu do života, není v naší moci způsobit, aby děti skutečně jednaly ve smyslu biblické zvěsti, a to s čistou motivací vyplývající z Evangelia. Opět se zde projevuje potřeba prosby o Ducha, a to nejen ve smyslu prosby o pomoc při výkladu, ale také jako vyjádření naší připravenosti neskloznout k moralizující manipulaci a „skutkaření“. Spoléhání na Ducha svatého osvobozuje od nutkání „udělat“ z dítěte vzorného křesťana.

9.3 Cíle v katechezi SCEAV

Udělat si představu o cílech katecheze resp. biblické výuky v rámci SCEAV je možné na základě několika zdrojů. Jednak jsou to 1. teoretické práce reflektující praxi SCEAV (V. Volný jr., S. Piętak, A. Róžańska), jednak 2. názory katechetů a učitelů nedělních besídek vyjádřené v rámci výzkumu a do jisté míry také 3. cíle formulované v učebnicích používaných v katechezi SCEAV.

9.3.1 Cíle v katechetické teorii SCEAV

V. Volný jr.⁴⁹ se zaměřuje na cíle katecheze v nedělních školách, které po vzoru W. I. Jonesové formuluje jako 1. zapojení do rituálně-bohoslužebného života (skrze seznámení se smyslem zjevení, dějinami Božího lidu a křesťanskými vyznáními a pochopení jejich významu pro dítě), 2. prožívání zkušenosti víry ve sboru (osobní zbožnost, duchovní růst a odpovědný podíl na životě společenství víry) a 3. individuální a společenská aktivita ve světě. I zde se odráží výše zmíněné trojí dělení cílů. Patrný je důraz na ekleziologický a liturgický rámec katecheze. Místo Bible není zmiňováno příliš

⁴⁸ MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 37n.

⁴⁹ VOLNÝ, Vladislav jr. *Problematika nedělních škol*, s. 60nn. Vzorem je mu zde JONES, Idris W.; SPENCER, Ruth L. *The Work of the Sunday School Superintendent*. Valley Forge : Judson Press, 1994. 118 s. ISBN 0-8170-1229-X.

podrobně (pouze v prvním bodu), veskrze se však předpokládá jako neodmyslitelný základ.

Podobně formuloval cíle S. Piętak.⁵⁰ Do obecného cíle katechumenátu zahrnuje následující oblasti: 1. osobní vztah k Bohu založený na biblickém poznání, 2. udomácnění v církevním sboru, 3. nadšení pro svědectví o Kristu slovem i životem a 4. směřování k poslednímu cíli. Zde převažuje vztahová stránka cílů. Ty jsou i zde zcela založené na aktivní práci s Bibli. S ohledem na cíl konfirmační výuky S. Piętak navrhuje tuto kvantifikaci: „(konfirmand) se bude snadno orientovat v Písmu svatém, denně je číst a z paměti ovládat alespoň dvacet základních biblických textů o spasení a životě křesťana.“⁵¹

A. Róžańska rekonstruuje základní cíl evangelické výchovy v SCEAV na základě rozhovorů s katecheticky činnými pracovníky církve jako „podporu integrálního rozvoje člověka tak, aby byl nasměrován k nalezení svého lidství v Bohu a nalezení svého místa na zemi: v životě, v rodině ve společnosti.“⁵²

9.3.2 Cíle katechetů SCEAV

Ad hoc názory učitelů SCEAV, vyjádřené v rámci dotazníkového šetření prozrazují, že učitelé vnímají smysl a cíl biblického vyučování hlouběji, než jen na rovině seznámení s biblickými fakty. Objevují se formulace jako „ukázat na Boha“, „ukázat, že Bůh miluje každého“, „vést k poznání Krista a k životu podle jeho vůle“, „změna v životě dítěte“, „utváření životních hodnot založených na biblických zásadách“ apod. Některé formulace věrně odrážejí cíle formulované v Dětské misii, např. „poznávat Boha a jeho plán pro člověka“ nebo „ukázat, jaký je Bůh a co pro člověka udělal“.⁵³

Specificky s ohledem na Bibli je pak zmiňováno vedení nejen k „seznámení se s biblickými postavami“, ale také k tomu, aby se „Bible stala součástí života“ neboli „naprosto samozřejmou záležitostí, kterou budou denně a běžně používat ve svém

⁵⁰ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 19.

⁵¹ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 98.

⁵² RÓŻAŃSKA, A. *Działalność edukacyjna*, s. 133nn.

⁵³ Srov. „Hlavní cíl Bible je říci nám, zjevit nám a učit nás, jaký je Bůh, co Bůh udělal a dělá, a v důsledku toho pak co Bůh chce, abychom dělali my.“ DOHERTY, S. *How to teach a Bible Lesson*, s. 92.

životě”, což jde namnoze ruku v ruce s vedením k „uvědomění si toho, že Bible je Slovem Boha”.

Při zběžném pohledu na tyto a další formulace cílů je patrné, že jsou většinou formulovány z pohledu učitele (vyjadřují to, co chce dělat a čeho chce dosáhnout učitel) méně už z pohledu dítěte/žáka. Z toho plyne, že je důležité vést učitele k tomu, aby se ve své službě učili lépe zohledňovat perspektivu dětí. K tomuto konstatování mne vedou nejen výsledky shromážděné pomocí dotazníku, ale také osobní pozorování katechetické praxe. Zdaleka nelze říci, že by tato „perspektiva dítěte” zcela chyběla, ale jde o otázku důrazu.

Všeobecně lze říci, že se v této „kolektivní” výpovědi zrcadlí cíle ze všech tří kategorií cílů, i když s různou intenzitou. Částečně převažují cíle kognitivní a pragmatické, tj. je zde prostor pro hledání cest k adekvátnější formulaci (a realizaci) cílů afektivních. Tak alespoň na teoretické rovině. Otázkou zůstává, do jaké míry se tyto cíle daří přetavit do specifických cílů jednotlivých vyučovacích hodin a jak jejich realizaci podpoří konkrétní didaktické a metodické kroky.

9.3.3 Cíle v materiálech používaných v SCEAV

Materiály Dětské misie i Tim 2,2 opakovaně zdůrazňují, že cílem vyučování není vyprávět biblické příběhy, ale učit biblické lekce, tj. na základě příběhu přiblížit dětem nějakou „ústřední pravdu“, biblickou doktrínu, obsaženou v textu⁵⁴ a „pomocť jim pochopit vybranou biblickou pravdu a uplatnit ji prakticky v jejich životě“.⁵⁵ Tento důraz nevyplývá z přesvědčení, že text má vždy jen jeden význam, ale z potřeby didaktické koncentrace na jednu hlavní myšlenku, která bude dětem přiblížena, a kterou si také budou schopny zapamatovat. Kritérii výběru této ústřední myšlenky jsou dominantní téma pasáže a aktuálně prioritní (duchovní) potřeby dětí.⁵⁶ Jde o to, seznámit děti s hlavním cílem Bible, jímž je zjevit nám a učit nás, jaký je Bůh, co udělal a dělá pro člověka, a v důsledku toho pak co Bůh chce, abychom dělali my.⁵⁷ To by mělo být

⁵⁴ Srov. např. DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson*, s. 77.

⁵⁵ Tamtéž, s. 3.

⁵⁶ DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson*, s. 86.

⁵⁷ Tamtéž, s. 92.

cílem všech částí programu, nejen samotné lekce. Také memorování hraje důležitou roli: „Chlapci a děvčata mají získat zálibu v Božím slově a zároveň skládat „poklad v srdci“ (nejen vědomosti v hlavě) na svou cestu životem.“⁵⁸

Materiál „Objevujeme Bibli se školáky“ také nabízí ke zvážení jeden z možných kurikulárních cílů: probrat během 5 let celou biblickou dějepravu. Zajímavé je v tomto smyslu doporučení autorů umístit schematický graf s „dějinným průběhem Božího jednání s člověkem“ ve shromažďovací místnosti a probrané lekce na něm postupně zaznamenávat.⁵⁹ Výhodou tohoto přístupu je, že dítě systematicky získává rámcovou představu o obsahu Bible.

Také materiál *Učíme se spolu* obsahuje jasně formulovaný záměr a dílčí cíle každé vyučovací jednotky. Cíle se přitom dotýkají také některých otázek literárního a historického pozadí a snaží se seznámit s literárním bohatstvím Bible. V otázce memorování textů je tento program velmi realistický a jde cestou „méně je někdy více“ – jeden verš je opakován na čtyřech setkáních a tvoří „červenou nit“ jednotlivých částí tématického celku.

Cíle práce s Biblí v konfirmačních materiálech nebývají nijak zvlášť formulovány – spadají do celkového cíle konfirmační přípravy, tj. do přípravy na konfirmaci jakožto osobního vyznání víry a potvrzení křestní smlouvy. Z přehledu obsahů je zřejmé, že důraz leží na předání informací o Biblí, jejím vzniku, rozsahu, uspořádání, zvláštěnostech i způsobech četby. Co do rozsahu blíže nespecifikovaný cíl je také naučit základní zásobu biblických veršů. Učebnice se vesměs snaží uvést do Bible jako do životního průvodce. „Putování biblickými událostmi Starého a Nového zákona je základem pro šťastný, smysluplný život každého člověka.“⁶⁰

V případě materiálů pro dorost nepřekvapuje zaměření na životní otázky. Zpravidla směřují k tomu, aby si mladí skrze diskusi o životních problémech a biblických pohledech na ně uvědomili, že „Bible je může vést a že Bůh jim má co říct, ať jsou jejich

⁵⁸ *Objevujeme Bibli se školáky*. Praha : Odbor pro práci s dětmi Církve bratrské/ Tim 2,2, 1998-2003. Bez ISBN. Zde 1. sešit 1. ročníku, s. 2.

⁵⁹ *Objevujeme Bibli se školáky : 1. ročník (NZ 1)*, s. 1.

⁶⁰ HVOŽDARA, M. *Věřím a slibuji*, s. 11.

zájmy nebo věk jakékoli.”⁶¹ Cílem práce s Biblií bývá v první řadě vyvolat debatu o tom, co Bible pro mladé znamená, jak by ji měli chápat a jak se biblické pohledy na věc vztahují k jejich vlastním názorům. K tomu patří vedení k zájmu o Písmo, k rozpoznání jeho jedinečnosti a k četbě Bible jako důležitého ukazatele jejich každodenního života. Bible má být mladým prezentována (klasickou metaforou) jako „milostný dopis adresovaný Bohem člověku”.⁶² Zpravidla je cílem tématicky seznámit se základní zvěstí, otázky pozadí a dějepravy ustupují do pozadí.

9.3.4 Cíle v katechezi SCEAV - shrnutí

O cílech v katechezi SCEAV lze všeobecně říci, že v oblasti kognitivních cílů lze pozorovat časté omezení výuky na nižší stupně kognitivní taxonomie (zapamatování, opakování). Větší důraz je třeba položit na náročnější kognitivní postupy, které dovolují také aktivnější myšlenkovou spoluúčasť dětí. Častý je také problém *self-guided application* (děti mají samy přijít na aplikaci, aniž by při tom byly vhodně doprovázeny) případně problém moralizujícího aktivismu. Celkově je zde potřeba vyvážit důrazy na jednotlivé domény tak, aby dítě nebylo ve svých schopnostech podceněno ani přeceněno.

Z hlediska dlouhodobějších kurikulárních cílů je citelný jejich nedostatek, zvláště v oblasti výuky náboženství, ale nejen tam.

⁶¹ LYNN, D. *Debatník*, s. 9.

⁶² LYNN, D. *Debatník*, s. 68.

10. Obsah biblického vyučování

10.1 Co z Bible učit?

Každá katecheze, každé křesťanské vyučování naráží na dvojí: nesmírné bohatství Písma na jedné straně a časové, kognitivní, psychologické a další meze studujících (žáků i učitelů) na straně druhé. Samotný rozsah Bible jak rovněž její povaha nutí k určitému výběru. Co z těch 1189 kapitol a kolem 30.000 veršů vybrat a přiblížit dětem, dospívajícím či dospělým? Které poklady („staré i nové“) vytahovat už teď, a které nechat k pozdějšímu objevení? Co je zcela zásadní pro zdravý duchovní růst a co, řekněme, doplňkové? A podle jakých kritérií vybírat? Otázka „co z Bible učit?“ nastoluje otázku po tom, co je podstatné.

V katechetické praxi nezřídka narazíme na velmi prosté kritérium výběru. Například: na poradě besídky se rozhoduje o tom, co se bude učit následující rok. (Jelikož v SCEAV neexistují jednotné osnovy pro výuku v nedělních besídkách, zpravidla je ad hoc tvoří právě spolupracovníci nedělní besídky, většinou pod dohledem, nebo alespoň za účasti faráře. To má určitou výhodu v tom, že obsahy mohou být šité na míru konkrétní skupině dětí.) Poměrně brzy padne otázka: „a jsou k tomu materiály?“ A ještě přesněji: „jsou k tomu flanely?“ Výběr je dán dostupnými pomůckami. Jakkoli lze tento přístup dobře chápat a dokonce jej považovat za legitimní, nelze se s ním zcela spokojit. Zvláště pokud nám jde o zodpovědné duchovní vedení. A zvláště, pokud máme promýšlet nejen jednotlivé lekce, ale celá kurikula a učební materiály. Ostatně, většina dostupných materiálů poskytuje spíše jakési stavební bloky, které je nutno uspořádat do učebního plánu, což znovu nastoluje otázku kritérií.

Otázka „co z Bible učit“ je poměrně odvážná (až riskantní), protože vzbuzuje naději, že bude následovat odpověď v podobě seznamu vhodných biblických míst s patřičným zdůvodněním, případně hned návrh kurikula apod. Zde půjde o skromnější cíl: pokusit se pojmenovat faktory, které hrají, případně které by měly hrát důležitou roli při výběru toho, co z Bible budeme učit.

10.2 Kritéria výběru biblických textů

Odpověď na didaktickou otázku „co z Bible učít?“ bude záviset především od toho, jaké budou naše odpovědi na následující obecně didaktické otázky: 1. co chceme (na)učit? a 2. koho chceme učít? První z nich se týká zejména obsahu biblické výuky, ale souvisí i s učebními cíli a smyslem textu, druhá se týká dítěte a jeho předpokladů.¹ Stručná odpověď na otázku „co z Bible učít?“ by pak mohla znít následovně: obsahem biblické výuky má být to, co odpovídá záměru a charakteru Bible a zároveň schopnostem dítěte, tj. to, co je v Bibli podstatné – pro dítě. Tím se dostáváme ke dvěma základním okruhům kritérií pro výběr obsahů: elementární zvěst Bible a profil dítěte.

Skutečnost, že výběr látky určuje nejen povaha obsahu (v našem případě Bible) a jím daný výchovný cíl, ale také profil žáka, je dnes již více či méně samozřejmostí. Jak však ukázal historický přehled přístupů k Bibli, nebylo (a dosud mnohdy dodnes není) tomu tak vždy. V současnosti převládá – alespoň teoreticky – snaha o vyvážené zohlednění jak obsahu (Písma) a jeho nároku, tak také žáka a jeho zkušeností a potřeb. Jako velmi přínosný se v této oblasti jeví koncept *elementarizace*, jehož poznatky budou využity i v následujících pasážích.

10.2.1 Biblické struktury jako kritéria výběru látky

Popsat, co patří k elementární zvěsti Bible, je především úkolem teologie. V posledních desetiletích se i tam častěji objevovaly a objevují snahy o zpřehlednění názorové plurality a postžení toho, co je základní, podstatné, neboli elementární. Hovoří se mj. o „elementární teologii“.² Není bez zajímavosti, že otázku po elementárním v (biblické) teologii znovu a znovu nastoluje právě náboženská pedagogika (viz Baldermann, Berg, Theissen, Sherill aj.). Tím kromě jiného biblistice i ostatním teologickým disciplínám připomíná, že nesmí zapomínat na rozměr komunikace. Výstižně definuje vztah teologie a *elementarizace* (jakožto nábožensko-pedagogického

¹ S podobným (byť obecně-) pedagogickým zájmem se M. C. Boys a T. G. Groome ptají: 1. „co to je ta Bible, kterou nosíme?“ 2. „kdo jsme my, kteří ji nosíme?“. BOYS, Mary C.; GROOME, Thomas G. Principles and Pedagogy in Biblical Study. *Religious Education*, 1982, roč. 77, č. 5, s. 486-507. ISSN 0034-4087.

² Viz např. titul publikace H. Stocka. Srov. SCHWEITZER, F. (et al.) *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 16 a 209nn.

konceptu) F. Schweitzer: „*Elementarizace* potřebuje teologii, protože jinak nebude možné dosáhnout profilované náboženské výuky; a teologie potřebuje elementarizaci, protože jinak neoslovi lidi – nejen ve výuce náboženství, ale ani ve sboru a ve společnosti, ve veřejném životě nebo právě i ve vlastním teologickém vzdělávání.“³

10.2.2 Obecná a kurikulární rovina

V teoretické literatuře i v katechetické praxi se setkáme s různými přístupy k výběru biblických textů. Schematicky se dá hovořit o ca. 7 kritériích výběru.

1. *Kritérium dějpravné celistvosti*. Přístupy uplatňující toto kritérium se vyznačují snahou o takový výběr textů, který z dlouhodobého hlediska dítěti umožní získat pokud možno ucelený přehled o biblické dějepřavě. Takový postup je (přínejmenším implicitně) patrný u většiny katechetických materiálů pro nedělní školy používaných v SCEAV. Velmi často jde toto kritérium ruku v ruce s kritériem následujícím.
2. *Kritérium dějovosti*. Ať už je biblická látka používána chronologicky či tématicky, vždy vychází z narativních textů. Nevyřčeným předpokladem je, že takové texty jsou názorné a tudíž automaticky srozumitelnější. Názornost (a z toho zpravidla plynoucí oblíbenost) však nemusí nutně znamenat srozumitelnost. Nevýhodou tohoto kritéria je také opomíjení ostatních literárních žánrů, čímž je Bible nechtěně redukována jen na knihu (dětských) příběhů.
3. *Kritérium reprezentativnosti a exemplarity*. Zde jde o takový výběr textů, který reprezentativně pokryje určité tématické pole. To může být definováno z hlediska teologických obsahů, případně z hlediska formálních vlastností textů apod. Příkladem orientace na teologické obsahy mohou být Bergovy *Grundbescheide* (k nimž přikládá vždy *textpool* – výběr reprezentativních textů)⁴ či Theissenovy axiomy a základní motivy Bible.⁵ Do stejné kategorie však spadají také některé přístupy z opačného konce teologického spektra – např. doktrinálně řazené tématické celky materiálů Dětské misie.

³ SCHWEITZER, F. (et al.) *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 220.

⁴ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 76nn.

⁵ THEISSEN, G. *Zur Bibel motivieren*, s. 131nn.

Příkladem výběru podle formálních vlastností textů může být návrh Theissena zaměřit se např. na texty reprezentující různé literární druhy (podle dějin formy), odlišné dějiny redakce či různá dějinná období (ať už podle tradiční chronologie nebo podle kritického datování).⁶ Tomuto přístupu ale hrozí, že z biblické výuky udělá exegeticko-hermeneutický propedeutický kurz, který nebude schopen zprostředkovat bezprostřední setkání s textem jako takovým a jeho zvěstí.

4. *Kritérium zkušenostního potenciálu.* Pro Baldermanna je kritériem výběru míra bezprostřední zkušenosti, kterou text nabízí čtenáři. Vybírá proto podle jazykových struktur resp. forem řeči (zde do jisté míry obdobně jako Theissen vychází z dějin formy, viz předchozí kritérium). Snaží se je seřadit od nejjednodušších (elementárních) ke komplexním a vystopovat tak cesty didaktiky, která je Bibli inherentní.⁷ Nejbezprostřednější přístup nabízejí zejména texty obsahující přímou řeč. Pro Baldermanna jsou to především Žalmy. Opouští tedy zavedené schéma orientace na příběhy, které jsou již vesměs reflexí zkušenosti.⁸
5. *Kritérium pozitivní zvěsti.* Příkladem je zde opět přístup Chr. Kallochové, která texty volí mj. podle toho, jak pozitivní obraz Boha prezentují.⁹
6. *Kritérium věřitelnosti zpravidla* odsouvá zejména texty obsahující zázraky. Předpokladem je obava, že děti zázraky pochopí příliš konkrétně resp. obava ze světonázorového konfliktu v dětské mysli.¹⁰
7. *Kritérium tématické relevance.* Toto kritérium je typické pro biblické vyučování zaměřené na témata a životní problémy, kde biblické texty slouží spíše jako ilustrativní materiál.

Tato kritéria naznačují okruh možných otázek, které souvisejí s didaktickou volbou. Při výběru látky je v praxi nutno ve větší či menší míře zohlednit více kritérií najednou, a to mj. v kombinaci s dalšími didaktickými faktory, v tom např. z hlediska

⁶ THEISSEN, G. *Zur Bibel motivieren*, s. 126-128.

⁷ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 28.

⁸ Srov. WEGENAST, K. *Bibeldidaktik 1975-1985*, s. 140.

⁹ Cit. in: FRICKE, M. *„Schwierige“ Bibeltex*t, s. 114 a 116. Podobné důrazy však najdeme částečně i u S. Cavalletti a dalších. Viz např. CAVALLETTI, S. *The Religious Potential of the Child*, s. 105n.

¹⁰ Srov. tamtéž.

organizačních forem. Zde uvedený přehled a z něho vyplývající možnost vzájemné kombinace kritérií umožňuje vyhnout se jednostranným důrazům, případně kriticky vyloučit kritéria nevhodná či zavádějící.

V souvislosti s úvahami nad kritérií stojí za zmínku upozornění D. Hanesové, že biblické vyučování má postupovat dvojím směrem: a) divergentním, tj. směrem k rozšiřování vědomostí a zručností s ohledem na zvládnutí co nejširšího spektra biblických textů a literárních žánrů, a jednak b) konvergentním, tj. směrem k pochopení jednotlivých prvků a hlavních myšlenek společných pro více textů.¹¹ Na jedné straně se tedy rozšiřování biblických znalostí nemá týkat pouze rozšířené znalosti biblických příběhů, ale také *žánrové pestrosti* Bible a schopnosti její adekvátní interpretace. Na straně druhé vede „konvergentní směr“ k tomu, aby nedošlo k „parcializaci“ biblické látky, tj. ke snaze předat co nejvíce dílčích příběhů, při které se však ztrácejí jednotící prvky a hlavní myšlenka celé Bible, „jakási dlouhá červená nit' Božího spasení“, či „Velký příběh“.¹²

10.3 Profil žáka jako kritérium výběru látky

Ačkoliv je tento pohled na výběr látky v poslední době velmi intenzivně vnímán jako důležitý, jde o oblast relativně málo prozkoumanou a především v katechetické praxi stále ještě podceňovanou. K základním okruhům týkajícím se profilu dítěte patří: 1. dobový a společenský kontext dítěte (náboženská socializace), 2. životní příběh dítěte (životní fáze), 3. vývojový stupeň dítěte (vývojově-psychologický aspekt). Někdy jsou jako samostatná kategorie rozlišovány ještě duchovní potřeby dítěte.¹³

Obraz dítěte by měl učitel získávat ze dvou základních zdrojů. 1. z poznatků společenských a pedagogických věd (sociologie, vývojová psychologie, psychologie učení apod.), které poskytnou generalizovaný pohled, trendy a širší kontext; 2.

¹¹ BRÁDŇANSKÁ, Noema; HANESOVÁ, Dana (a kol.) *Vybrané katechetické metody*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005. 156 s. ISBN 80-8083-080-0. Zde s. 25.

¹² BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 27. Jde o totéž, co patří k elementární zvěsti Bible a čemu např. Berg říká *Grundbescheide* a Theissen *Grundmotive*. Srov. kap. 5.6. K otázce „Velkého příběhu“ viz také FILIPI, P. *Pozvání k naději*, s. 134-137.

¹³ BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 31.

z vlastního pozorování konkrétních dětí ve vlastní třídě/skupině. Tyto dva zdroje musí umět uvádět do vztahu. Citlivý ohled na aktuálně důležité potřeby dětí (problém šikany, strach, nebezpečí drog, rodinná situace apod.) by učitel měl být schopen projevit např. flexibilní změnou obsahů (nebo alespoň důrazů), aniž by ztratil smysl pro systematicčnost.

10.3.1 „Elementární zkušenosti“ dětí a výběr obsahů

Do této elementarizační kategorie spadají zejména otázky po dobovém a společenském kontextu a po životním příběhu dítěte (socio-kulturní perspektiva). V teoretické literatuře k náboženské výchově a výuce bývá zohledňováno zejména hledisko náboženské socializace. Všeobecným závěrem je pak nutnost tzv. otevřené biblické didaktiky, která u žáků nepředpokládá znalost Bible a zdůrazňuje dialogický a zkušenostní charakter výuky. To vše s ohledem na sekularizační změny ve společnosti. Theissen v této souvislosti zdůrazňuje kromě *elementarizace* také nutnost *dialogizace* v širším slova smyslu – chce biblickou didaktiku otevřít na dialog se sekulárním světem, s jinými konfesemi i jinými náboženstvími.

Otázku dobového a společenského kontextu žáka jsme již řešili v rámci vymezení pojmů používaných v této práci.¹⁴ Zde se spokojíme s odkazem na Bergův výčet problémů a potřeb současného dítěte, které by měly být zohledněny při výběru biblické učební látky: 1. složitost života, 2. bezmoc tváří v tvář systému (*Rädchenexistenz*), 3. anonymita, 4. společnost plná ohrožení, 5. beznaděj, 6. tlak na perfekci, 7. život v hektickém, hlučném, umělém světě.¹⁵

Při vědomí těchto potřeb pak katecheze musí směřovat k takovému výběru obsahů, které usnadní rozhovor biblické zvěsti a života dítěte. Baldermann v této souvislosti konstatuje, že děti nebudou mít problém vztahovat vlastní život na příběhy, pokud budou hovořit o základních lidských zkušenostech strachu, smutku, utrpení, zklamání, radosti, lásky, osvobození nebo naděje.¹⁶

¹⁴ Viz výše – kap. 2.3.

¹⁵ BERG, *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 21-24.

¹⁶ Srov. BALDERMANN, Ingo. *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1991. 160 s. ISBN 3-7887-1374-7. Zde s. 29.

10.3.2 Vývojové teorie a výběr obsahu

K základním požadavkům kladeným na biblické vyučování patří požadavek věkové přiměřenosti.¹⁷ To patří snad k nejčastěji zmiňovaným kritériím vůbec. V této souvislosti stojí za pozornost zejména otázka výběru biblických textů z hlediska různých vývojových fází (kognitivních, morálních i náboženských, jak je rozpracovali zejm. Piaget, Ericson, Kohlberg, Oser/Gmünder či Fowler).

Množství výzkumů provedených v této oblasti odhalilo tolik různých aspektů vývoje dítěte, že oproti původním přímočarým snahám o aplikaci developmentalistických závěrů (viz vliv Goldmanových závěrů na anglické sylaby 60.-70. let 20. stol.) je dnes jejich přínos hodnocen mnohem diferencovaněji, resp. jen na všeobecné rovině. Podobně jako R. Goldman jsou ale i dnes někteří badatelé přesvědčeni, že na základě vývojových teorií lze definovat okruh textů, vhodný pro konkrétní věkové kategorie. Vybírat je nutno pouze ty texty, které jsou i děti schopny pochopit správně.¹⁸

Jiní vidí vliv vývojových teorií na samotný *výběr* textů spíše rezervovaně. Např. Berg se ve své rozsáhlé trilogii k biblické didaktice věnuje otázce vývojových stádií na pouhé jedné a půl stránce.¹⁹ Z hlediska biblické didaktiky vnímá důraz na kontinuitu jako důležitější, než diferenciaci obsahu podle vývojových stádií. Jeho teze zní: „Biblické vyučování musí vidět svou úlohu v budování strukturálně analogických učebních zkušeností a vhledů (Lernerfahrungen und Einsichten), a to průběžně všemi věkovými stupni.“²⁰ Nejde tedy ani tak o rozdělení textů podle vhodnosti pro určité věkové kategorie, jako spíše o způsob podání (teoreticky libovolné) biblické látky - tak, aby děti mohly na své úrovni zakoušet ony analogické zkušenosti.

Bergovu přístupu dává za pravdu také skutečnost, že implikace stejných vývojových poznatků a východisek se u jednotlivých badatelů liší, ba dokonce si protirečí. Názorně to dokládá M. Fricke²¹, který v této souvislosti poukazuje mj. na to, že chybí

¹⁷ Z hlediska konceptu elementarizace spadá otázka „věkové přiměřenosti“ do kategorie tzv. „elementárních začátků“ neboli „přístupů“. Viz kap. 5.7.

¹⁸ Nově např. Ch. Kallochová. Srov. FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 103-106.

¹⁹ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 141-143.

²⁰ Tamtéž.

²¹ FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 117.

jednoznačná kritéria. Kritéria zavedená jednotlivými badateli podle něj „nikdy nemají absolutní platnost, nýbrž jsou zakotvena v celkovém nábožensko-pedagogickém konceptu toho kterého biblického didaktika“.²² Diskuse kolem podobenství a zázraků ukazuje, že kognitivně orientovaná vývojová psychologie nám poslouží více v porozumění toho, co děti pochopit dokážou, než toho, co pochopit nedokážou. Proces poznávání je příliš komplexní, než aby mohl být popsán jen z hlediska kognitivního vývoje.²³ Proto je zavádějící představa, že na základě vývojové psychologie je možné dojít k ideálnímu, všeobecně platnému „kánonu“ pro děti. Takové pokusy jsou vždy poplatné specifickému didaktickému (či psychologickému) přístupu a jeho mezím. Zároveň může dojít k redukci biblické látky na tzv. „bezproblémové“ texty a tím k okleštění biblické zvěsti. V souvislosti s tím se ozývají dokonce hlasy, že „biblické příběhy smějí být pochopeny také ‘nesprávně‘“, čímž se vyjadřuje radikální obrat směrem k akceptaci dětského pohledu.²⁴ Proto se znovu dostáváme ke konstatování, že spíše, než na volbu biblických textů, budou mít výsledky vývojových studií zásadnější vliv na *zpracování* biblické látky a její podání v rámci výuky.

Z toho plyne důležitý praktický požadavek, aby učitel dobře poznal (poznával) své žáky. Bude to také jeho pedagogická a teologická zkušenost i jeho odborné kompetence a zručnosti, které budou rozhodovat o výběru látky. Dobrý učitel se bude orientovat v teoretických přístupech i empirických poznatcích, bude si však vědom jejich limitů a deskriptivního (nikoli normativního) charakteru, a zároveň je bude uvádět do souvislosti s místními podmínkami a schopnostmi „svých“ konkrétních dětí. Cílem není zlepšení manipulativní schopnosti učitele a zajištění bezproblémové implantace informací, nýbrž především potřeba vyvarovat se nepřiměřených požadavků, které děti buď přeceňují nebo také podceňují, vyjít vstříc jejich učebním předpokladům a také lépe předvídat, pochopit a zhodnotit jejich reakce.

²² Tamtéž.

²³ Srov. kapitola o empirických výzkumech (kap. 5).

²⁴ WEGENAST, Karl; WEGENAST, Philip. Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In BELL, Desmond et al. (vyd.) *Menschen suchen – Zugänge finden : auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel ; Festschrift für Christine Reents*. Wuppertal : Foedus, 1999. 419 s. ISBN 3-932735-25-0. Zde s. 246.

10.4 Specifické otázky biblické didaktiky

V náboženské pedagogice existuje několik oblastí, v nichž je otázka vhodnosti pojednávána zvláště intenzivně. Patří k nim zejména násilí a sexualita v Bibli, zázraky či také podobenství. V případě podobenství a zázraků jde zejména o rozpaky vycházející z poznatků kognitivního vývoje dětí resp. z rozporu mezi textem a našimi post-osvícenskými představami o světě. V případě násilí a sexuality jde o rozpaky související spíše s morálním vývojem dětí. Tyto rozpaky vedly k vyřazování problematických textů z kurikula. Svou roli zde sehrála intenzivní snaha o zdůraznění pozitivní zvěsti Bible, která je charakteristická pro vývoj v nábožensko-pedagogických a katechetických přístupech 20. století, jak rovněž vývojově-psychologický optimismus.²⁵ To vedlo k odsouvání těchto „těžkých“ textů z vyučovacích plánů.

10.4.1 Didaktika „těžkých“ textů (utrpení, násilí, sex)

Pod pojmem „těžké texty“ lze rozumět celou škálu všelijak nesnadných pasáží Bible. Jako takové se jeví v podstatě všechny texty, které působí potíže při výkladu, ať už jsou důvody jakékoli.²⁶ Pro učitele a katechety SCEAV se jako těžké jeví zejména „drastické“ příběhy ze Starého i Nového zákona, které však „mají důležité poselství“. Potíž je dvojitá: jednak se těžko odpovídá na otázky dětí typu „Proč to Bůh dopustil?“ a jednak není snadné podat „krvavý“ příběh či „vojenské“ scény tak, aby to děti nevnímaly „jako TV thriller“. K těžkým patří ale také texty obsahující složitější teologické koncepty (např. spasení, vykoupění, Duch svatý,). V této části se však omezíme zejména na problematiku textů obsahujících utrpení, násilí a sexuálně-erotické scény.

M. Fricke rozlišuje několik možností, jak se s těmito texty vypořádat.²⁷ První skupina přístupů se vyznačuje snahou o potlačení jejich pohoršlivosti, druhá se s ní pozitivně vyrovnává. Do první skupiny spadají tyto možnosti: 1. vynechání/přecházení/potlačení;

²⁵ Viz výše kap. 4.3. Srov. též BOTTIGHEIMER, R. B. *The Bible for Children*, s. 60-63.

²⁶ Přehled různých typů těžkostí podává FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 23-26 a 259.

²⁷ FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 259-279.

2. převyprávění/změna smyslu/ochrana (dítěte); 3. zrušení napětí/doplňování textových proluk a 4. historické vysvětlení/relativizace/ochrana před kritikou.

Jakkoli to může být v nejednom případě oprávněné, přece jen je třeba se ptát, zda tím nedochází k ochuzení biblické zvěsti a zda tím zároveň nejsou ochuzovány i děti, a to o důležité možnosti formování víry a života. Fricke je k vylučování či přeznačování „těžkých“ textů velmi opatrný až skeptický. Podle něj jde často o „špatně pochopenou ochranu dítěte“. Dítě na základní škole by nemělo být podceňováno ani zbaveno možnosti poznávat a vyrovnávat se i s těžkými stránkami života. Proto přímo potřebuje „těžké“ příběhy.²⁸ Požadavek nepodceňovat dítě platí ostatně i v případě textů těžkých z hlediska kognitivního vývoje.²⁹

Jako lepší alternativa se proto jeví pozitivní vyrovnávání se s těžkými texty. Fricke zde rozlišuje tyto možnosti (zde zachovávám původní číslování): 5. akceptace a předávání těžkých textů jako součást biblického podání; 6. kritické dotazování/zaujetí stanoviska/vyrovnání se s textem; 7. revize vlastního pojetí Boha a 8. asociace s těžkým a temným ve vlastním životě.

Tyto přístupy vedou k otevřenému, zkoumavému, (sebe)kritickému přístupu k biblickým textům a umožňují odbourávat zjednodušené představy o Bohu a poznávat to, co nestojí za následování. Vyrovnávání se s temnými stránkami života nad (temnými) stránkami Bible má tak podle Frickeho dvojí výhodu. Především poskytuje možnost identifikace v situacích životních nesnází či pochybností (viz např. zkušenost utrpení). Zároveň ale umožňují prožít (alespoň ve fantazii) vlastní „zlé“ sklony a poznat jejich důsledky (hranice reality) a tím přispět k rozvoji vlastní osobnosti.³⁰

10.4.2 Didaktika podobenství

Snad největší diskuse se rozvinula kolem otázky podobenství. Výsledky empirických výzkumů vedly k poznání, že ke schopnosti abstraktního myšlení, důležitého pro jejich správné pochopení, děti postupně dorůstají teprve během druhého stupně základní školy.

²⁸ FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 555nn.

²⁹ Srov. závěry kap. 5.

³⁰ FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 556-557.

Všeobecná poučka tedy zní: použití podobenství na prvním stupni naráží na doslovné, konkrétní vnímání dětí, které není schopné pochopit jeho přenesený význam. Proto je vhodnější použít jiné texty, protože pochopení podobenství jakožto podobenství není na prvním stupni možné.³¹ Jak jsme si již všimli v kapitole o Bibli v empirických výzkumech, existují mnohé hlasy, které se k výsledkům kognitivně orientovaných výzkumů vyjadřují kriticky.³² Na didaktické a metodické rovině je nutno zmínit zejména didaktiku symbolu. Např. H. Halbfas se na základě svého pojetí symbolu vyslovuje pro velmi rané zařazení podobenství do výuky.³³ Podobně i přístupy zdůrazňující zkušenostní složku vyučování. V tomto smyslu vidí i Baldermann možnosti využití některých podobenství už v 1. třídě – za předpokladu, že podobenství je pojato spíše jako metafora, která umožňuje analogii zkušenosti dítěte s událostmi či zkušenostmi postav v podobenství (např. zkušenost opuštěnosti, samoty u marnotratného syna resp. ztracené ovečky).³⁴

Souhrnně lze říci, že pro zařazení podobenství do výuky na prvním stupni hovoří zejména: 1. potřeba seznámení s obsahem Bible, které umožní pozdější navazování, jak rovněž 2. ilustrativnost a dějovost podobenství, které jsou důvodem jejich velké oblíbenosti, ale také 3. možnost identifikace dítěte s postavami v podobenstvích.

Jak však upozorňuje B. Grom, ani didaktické přístupy zaměřené na práci se symboly nemohou ignorovat empiricky doložené problémy s pochopením symbolů a přeneseného významu podobenství v plném slova smyslu.³⁵ Pro děti mladšího školního věku je typické setrvávání na rovině „obrazu“ a teprve s rozvojem abstraktního myšlení mohou

³¹ Tak např. BUCHER, Anton A. Eine blosse Geschichte – oder ein Gleichnis? *Evangelische Erzieher*, 1989, roč. 41, č. 5, s. 429-439. ISSN 0014-3413, Zde s. 437. Srov. též odkaz na postoj K. Fröra, s. 430. Zajímavý je v tomto ohledu už i relativně starý postřeh G. Bettse v jedné z mála česky vydaných publikacích k náboženské výchově. Mezi texty, které při výběru biblické látky „možno vynechat“ řadí i „alegorie, jež by dítě bralo doslova i muselo si později opravovati omyl“. BETTS, George H. Kterak vyučovati náboženství. *Zásady a metody*. Přel. J. Procházka a S. T. In *Skryté poklady IV.-V. Náboženským vychovatelům*. Tábor : Masarykův domov, 1932-33. 107 s. Zde s. 53nn.

³² Viz kap. 5.2.

³³ BUCHER, Anton A. Eine blosse Geschichte, s. 430.

³⁴ BALDERMANN, Ingo *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1991. 160 s. ISBN 3-7887-1374-7. Zde s. 61nn a 81nn. Srov. ADAM, G.; LACHMANN, R. *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 269.

³⁵ GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie*, s. 253.

pochopit rovinu „věci“.³⁶ Tato skutečnost musí být didakticky zohledněna a zpracována způsobem, který vytvoří dobré předpoklady pro pozdější plné porozumění podobenství. Za chybu lze proto považovat např. snahu používat při práci s podobenstvími dodatečné abstrakce (symboly), což pochopení podobenství dětem ještě více znesnadňuje. F. Schweitzer hovoří dokonce o “nebezpečných abstrakcích”, které “jdou přes hlavy žáků”.³⁷ Proto platí přinejmenším upozornění, že při práci s podobenstvími na prvním stupni – a jak brzy uvidíme, i v sekulárním, mimocírkevním prostředí – je zapotřebí jisté opatrnosti a citlivosti.

Jako vodítko pro didaktickou analýzu Grom nabízí následující otázky, v nichž se ozyvá to, co jsme konstatovali v závěru podkapitolky o výzkumech na téma podobenství – vědomí, že důležitý vliv na pochopení podobenství má nejen stupeň kognitivního vývoje, ale i mnohé další faktory:³⁸

1. „Dokážou žáci pochopit děj podobenství (*Gleichnisgeschichte*, tj. „*Bildhälfte*“) v jeho profánně-konkrétním smyslu?“ (Některá podobenství jsou srozumitelnější, než jiná a podle toho je nutno se při výběru rozhodovat.)
2. „Mají už žáci ze všeobecně jazykového hlediska nějakou základní zkušenost s metaforickým použitím řeči, a jsou tedy zvyklí hledat u metafor a podobenství kromě běžného, konkrétního smyslu ještě i druhý, hlubší význam?“ (Uvedení do metaforické řeči napomáhá porozumění – zde hraje velkou roli úroveň jazykové socializace i výuka.)
3. „Mají žáci náboženské předporozumění, nutné pro náboženský výklad podobenství, tak že vyučování může nacvičovat objevování druhého, náboženského významu („*Sachhälfte*“) a podněcovat převod na emocionálně významné zkušenosti jejich života?“ (Náboženská socializace napomáhá porozumění podobenství.)

³⁶ Srov. klasické rozlišování mezi tzv. „*Bildhälfte*“ (nověji též: „*rhema*“) a „*Sachhälfte*“ („*thema*“) podobenství, které jsou ve výkladu uvedeny do vzájemného vztahu pomocí „*tertium comparationis*“. To má původ ve studii Adolfa Jülichera, *Die Gleichnisreden Jesu I a II* (1886 a 1899). Viz také BUCHER, A. *Eine blosse Geschichte*, s. 439.

³⁷ SCHWEITZER, F., NIPKOW, K. E. (et al.) *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*, s. 51n.

³⁸ Viz kap. 5.2.5. Gromovy otázky – viz GROM, B. *Religionspädagogische Psychologie*, s. 256-258.

10.4.3 Didaktika zázraků

Patří texty popisující zázraky na první stupeň? Podle K. Wegenasta nikoliv, protože hrozí, že děti budou vnímat Ježíše jako magickou postavu a odsunou jej do oblasti nadpřirozena. Naopak podle R. Vandrě ano, protože už na prvním stupni by děti měly být vedeny k překonání historizujícího nepochopení zázraků a k objevování jejich mnohovrstevnosti.³⁹ W. Ritter je přesvědčen, že v návaznosti na Rousseaua zastánci odstranění „zázračných“ textů absolutizují „zduchovnělé“, přirozené náboženství dospělých a náboženství dítěte nepovažují za plnohodnotné nebo je odmítají jako méně hodnotné.⁴⁰

Současné vykladačské pohledy vycházející z historické kritiky zdůrazňují nutnost nemagického výkladu zázraků, zároveň však mají tendenci vyhýbat se otázce nadpřirozenosti a zůstávat na rovině (abstraktně) symbolického výkladu. Zázrak je pro ně pouhým „vehikulem“ pro vyjádření kérygmatu o Kristu působícím v církvi, o hříchu a odpuštění apod.⁴¹ Otázka „opravdu se to stalo?“ bývá odbývána jako nepatřičná až se zdá, že cílem výuky bývá naučit ji neklást. Útěk před ní se např. v německé náboženské pedagogice projevuje zejména *metaforizací* (existencialistickou psychologizací příběhu), ústící nezřídka do moralizujících apelů, případně také *instrumentalizací* příběhu pro účely *historicko-kritické propedeutiky*.⁴² Např. příběh o uzdravení slepého Bartimea je pak vykládán jako inspirace k tomu, abychom podporovali slepeckou misi. Pojem „zázrak“ prochází imanentní redefinicí a stává se pouhým odrazovým můstkem k pojednání o *Formgeschichte* textu apod. Jindy je důraz jednostranně položen na to, co

³⁹ WEGENAST, Klaus. Wundergeschichten der Bibel in der Grundschule? In WEGENAST, Klaus. *Glaube, Schule, Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts*. Gütersloh : Gerd Mohn, 1970. 242 s. ISBN 3-579-04178-9. Zde zejm. s. 157. VANDRÉ, Rudolf. *Wundergeschichten im Religionsunterricht. Hilfen für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe*. 2. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1979, 137s. ISBN 3-525-61314-8. Zde s. 27. Cit in: LÄMMERMANN, G.; MORGENTHALER, Ch. (vyd.) *Bibeldidaktik in der Postmoderne*, s. 143.

⁴⁰ Cit. in FRICKE, M. „Schwierige“ Bibeltex te, s. 116n.

⁴¹ Srov. FREY, Jörg. Zum Verständnis der Wunder Jesu in der neueren Exegese. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1999, roč. 51, č. 1, s. 3-14, ISSN 0014-3413. Zde s. 7.

⁴² Zde vycházím z Dresslerovy pronikavé analýzy učebnic náboženství: DRESSLER, Bernhard. Finden Wunder nicht statt? Didaktische Überlegungen anlässlich eines Blicks in Religionsbücher. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1999, roč. 51, č. 1, s. 46-55, ISSN 0014-3413. Zde s. 50-54.

příběh hovoří o prožívání uzdraveného (nota bene: nikoli o jeho „medicínském stavu“), méně už na to, co hovoří o Ježíši.⁴³

Nevytrácí se tím ale důležitý prvek, který mnohé novozákonní pozorovatele Ježíše vedl k otázce „kdo to je?“ (L 8,25). Jak pak (a čím) budeme vést k této elementární otázce my? Navzdory tomu, že současné přístupy přiznávají otázce fakticity zázraků mnohem více prostoru, než tomu bývalo dříve, a korigují tak zavedená výkladová schémata, přece jen platí, že „úkol vnímat (zázraky) historicky a teologicky přiměřeně zůstává i po 200 letech historicko-kritické exegeze nesplněn.“⁴⁴

Pro výklad a vyučování příběhů o uzdravení z těchto úvah vyplývají následující „mantinely“:

- výklad se musí vyvarovat magického pohledu na Ježíše (není to automat na zázraky, se zázraky se pojí vždy otázka víry);
- zároveň však má mít odvahu ne(od)vysvětlovat zázračný moment textu, ale nechat mu právo mluvit sám za sebe, ponechat mu jeho jinakost a „bláznovství“ (1 K 1,18), které je zároveň výzvou pro náš pohled na svět; platí zde stará pravda: „V prvé řadě jde o to, vzít texty vážně“⁴⁵;
- příběhy o uzdravení nabízejí možnost identifikace s trpícím a tím i možnost prožít Ježíšovu pozornost, laskavost a v nich Boží blízkost a příklon k člověku;
- přitom je nutno vyvarovat se přílišné spiritualizace, metaforizace resp. psychologizace příběhu a jeho moralizujícího zneužití;
- I zde platí potřeba umožnit dětem bezprostřední přístup k textům, nekomplikovaný úvody do literárně-teoretických a historicko-kritických teorií, které pro děti představují zpravidla „příliš velkou okliku.“⁴⁶

⁴³ Srov. HARZ, Frieder. Die Bibel verstehen lernen – Anregungen zu einer religionspädagogisch verantworteten Rezeption historisch-kritischer Forschung. In RITTER, Werner; ROTHGANGEL, Martin (vyd.) *Religionspädagogik und Theologie : Enzyklopädische Aspekte*. Stuttgart : W. Kohlhammer, 1998. 360 s. ISBN 3-17-015113-4. Zde s. 333n.

⁴⁴ FREY, J. Zum Verständnis der Wunder Jesu, s. 14.

⁴⁵ DRESSLER, B. Finden Wunder nicht statt? S. 50.

⁴⁶ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 76.

10.5 Co učit o Bibli?

Komplexní práce s Biblií v katechezi vyžaduje také prostor pro seznámení s pozadím a povahou biblických textů. Jde v podstatě o otázky historického, literárního a teologického úvodu k Bibli, v rámci nichž lze rozlišovat následující okruhy: 1. biblická reália (svět Bible), 2. vznik Bible, 3. literární povaha a jazyk Bible, 4. inspirace a autorita Bible a v neposlední řadě také 5. uvedení do osobní četby Bible. V praxi přicházejí v úvahu dva základní modely zpracování těchto témat: v rámci samostatných vyučovacích jednotek nebo v rámci práce s konkrétním textem resp. tématem.

K první možnosti se částečně kloní např. H. K. Berg. Předpokládá, že práce s Biblií bude smysluplná a úspěšná „pravděpodobně“ jen tehdy, když se bude moci opírat o „přípravné kurzy“, které budou uvádět do adekvátního pochopení Bible.⁴⁷ Proto navrhuje zařadit výukové jednotky (nazývá je *Informationsbausteine*) zaměřené na uvedení do světa Bible, do otázek vzniku a historického porozumění biblických spisů a do náboženského jazyka. Tyto informativní bloky by měly být součástí biblické výuky na všech věkových stupních, a to buď jako samostatné jednotky, nebo jako vstupní sekvence v rámci jednotek zaměřených na text nebo na téma (problém). Přesto si je Berg vědom jistého rizika osamostatnění oněch informačních bloků a zdůrazňuje, že by se neměly stát cílem samým o sobě a neměly by zabírat příliš mnoho času a energie. Jejich role má zůstat v rovině propedeutiky.⁴⁸

Naopak H.-J. Abromeit je vůči samostatným vyučovacím jednotkám na téma „palestinské vlastivědy“ velmi skeptický, a to ze dvou důvodů. Jednak proto, že biblická reália jsou z hlediska věkové přiměřenosti často zařazována příliš brzy (např. 5-6 třída je podle něj pro samostatný tématický okruh tohoto druhu brzy; jako varovný příklad uvádí razítkovou mapu Palestiny použitou ve 3-4 třídách, kde děti měly doplnit příslušné názvy). A jednak proto, že mají tendenci k tématickému osamostatnění a stávají se tak cílem o sobě. Důsledkem je vyučování, které postrádá souvislosti, ztrácí na přitažlivosti, vede k omezené použitelnosti takto naučených vědomostí a přispívá „k emocionální

⁴⁷ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 141 a zejm. s. 147-149.

⁴⁸ BERG, H. K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 148.

distanci vůči náboženství jakožto něčemu muzeálnímu“.⁴⁹ Nic na tom podle něj nemění ani skutečnost, že v této tématické oblasti existuje (v Německu) spousta metodických pomůcek.

Platí-li však, že biblická výuka nemá být jen prostorem pro hromadění informací, ale spíše pro setkání s Bohem, pak je nutné, aby biblická reália byla integrálně zakomponována do „zvěsti“. Tak to ostatně dělá Bible sama. Zároveň však doprovodné informace mohou vnášet do výuky vítané zpestření a stát se tak nástrojem přiblížení podstaty biblického textu. Zejména u starších dětí, které se vyznačují touhou objevovat a zkoumat pozadí biblické zvěsti, mohou tato témata sehrát užitečnou roli. Úkolem učitele bude využít tyto možnosti k zajímavému zpracování hodiny, která přitom nezanedbá rozhovor života se zvěstí.

Otázkou je, do jaké míry by měly být děti seznamovány s výsledky historicko-kritického bádání Bible. Baldermann v tom vidí spíše překážku, než pomoc. Pro Berga je to jeden z potenciálních zdrojů metodické inspirace. Smolík má za to, že v nižších ročnících není nutno se biblickou kritikou zabývat vůbec, u dětí středního a staršího školního věku pak „jde o to, abychom na jedné straně zachovali úctu a vážnost k Písmu, na druhé jim řekli kriticky, oč v Písmu jde.“⁵⁰ Za zcela základní požadavek směrem k vyučování seznamujícímu děti s kritickými otázkami lze považovat Smolíkovo upozornění, že při výkladu nemůže být východiskem negativní kritika textu, nýbrž jeho pozitivní zvěst.

10.5.1 Vedení k osobní četbě Bible

V nábožensko-pedagogické literatuře stojí tento aspekt v pozadí zájmu. Zpravidla se veškerá didaktická i metodická snaha soustřeďuje na otázku kvalitního vyučování. Jakkoli platí, že ve vyučování se děti neučí pouze obsahy, ale také struktury zacházení s obsahy,⁵¹ přece jen nestačí pouze „motivovat k Bibli“ (Theissen), aniž bychom

⁴⁹ SCHMIDT, Heinz. *Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, Bd.2*, Stuttgart, 1984, s. 130. Cit in: ABROMEIT, H.-J. *Die Bibel im Religionsunterricht*, s. 184n.

⁵⁰ SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 79.

⁵¹ LÄMMERMANN, G. *Grundriss*, s. 54.

poskytli také praktickou pomoc a inspiraci v tom, jak s Bibli v osobním životě zacházet. Dobře to ilustruje příklad z konfirmačních materiálů používaných v SCEAV.

Důraz na důležitost Písma byl v SCEAV vždy více či méně samozřejmostí, což ovšem nelze říci o katechetickém uvádění do zacházení s Bibli v osobním životě. Srovnání starší konfirmační učebnice G. Szurmana s dosud používanou učebnicí M. Hvozd'ary je po mém soudu velmi poučné. Zatímco u Szurmana je důraz položen na znalost obsahu Bible a praktické podněty pro osobní četbu Bible chybí, Hvozd'arova učebnice tento nedostatek překonává. Najdeme zde kapitolku "Bible a já", která nabízí odpovědi na otázky typu proč číst Bibli, s čím spojovat čtení Bible, jak velký úsek z Bible si mohu denně přečíst, zda číst Bibli od začátku či jaké pomůcky používat při čtení Bible apod. Vědomě tak chce vést k "životu s Bibli". Problémem ovšem je, že zmíněná kapitolka stojí izolovaně a vyznívá teoreticky. Je to dáno tím, že v dalších částech tato učebnice nepodporuje systematickou osobní četbu Bible např. tím, že by navrhovala texty (a s nimi související doprovodné aktivity apod.) pro konsekutivní četbu, zakomponované do tradiční učební látky. A to navzdory tomu, že obsahuje množství biblických citátů. Ty však plní roli typickou pro klasické, katechismově uspořádané konfirmační učebnice, tj. jako "dicta probantia", která cílové věkové skupině (12-13 let) mnohdy nedávají větší smysl. Na tento nedostatek poukázala také dotazníková sonda mezi faráři SCEAV, z nichž většina by do budoucna přivítala zařazení "cvičení" pro práci s Bibli, pasáže věnované přímo studiu Bible, přehled dějepavy, jasnější vedení k aplikaci textu do života apod.⁵²

10.6 Kontrolní otázka: Co neučit?

Stejně důležité jako otázka „co učit?“ je také otázka „co neučit?“, a to přinejmenším jako zpětný korektor námi provedeného výběru. V rovině obecné didaktiky anglosaská literatura v této souvislosti hovoří o tzv. *null curriculum* – v odlišnosti k *explicite curriculum* jako zřetelnému vyjádření výchovného záměru a *hidden curriculum* jako pojmu pro mimokurikulární výchovné působení, které je zčásti nahodilé a situačně podmíněné (např. chování učitele, neverbální komunikace, uspořádání třídy apod.).

⁵² Viz *Hodnocení učebnice "Věřím a slibuji"* – kap. 8.4.

Pazmiño zdůrazňuje, že to, co vynecháme, vymezuje výběr možností, které je pak možno posuzovat, alternativ, které lze zkoumat jak rovněž perspektiv našeho nahlížení na situace či problémy.⁵³ Problémem samozřejmě není, „že“ něco vynecháme, ale zda je to otázka vědomého záměru či nezodpovědného opomenutí. Výběr toho, co vynecháme, by měl být právě „výběrem“, ne vynechávkou, tj. měl by být reflektovaný a zdůvodněný.

Podle Smolíka lze vynechat texty, které jsou z hlediska věku dětí příliš obtížné jak po stránce literárně-kritické tak po stránce zvěstné. Tj. „místa, s nimiž si biblická kritika neví rady nezahrnujeme do látky“.⁵⁴ Příklady textů, které by spadaly do této oblasti však neuvádí. Podobně i Gobbelovi doporučují raději vynechat pasáž, která je pro děti těžká, než se pokoušet o její redukci. Zahrnován by neměl být také materiál, který může potenciálně vzbudit více konfliktu, než jsou děti schopny zvládnout.⁵⁵

Za klasický lze považovat seznam biblických látek, doporučených k vynechání (ve výuce náboženství), který předložil již před více než 70 lety např. G. H. Betts: „podrobný výklad o starožidovském zákoně, obsažený v III. knize Mojžíšově; mnoho z židovských dějin, co nepřispívá k porozumění náboženství; podrobnosti o židovských velikonocích a jiných církevních obřadech; filosofické úvahy knihy Jobovy; rodokmeny bez zvláštního zájmu; posloupnost soudců a králů; nedůležitá data; alegorie, jež by dítě bralo doslova i muselo si později opravovat omyl; Pavlovu teologii z jeho listů; části, které jsou nižší mravní úrovně, než jest naše dnešní; a vůbec látku nemající přímého a zřetelného vztahu k náboženským vědomostem, stanovisku a upotřebení v denním životě, jež mají býti výsledkem vyučování.“⁵⁶ Jak Betts upozorňuje, i po této redukci zůstane dostatek použitelného materiálu k vyučování. Ačkoliv by se o jednotlivých textech dalo diskutovat, v podstatě se dá říci, že většina současných katechetických materiálů se drží podobného seznamu.

⁵³ PAZMIÑO, Robert W. *Principles and Practices of Christian Education. An Evangelical Perspective.* Grand Rapids : Baker, 1992. 181 s. ISBN 0-8010-7120-8. Zde s.112-114.

⁵⁴ SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 78.

⁵⁵ GOBBEL, A. R.; GOBBEL, G. G. *The Bible : a child's playground*, s. 154n.

⁵⁶ BETTS, G. H. *Kterak vyučovati náboženství*, s. 54.

Svou roli při výběru samozřejmě hraje také teologický rozhled učitele. Věroučná ujasněnost ve složitých otázkách je základem správného metodického postupu.⁵⁷ Narazili učitel na text, s nímž si sám neví rady, mělo by to pro něj být inspirací k vlastnímu zápasu s textem. Odkládáním těžších látek by si práci neměl příliš zjednodušovat. Jinak hrozí, že sám zakrní na určité teologické (i duchovní) úrovni a zůstane omezen jen na určitý okruh zdánlivě jednoduchých a neproblematických témat.

Pohled na katechetické materiály používané v SCEAV z hlediska *null curriculum* je veskrze poučný. U většiny materiálů je zřejmým kritériem výběru dějovost (narativita) textů. Z Bible se tak učí jen to, co má nějaký děj (a tudíž to lze převyprávět). *Null curriculum* jsou pak všechny nevyprávěné části Bible, např. Žalmy, zvěst proroků (kromě Eliáše, Eliši, Jonáše a Daniela) či obsah epištol. Výjimku tvoří některé materiály Dětské misie (např. cyklus „Velké pravdy k Římanům“) a zejména řada *Učíme se spolu*. Biblickou látku vybírá podle klíčových motivů Bible a neomezuje se při tom na narativní texty, ale pracuje i s náročnějšími literárními žánry. Snaží se dětem přiblížit literární různorodost Bible. Např. cíl lekcí na 6.-8. týden 1. ročníku je „získat schopnost rozeznat písně, básně a přísloví, když se objeví v Bibli“.⁵⁸ Jednotlivé celky se alespoň místy snaží respektovat původní biblický kontext.⁵⁹

Pohled na současnou biblickou didaktiku ukazuje, že výpravné texty nemusí být jedinými použitelnými. I děti mají právo ochutnat něco ze širší biblické zvěsti a její různorodosti, zvláště když jejich kognitivní a další psychologické aj. kapacity umožňují opustit bezpečné vody starých známých vyprávění. To je snad dokonce nutné, aby spolu s odchodem dětského věku a doslovné víry nebyla opuštěna i Bible jako něco dětinského.

⁵⁷ SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 78.

⁵⁸ 1. sešit 1. ročníku, s. 29n.

⁵⁹ Viz např. 2. sešit 2. ročníku, s. 32nn – jednotícím tématem čtyř příběhů z Mk10-11 je faktický evangelijní kontext - “cesta ke kříži”.

11. Metody práce s Biblií

11.1 Problematika metod

Zatímco v předcházející podkapitole byla předmětem našeho uvažování otázka „co učit“, nyní se na scénu dostává otázka „jak učit“. Na takto položenou otázku však nelze odpovědět jen odkazem na metody. Týká se také celkového způsobu vedení vyučování, tj. všeho, co utváří jeho podobu. Na tuto skutečnost upozorňuje mj. J. M. Lee, přední americký pedagog náboženství, který vnímá metody jako součást širšího rámce „učebních postupů“ (*instructional procedures*).¹ Ve své „taxonomii náboženských učebních postupů“ pak kromě ostatních součástí učebního aktu (*instructional act*), rozlišuje metody (např. m. problémová, společné plánování, sociální učení, afektivní učení) a techniky (např. výklad, hra rolí, projekt, diskuse apod.).

Tradičně se však setkáme se širším pojetím metod, které zahrnuje obojí. Např. v české pedagogice je tento pojem definován velmi široce jako „činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů“² resp. „vyučovací činnosti učitele a učební aktivity žáků.“³ Podobně široké pojetí metod najdeme i v německé náboženské pedagogice.⁴ Jednoznačné vymezení terminologie chybí. Je-li zde tedy řeč o metodách, budeme vycházet přece jen z jejich širšího, obecnějšího vymezení.

Téma této kapitoly je velmi široké a svádí k popisu jednotlivých metod nebo také k hledání „té nejlepší“. Nicméně v následujících podkapitolkách se omezíme spíše na oblast předpokladů pro metodické rozhodování v biblické didaktice.

Jak dokládá mj. historická zkušenost, neexistuje jedna „zaručená“ metoda práce s Biblií. Metodický monismus vedl vždy k zakrnění a nezáživnosti výuky. Ani vyprávění

¹ LEE, J. M. *General Procedures of Teaching Religion*, s. 196nn. Ve zmíněné taxonomii učebních postupů rozlišuje celkem tyto (od obecných ke konkrétnějším): 1. přístup, 2. styl, 3. strategie, 4. metoda, 5. technika a 6. krok (postup; *step*).

² PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 265.

³ KURELOVÁ, M.; KANTORKOVÁ, H. *Pedagogika II*, s. 99.

⁴ *LexRP II*, s. 1335n. Takřka shodné formulace, jako u českých definic – viz ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer. *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*. 3. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1998. 452 s. ISBN 3-525-61335-0. Zde s. 18n.

není onou „svatou metodou“, i když rozhodně patří k nejdůležitějším z nich. Principiálně se hodí všechny, ovšem při jejich výběru a aplikaci je nutno zohlednit celou řadu didakticky relevantních faktorů. Než k tomu přistoupíme, uvedme několik základních charakteristik, kterými by se metody práce s Biblií měly vyznačovat.

11.2 Základní vlastnosti metod

S ohledem na dosavadní didaktické úvahy k otázce biblického vyučování lze základní vlastnosti metod shrnout do následujícího přehledu.

1. Cílem použití metod by mělo být uvedení do kreativního a efektivního učení, nikoliv jen zpestření hodiny. To vyžaduje dobrou (tj. přirozenou, nenásilnou) provázanost metod s obsahy a cíli hodiny.⁵
2. Z předchozího plyne, že metody si mají vůči obsahům a cílům zachovat služebnou funkci a nemají se stát obsahem a cílem samy o sobě.
3. Metody by neměly být omezeny jen na techniky předání látky, ale měly by děti vést k osobnímu rozhovoru s Biblií, k vlastnímu objevování a pochopení *významu* obsahů.
4. V tomto smyslu by metody měly uvádět Biblii do vztahu k životu a jednání (*Lebens- und Handlungsbezug*), měly by navozovat existenciální výzvy, umožňovat záměnu perspektiv (dívat se očima druhých)⁶ a také otevírat aplikační možnosti.
5. S tím souvisí i požadavek, aby metody nebyly chápány pouze jako aktivity učitele, ale především jako inspirace vlastní aktivity dětí (projektové, sociální a zážitkové učení).

⁵ Srov. *LexRP II*, s. 1336: metody mají mít spíše funkci vzdělávací, než funkci „motivačního prodeje učebních obsahů“. Křečovitá snaha o vzdělávatelnost však rovněž nemusí být přesvědčivá, na což jsou citlivé zejména náctileté děti.

⁶ Srov. SCHWEITZER, F. *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 187-201.

11.3 Faktory určující výběr metod

K základním faktorům určujícím výběr metod pro biblické vyučování patří zejména tyto: 1. cíl vyučování, 2. profil a potřeby žáků, 3. povaha probíraného textu a 4. funkce, jakou má zvolená metoda plnit v rámci vyučování. Použití některých metod závisí také od schopností učitele či od organizační formy a atmosféry ve skupině.

11.3.1 Cíl vyučování

V závislosti od zvoleného důrazu na kognitivní, afektivní či pragmatickou složku cílů se bude lišit i výběr metod, které nejlépe poslouží k jejich dosažení. Bude-li důraz položen na kognitivní doménu, budou dominovat metody zaměřené na výklad, práci s textem, výzkum, analýzu, memorování, opakování apod. Důraz na afektivní či pragmatické cíle si bude žádat metody využívající spíše zážitkové či sociální metody, jako např. hraní rolí či simulace. (Jak ale záhy uvidíme, z hlediska současných teorií učení platí toto rozlišování do jisté míry také jen podmíněně.) V každém případě je třeba znovu podtrhnout, že jsou to cíle, které by měly určovat výběr metod, nikoliv naopak.

11.3.2 Profil žáků

Zohlednění věku dětí při výběru metod lze považovat za samozřejmost. Snad není nutno zvláště zdůrazňovat např. skutečnost, že s věkem roste schopnost práce s textem, schopnost empatie a zájem o diskusi, a zároveň klesá (nebo se alespoň mění) např. význam a forma vyprávění, mění se potřeba názorných pomůcek apod.

Na tomto místě však stojí za to obšírněji zmínit přínos z oblasti psychologie (resp. biopsychologie) učení. Jde zejména o zohlednění tzv. teorií učebních stylů (stylů učení, *learning styles*) či teorie vícenásobné inteligence.

Učebními styly se rozumí způsoby, jaké dítě preferuje při získávání nových poznatků. Vznikají na vrozeném základě a jsou formovány různými vnitřními i vnějšími vlivy.⁷ Existuje mnoho různých teorií a přístupů, které se s různým ohlasem prosadily

⁷ Srov. PRŮCHA, J. (et al.) *Pedagogický slovník*, s. 219. Viz též např. PASCH, M. (et al.) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, 126nn.

v pedagogice včetně pedagogiky náboženské.⁸ Jde např. teorie K. a R. Dunnových (rozlišují vizuální, sluchový, kinestetický a dotekový učební styl), či B. McCarthyové (rozlišuje inovativní, analytický, „selský rozum“ /common-sense/ a dynamický učební styl).⁹

Specifickou kategorií, příbuznou s teoriemi učebních stylů, tvoří teorie vícenásobné (mnohočetné, rozmanité) inteligence (*multiple intelligence*) H. Gardnera.¹⁰ Jde o kognitivní model, který vychází z předpokladu, že existují různé (vrozené) struktury myšlení, tj. že každý člověk používá svůj mozek k získávání a zpracování informací různým způsobem. Gardner rozlišuje následující „inteligence“: 1. verbální/lingvistická (*word smart*), 2. logická/matematická (*logic smart*), 3. vizuální/prostorová (*picture smart*), 4. fyzická/kinetická (*body smart*), 5. hudební/rytmická (*music smart*), 6. intrapersonální (*self smart*) a 7. interpersonální (*people smart*). Později Gardner připojil ještě 8. přírodovědnou inteligenci (*nature smart*) a uvažuje i o 9. spirituální či existenciální.

I tato teorie si našla cestu do oblasti vzdělávání. Lze ji dokonce označit za současný trend ve vzdělávání všeobecně, od výuky jazyků přes e-learning až po výuku náboženství a katechezi.¹¹ Zde zejména v podobě tzv. rotačních modelů a metody vyučovacích center.¹² Ty vycházejí z předpokladu, že efektivní vyučování by mělo

⁸ Coffield et al. rozlišují přes 60 (!) různých přístupů a výzkumných nástrojů a podrobně hodnotí 13 z nich. COFFIELD, Frank; MOSELEY, David (et al.) *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London : Learning and Skills Research Centre, 2004. 82 s. ISBN 1-85338-914-5.

⁹ LeFEVER, Marlene D. *Learning Styles : Reaching Everyone God Gave You to Teach*. Colorado Springs/CO : David C. Cook, 1995. 255 s. ISBN 0-7814-5117-5. Ve zpopularizované podobě se s nimi můžeme setkat např. v : HENLEYOVÁ, Karyn. *Citlivé vyučování : Potřeby dětí v různých obdobích jejich vývoje*. Praha : Samuel, 2000. 149 s. Bez ISBN. Zde s. 73-78.

¹⁰ Klíčové dílo – viz: GARDNER, Howard. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence*. New York : Basic Books, 1983. 440 s. ISBN 0-4650-2508-0. Česky: GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

¹¹ Srov. např. MAREŠ, J. Styly učení a eLearning. In MECHLOVÁ, E. *Information and Communication Technology in Education 2002*. Proceedings. Ostrava : Ostravská univerzita, 2002, s. 35-52. ISBN 80-7042-828-7. PASCH, M. (et al.) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, 128nn.

¹² Srov. např. NUZZI, Ronald. *Gifts of the Spirit : Multiple Intelligences in Religious Education*. Washington D.C. : National Catholic Educational Association, 1999. 83 s. ISBN 1-55833-236-7. V našich podmínkách tyto přístupy představila a aplikovala N. Brádnánská. BRÁDNÁNSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 63-83 (kapitola „Vyučovanie v centrách alebo multidimenzionálne inteligencie v katechetickej metodike a praxi“). Více k těmto metodám – viz níže.

oslovit skupinu dětí tak, aby každé z nich mělo možnost setkat se s daným tématem způsobem, který je blízký jeho učebnímu stylu resp. inteligenčnímu profilu.

Přínos těchto poznatků je nutno hodnotit střízlivě a selektivně, nicméně mohou velmi dobře posloužit k systematizaci didakticky relevantních vlivů z hlediska osobnosti žáka, zejména v oblasti metodické přípravy. Užitek těchto teorií spočívá především v tom, že upozorňují na nutnost holistického přístupu, založeného na různorodosti metod a jejich střídání.

11.3.3 Povaha probíraného textu

Při výběru a uzpůsobování metod je nutné zohlednit také samotný text, jeho literární styly resp. „řeč“ či „dramaturgii“¹³. Na tento aspekt poukazuje svým přístupem zejména I. Baldermann. Např. emocionálně silná slova Žalmů si při kreativním neverbálním ztvárnění (zde: malování) žádají vyloučení strohých prostředků. Místo ostré tužky a pravítka se hodí spíše pestré barvy, nejlépe prstové, které budou nanášeny na tmavý podklad, aby více vynikl kontrast.¹⁴ Zároveň se žalmy nabízejí právě jako modlitby či písně a tím i jako podklad pro hudební vyjádření. Podobně si texty s dramatickým nábojem žádají dramatické formy zpracování. V tomto smyslu se obzvláště parenetické texty (ale zdaleka nejen ony) mohou stát přímou výzvou ke konkrétní akci či projektu (zážitkové učení) apod. Citlivost na biblické formy a v nich vyjádřené obsahy může posloužit jako užitečné vodítko při hledání a výběru kreativních metod či jako korektiv nezdravého „funtusiasmů“. Zároveň podpoří takové seznámení s Biblií, které půjde dál, než jen k povrchním asociacím.

Zvláštní kategorii zde tvoří výběr metod podle zvoleného hermeneuticko-exegetického přístupu (viz např. H. K. Berg).

11.3.4 Funkce v rámci vyučování

Máme-li představu o tom, co chceme předat, k čemu chceme vést a jakou strukturu by hodina měla mít, snadněji se nám budou vybírat vhodné metody. Specificky s ohledem na práci s Biblií doporučují Richards a Bredfeldt *princip HBLT*, což je zkratka

¹³ Viz např. BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 171.

¹⁴ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 48.

anglických slov „hook, book, look, took“ („hook“ = uvedení, motivace, zaujetí dětí; „book“ = analýza textu, „look“ = význam textu; „took“ = aplikace textu).¹⁵ V tomto smyslu se pak dá po vzoru obecných didaktik rozlišovat motivační, expoziční, fixační a aplikační metody. Zanedbávány by neměly být ani metody diagnostické.¹⁶ Z hlediska potřeby zohlednit různé učební styly a inteligence dětí se jako užitečný jeví takový výběr metod pro jednotlivé části vyučování, který svým charakterem zahrne typologicky co nejširší spektrum přístupů.

11.4 Metody práce s Biblií

Metody práce s Biblií bývají řazeny do kategorie metod zaměřených na řeč resp. na text, ale je zřejmé, že se metodicky neomezují jen na tuto oblast.¹⁷ Je to kategorie *sui generis*, která využívá metody prakticky ze všech ostatních oblastí. Východiskem ale zůstává tak či onak biblický text. Z hlediska přístupu k němu lze různé učební aktivity kategorizovat např. takto:¹⁸ 1. příprava na biblický text, 2. setkání s biblickým textem, 3. studium biblického textu, 4. vyrovnávání se s textem, 5. přivlastnění textu a 6. kreativní zpracování textu.

11.4.1 Příprava na biblický text

Klíčová otázka zní: jak se mohou děti co nejlépe připravit na pozorné vnímání biblické zvěsti? Jako vhodné se nabízejí zejména metody nebo hry zaměřené na zvýšení koncentrace, vnímavosti a uvolnění, a které vedou ke zklidnění, zpomalení, ztišení. Velkou roli ale bude hrát také momentální situace ve skupině. Místo metod na zklidnění mohou leckdy lépe posloužit aktivity, které dětem umožní „vybít“ přebytečnou energii, atraktivní vstup do práce s Biblií a navodí uvolněnou atmosféru. V každém případě lze

¹⁵ RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 151nn.

¹⁶ HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 147nn. Srov. PRŮCHA, J. (et al.) *Pedagogický slovník*, s. 265. Viz též KURELOVÁ, M.; KANTORKOVÁ, H. *Pedagogika II*, s. 101nn.

¹⁷ NIEHL, Franz Wendel; THÖMMES, Arthur. *212 Methoden für den Religionsunterricht*. 6. vyd. München : Kösel, 2003. 262 s. ISBN 3-466-36507-4. Zde s. 111nn. Srov. s kategorizací metod v *Metodickém kompendiu* G. Adama a R. Lachmanna.

¹⁸ Zde částečně navazuji na NIEHL, F. W.; THÖMMES, A. *212 Methoden*, s. 111nn. V následujícím přejímám i jejich schéma metodického zpracování jednotlivých „fází práce s textem“ („přívodní otázka“, „možné metody“) a dále je rozvádím.

jen doporučit, aby použité metody obsahovaly nějakou myšlenkovou souvislost s tématem či biblickým textem následného vyučování, byť volně asociativní.

11.4.2 Setkání s biblickým textem

Klíčová otázka zní: jak může být text představen tak, aby jej děti mohly adekvátně přijmout? Jako vhodné metody se nabízejí zejména různé druhy vyprávění či předčítání, zvláště ty, ve kterých jsou zapojeny samotné děti. (Obšírněji se k otázce vyprávění vrátíme později.) Z dalších aktivit to mohou být různé metody práce s fyzickou či grafickou podobou textu (textová skládanka, neúplný text, graficky atraktivní zpracování textu, ale také „němý impuls“ – emotivně silný biblický výrok jako učitelem nekomentovaná výzva pro reakce dětí; srov. Baldermannovy „karty biblických slov“¹⁹). Zprostředkovaně může být text představen např. skrze kontextové informace k jeho tématu, k dobovému pozadí, případně skrze příběh z dějin jeho působení (výkladové spory, parlamentní debata, pronásledování autora, filmová sekvence, použití v reklamě atd.).²⁰ Vhodným prostředkem může být také zajímavé umělecké dílo či předem připravená inscenace.

11.4.3 Studium biblického textu

Klíčová otázka zní: jak pracovat s textem tak, aby děti porozuměly jeho podobě a obsahu a dokázaly s ním správně nakládat?

Jako vhodné se nabízejí zejména analytické metody induktivního studia: podtrhování a členění textu, hledání klíčových slov a hlavních myšlenek, nové nadpisy, škrtnání „méně důležitých informací“, pracovní listy s otázkami k textu, srovnávání konkordancí či různých překladů a adaptací, sociogram textu, dohledávání informací k pozadí textů, práce se slovníky, mapami, případně komentáři, společné vypracování seznamu otázek k textu apod. Cílem je vést děti k pečlivému naslouchání textu, k jeho vlastní výpovědi, a to různými komunikačními způsoby, tj. diskusí v plénu, v menších skupinkách či samostatnou prací jednotlivců.

¹⁹ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 44n.

²⁰ NIEHL, F. W.; THÖMMES, A. *212 Methoden*, s. 119.

11.4.4 Vyrovnávání se s textem (interpretace)

Klíčová otázka zní: jak pracovat s textem tak, aby v něm dítě rozpoznalo důležitou zvěst pro svůj život? Cílem je zde zpracování teologického rozměru biblického textu. Nejde o rozsáhlou teologii ani o vyučování abstraktních dogmat, které jsou textu i myšlení zvláště mladších dětí cizí, nýbrž o proniknutí k podstatě textu, k postižení jeho hlavních motivů, toho, co je v textu podstatné a exemplární. To vše v permanentní konfrontaci se životem a zkušenostmi dětí, tak aby děti pochopily význam biblické pasáže. V tomto smyslu lze hovořit o „teologizování“ s dětmi.²¹

Jako vhodné se nabízejí zejména rozhovor v menších skupinkách, rozhovor s biblickými postavami v textu, nebo dokonce rozhovor s textem jako osobou.²² Patří sem jakékoliv metody, které povedou děti k zaujetí stanoviska k textu, k identifikaci či nesouhlasu s obsahem, k řešení problému. Např. debata „pro a proti“, aktualizace textu, tvorba anti-textu, převyprávění nebo inscenace příběhu z perspektivy jedné z biblických postav z textu, mj. formou „křesla pro biblického hosta“ rolí apod. Jako podnět může posloužit také srovnání různých interpretačních přístupů, např. uměleckých.

11.4.5 Přivlastnění textu

Klíčová otázka zní: jako pomoci dítěti přivlastnit si text jako vzácného průvodce a pomocníka pro život? K tradičním fixačním metodám patří zejména memorování. Hovoříme-li však o přivlastnění, pak to znamená, že nejde jen o zapamatování si co největšího množství biblických informací a veršů, ale také o jejich zvnitřnění, tj. o zapamatování nikoliv jen pro samotné zapamatování, nýbrž zejména pro hodnotu, kterou má text pro život. V případě tzv. „zlatých veršů“ je proto vhodné alespoň občas nechat děti zvolit si svůj vlastní text k naučení (z probíraného textu nebo z několika tématicky souvisejících „zlatých veršů“), který je zvláště oslovuje.

Z dlouhodobého hlediska je lepší učit méně textů (a kratší), ale častěji se k nim v dalších hodinách vracet. Platí-li o celém biblickém vyučování, že by mělo dětem dělat

²¹ Německá náboženská pedagogika to výstižně vyjadřuje nesnadno přeložitelným souslovím *wechselseitige Erschliessung*. Srov. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 107-109

²² Srov. ADAM, G.; LACHMANN, R. *Methodisches Kompendium*, s. 181n.

radost, pak v oblasti memorování obzvláště. Použití kreativních postupů je proto více než žádoucí. Fixaci by měla napomáhat již samotná organizace hodiny, v jejímž průběhu je dobré opakovaně se vracet k myšlence určené k zapamatování, a to z různých perspektiv a pomocí nejrůznějších pomůcek. Vhodné jsou biblické soutěže a kvízy či metody kreativního zpracování textu (hudební, obrazové, pohybové aj. ztvárnění). Např. tvorba sbírky (alba) biblických citátů a následné uspořádání hodiny „biblických pokladů“ v rámci níž děti přečtou, či přednesou texty, které jsou pro ně důležité apod.²³

11.4.6 Kreativní zpracování textu

Klíčová otázka zní: jak je možné tvořivým, spontánním způsobem vyjádřit obsah a zvěst textu a náš vztah k němu? Nejde přitom jen o poskytnutí prostoru pro kreativní potenciál dětí, ale zároveň o doplnění a obohacení předchozích aspektů práce s textem, od přípravy na text až po jeho fixaci. Z hlediska použitých médií lze rozlišovat učební aktivity zaměřené na text, obraz a tvar, zvuk či pohyb a drama. Zmínit lze i symbolické akty.

Aktivity orientované na text

Může jít literární adaptace textů v různých žánrech, např. interview s biblickou postavou, přenesení děje do moderního kontextu, vyprávění se zaměřením na adresáta (např. vyprávění rodičům apod.), scénář inscenace nebo filmu, tisková zpráva o biblických událostech, ale také kaligrafické vyjádření atmosféry textu, přepisování Bible či vytvoření knihy příběhů (jednotlivé příběhy jsou postupně písemně převyprávěny, nejlépe i ilustrovány a posléze použity třeba jako dárky).²⁴

Aktivity orientované na obraz a tvar

Zde jde nejen o kreslení, či o modelování a jinak tvůrčí práci s různými materiály, ale také o uvažování nad obrazy umělců nebo vlastní fotografické, filmové či jinak (multi)mediálně orientované vyjádření myšlenky textu. Přitom by mělo jít především o vedení k „teologické interpretaci“ biblických textů, nikoliv pouze k jejich ilustraci.

Aktivity orientované na zvuk (hudbu)

²³ Srov. NIEHL, F. W.; THÖMMES, A. *212 Methoden*, s. 143n.

²⁴ Srov. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 106.

Kromě klasického zpěvu či poslechu hudby jsou vhodné též i pokusy dětí o zhudebnění textů či o hudební vyjádření atmosféry textu pomocí jednoduchých nástrojů nebo čehokoliv pod rukou. Cenným prvkem může být i přesný opak: vedení ke ztišení a ocenění absence zvuku, jakýsi „návčik ticha“ (*Stilleübung*).

Aktivity orientované na pohyb a drama

Kromě klasických pohybových her jde o takové aktivity, které pomohou dítěti vcítit se do příběhu, jeho postav a psychologie. Vhodné jsou např. pantomima, dramatizace, hra rolí, stínové divadlo, „živé sochy“, pohybové inscenace poetických textů, případně i ztvárnění pomocí tanečních kreačí.

Aktivity orientované na informační technologie

Rozvíjení aktivit v této oblasti je nutno věnovat čím dál tím větší pozornost. Přinejmenším proto, aby katecheze neztratila kontakt se současným životním kontextem dětí.²⁵ Pozitivně vzato: nové technologie skýtají také mnoho šancí na obohacení katecheze.

Jednou z možností, jak využít digitální média v práci s Biblií je převést některé z kreativních aktivit orientovaných na text, zvuk či obraz do elektronické podoby. Např. vytvořit vlastní biblický kvíz, obrazovou prezentaci k biblickému textu apod. Možnosti internetu lze využít pro sdílení i nad rámec vlastní skupiny. Dobře si lze představit např. společný online projekt nebo soutěž konfirmandů resp. dorostu z různých sborů, zaměřený na zpracování vybraných biblických textů. Prostor pro využití počítačových technologií mohou poskytnout zejména vhodně formulované učební projekty. V každém případě platí, že bezbřehost možností, zvláště internetu, si žádá pečlivě vymezené zadání a důkladné doprovázení dětí. Jinak se smysl práce s těmito médii snadno vytratí.²⁶

Symbolické akty

²⁵ POLLEFEYT, Didier; BIERINGER, Reimund. *The Future of the Bible. Risks and challenges in teaching the Bible* [online] [cit. 5.3.2005], s. 8nn. Dostupné z WWW: <<http://perswww.kuleuven.ac.be/~u0007546/A770/future.htm>>. Tamtéž viz více o možnostech čtení Bible v kontextu digitálních médií.

²⁶ BERG, Horst Klaus. @nders lernen. Einige vorbereitende Notizen zu einer Web-Didaktik. *RU : ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht*. 2001, roč. 31, č. 2, s. 46-48. ISSN 0341-0005.

Aktivity, jako např. zasetí hořčičného zrnka do kelímků a rozdání ve sboru, seznam hříchů na papírcích přibitý na dřevěném kříži či spálený u táboráku – to vše mohou být velmi efektivní způsoby rozvedení zvěsti probíraného textu. Symbolický akt však musí adekvátně vyjadřovat zobrazovanou myšlenku, a to jak po stránce použitého obrazu, tak po stránce děje. Jinak hrozí, že místo zdůraznění zvěsti dojde k jejímu zatemnění.²⁷ To ostatně platí o jakémkoli kreativním postupu.

11.4.7 Praktická aplikace textu

Klíčová otázka zní: jaké důsledky plynou z biblického textu pro život dítěte a jak se můžeme učit realizovat tyto důsledky v praxi? Cílem by mělo být pomoci překonat případný rozpor mezi názory na význam textu či dobrými snahami, formulovanými v hodině, a konkrétním jednáním v každodenním životě. Vhodné jsou aplikační metody, jako např. projekty, problémové úlohy nebo simulační metody a hry. Patří k nim mj. zapojení do charitativní činnosti, povzbuzení k přímluvným modlitbám za jednotlivé členy skupiny navzájem či soutěžní průběžná četba vybraných biblických textů apod. Vhodné je také kreativní připomínání závěrů biblického studia. Například: Bude-li součástí studia textu otázka: co bych měl na základě textu dělat, může vyučující odpovědi na tuto otázku shromáždit a rozeslat jejich vlastním autorům poštou. Při aplikaci je však nutno se vyvarovat zákonické interpretace textů a moralizujícího nátlaku.

11.5 Specifické otázky biblické metodiky

V této části se zaměříme selektivně na dva okruhy metodických otázek. První z nich se týká vyprávění, které lze považovat za nejstarší metodu práce s Biblií vůbec, což je dáno povahou samotné biblické zvěsti. Naopak druhý okruh se týká stále ještě poměrně nových učebních forem v podobě rotačních a multidimenzionálních modelů.

Důvodem, proč se zde zabývat vyprávěním je především skutečnost, že jde o metodu stěžejní, snad dokonce dominantní. Tato skutečnost ovšem zároveň neznamená, že jde

²⁷ Srov. ADAM, G.; LACHMANN, R. *Methodisches Kompendium*, s. 180.

o metodu nejsnazší. Proto je důležité zohlednit možnosti a úskalí vyprávění, tak aby naplňovalo očekávání spojená s jeho použitím a neupadlo do stereotypu.

Důvodem, proč se zabývat rotačními a multidimenzionálními modely je především skutečnost, že patří k současným edukačním trendům a zároveň se – jak již bylo dříve řečeno – programově snaží o skloubení mnoha dílčích přístupů a patří tedy k nejkompexnějším. Jejich relativní novost je ostatně také dostatečným důvodem pro kritické prověřování.

11.5.1 Problematika vyprávění biblických textů

Než se pokusíme o shrnutí nejdůležitějších aspektů vyprávění, bude užitečné všimnout si, čím se vyznačují *dětská přeuvyprávění*: a. chybí v nich příkrášlující adjektiva; b. chybí v nich psychologizující prvky (např. jak se Ježíš cítil při pokušení na poušti apod.); c. jsou krátká a strohá se zaměřením na děj a hlavní epizody; d. upřednostňuje se v nich přímá řeč oproti nepřímé.²⁸ Tyto aspekty by měly být zohledněny jako inspirace a korektiv našich vlastních vyprávěčských snah.

Základní pravidla dobrého vyprávění lze tedy shnout do následujícího přehledu.

1. Vypravěč by měl dobře zvládnout základní pravidla tzv. *story grammar*, gramatiky příběhu.²⁹ Ta spočívá v tom, že je nejdříve vylíčeno zasazení příběhu (*setting*), následuje plynulé představení tématu a rozvedení zápletky (*plot*), která končí vyústěním příběhu (*resolution*). Podle Hanische a Buchera však biblická přeuvyprávění často trpí tím, že zeširoka a květnatě rozvádějí “setting”, místo aby brzy přešly k tématu, čímž oslabují napětí (napínavost) příběhu. Napínavost příběhu podle nich není důležitá jen psychologicky, nýbrž i teologicky, a to

²⁸ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 102-103. Srov. i TSCHIRCH, Reinmar *Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie*, Kohlhammer: Stuttgart, 1995, ISBN 3-17-013093-5, 218 s. Zde s. 83.

²⁹ Srov. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 102. Pojem se vžil zejména díky práci STEIN, Nancy L.; GLENN, Christine G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In FREEDLE, Roy O. (vyd.) *New directions in discourse processing, Vol. 2: Advances in discourse processing*. Norwood, NJ : Ablex, 1979, s. 53-120. Otázku modelů “story grammar” včetně jejich klinického využití v diagnostice a terapii poruch řeči rozpracovává např. SCHNEIDER, Phyllis; VIS DUBÉ, Rita; HAYWARD, Denyse. *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)* [online] Edmonton : University of Alberta, © 2002 [cit. 17.7. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/>>.

když vtahuje posluchače do biblických příběhů jakožto textů relevantních z hlediska spásy (*Heilsrelevanz*) a činí z posluchačů spoluúčastníky (spoluaktéry).³⁰ Na základě toho lze říci, že napínavost není cíl sám v sobě, nýbrž prostředek, který má umožnit vstup do (a existenční prožívání) otázek spasení, vztahu k Bohu i k lidem.

2. Snaha o názornost a napínavost však nesmí dítě omezovat ve vlastní fantazii. Vyprávěč by neměl příliš vysvětlovat, psychologizovat a dodatečně vyplňovat mezery či moralistně hodnotit aktéry děje. Z příběhů se nesmí stát „cukrkandlové povídání“.³¹ K tomu patří také střízlivé používání modulace hlasu, mimiky a gestikulace. Jejich přílišné zdůrazňování by mohlo posluchačem manipulovat a vtáhnout ho do přílišného zajetí interpretace vyprávěče či předčitatele. Současně přitom stále platí, že by vyprávění nemělo být uspávající a monotónní.³²
3. Velmi důležitý je aspekt autenticity vyprávění. Vhodné je proto použití přímé řeči. Z pohledu autenticity je ovšem použití rámcových příběhů pro přiblížení biblických příběhů spíše problematické. Jde o příběhy fiktivních postav, které hrají roli průvodců v biblickém příběhu. Baldermann místo nich doporučuje spíše tzv. kontextové příběhy – příběhy našich současníků a jejich zkušenosti (s biblickým textem), které vtáhneme do rozhovoru z našimi zkušenostmi a s textem Bible.³³
4. S otázkou autenticity souvisí otázka relevance textu pro vyprávěče i posluchače. Podle Baldermanna musí vyprávěč vydat počet z toho, proč považuje za důležité vyprávět zrovna tento příběh. Nikoli proto, aby to řekl dětem (to snad jen v závěrečném shrnutí), nýbrž aby se ujistil o relevanci textu pro sebe a zejména pro žáky. Dále pak musí příběh vyprávět tak, aby děti samy poznaly, proč je pro

³⁰ HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 102-103.

³¹ ALLISTONOVÁ, Ruth. *Jak vyprávět příběhy*. Praha : Samuel, 2005. 90 s. ISBN 80-86849-09-0. Zde s. 65.

³² Srov. BADEGRUBER, Bernd; PIRKL, Friedrich. *Příběhy pomáhají s problémy. Metodika a 60 příběhů pro mateřské školy, základní školy a rodiče*. Praha : Portál, 1994. 110 s. ISBN 80-85282-90-9. Zde s. 13. Tam také viz i návrhy na aktivity po čtení příběhu.

³³ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 115nn.

ně tento příběh důležitý. Toho bude dosaženo tehdy, když vyslechnutý příběh děti pochopí jako povzbudivý, osvobodivý, obšťastňující, nadějný, ale také napomínající či korigující.³⁴

5. Vhodné audiovizuální pomůcky (např. flanely, fleshcards, loutky, kreslené postavičky – „kreslená řeč“, sketchboard, animace různého druhu apod.) mohou podpořit pochopení a zapamatování příběhu. Opět platí, že by neměly omezovat fantazii posluchače a zastínit příběh. Vypravěči by však neměli upadnout do metodického stereotypu („vždy jen flanely“). Obměna pomůcek je důležitá – podporuje napínavost.³⁵ Velmi zajímavé je také použití předem připravených převedení příběhu, nahraných (natočených na video) samými dětmi, nebo jinými osobami, než učitel (např. členy sboru, staršovstva apod.). Při aplikaci jakýchkoli pomůcek si ale vypravěč musí být vědom také jejich mezí. Např. jistou nevýhodou některých pomůcek je jejich statická povaha. Vypravěč by je měl být schopen použít způsobem, který neohrozí dynamiku příběhu.³⁶ K úspěšné aplikaci pomůcky patří také odpovídající zručnost při jejím použití. Zápas s nefungující technikou či padající flanely dokážou zničit sebelepší vyprávění.

Všeobecně platí, že příběh je nutno rozvinout z více perspektiv, tak aby jej děti mohly přijmout jako relevantní pro svůj život. Proto je důležité nejen převedení, ale také „zajištění příběhu“, jeho teologické zpracování a korelace se životem dítěte,³⁷ tj. kroky, o kterých již byla řeč. Cílem by mělo být nejen to, aby dítě dokázalo biblické příběhy vyjmenovat, ale také aby jim porozumělo, rozpoznalo jejich duchovní hodnotu pro vlastní život a v neposlední řadě je také dokázalo předat dál.

Závěrem dodejme, že ačkoliv je vyprávění vnímáno spíše jako metoda vhodná pro předškolní resp. mladší školní věk, má své místo i v přibližování biblických obsahů starším dětem. Použité výpravné prostředky však musí reflektovat věk dětí. S rostoucím věkem by měly růst i úroveň a náročnost vyprávění a jeho forem.

³⁴ BALDERMANN, I. *Gottes Reich*, s. 47n.

³⁵ HENLEYOVÁ, K. *Citlivé vyučování*, s. 94.

³⁶ Tamtéž, s. 88.

³⁷ Srov. HANISCH, H.; BUCHER, A. *Da waren die Netze randvoll*, s. 104-113.

11.5.2 Rotační a multidimenzionální modely

Snad nejznámějším rotačním modelem je tzv. WoRM (Workshop Rotation Model), vyvinutý v 90. letech 20. stol. N. Macqueenem a M. Hanscheovou v presbyteriánském sboru v Barringtonu/IL (USA).³⁸ Kromě adaptace teorie vícenásobné inteligence klade důraz také na aktivní učení se a na význam opakování. Spočívá v tom, že jeden příběh je probírán po pět neděl, vždy v jiných „dílnách“ (workshopy: umělecký, dramatický, hudební, audio-video, loutkový, počítačový, workshop her, vyprávění příp. jakýkoli další použitelný). Tento model počítá s více skupinami dětí ve sboru, které paralelně rotují mezi jednotlivými „dílnami“.

Podobně funguje metoda vyučovacích center, s tím, že po společném uvedení do biblického příběhu mají děti možnost zvolit si sobě blízkou „dílnu“ (*centrum*) a v ní (nebo v několika za sebou) mají možnost dalšího seznamování a rozvíjení či aplikace příběhu (tj. jedna skupina – více různých center během setkání). Centra mohou být tvořena oddělenými částmi prostoru třídy nebo různými místnostmi a měla by mít atraktivní názvy („V Abrahamově stanu“, „Memory Street“, „Dílna krále Šalomouna“, „Divadlo Sinaj“ apod.) i uspořádání a výzdobu. Nejdůležitější je přitom „biblické centrum“. Děti se v něm seznamují s biblickým příběhem, a to buď poslechem, vlastním čtením či zapojením do jeho převyprávění (za použití nejrůznějších přístupů). Dále děti mohou pokračovat do některého z dalších center (např. uměleckého, dramatického, hudebního, modlitebního, misijního, rodinného, vědeckého, knižního, počítačového, audiovizuálního, do centra slova /zaměřeného na memorování biblických veršů/, vaření, her, či služby). Vedoucí programu může určit některá centra jako „povinná“.

Tato metoda je vhodná zejména pro děti mladšího školního věku. Je patrné, že jde o přístupy organizačně poměrně náročné, nicméně základní principy jsou flexibilně adaptovatelné na různé kontexty. Plné využití si lze velmi dobře představit např. v rámci letních táborů či mimořádných akcí pro děti apod.

Výhodou tohoto přístupu je podle Brádňanské to, že rozvíjí celou osobnost, vede k aktivnímu učení se, podporuje objevování skrze interakci a zkušenost, poskytuje dítěti

³⁸ Srov. *Workshop Rotation Sunday School* [online] Claremore/OK : The Rotation.org FUND, © 2006 [cit. 9/2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.rotation.org>>.

svobodu pracovat svým tempem a poznávat tak Boha a Jeho Slovo rozmanitým způsobem.³⁹ Vzhledem k tomu, že jde o model principiálně kognitivní, je nutno dbát na to, aby v náboženské výuce nezůstal jen na úrovni efektivního sdílení informací, ale aby vedl k duchovním výzvám, existenciálnímu rozhodování a následnému jednání v duchu Písma.

11.6 Metody v katechezi SCEAV

Z průzkumu mezi katechety a učiteli v SCEAV vyplývá snaha o metodickou pestrost vyučování. Učitelé si uvědomují přínos vhodných metod pro vyučování a v této oblasti také vnímají potřebu dalšího vzdělávání či pomoci. Mezi oblíbené metody patří: 1. vyprávění, 2. dramatizační metody (scénky, pantomimy, loutky, rozdělení rolí – např. i při čtení textu), 3. hudba, 4. ruční práce (malování, skládačky, ...) a 5. metody pro práci s textem (diskuse, memorování, vyhledávání textů na rychlost, pracovní listy, „odcizení“ textu, porovnávání podobných veršů nebo situací, porovnávání různých vydání, vytváření otázek pro případné soutěže).

Z dotazníku pro učitele a katechety SCEAV také vyplývá, že roste potřeba reagovat na technologický posun v oblasti digitálních technologií. Objevují se pokusy o použití počítačové techniky ve výuce (např. „prezentace fotek a obrázků na notebooku“) nebo také (zatím jen ojedinělé) odkazy na křesťanské internetové stránky pro děti, vytvořené naddenominačními organizacemi pro práci s dětmi (Dětská misie: www.zvedava.tuzka.cz, Tim 2,2: www.klaunikjo.timdvadva.net). Roste využívání internetu při přípravě vyučování a vyhledávání materiálů. Někteří zde vidí i jednu z možných cest dalšího vzdělávání učitelů formou internetových korespondenčních kurzů.

Z tohoto výčtu i z vlastních pozorování vyplývá, že existuje několik nevyužívaných (nebo málo využívaných) metodických postupů. Mezi ně patří např.

- využívání uměleckých děl při práci s biblickými texty;

³⁹ BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 67nn.

- využití techniky při zapojování dětí do převyprávění příběhu (např. audio/video nahrávka dětského vyprávění apod.);
- využívání biblických textů v oblasti modlitby a uctívání;
- větší využití metod projektové a zážitkové výuky.

Všeobecně se pak zdá, že je zde prostor pro zlepšování zejména v oblasti vhodného propojení aktivit se samotnou prací s Biblií či biblickým vyučováním. Zdůraznit lze rovněž potřebu více aplikovat aktivity směřující k rozvoji vyšších kognitivních schopností (analýza, syntéza, hodnocení).

12. Bible jakožto „materiální didaktický prostředek“

12.1 Bible jako učebnice?

Hovoříme-li o biblickém vyučování, naskytá se otázka po funkci Bible v něm. Lze o Bibli hovořit jako o učebnici, anebo nikoliv? Na takto položenou otázku odpoví i ne jeden silný zastánce Bible v náboženské výuce spíše záporně. A to s poukazem na fakt, že Bible nebyla sepsaná jako učebnice pro děti, nýbrž jako svědectví o Božím působení v dějinách.

Baldermann však právem poukazuje na to, že Bible sice není učebnicí, ale rozhodně je knihou učení se (*Buch des Lernens*), knihou, která nás chce něčemu naučit. Důvody jejího sepsání a kanonizace byly veskrze didaktické, což je podle Baldermanna přímo zakotveno ve strukturách Bible.¹ Z tohoto důvodu také Baldermann prosazuje přímou konfrontaci dětí s textem Písma. Přitom dochází k zajímavému postřehu, že „čím elementárnější je překlad, tím bližší je nejen řeči dětí, nýbrž i řeči biblického originálu.“² V této souvislosti není bez zajímavosti sledovat rostoucí zájem o co nejdoslovnější překlady v současném českém protestantismu (zejména evangelikalismu).³

Z praktického hlediska se naskytá otázka, odkdy je vhodné používat ve vyučování plné vydání Bible. Všeobecně lze říci, že není důvod příliš otálet. Zkušenosti z dějin varují, že přílišné spoléhání na náhradní texty vede k odsouvání Bible na okraj a tím ke ztrátě primárního zdroje.

Poměrně silný důraz na Písmo, který převládá v katechezi SCEAV se projevuje i v této otázce. Většina respondentů dotazníku pro katechety nevidí důvod, proč Bibli (či alespoň NZ) nedát do ruky dětem ve věku, kdy začínají číst, tj. ca. od 2. třídy (ca.

¹ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 28. Srov. též i LEE, J. M. *Forging a Better Religious Education*, s. 247. Ten však z toho nevyvozuje důsledky pro formulaci didaktických principů, tj. neodvozuje je přímo z biblických struktur.

² BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 31. Přesně opačný názor zastává např. Ch. Kalloch, která doporučuje „zjednodušené, uhlazené předlohy“. Cit. in FRICKE, M. „*Schwierige*“ *Bibeltexte*, s. 105n.

³ Viz nové překlady *Nová smlouva*, či *Nová Bible kralická (NBK)*. Potřeba NBK je vůči Českému ekumenickému překladu vymezena mj. takto: „Mnohý čtenář rovněž v tomto vědecky fundovaném překladu postrádá emotivní náboj a duchovní hloubku tolik vlastní Bibli kralické. Ocitáme se tak v situaci, kdy v soukromí i na kazatelně dodnes řešíme dilema, zda použít 'doslovný' překlad kralický, či 'srozumitelný' ekumenický.“ *Proč Nová Bible kralická* [online] České Budějovice : Biblion, r. n. [cit. 20.8. 2006] Dostupné z WWW: < http://www.nbk.cz/index_prod.html >.

od 8 let). Přechod z Bible pro děti by však měl být „postupný“. Jen někteří by s Bibli začali pracovat až na 2. stupni základní školy.⁴

Velmi ilustrativní je v souvislosti s naší otázkou odpověď jedné z respondentek: „Nevím, já jsem měla svoji Bibli v 6 letech (NZ) a už dlouho předtím jsem se na to těšila, ani nevím proč. Ničemu jsem dlouho nerozuměla, pokud mi to někdo nevysvětlil, ale měla jsem asi pocit sounáležitosti s ostatními. Nikdy bych asi dítěti neřekla, že mu bibli nedám, protože jí ještě nemůže rozumět, spíš bych mu řekla odkud má začít.“⁵ Tato odpověď vyjadřuje hned několik důležitých aspektů, které mají velký vliv na vztah dítěte k Bibli. Jednak je patrné, že učitelé (a v tomto případě i rodiče) této respondentky dosáhli velmi důležitého cíle – vzbudit zájem o Bibli. To patří k jednomu z nejdůležitějších dílčích cílů každé práce s Bibli. Vztah zde do jisté míry předchází porozumění. Tento zájem o Bibli je ale v útlém věku do značné míry ovlivněn „křesťanským“ okolím (pocit sounáležitosti; viz poznatky vývojové psychologie), který by měl postupně přerůstat v osobní vztah, nezávislý na vzorech. A konečně, je zde vyjádřena důležitost doprovázení ze strany dospělých.

Kladem raného seznamování s běžným vydáním Bible je především to, že děti si již od útlého věku asociují křesťanství s Písmem a učí se je vnímat jako zdroj a pravidlo víry. Zásada platící v Dětské misii, vždy mít při biblické lekci Bibli s sebou (i když s ní děti nepracují)⁶ může být vnímána jako projev biblicismu, má však svou logiku. I gesta vyučují. Aby však Bible v ruce učitele neměla pro dítě jen stejně abstraktní, symbolický význam, jaký zpravidla mívá obraz prezidenta ve třídě, bude zapotřebí schopnost učitele zprostředkovat dobrý vzor živého vztahu k ní. K tomu patří mj. již zmíněné vzbuzování zájmu skrze vytváření podpůrného prostředí a adekvátní doprovázení.

⁴ Podobné důrazy obsahuje i starší příručka Českobratrské církve evangelické *Svědectví víry dětem*. Praha : Synodní rada Českobratrské církve evangelické, 1987. 51 s. Bez ISBN. Zde s. 17-21. Zaznívá zde ale také důraz na jistou opatrnost. Předpokladem pro předání Bible dítěti jsou např. „odpovídající prostředí“, znalost hodnoty Bible či vytvořené bezpečnostní opatření proti znehodnocení a znevážení obsahu, ztrátě vážnosti Bible a její důvěryhodnosti. „Proto zásadně platí: neukvapovat se, nespěchat.“

⁵ Viz příloha č. 3 – *Dotazník pro katechety a učitele nedělních besídek*.

⁶ Srov. např. DOHERTY, S. *How to teach a Bible Lesson*, 216 s.

12.2 Bible pro děti

Specifickým tématem je v souvislosti s Biblí v katechezi otázka tzv. Biblí pro děti a biblických dějeprav.⁷ O jejich původu již byla řeč (kap. 3). Dnes můžeme konstatovat, že Bible pro děti patří k fenoménům současné literatury pro děti a mládež. Jejich počet narůstá takovým tempem, že z hlediska světové literatury lze hovořit přímo o boomu. Počet titulů je „téměř nepřehlédnutelný“ – přinejmenším v západoevropské a severoamerické oblasti – takže se vzniká potřeba nabídnout bezradným rodičům a vychovatelům různé „návody“, „přehledy“ a „doporučení“.⁸ To je samo o sobě zajímavým jevem, když vezmeme v úvahu rostoucí sekularizaci. I v tak sekularizované zemi jako je Česká republika je nabídka dětských biblí téměř rok od roku větší a brzy snad bude načase, sestavit podobný „Leitfaden“ či katalog i zde. Pro mnohé děti (i dospělé!) jsou tyto populární publikace jedinou možností seznámit se s biblickou zvěstí.

Jejich popularita vyvolala rovněž živou teologickou diskusi, která se (kromě deskriptivních sond) mj. pokouší o vytýčení kvalitativních kritérií, zkoumá otázky recepce a zvažuje možnosti použití.⁹ Tato diskuse vzešla namnoze z otázky po tom, která zpracování lze považovat za kvalitní a která nikoliv. Přibližně dvacetiletá

⁷ Jejich moderní odvozeninou jsou stále rozšířenější zvukové a obrazové produkce na biblická témata. Těm se zde ale již nebudeme zabývat. Avšak v této kapitole diskutované otázky a kritéria posuzování biblí pro děti lze v plné míře vztáhnout i na ně.

⁸ Viz např. komentované katalogy: LOHSE, Roswitha. *Kinderbibeln auf dem Prüfstand. Ein Überblick für Eltern und Erzieher*. 3. přeprac. vyd., Stuttgart : Deutsche Bibelgesellschaft, 1991, 37 s. ISBN 3-438-06486-3. ROSENAU, Hilde; FRITZSCHE, Hans-Gerd (ed.) *Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbibeln. Ein kleiner Leitfaden*. 3. přeprac. vyd., Ganderkesee : Arbeitsgemeinschaft Nord-West e.V. der Deutschen Bibelgesellschaft, 1993. ADAM Gottfried. *Kinderbibeln – Ein kleiner Leitfaden*. In *Kirche mit Kindern. Eine Arbeitshilfe* [online]. Wien : Evangelischer Oberkirchenrat A.B., 2002. s. 35-42. [cit. 2003-09-10] Dostupné z WWW: <www.evangel.at/dokumente/reden/_img/kirche_mit_kindern.pdf>. Na podobné katalogy v angličtině jsem zatím nenarazil – kromě komerčních nabídek nakladatelství. U nás zatím nejsou k dispozici.

⁹ K nejdůležitějším dílům patří: TSCHIRCH, Reinmar. *Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie*. Stuttgart : Kohlhammer, 1995. 218 s. ISBN 3-17-013093-5. ADAM, Gottfried.; LACHMANN, Rainer (ed.) *Kinder- und Schulbibeln: Probleme ihrer Erforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. 291 s. ISBN 3-525-61356-3. BOTTIGHEIMER, Ruth B. *The Bible for Children from the Age of Guttenberg to the Present*. Yale: Yale University Press, 1996. 338 s. ISBN 0-300-06488-8. *Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegottesdienst, Kirchliche Jugendarbeit*, 2000, roč. 125, č. 4. ISSN 0342-5517. České příspěvky: KOVALČÍK, Zdeněk. *Biblické adaptace pro děti a mládež I a II*. Ostrava : Ateliér Milata (edice Scholaforum), 1993. KOVALČÍK, Zdeněk. *Biblické adaptace pro děti a mládež*. In *Literatura pro děti a mládež v samizdatu a exilu. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno : Masarykova univerzita, 1993. KOVALČÍK, Zdeněk. *Literatura pro děti a mládež s náboženskou tematikou*. *Čtenář*, 1993, roč.45, č. 5 a 6, s. 304-307 a 330-333. PIĘTAK, Martin. *Otazníky kolem dětských biblí*. In SZYMECZEK, Józef (ed.) *Katechetika, historie, teologie*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. S. 236-248. ISBN 80-7042-306-4.

intenzivní diskuse rozkryla mnohé problémy biblických adaptací, ovšem za základní principy, rozhodné pro hodnocení biblí pro děti lze považovat tyto dva: 1) odpovědné zacházení s biblickou předlohou a 2) odpovědný přístup ke čtenáři. Jinak řečeno: „Bible pro děti má být zpracována teologicky i antropologicky (pedagogicky) zodpovědně“.¹⁰

V napětí mezi biblickou předlohou a čtenářem, a tím tedy mezi exegezí a katechezí¹¹ se dnes diskuse dotýká pestré škály dílčích aspektů biblických adaptací. Zde se zaměříme na přehled těch nejdůležitějších: výběr textů, teologie biblí pro děti, ožehavá témata, jazykové zpracování a ilustrace. Následující vhled do této diskuse nám kromě stručného seznámení se s problematikou biblí pro děti poskytne rovněž některé cenné postřehy pro práci s Biblií obecně.

12.2.1 Výběr textů

Stejně jako v případě volby obsahů biblického vyučování i zde není otázkou „zda vůbec“ je výběr oprávněn, nýbrž „jaký“ výběr je vhodný a přiměřený. Otázka je to vskutku klíčová, a to z mnohého ohledu. Může nám prozradit leccos z *charakteru* celého zpracování (je důraz položen na napínavé příběhy? Obsahuje jen příběhy s „happy endem“? Nebo jde o střízlivé, „ne-bombastické“, případně komplexní zpracování? atd.), z jeho *teologie*, *zaměření na cílovou skupinu*, ale také něco z *teologie autora*. Jak ovšem konstatuje A. Baum-Resch, nevypadá to, že by každý autor dětské bible měl při výběru textů nějaký výraznější teologický koncept. Mnohem spíše se zdá, že se mnozí autoři bez hlubšího promyšlení drží jakéhosi „tajného kánonu“ tradičních pasáží, které jsou pokud možno napínavé a se zvířátky.¹²

Současná diskuse směřuje ke konsensu v tom, že kvalitní bible pro děti by měly usilovat o to, aby čtenář měl možnost zakusit něco z rozmanitosti forem a témat Bible. Neměly by se tedy soustředit pouze na „příběhy“, ale zahrnout do zpracování i něco z poetických, prorockých či epištolních pasáží. Dosavadní přístupy fakticky vycházely většinou z otázky po tom, co je *přiměřené dětem*, přičemž se jaksi

¹⁰ BAUM-RESCH, Anneli. Kritisch-konstruktive Analyse von Kinderbibeln: Überlegungen zu den Kriterien der Beurteilung. In ADAM, G.; LACHMANN, R. *Kinder- und Schulbibeln: Probleme ihrer Erforschung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. S. 252-276. ISBN 3-525-61356-3. Zde s. 254.

¹¹ Srov. NAUERT, Thomas. Abraham für Kinder. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 233.

¹² BAUM-RESCH, A. Kritisch-konstruktive Analyse von Kinderbibeln, s. 255.

automaticky předpokládalo, že nevhodnější jsou právě příběhy. Nesmíme ovšem zapomenout, že stejně závažnou jako otázka po přiměřenosti dětskému čtenáři, je také otázka po tom, co je *přiměřené Písmu*. To se netýká pouze způsobu zpracování (příběhů), ale také samotného výběru textů. Děti by neměly přijít zkrátka v poznávání toho, že Bible není jen o akčních příbězích. Každý autor by se měl ptát, co je v Bibli skutečně důležité a stěžejní, co má dítě slyšet. Z tohoto pohledu je ovšem zpětně znovu otevřena otázka skutečné přiměřenosti textů věku dítěte. Některé tradiční texty začínají být ve své přiměřenosti zpochybňovány a naopak důraz je položen na zařazování těch opomíjených. Tak např. obětování Izáka či vzkříšení Jairovy dcery dnes budí rozpaky. Důvodem tohoto váhání je jednak exegetická a teologická problematika textů a jednak otázky dětské recepce.

Požadavku zařazení širšího okruhu textů do zpracování odpovídá (alespoň zčásti) mezi původními českými adaptacemi Bible paradoxně ta nejstarší dosud vydávaná: *Biblické příběhy* I. Olbrachta. Mezi příběhy Olbracht vhodně vkládá žalmové či mudroslovné pasáže a také cituje prorocká slova proti Izraeli. Najde si prostor i pro „žalmovou kapitolku“: „Král David zpívá žalmy“. Něco podobného v novějších zpracováních chybí, dokonce i v těch, které nabízejí jinak mnohem širší záběr biblické látky (např. *Příběhy z Bible* A. Lukešové, *Dětská bible* J. Matějky a A. Borákové či *Příběhy z Bible* L. Pavláta a Z. Holasové aj.).

12.2.2 Teologie biblí pro děti

Každé zpracování Bible má svoje teologické důrazy, které odrážejí autorovy postoje, jeho teologii - a tím často též tu či onu teologii doby. Dá se říci, že s rostoucí nabídkou biblí pro děti roste i počet reprezentovaných teologických přístupů. Zejména v poslední době roste počet „teologických experimentů“ ve zpracování pro děti. Jinak řečeno, po přečtení několika biblí pro děti má čtenář šanci získat poměrně slušný přehled soudobého teologického myšlení (což ovšem vzhledem k počtu vydání u nás platí zatím jen omezeně). Někdy je na teologická specifika zpracování upozorněno v úvodu či doslovu, jindy je musíme hledat sami. Již byla řeč o tom, že se tato teologie projevuje mj. ve výběru textů. Poněkud zřetelněji ji lze poznat podle řazení textů, zejména v případech netradičního řazení. Začínají-li některá vydání povoláním Abrama a příběh o stvoření světa řadí do doby babylónského zajetí (viz např. *Dějprava* V. Hájka), pak je zřejmé, že autor tak činí pod vlivem historicko-kritického bádání a ve snaze zdůraznit, že dějiny víry začínají Božím povoláním,

nikoli stvořením. V jiných zpracováních dominuje hledisko dějin spásy a koncept zaslíbení – naplnění. Zde však může hrozit zkratkovitá typologizace a uspěchaná christologická interpretace starozákonních textů, které nedovolují vyniknout zvěstné hodnotě Starého zákona jako takového a degradují jej na pouhý úvod k Novému zákonu.¹³ Na opačném konci teologického spektra najdeme zpracování v demythologizačním duchu, někdy i s tendencí k racionalistickému vysvětlování.

Jakkoli můžeme jednotlivé přístupy hodnotit jako legitimní, v odborné diskusi převládá názor, že by ve zpracováních aspirujících na označení *bible* pro děti měl být výklad zřetelně odlišen od původního textu (přinejmenším vysvětlením v úvodu apod.). V opačném případě roste riziko špatného pochopení. Tomu by měl autor pokud možno zabránit. A zároveň přijmout osobní zodpovědnost za vsuvky, kterými text obohatil.

Pojetí Boha a Ježíše Krista

O teologii konkrétního zpracování Bible si můžeme udělat obrázek zejména podle toho, jak hovoří o Bohu. Také zde platí, že už samotný výběr textů vypovídá mnohé o charakteru Boha v tom kterém zpracování. Jsou-li v adaptaci použity zejména pasáže o válečnických hrdinech, pak to může vyvolat dojem, že Bůh je krvelačný válečník, s chutí trestající všechny nevěrné. Navíc vzniká starý teologický problém vztahu mezi Bohem SZ a NZ (mstivý Bůh vs. dobrodinec). R. B. Bottigheimer dokládá, že obraz Boha v dětských biblích prochází dějinným vývojem.¹⁴ V 17. stol. převládá pojetí Boha hněvu a trestu, od 18.stol. aspekt hněvu ustupuje tak, že v 19. stol. už dominuje představa Boha jako nejvyššího dobra. Bůh už netrestá hříšníky, ale je přítelem zbožných. Ve 20. stol. je Bůh vnímán především jako dobrotivý ochránce a přítel lidstva, přičemž jeho přísné rysy jsou potlačovány. Otázkou pro každé zpracování zůstává, jaký obraz Boha je biblicky adekvátní a ne jen poplatný duchu doby.

Podobně to platí o obrazu Ježíše Krista. Do poloviny 20. stol. převládá ikonografický pohled na Ježíše nesený teofanickým důrazem na jeho božství. Tento tradiční starocírkevní obraz Ježíše se svatozáří a svatou vážností je později vystřídán

¹³ BRAUN, Josef. Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 229.

¹⁴ BOTTIGHEIMER, R. B. *The Bible for Children*, s. 60-63.

obrazem Ježíše s lidskými rysy a emocemi. Zájem se přesouvá směrem k Ježíšovu lidství. Byl-li Ježíš předtím někdy až příliš božský, je dnes někdy až příliš lidský. V napětí mezi těmito extrémy je nutno hledat odpověď na otázku po adekvátní christologii. Šance na přiměřené zpracování roste s ochotou a schopností vykreslit evangelijní (potažmo novozákonní) různorodost Ježíšovy postavy.

Moralizující tendence

O kvalitě bible pro děti rozhoduje také způsob, jakým se vyrovnává s morálními a etickými otázkami. Skutečnost, že v minulosti sloužily biblické příběhy jako vehiculum mravního poučení a společenských norem,¹⁵ je v současnosti vnímána veskrze jako zploštění a zneužití biblické zvěsti. Vztah k Bohu nelze omezit na mravní bezúhonnost. Kvalitní zpracování se tedy bude varovat jednostranného důrazu na pěstování lidských ctností. Tradičními pojmy řečeno: ne jen skutky, ale především víra, nejen Zákon, ale především Evangelium. Obojí ve zdravé rovnováze. Nutno totiž dodat, že současná doba má sklon k opačnému extrému – k přecitlivělosti na jakékoli morální nároky, a to dokonce i tam, kde jsou součástí biblické předlohy.¹⁶ Cestou k překonání těchto úskalí je pečlivá exegeze, která odkryje vlastní intenci textu.

Moralizující tendence lze rozpoznat zejména podle množství hodnotících adjektiv. Postavy jsou polarizovány nad rámec biblické zprávy (např. dobrý Ábel, zlý Kain), realita je vnímána černobíle. Text je čten z hlediska mravů i tam, kde nárokuje víru. Prubířskými texty jsou kromě příběhu o Abelovi a Kainovi také např. Noe a příběh o potopě či podobenství o tzv. marnotratném synu. K typickým zpracováním s moralizujícími sklony patří jedna z nejznámějších a nejrozšířenějších adaptací vůbec: *Biblická vyprávění* A. de Vries. R. Tschirch zde hovoří doslova o „ideologii poslušnosti a vděčnosti“ a požaduje, aby „teologie i pedagogické morále (*pädagogische Moral*) té které bible pro děti prošly zodpovědnou a věcnou teologickou kontrolou“.¹⁷

¹⁵ Viz zejména studie R. Bottigheimerové.

¹⁶ srov. REENTS, Christine. Für biblisch Unerfahrene. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 243.

¹⁷ TSCHIRCH, R. *Bibel für Kinder*, s. 149 a 151.

Ožehavá témata

Skutečnost, že Bible nebyla psána jako kniha pro děti s sebou přináší ještě i další potíže. Obzvláště náročný úkol znamenají pro autory adaptací ta místa, která jsou takřkajíc vyhrazena dospělým: obsahují násilí případně se týkají sexuality. Vlivem společenských změn však dnes k ožehavým tématům patří také role žen a „židovská otázka“.

Násilí

Krvavé scény se v Bibli nevyskytují zřídka a navíc často na teologicky exponovaných místech (Kain a Ábel, Abraham a Izák, xodus, Jozue, ukřižování apod.). Snaha eliminovat či alespoň neutralizovat prvky násilí za každou cenu by mohla znamenat zkreslení předlohy. Rovnalo by se to idealizaci, která je cizí životu i biblické zvěsti.¹⁸ Dobrá zpracování se problému nevyhýbají. Vyhybat se ale budou naturalismu v popisu událostí, jímž mnohá zpracování minulosti nijak nešetřila. Krutost oněch dramát měla v minulosti zejména výchovný účel, dnes je občas používána jako (pochybný) dramatizační prvek. Dobrá zpracování se navíc budou vyhýbat také falešné náboženské legitimizaci násilí. Celkově vzato nejde o to vychutnat si drama, ale nabídnout je v kontextu Boží milosti. Ani zde nesmí Zákon překrýt Milost.

Role žen

Zatímco v minulosti sloužily dětské bible správnému společenskému zařazení dívek jakožto budoucích hospodyň a matek, dnes jde o to, revidovat některé nezdravé důrazy a přiznat ženám místo, které jim právem náleží. Restituce ženství však nesmí jít nad rámec předlohy, jinak by zpracování bylo stejně tendenční jako v minulosti převládající zpracování „patriarchalistická“.¹⁹ Podobný princip ostatně platí pro všechny zmiňované oblasti. V současnosti se tak v dětských biblích častěji setkáváme s příběhy o ženách nebo také s příběhy psanými z ženské perspektivy. Ke slovu se dostávají i méně známé biblické příběhy. Vztah autora adaptace k této otázce prozradí už nadpisy kapitol nebo ilustrace, resp. podíl ženských postav v nich.

Zvláštní kategorií v této oblasti jsou texty, které se týkají vztahu mezi mužem a ženou. Tradičně problematickým místem je například role Evy při pádu do hříchu.

¹⁸ srov. HILGER, Georg; BRAUN, Josef. Heikle fragen gut gelöst. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 237n.

¹⁹ srov. BAUM-RESCH, A. Kritisch-konstruktive Analyse von Kinderbibeln, s. 262.

Směrodatné jsou v tomto ohledu také příběhy zachycující Ježíšův vztah k ženám nebo texty o ženách v rané církvi. Letmý pohled na zpracování těchto míst nám poodhalí postoj zpracování k „ženské otázce“.

Židovská otázka

Zkušenost holokaustu upozornila teologii na nutnost revize vztahu k židovství a vynutila si citlivý přístup k této otázce. Židovsko-křesťanský dialog posledních let však nezůstává jen na rovině teoretické teologie. V oblasti biblí pro děti se zpracování „židovské otázky“ stalo jedním citlivých témat a zároveň kritérií hodnocení. Jde především o způsob zpracování role židovských oponentů Ježíše. Kladněji jsou hodnoceny ty současné adaptace, které jsou opatrné v používání pojmu „Žid“ a zohledňují poznatky biblistiky na téma rozvrstvenosti novozákonní židovské komunity. Farizeové nejsou vykreslováni apriorně a jen negativně, ale pozásluze jsou také připomenuty jejich klady. Těmi, kdo stáli za ukřižováním Ježíše, nejsou automaticky všichni Židé, ale židovská politická a náboženská elita. Svou roli hraje také to, zda je Ježíš vykreslen jako Žid.

Tuto otázku svérázným způsobem řeší American Interfaith Institute, který se zaměřil na antisemitské prvky v dětských biblích. Ze 150 (anglicky psaných) biblí pro děti podle něj 75 vykazuje nevhodné výroky. Na tyto výroky pak osobně upozorňuje vydavatele, navrhuje upravené čtení resp. požaduje stažení. Tímto způsobem se skupině podařilo v nejednom případě ovlivnit rozhodování nakladatelství ve svůj prospěch. Pro ilustraci: k nevhodným výrokům patří např. Jan 7,1 v *Kids' Study Bible*: „Věděl, že Židé ho chtěli zabít“. Navrhované upravené znění vypadá následovně: „věděl, že autority ho chtěly zabít“.²⁰

12.2.3 Jazykové a literární zpracování

V první řadě je třeba říci, že Bible si zaslouží pečlivé jazykové zpracování s vysokou esteticko-uměleckou hodnotou. Estetický dojem nemá narušovat významovou hloubku. Na těchto zásadách jsou badatelé dětských biblí vesměs

²⁰ CRUMM, David. *Interfaith group asks publishers to erase anti-Jewish language from children's Bibles* [online] Detroit : Detroit Free Press, © 2003[cit 8/2003] Dostupné z WWW: <http://www.freep.com/news/religion/bible30_20010630.htm>.

zajedno. Co se onou „vysokou esteticko-uměleckou hodnotou“ myslí, lze popsat jen rámcově a schematicky.²¹

Dobré zpracování se bude pohybovat mezi přílišným přikrášlováním na jedné straně a příliš odborným „kananejským jazykem“ na straně druhé. Přikrášlování se v praxi projevuje sklony doplňovat původní předlohu o další ilustrativní nebo psychologizující podrobnosti (např. jak krásně zpívali ptáčci či jak čistá voda tekla v ráji; nebo: o čem určitě přemýšlel Josef ve vězení apod.). Autor by neměl vědět víc, než toho ví původní text a nemá říkat víc, než co chce říci předloha. Navíc podobná dotažení omezují vlastní fantazii čtenáře.

Dobré zpracování se bude pohybovat také mezi nepřiměřenou dramaturgií a nudným textem. Nepřiměřená dramaturgie často přesouvá důrazy textu na nepodstatné detaily a zastiňuje vlastní zvěst. Do této oblasti spadá také otázka vhodnosti fiktivního výpravného rámce, který např. projektuje biblický děj do současnosti nebo jej obohacuje o fiktivní postavičku vyprávěče (třeba i s biblickým jménem; někdy je to očítý svědek biblických událostí, jindy současník čtenáře). Odborná diskuse vnímá tyto pokusy spíše s rozpaky jako prvky rozptylující.²² Zato humor obecně je žádoucí.

12.2.4 Ilustrace

Řekne-li se „bible pro děti“, pak se takřka automaticky vybaví právě *ilustrovaná Bible*. I zde platí: Bible si zaslouží pečlivé obrazové zpracování s vysokou esteticko-uměleckou hodnotou. Které ilustrace jsou kvalitní, a které ne? Obecně se má zato, že kvalita dětské bible je dána tím, do jaké míry jsou ilustrace přiměřeny věku cílové skupiny a také tím, do jaké míry jsou obrázky nikoli pouhými (pseudorealistickými) ilustracemi textu (jakési obrazové opakování textu), nýbrž vlastním příspěvkem k pochopení textu, který inspiruje fantazii, navozuje nové asociace a ilustruje ty aspekty příběhu, které text nemohl vyjádřit. Příkladem ilustrací splňující tyto předpoklady mohou být např. ilustrace Miroslava Rady („dvorního ilustrátora“ ČCE), o kterých recenzent Rejchrtovy adaptace *Slunce svítí všem* napsal: „Nejsou

²¹ Následující přehled se opírá zejména o BAUM-RESCH, A. *Kritisch-konstruktive Analyse von Kinderbibeln*, s. 266-269.

²² Viz TSCHIRCH, R. *Bibel für Kinder*, s. 93nn; LOHSE, R. *Kinderbibeln auf dem Prüfstand*, s. 4n; BRAUN, Josef. *Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute. Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 227.

jenom nějakým doplňkem, ale teologickým vyznáním, naléhavým oslovením, které vtahuje čtenáře do biblického děje...“.²³

Samostatným problémem je otázka znázorňování Boha a Ježíše Krista. Stručně lze říci, že zobrazení Boha už nejsou tak častá, a pokud vůbec, pak symbolická. Těžko říci, zda jde o úctu vůči zákazu zobrazování Boha nebo o moderní vědomí naivity takového pokusu. Zato Ježíš je zobrazován bez rozpaků. Oproti předchozím dobám je ovšem „polidštěn“ a zároveň pozbaven svého standardizovaného vzhledu, neboť i zobrazení Ježíše mají upozornit na mnohoznačnost jeho osoby.

12.2.5 K čemu vůbec bible pro děti?

Závěrem si položíme otázku, která by možná měla stát na začátku: k čemu jsou vůbec dobré bible pro děti? Nenadělají více škody než užitku např. tím, že v dětech vzbudí dojem, že věci víry jsou věci jen pro děti a bible je kniha, kterou dospívající odloží spolu se všemi pohádkami a romány, tolik hltanými v dětství? Není to námitka neoprávněná. Paradoxně to mohou být právě bible pro děti, které „naočkují“ proti Bibli, třeba také tím, že vsugerují obraz Bible jako souboru několika tradičních míst, které se opakují stále dokola. Po čase dítě začne mít pocit, že víc už mu Bible nemůže dát, neboť už vše zná. Stejný problém se ovšem netýká pouze biblických adaptací, ale celého katechetického či nábožensko-výchovného procesu. V tom spočívá potenciální nebezpečí, které zároveň mj. zdůrazňuje nutnost zahrnout do zpracování pokud možno co nejpestřejší paletu biblických textů. A také se nebát sáhnout po standardním neadaptovaném vydání Bible. Stane-li se dětská bible jedinou autoritou, přestane jí být se vstupem do světa dospělých.

Snad právě tyto výhrady vůči biblickým adaptacím stojí v pozadí spíše opatrného přístupu učitelů a katechetů SCEAV k otázce jejich použití ve sborové či školní katechezi. Jsou vnímány spíše jako pomůcky pro seznámení s Biblí v rodinách, a to hlavně v předškolním věku. Jedním z důvodů, proč biblické adaptace nejsou využívány na nedělních besídkách je podle jedné z respondentek skutečnost, že děti tyto bible mají doma a znají je.

Výhody biblí pro děti jsou však nasnadě. Bible pro děti jsou důležitou pomůckou všem rodičům, vychovatelům i učitelům, kterým záleží na tom, aby se děti už od

²³ ŠKRABAL, Zdeněk. Heidelberg a R plus R. *Kostnické jiskry – Evangelický týdeník*, 1995, roč. 80, č. 41 (29.11.), s. 3.

dětství měly možnost seznamovat s Písmem. Na znalost faktů a dějů získanou v dětství snáze naváže další duchovní vedení. Množství různých vydání zde není na škodu, ale spíše k užitku: děti mají možnost poznat různorodost biblické zvěsti a také šíři interpretačních možností. A nutno dodat, že nejen děti. Jedna z respondentek průzkumu mezi katechety SCEAV uvedla, že biblické adaptace používá občas jako inspiraci při přípravě vyučování. Objevují se ale i návrhy na využití biblí pro děti v biblickém vzdělávání dospělých!²⁴ Jako pomůcky k překlenutí dobových, myšlenkových i věkových bariér mezi mladým čtenářem a Biblí se bible pro děti stávají misijním nástrojem v nejlepším slova smyslu. Ne náhodou jsou bible pro děti hojně distribuovány misijními společnostmi. Tváří v tvář množství způsobů použití se výzva k zodpovědnému přístupu autorů ke zpracování textu jeví ještě naléhavější.

²⁴ Viz zajímavé návrhy R. Tschircha. TSCHIRCH, R. *Bibel für Kinder*, s. 196nn.

13. Bible v kontextu různých organizačních forem

Na základě zkušeností lze říci, že z dlouhodobého hlediska má biblické vyučování šanci vést k aktivní víře dětí a mládeže zejména tam, kde je součástí různých výchovně-vzdělávacích kontextů, podporujících víru. Klíčovými výchovně-vzdělávacími kontexty jsou přitom zejména rodina, církev a škola, jejichž společným úkolem (v oblasti náboženské výchovy) je vést k biblicky založené víře, nabízet modely života ve světle Bible a zároveň vytvářet odpovídající klima akceptace a povzbuzování. „Náboženská výchova bez Bible a mimo ovzduší Bible není možná. Přitom nemyslím ještě na vyučování náboženství, nýbrž pouze na biblické prostředí, kterým musíme obklopiti dítě v rodině, ve škole, v církvi a, pokud možno, i v národě... Církev a rodina mají příležitost, aby zbibličtily svůj život z lásky k dětem.“¹ Platnost této takřka 70 let staré výzvy podporují i výsledky empirických výzkumů. Např. B. A. Kinganová ve své studii vlivů rozhodujících pro rozvoj náboženského myšlení dochází ke strážlivému, ale v našem kontextu zajímavému závěru, že „dobré náboženské pozadí“ sice nemusí nutně usnadnit dítěti náboženské porozumění, ovšem nedostatek této podpory jeho vývoj brzdí.²

13.1 Rodina

Význam rodiny pro duchovní rozvoj dítěte je zcela klíčový a do značné míry jen částečně nahraditelný. Přesto v náboženské pedagogice a biblické didaktice nebývá zvykem věnovat se tomuto kontextu. Zařazení pojednání o rodině do práce zaměřené na katechezi může proto připadat jako poněkud tématicky odtažitě a nevěcné. Mám za to, že opak je pravdou. Podporu pro tento pohled nacházím nejen ve výsledcích empirických výzkumů včetně vlastní sondy,³ ale také v aktuální diskusi o směřování náboženské pedagogiky. Je až s podivem, s jakou intenzitou je budoucnost náboženské výchovy (*religious education*) spojována právě s doprovázením rodičů při (nejen)

¹ Úvod do náboženské pedagogiky. Strojopis skript bez bibliografických údajů, ca. po 1940. XII (část I) + 27 (část II) + 80 (část III) s. Zde s. 32/II.

² KINGAN, B. A. *A study of some factors hindering the religious education of a group of primary school children*. MEd thesis, University of Liverpool, 1969. Cit. in HYDE, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence*, s. 25.

³ Srov. kapitola 8.4, zejména komentář k otázce č. 12.

náboženské výchově dětí. Při pohledu na německou a americkou náboženskou pedagogiku hovoří R. R. Osmer o „ztrátě audience“, která je mj. důsledkem profesionalizace náboženské výchovy a slábnoucího zájmu o rodinu.⁴ Praktická teologie se zaměřila příliš jednostranně na školu, případně na sborové edukační aktivity, v tom tedy na vzdělávací odborníky, ale opomíjí pomoc rodičům – těm, pro které výchova dětí není volbou, ale každodenním úkolem a často i břemenem.

Katechetika si v rodičích musí vychovávat spojence. Především však musí být sama spojencem rodičů ve společném zápase o celistvý rozvoj dětí uprostřed roztěkané postmoderny. Osmer v tomto smyslu vytyčuje následující vzdělávací linie, které je nutno do budoucna více zohlednit: 1. „pomáhat členům protestantských sborů konstruovat novou etiku rodiny“ (novou ve smyslu schopnosti obstát v nových, neustále se měnících podmínkách současného světa); 2. „podporovat učitelskou službu (*teaching ministry*) v rámci domácnosti, tj. tak zvaný ‘domácí sbor’ (*domestic church*)“; 3. začlenit učitelskou službu rodičů do kontextu sboru.⁵ K tomu patří výslovně i pomoc při biblické výchově dětí.

Šance a specifika práce s Biblií v rodině spočívají především v tom, že dítě má možnost přisvojit si každodenní používání Bible a zároveň má možnost sledovat dopad četby Písma na praktický život členů rodiny.

Konkrétně lze hovořit o těchto možnostech:

- společné čtení Bible (v útlém dětství dějepravy, bible pro děti apod.) – je zde prostor pro *lectio continua*.
- Společný rozhovor nad textem Písma - dítě má možnost učit se sdílet otázky, názory a pochybnosti ohledně Bible.
- Společné učení se zpaměti klíčovým veršům Bible (srov. 5 M 6,4-9! Jde o dodnes s užitkem aplikovaný přístup k Písmu v některých částech židovství i křesťanství).⁶

⁴ OSMER, R. R.; SCHWEITZER, F. *Religious Education*, s. 211-213.

⁵ OSMER, R. R.; SCHWEITZER, F. *Religious Education*, s. 291-292.

⁶ LIGUŠ, J. a kol. *Náboženská výchova a výuka*, s. 96n.

- Zapojení Bible do běžných i slavnostních chvil života, tj. Bible jako neodmyslitelná součást každodenních pobožností, ale také rodinných setkání, slavností, svátků, důležitých momentů a rozhodování.
- Vzájemné povzbuzování k osobní četbě a studiu Písma v rodině.
- Vizualizace biblické zvěsti (opět srov. 5 M 6,4-9!) – patří nejen k pěkným, ale i užitečným zvykům vyjádřit vztah k Bibli v rodině i formou bytových doplňků (ale pozor na kýč). Ty poslouží jako dobré mnemotechnické pomůcky i jako přirozené svědectví hostům. Má-li Bible význam pro každodenní život, proč to nevyjádřit i tak?

Je potěšitelné, že se v SCEAV objevují zesílené důrazy na práci s rodinami, skupinkami ve sborech počínaje a každoroční velkou Konferencí rodin konče. Témata týkající se Bible ve výchově patří k samozřejmosti. Namísto je však kreativní promýšlení nových způsobů doprovázení rodičů tak, aby uměli „pracovat s Biblií“ a dokázali to předávat svým dětem. Otcové zůstávají v tomto ohledu obzvláště důležitou cílovou skupinou.

13.2 Církev

Na tomto místě by byl nepochybně užitečný podrobný rozbor problematiky jednotlivých forem, jejich vzniku, charakteru a současných trendů. Tento úkol však přesahuje rámec této práce. Výchozím bodem proto bude současný stav a možnosti jeho rozvoje s ohledem na práci s Biblií.

13.2.1 Nedělní škola

Jde o setkání pro děti předškolního a školního věku, zpravidla do započetí konfirmační výuky (ca. 12 let). Podle velikosti skupin jsou někdy děleny na skupiny mladších a starších dětí apod. Konají se paralelně s bohoslužbami, v některých rozlehlejších sborech též i mimo místo konání bohoslužeb.

Již v historickém pohledu na katechezi v SCEAV bylo patrné, že současné pojetí nedělní besídky je blízké spíše pojmu „škola“ („školka“; paradigma: *Sunday school*) než pojmu „bohoslužba“ (paradigma: *Kindergottesdienst*). Snahy o vytvoření „bohoslužeb

pro děti“ (50. a 60. léta) se výrazněji neprosadily. Novější pokusy o liturgičtější pojetí nedělní školy – inspirované koncepty typu Godly Play – zatím zůstávají spíše na teoretické rovině a čekají na svou popularizaci a prověrku v praxi.

Šance a specifika práce s Biblií v nedělních besídkách spočívají především v následujícím:

- dítě má možnost poznávat Biblii jako knihu společenství věřících a tím i jako knihu bohoslužebnou. Zvláště tam, kde nedělní besídky nejsou zcela izolovány od bohoslužebného dění v kostele (bohoslužby pro děti, rodinné bohoslužby apod., kdy se děti účastní alespoň části klasických bohoslužeb, případně v nich také aktivně participují).
- Zároveň má možnost sledovat dopad četby Písma na praktický život sboru.
- Zvláště tam, kde děti chodí zároveň i na náboženství, se oproti stávající praxi jeví jako vhodné zdůraznění Bible v kontextu „slavení“ (*worship*).⁷ Již zmíněné nové liturgické koncepty zde mohou poskytnout jistou metodickou inspiraci. V našich podmínkách jsou v tomto směru podnětné zejména materiály *Učíme se spolu* (neformalizované kreativní přístupy k modlitbě, zpěvu apod.)
- Dominovat by však neměl motiv náboženské socializace (zvyknout děti na „složitou“ liturgii), nýbrž motiv uvádění do bezprostředního, osobního (i kolektivního) společenství s Bohem, v němž Bible hraje důležitou roli.
- Zpravidla méně formální prostředí místnosti pro nedělní besídky vybízí k maximálnímu využití kreativních aktivit i „biblickému“ ztvárnění interiéru.

S ohledem na věk účastníků (zpravidla do 12 let) je vhodné zohlednit následující:⁸

- využít memorizačního potenciálu dětí, které v tomto období prožívají „zlatý věk paměti“. Mimo to platí, že „memorizace vede k meditaci.“⁹

⁷ Lépe vyjádřit aspekt „slavení“ je ovšem úkolem i současnou podobu bohoslužeb SCEAV, které leckdy působí dojmem suchopárné, ale nutné „služby Bohu“.

⁸ Srov. kap. 2.3. Hutné shrnutí s katechetickými aplikacemi viz též HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 97nn. BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 43nn.

⁹ SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 82.

- Vzhledem k převažujícímu konkrétnímu způsobu uvažování poskytnout dětem konkrétní odpovědi a rady pro život a současně se vyhnout nepřiměřené moralizaci, idealizaci a abstraktní mluvě.
- Velkou roli hrají „hrdinové“, životní vzory. Při prezentaci biblických postav jako „hrdinů“ je však důležité zachovat biblickou střízlivost a neredukovat je do podoby abstraktních prototypů.
- Nezačínat příliš brzy s geografickými a dějepisnými detaily, pro které zvláště mladší školní děti ještě nemají dostatečné kognitivní kapacity.
- Užitečné může být také rozdělování do skupinek podle pohlaví.
- Zejména ve věku kolem 8-9 let děti milují sbírky, což lze metodicky využít např. při vyučování biblických veršů (sbírka kreativně vytvořených biblických veršů na klíčenku apod.)¹⁰
- Tato věkově podmíněná specifika platí obdobně i pro výuku náboženství na základních školách.

13.2.2 Konfirmační příprava

Jde o vyučování pro děti kolem 12 roku života v rozsahu ca. 1-2 hod. týdně, které je zakončeno slavností konfirmace. Po ní konfirmand může přistupovat k Večeři Páně a stává se z něj plnohodnotný člen společenství církve. Jde o tradiční formu, v níž dozívají i různé okrajové motivy (ritus přechodu, rodinná slavnost apod.)

Obzvláště tato oblast katecheze dnes spadá do kategorie forem vyžadujících nové přístupy. Zejména v metodické oblasti jsou značné rezervy. Je nutno důsledněji domýšlet a realizovat didaktickou zásadu, že cílem je učit především děti, ne pouze látku. Již nyní se klade zesílený důraz na vytváření méně formálních učebních kontextů v průběhu konfirmační přípravy a důraz se tak přesouvá z frontálního vyučování směrem k budování vztahů, uvádění do společenství, řešení aktuálních problémů apod.

Šance a specifika práce s Biblií v rámci konfirmační přípravy spočívají především v následujícím:

¹⁰ BRÁDŇANSKÁ, N.; HANESOVÁ, D. (a kol.) *Vybrané katechetické metody*, s. 41nn.

- měla by navazovat na dosavadní znalosti Bible a spirálovitě je dále rozvíjet v katechismovém a svátostném kontextu;
- podobně jako ostatní formy katecheze by se i konfirmační příprava neměla omezovat jen na učení o Bibli, ale měla by se zaměřit na uvádění do života s Bibli, a to ve větší míře z pohledu životního kontextu dětí;
- po celé období vyučování by konfirmandé měli být povzbuzováni a motivováni k přivlastnění si základních čtenářských návyků, a to pomocí vhodných metodických postupů a konkrétních pomůcek k četbě Bible;
- konfirmand by se tedy měl dovědět, jak číst Bibli, co v ní hledat a jak rozlišit podstatné od vedlejšího;
- konfirmační příprava nabízí možnost poznat Bibli jako zdroj víry, učení i praktického života společenství místního sboru;
- v rámci seznamování se s Bibli a jejím dopadem na život jednotlivce by měl být dán prostor pro „kontextuální příběhy“ – svědectví víry členů sboru o jejich prožívání biblické zvěsti.

S ohledem na věk účastníků (zpravidla 12-14 let) je vhodné zohlednit následující specifika:¹¹

- přibývá kritických pohledů na svět a víru, které je nutno brát vážně a s láskou je v atmosféře otevřenosti společně řešit. Děti potřebují cítit, že nejsou ignorovány.
- Místo autoritativního poučování potřebují spíše vysvětlení a motivaci.
- K tomu je potřebné poskytnout dětem dostatek vhodných podkladů a možností pro utvoření vlastního názoru na kritické otázky. Vhodná je tedy práce s otevřenou Bibli a její induktivní studium.
- Kognitivní schopnosti umožňují využití podnětů pro abstraktní myšlení (spojení Bible a vědy, otázky rozvíjející vyšší myšlenkové zručnosti, ale také dějinné pozadí textů, seznámení s kritickými otázkami apod.)

¹¹ Opět srov. závěry kap. 2.3 a HANESOVÁ, D. *Náboženská výchova v školách*, s. 97nn.

- Důležité je větší zaměření na témata než na příběhy, ovšem témata musí být pokud možno blízká životní zkušenosti dětí.
- Velkou roli hraje kvalita kolektivu a osobní vzor učitele/katechety, tj. biblická zvěst v praxi.
- Tato věkově podmíněná specifika platí obdobně i pro práci v následující organizační formě.

13.2.3 Dorost

Setkání dorostu jsou určena pro pokonfirmační mládež, která se konají 1x týdně v rozsahu ca. 2 hod. Práce s dorostem je vnímána především jako práce na biblicky založené duchovní formaci mladých, jak to vyjadřují cíle práce s mládeží v SCEAV. Z pěti cílů se dva výslovně dotýkají Bible: „Mladým lidem by se mělo dostávat rad a pomoci na biblickém základě při vytváření a formování jejich života víry ve všech jeho oblastech. Mladí lidé by měli být vyučováni biblickým pravdám.”¹² Z toho je patrná snaha o propojení života se svědectvím Bible, což vede k primárně tematicko-problémově orientované práci s textem. Druhým důležitým těžištěm práce s dorostem je pak společenství a sdílení. Takto orientovaná práce s mladými patří k nejdůležitějším formativním vlivům z hlediska vztahu k Bibli.¹³

Šance a specifika práce s Bibli na setkáních dorostu spočívají především v následujícím:

- ve zvýšené míře může a má nabízet pohledy na životní problémy očima Bible (Bible jako zrcadlo skutečnosti a průvodce životem);
- věk cílové skupiny vyžaduje prostor pro otevřené řešení kritických otázek ohledně Bible a jejího výkladu;
- v souvislosti s tím by měla nabídnout i témata týkající se Bible a vědy a otevírat i apologetické otázky (střízlivě zasazené do zvěstného rámce), které by odpovídaly

¹² Mládež SCEAV : Kdo jsme. [Online] Český Těšín : SCEAV, © 2006 [Cit. 30.8.2006] Dostupné z WWW: <<http://mladez.sceav.cz>>.

¹³ Viz dotazník *Bible a já* – kap. 8.4.

potřebě argumentativního uspokojení náctiletých, a pomohly v intelektuálních zápasech v otázkách víry;

- spíše neformální charakter setkání umožňuje (a dokonce si přímo žádá) využití celé škály kreativních postupů (projekty, zážitkové učení, drama, multimédia atd. atp.);
- v rámci dorostu by se práce s Biblií měla dít také čím dál tím víc také v kontextu služby ve sboru i mimo něj (zapojování do bohoslužebného dění, od čtení textů až po biblická zamyšlení a studia pro biblické hodiny apod.).
- Pokud jde o věkově podmíněná specifika, neliší se výrazněji od specifík uvedených v předchozí podkapitole.

13.2.4 Ostatní aktivity (kluby, tábory)

K tradičním formám zde patří tábory a víkendové akce pro děti a mládež, k nimž nově přibývají více nebo méně misijně orientované aktivity, zaměřené na nevěřící. Pro všechny je společný neformální charakter, otevřená atmosféra a prostor pro navázání hlubších vztahů. Jak vyplynulo z dotazníku *Bible a já*, patří zejména tábory k neefektivnějším způsobům práce s dětmi a mládeží a měly by tvořit důležitou integrální součást programové nabídky ostatních (formálnějších) forem biblické výuky. Je zde prostor pro fantazii a invenci při hledání nových cest k současným dětem a mládeží, ale také dostatek inspirace v zahraničních i tuzemských modelech.

Šance a specifika práce s Biblií v těchto neformálních kontextech spočívají především v následujícím:

- dávají dětem větší příležitost sledovat dopad biblického učení na postoje a chování život učitele-katechety v klasických i netradičních životních situacích, a tak na konkrétním příkladu získat inspiraci pro vlastní život;
- skýtají dostatek prostoru pro plné využití multidimenzionálních přístupů k Biblii, zvláště zážitkových a kreativních;
- zároveň dávají příležitost k hlubším osobním rozhovorům, zaměřeným na otázky aplikace biblické zvěsti v konkrétních životních situacích;

- zejména v případě aktivit zaměřených na děti ze sekulárního prostředí nutí k důkladné elementarizaci zvěsti a revizi vlastních „svatých“ stereotypů;
- v případě pobytů v přírodě se nabízí konkrétně také témata související s otázkami stvoření a jeho ochrany.

13.3 Škola

Z hlediska statistik lze hovořit o dlouhodobě nejrozsáhlejší a tím tedy i nejzodpovědnější katechetické aktivitě v rámci SCEAV. Proto by se této oblasti měla do budoucna věnovat zvýšená pozornost. Pro tuto formu katechetické práce je typické školní prostředí a – vzhledem k relativně malému množství dětí – zpravidla věkově smíšené skupiny (zpravidla jedna skupina na každém stupni ZŠ). Nežádka se výuky evangelického náboženství zúčastňují i děti ostatních protestantských denominací zastoupených v regionu. Výuka náboženství se koná v rozsahu 1 hod. týdně a vyučují ji buď faráři nebo katechetky. Specifickým případem je Základní církevní škola Třinec, kde je výuka náboženství (rovněž v rozsahu 1 hod. týdně) zasazena do celkově křesťansky orientovaného kontextu.

Z toho, co bylo řečeno již dříve, vyplývá, že rozdíl mezi vyučováním v nedělní škole a v hodinách náboženství je z hlediska obsahu i forem relativně malý. Má však své vlastní šance a specifika:

- oproti nedělní škole umožňuje školní prostředí položit relativně větší důraz na „studium“, ale zároveň nesmí redukovat otázku víry a práce s Biblií na pouhou učební látku;
- v tomto smyslu je možno položit větší důraz na (sebe)představení Bible s využitím mezioborových přesahů - „objevování Bible“ skrze literaturu, kulturu, vědu atd., tj. dítě má možnost poznávat Biblii také jako knihu moudrosti a základ naší kultury.
- proto potřebuje dbát na „odlehčení“ formálního prostředí pomocí kreativních metod;
- výběr metod je ale do jisté míry omezen skutečností, že učitel do škol dochází, ale nemá tam svůj kabinet.

- v tradičních oblastech chodí na náboženství i děti, které nechodí do kostela, což dává příležitost nabídnout : misijní pozice

Zejména v případě školního vyučování náboženství je však důležité dbát na to, aby nedošlo k tomu, co H.-J. Abromeit nazývá „Verschulung des Glaubensunterrichts“, tj. stav, kdy práce s Bibli upadne do kategorie „školou povinných“ záležitostí, přičemž se vytrácí osobní a vztahový rozměr. Totéž hrozí i příliš formalizované katechezi. Zajímavý je v této souvislosti příklad amerických Amišů, velmi konzervativní mennonitské skupiny, která žije zejména v Pensylvánii, a která odmítá veškeré vymoženosti moderní doby. Navzdory tomu, že berou Bibli velmi vážně, biblické vyučování ve svých školách odmítají. I když se každé ráno konají pobožnosti, při nichž se čte z Bible a modlí Modlitba Páně, biblické vyučování a výklad textů jsou výhradní záležitostí rodiny a církve. Zdaleka však nejde o sekularizaci školy. Naopak, ve škole se všechno děje v kontextu aplikovaného náboženství. Abromeit závěrem konstatuje, že „bez opravdovosti a bez moci evangelia, která proniká veškerý školní život, tak jak to zviditelňují v Amish Schools, se nám nepodaří usmířit vztahovou a obsahovou rovinu vyučování.“¹⁴ Není-li možno od sekulární školy očekávat, že veškerý školní život bude proniknut evangeliem, nezbyvá, než nabízet dětem jiné doplňkové možnosti, které jim umožní vnímat Bibli jako knihu pro život, ne jako školní pomůcku.

13.4 Shrnutí

Přetrvávajícím dílčím problémem je otázka duplikace látky v různých „organizačních formách“. Vzhledem ke složitosti struktur a situací katechetické praxe v církvi není reálné očekávat, že by tento problém vyřešil dokonale promyšlený komplexní systém osnov a studijních programů pro všechny katechetické formy, jakkoli by byl jistě vítanou pomocí. Spíše bude užitečné vést učitele a katechety k důslednějšímu využívání šancí a specifík jednotlivých forem, ale také k rozšiřování vlastního „katechetického kánonu“.

Katechetické možnosti církve ve svobodné společnosti dávají příležitost rozvíjet rozmanité výchovné kontexty, v nichž se dítě může různým způsobem setkat

¹⁴ ABROMEIT, H.-J. Die Bibel im Religionsunterricht, s. 187n.

s biblickým svědectvím. Tuto rozmanitost je nutno podporovat a rozšiřovat o nové aktivity, které osloví děti v jejich světě. Nelze se spokojit s relativní efektivitou stávajících forem. Platí to zejména o všech formách, které jsou silněji zaměřeny na vyučování. Obzvláště to platí pro oblast konfirmační a náboženské výuky. Zároveň jde o simultánní rozvoj všech stávajících forem tak, aby se vzájemně doplňovaly a podporovaly. Klíčovým slovem je zde „jednota výchovného vlivu“.¹⁵ V tomto smyslu by církve měla lépe doprovázet učitele, katechety, ale i vedoucí dorostů a mládeží, a svou podporu vyjádřit i doceněním jejich významu a statusu v církvi. V širším smyslu zde můžeme hovořit o potřebě rozvíjet oblast tzv. sborové pedagogiky. V této oblasti jsou značné rezervy, ale také dostatek inspirativních vzorů.¹⁶

¹⁵ PIĘTAK, S. *Vybrané základní otázky*, s. 150n.

¹⁶ Srov. široká diskuse na téma *Gemeindepädagogik* v Německu či *church education* v anglosaských zemích včetně mnoha inspirativních modelů. Viz např. ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer. *Gemeindepädagogisches Kompendium*. 2. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. 451 s. ISBN 3-525-60379-7.

14. Bible a učitel

V samém závěru této práce se naše pozornost obrací směrem k učiteli. Je to koneckonců on, kdo vposledku rozhoduje o místě Bible v katechezi. A je to on, kdo bude významným způsobem spoluurčovat, jaké místo zaujme Bible v životě žáka. Nejen tím, jak a co bude vyučovat, ale také tím, co pro něho osobně Bible znamená a tím, jak ji sám umí aplikovat v životě. Koneckonců, důležitý význam učitele pro formování vztahu dítěte k Bibli podtrhují i poznatky vývojových teorií.¹ Je proto namístě zamyslet se nad klíčovými aspekty vztahu Bible – učitel, jakož i nad možnostmi jeho utváření.

Otevřená biblická didaktika, která si dělá ambice na adekvátní zprostředkování biblické zvěsti je pro učitele velkou výzvou. Schematicky lze hovořit o nutnosti dobré kvalifikace, kontinuálního vzdělávání a osobního růstu ve třech oblastech: 1. v teologii, 2. v pedagogice, jakož i 3. v oblasti osobního života s Bibli. Toto pořadí však v žádném případě neurčuje priority, protože všechny tři si zaslouží stejnou míru intenzivní pozornosti. Prvních dvou oblastí se již dotkly předcházející kapitoly, proto se zde omezíme spíše na stručnější přehledy. V neposlední řadě také proto, že jak v teologii tak i v pedagogice existuje množství specializovaných publikací, které tyto kompetence formulují detailněji a v širším kontextu. Kritériem zde uvedeného výběru kompetencí, který si zdaleka nečiní nárok na úplnost, je jejich vztah k otázce katechetické práce s Bibli.

14.1 Teologické kompetence

V katechetické přípravě by učitel měl být schopen kvalitní teologické analýzy učební látky, v našem případě zejména biblického textu. K tomu patří v první řadě exegetické a hermeneutické zpracování biblického textu, jak rovněž zhodnocení jeho věroučného

¹ Platí to zejména o pubescenci. Srov. MEYER-BLANCK, Michael. Glauben im Kindes- und Jugendalter. Die Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder. In *Evangelische Erzieher*, 1993, roč. 45, č. 5, s. 561-573. ISSN 0014-3413. Zde s. 564-5.

kontextu a dopadu (systematicko-teologická reflexe). Schematicky lze rozlišovat čtyři “základní kroky” tohoto exegeticko-teologického přístupu k textu:²

1. vyjasnění otázek, předporozumění a očekávání, s nimiž přistupujeme k textu (jak na straně učitele, tak případně – hypoteticky - i na straně žáka).
2. Vlastní výklad výpovědi textu, vycházející z pečlivého pozorování (“naslouchání”) a zohledňující jeho vlastní záměr. S tím souvisí studium pozadí textu (jazykového, historického, nábožensko-dějinného apod.) ale také sledování kanonických souvislostí. Zároveň je potřebná schopnost rozlišit podstatné od nepodstatného. Praktickým předpokladem je také schopnost vhodného používání exegetických pomůcek (slovníků, konkordancií, komentářů apod.)
3. Systematicko-teologická reflexe nad významem textu v širším kontextu biblické a systematické teologie.
4. Aplikační a didakticko-metodické úvahy zaměřené na využití textu v katechezi. Návrhy na implementaci zvěsti textu do konkrétní životní praxe.

Jak je patrné, platí zde, že “učitel by měl umět číst Bibli induktivně.”³ R. Lachmann zároveň správně upozorňuje, že od učitele náboženství resp. katechety nelze očekávat, že bude “odborným teologem”, přesto by však měl být “odborníkem na teologické otázky”.⁴ Současně by si však měl uchovat schopnost prostého, „přirozeného“, bezprostředního přístupu k Písmu, zprvu nezatíženého odborně teologickými interpretacemi, zato však plného očekávání na Boží oslovení.⁵ Při studiu a následně i při aplikaci a vyučování Písma mu půjde spíše o to, „rozpoznat a sdílet (communicate; - srov. *communio!*) relevanci Písma, než dělat Písmo relevantním.“⁶

² Zde volně navazují na R. Lachmanna. Viz ADAM, G.; LACHMANN, R. (vyd.) *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 249nn. Oproti Lachmannovi je po mém soudu třeba více zdůraznit význam kanonického rozměru Písma.

³ RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 64nn.

⁴ ADAM, G.; LACHMANN, R. (vyd.) *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 183.

⁵ Srov. BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 3, 21.

⁶ Cit. in RICHARDS, L. O.; BREFELDT, G. J. *Creative Bible Teaching*, s. 71.

14.2 Pedagogické kompetence

V této oblasti je možno odkázat na množství odborné literatury,⁷ a proto se zde omezím na tezoovitý souhrn kompetencí důležitých zvláště z hlediska práce s Biblií.

14.2.1 Didaktická analýza

Učitel resp. katecheta by měl:

- znát své žáky z hlediska vývojové psychologie, sociálního a náboženského pozadí či úrovně vstupních znalostí Bible (klíčová otázka: “koho mám před sebou?”);
- být schopen vhodně zvolit učební látku (biblický text nebo téma) a didakticky ji zpracovat (klíčová otázka: „co učít ty, které mám před sebou?“);
- být schopen extrahovat exemplární a elementární (podstatná) témata z biblického textu a formulovat učební cíle (schopnost generalizace; klíčová otázka: „co je v textu podstatné a exemplární pro ty, které mám před sebou?“);
- být schopen korelovat zvěst biblického textu s životní realitou žáků (klíčová otázka: „jak se zvěst textu vztahuje k životním zkušenostem dětí?“);
- být schopen zpětného sebekritického hodnocení a měl by si na ně najít čas.

14.2.2 Metodická rozvaha

Učitel resp. katecheta by měl:

- znát širokou paletu metodických postupů usnadňujících práci s Biblií a komunikaci zvěsti;
- orientovat se v dostupných metodických pomůckách, zaměřených na práci s Biblií (v tom i přehled o vydavatelích těchto materiálů a o jejich teologické orientaci);

⁷ PASCH, Marvin; GARDNER, Trevor G. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

- být schopen zvolit různorodé metody, adekvátní vzhledem k cílům vyučování, k profilu dětí, k povaze textu/tématu resp. k funkci, kterou mají plnit v rámci vyučování.

14.2.3 Rozvržení a realizace vyučovací hodiny

Učitel resp. katecheta by měl:

- klást vyvážený důraz na kognitivní, afektivní a pragmatické složky obsahu a vyučovacího procesu;
- vést děti k samostatné práci s Biblí a nad Biblí v hodině i mimo ni („domácí úkoly“, projekty apod.);
- vyvážit časové rozložení biblického vyprávění resp. lekce, tak aby zbyl dostatek prostoru pro otázky, pochybnosti a interpretační aktivitu dětí;
- být schopen klást otázky a vést diskusi, která pomůže dětem najít cestu k pochopení a přivlastnění zvěsti textu, tj. zaujmout pozici průvodce, spíše než lektora.

V souvislosti s pedagogickými kompetencemi stojí za povšimnutí současné změny v pojetí učitele, tak jak je nastiňuje mj. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílá kniha*.⁸ Od učitelů se zde očekává, že „vedle své specializované odborné erudice budou na mnohem vyšší úrovni než dosud schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení svých žáků.“⁹ Roste jejich odpovědnost za psychicky i sociálně zdravý vývoj žáků, protože funkce rodiny oslabuje a mládež je vystavena mnoha negativním jevům a škola tak přebírá značnou část výchovných funkcí. Navíc nové požadavky na rozvoj komunikativních a sociálních funkcí v rámci výuky předpokládají, že vztah mezi učitelem a žákem bude založen na partnerství a vzájemném respektu. Všechny tyto požadavky vedou k tomu, že se klade značný důraz na rozvoj sociálně osobnostních a komunikativních dovedností, což nás vede k třetímu aspektu profilu katechety, učitele náboženství či vedoucího dorostu.

⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, s. 18.

14.3 Bible v osobním životě učitele

Teologické a didaktické dovednosti jsou pro kvalitu katecheze velmi důležité. Jejich hodnotu však mohou silně podkopat nedostatky v osobnostním a – specificky v oblasti katecheze – zejména duchovním profilu učitele. Otázku sociálně osobnostních a komunikativních kompetencí resp. dovedností si zde dovoluji pominout.

V oblasti biblického vyučování (a vyučování ve věcech víry obecně) nelze pominout již zmíněné kompetence duchovní. Jde v nich především o otázku důvěryhodnosti resp. nedůvěryhodnosti učitele. Osobní přesvědčení resp. víra učitele je nedílnou součástí kvalitního profilu katechety, protože v katechezi jde především o sdílení živého, osobního vztahu k Bohu a potažmo k Písmu, jakož i o aplikaci biblického poselství v praktickém životě. A proto platí, že „o úspěchu předávání biblických textů nerozhoduje metodická akrobacie ani nasazení při vyučování. Důležitější je míra, do jaké je učitel náboženství zasažen výkladem Bible. Je jeho život utvářen a zodpovídan tváří v tvář biblické výpravné tradici?“¹⁰ Vyhroceně lze říci, že první Biblií, kterou děti čtou při vyučování, je (chtě-nechtě) učitel.

Tím se chce říci především to, že když chceme Biblii zpřístupnit dětem, pak to nemůžeme dělat jako ti, kteří sami přístup k Bibli nenašli. Baldermann je přesvědčen, že „dětem je přístupné vše lidské.“ Ovšem: „dokud království Boží bude pro mne těžkou teologickou skutečností, pak se budu zbytečně snažit, abych něco z toho zpřístupnil dětem. Teprve tam, kde se s ním citelně setkávám, budu něco z toho moci ukázat také dětem.“¹¹ Proč by se měly zabývat touto starou knihou, to děti nejlépe pochopí, když uvidí, co Bible dělá v životě učitele, zda má nějaký praktický dopad, zda mění jeho život. Pro katechetu či učitele náboženství proto obzvláštní měrou platí teze Hartmuta von Hentinga, který upozorňuje na to, že učitel nemá být prodejcem (Verkäufer) zboží, nýbrž spíše „předváděčem“ (Darsteller; v divadelní terminologii *představitel, interpret /úlohy/*). Jeho role tedy nespočívá v přesvědčování a přemlouvání, nýbrž v navozování

¹⁰ NIEHL, Franz W. Einige Methoden für die Bibelarbeit, s. 617.

¹¹ BALDERMANN, Ingo *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1991. 160 s. ISBN 3-7887-1374-7. Zde s. 13. Cit in: ABROMEIT, H.-J. Die Bibel im Religionsunterricht, s. 203.

setkání mezi dětmi a Biblií, „setkání, kterým začíná dialog, který potrvá déle, než (jeho) vyučování.“¹²

Ještě jednou budiž podtržen význam duchovního profilu učitele oproti jeho teologickým a didaktickým kompetencím: „Nejdůležitějším kurikulem učitele je jeho osoba... Ani množství znalostí, jimiž učitel disponuje, ani to, jaká média používá, ani to, jaké motivační umění dokáže uplatnit, ani to, jaké učební situace navozuje, to vše samo o sobě nerozhoduje o tom, zda je vyučování dobré (jmenovitě zajímavé a účinné), nýbrž jak skrze svou osobu přesvědčuje, že tento předmět je pro dnes žijícího člověka – např. pro něj – důležitý a má své důsledky. Tvrdím, že žádný učitel nemůže o důležitosti něčeho přesvědčit žáka, když to není důležité pro něj samého.“¹³ Toto všeobecně platné didaktické pozorování Henting později aplikuje rovněž specificky na učitele náboženství, když říká: „náboženství by neměl chtít učit někdo, kdo nemůže říci 'ano, to věřím'“. A to navzdory tomu, že ve výuce náboženství nejde o to naučit věřit, nýbrž „ptát se, uvědomovat si, rozumět, vysvětlovat, přemýšlet, vzájemně se sdílet“.¹⁴

Je zajímavé, jak se zde znovu objevuje důraz na duchovní kvalifikaci a zodpovědnost učitele náboženství, kterého se poněkud zalekla a před kterým snad i do jisté míry couvla (německá) náboženská pedagogika od konce 60.-tých let, když se odvrátila od pojetí učitele coby „zvěstovatele“ Slova. Jistěže zde Henting klade důraz spíše na doprovázení a vztah, než na frontální zvěstování, nicméně stejně jako např. v *Evangelische Unterweisung*, i zde se ozývá, řekněme, „osobní zainteresovanost“ jako základní předpoklad. F. Schweitzer zde (po mém soudu poněkud opatrně a obecně) hovoří o „náboženské identifikovatelnosti učitelek a učitelů“. Ve schopnosti vydat počet ze svého vlastního přesvědčení a navzdory nesouhlasu s oficiálními církevními závěry prezentovat svou pozici „v horizontu křesťanské víry“ vidí rozdíl mezi učitelem náboženství a učitelem nauky o náboženstvích (*Religionskunde*).¹⁵ V každém případě

¹² BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 9.

¹³ HENTING, Hartmut von. Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In *Neue Sammlung* 21 (1981), 110-114, 221-245; zde s. 110. Cit in: ABROMEIT, H.-J. Die Bibel im Religionsunterricht, s. 204.

¹⁴ HENTING, Hartmut von. *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*. Düsseldorf, 1992, s. 119. Cit in: ABROMEIT, H.-J. Die Bibel im Religionsunterricht, s. 204.

¹⁵ SCHWEITZER, F. *Elementarisierung im Religionsunterricht*, s. 215.

koncept *elementarizace* předpokládá učitele, který má ve věcech víry jasno. Pregnantně to svého času vyjádřil W. Neidhart, když zdůraznil, že relevance Bible se bude lišit od relevance Odyssey a Ivanhoe jedině, když žáci budou vnímat učitele jako živé svědky, kteří předávají texty.¹⁶ Podobný důraz zaznívá i z již citovaného Baldermannova svědectví o vlastní cestě k biblické didaktice založené na myšlence setkání.¹⁷

Hovořilo-li se na adresu *Evangelische Unterweisung*, že přetěžuje úlohu učitele náboženství¹⁸, pak nyní, zdá se, (nově?) slyšíme, že důležitost osobní duchovní zkušenosti učitele s Bibli snad ani nelze dost dobře přecenit. Tedy za předpokladu, že biblické vyučování má vést k osobnímu vztahu k Bibli a skrze ni k Bohu.

Ještě k námitce „přetěžování“ role učitele: je nutno ji brát vážně. Často však jde požadavek „odlehčení“ ruku v ruce s oddělením náboženské výuky od služby Církve. Vyhroceně lze dokonce říci, že takové pojetí ve svém důsledku znamená popření všeobecného misijního poslání všech věřících a koliduje s biblickým pojetím učitelské služby. Váha učitelského poslání je dána vahou předmětu. „Odlehčení“ učitele je možné pouze za cenu „odlehčení“ (= okleštění) zvěsti. Důsledkem je sekularizace náboženské výuky. Radikálně se v této souvislosti vyjadřuje J. Smolík: „Zatímco církev nepřijala donatistický názor (výkon svátostí od nevěřícího kněze je neplatný) v práci s dospělými, v práci s dětmi je donatismus (názor, že mravní a duchovní kvalifikace učitele je základní podmínkou řádné katecheze) plně na místě.“¹⁹

Navzdory výše zmíněným novým důrazům na duchovní profil vyučujícího patří tento aspekt k opomíjeným tématům směrodatných publikací z oblasti biblické didaktiky (zejména v oblasti školní výuky náboženství). Např. *Religionspädagogisches Kompendium* G. Adama a R. Lachmanna sice obsahuje kapitolu věnovanou učitelům náboženství, ale duchovní rozměr jeho práce, navíc omezený jen na otázku významu

¹⁶ NEIDHART, Walter. What the Bible Means to Children and Adolescents. In *Religious Education*, 1968, vol. 63, pp. 112-119.

¹⁷ BALDERMANN, I. *Einführung*, s. 25-26. Srov. kap. 5.6.

¹⁸ Tak např. BERG, H.-K. *Grundriss der Bibeldidaktik*, s. 99: požadavek, aby učitel náboženství byl zvěstovatelem evangelia a misionářem jej „weit überfordert“ (příliš přetěžuje).

¹⁹ SMOLÍK, J. *Závazek křtu*, s. 32.

osobní víry učitele, se ke slovu dostává jen velmi okrajově.²⁰ Otázka utváření individuálního života víry, studia Písma, význam modlitby, zapojení ve společenství víry či role Ducha svatého jako průvodce k pochopení pravdy (J 16,13), potažmo i Písma – to vše se buď předpokládá jako samozřejmé, anebo zde máme do činění se závažným opomenutím. Mnohem silnější jsou důrazy na nutnost “kritického” a “vědecky zajištěného” přístupu, který zohledňuje poznatky všech zainteresovaných věd. Mnohem více prostoru je věnováno rozvoji odborných znalostí a profesních kompetencí, než rozvoji osobnosti včetně růstu duchovního.

Důvody mohou být různé. Svou roli zde jistě hraje i obava z nařčení z útěku do iracionality, do akademicky neuchopitelných kategorií, který může vést k nemístné spiritualizaci, jež se vyhýbá racionální úvaze. Není pochyb o tom, že tyto obavy jsou opodstatněné – s ohledem na praxi některých nekritických katechetických přístupů. Zneužití Ducha Svatého k legitimizaci iracionality či diletantství je trestuhodné. Důraz na Ducha v biblickém smyslu je však mj. výrazem vědomí, že naše lidské možnosti a poznání jsou omezené. To umožňuje zdravě (sebe-)”kritický” přístup k vlastním metodám i k vědeckým poznatkům všeho druhu. Proto se křesťanská katecheze nemůže obejít bez zásadního důrazu na význam modlitby či roli Ducha svatého pro výklad Písma, nemá-li skončit v opačném extrému – v sekularizaci katecheze.

14.3.1 Důsledky pro osobní „život s Biblií“ - shrnutí

Shrneme-li předchozí úvahy, pak z nich vyplývají následující praktické důsledky pro osobní „život s Biblií“.²¹

- Pro rozvoj duchovních kompetencí katecheta (resp. učitel náboženství) potřebuje pravidelnou individuální četbu Bible, propojenou s modlitebním životem, četbu, která nesouvisí bezprostředně s jeho katechetickou službou (potřeba osobních pobožností).

²⁰ Srov. ADAM, G., LACHMANN, R. (vyd.) *Religionspädagogisches Kompendium*, s. 163-193.

²¹ Zčásti zde vycházím z KEELY, Barbara Anne, Teaching the Bible in our churches. In *The Clergy Journal*, 2001, roč. 77, č. 6, s. 33nn. ISSN 0009-6431.

- Pro rozvoj celkového přehledu o Bibli katecheta potřebuje nejen četbu jednotlivých pasáží, ale rovněž kontinuální četbu celých biblických knih (potřeba komplexní perspektivy).
- Smysluplný “život s Bibli” se nespokojí s povrchní četbou, ale udělá si prostor pro poctivý zápas s textem bez přílišného spoléhání na výkladové pomůcky (potřeba osobní reflexe).
- Tento přístup k Písmu vyžaduje osobní disciplínu, odhodlanost a vhodnou organizaci (potřeba vhodného systému četby a studia Písma).
- Katecheta by neměl podceňovat význam společné četby a studia Bible v rámci menšího studijního společenství v církvi (potřeba diskusních partnerů).
- Důležitým projevem života s Bibli je také účast na bohoslužebném životě církve a aplikace zvěsti Písma ve vlastním životním stylu a v praktické službě bližním.

14.4 Bible ve vzdělávání učitelů

Výše uvedené požadavky na kvalifikaci a kompetence učitele náboženství a katechety s sebou nesou určité zpětné podněty či požadavky na podobu studia, připravujícího na katechetickou službu, zejména vysokoškolského. Zde se je pokusím obecně formulovat takto:

- studium by studentovi mělo poskytnout jak teologické tak i pedagogicko-didaktické vzdělání (v přiměřeném poměru obou disciplín);
- studium by mělo poskytnout možnost vlastního vyrovnávání se s textem na akademické i osobní rovině;²²
- studium by mělo pomoci exegeticky pracovat již také s ohledem na děti („katechetická exegeze“?);
- studium by mělo umožnit seznámení s různými možnostmi řešení konkrétních, elementárně důležitých biblických otázek a problémů ve výuce, nikoliv jen těch momentálně badatelsky atraktivních;

²² Srov. FRICKE, M. “Schwierige” Bibeltexte, s. 560.

- studium by mělo nabídnout možnost seznámení se s různými metodickými postupy a pomůckami (lze si dobře představit dílčí spolupráci s organizacemi zaměřenými na práci s dětmi);
- studium by mělo nabídnout vzory didakticky kvalitní výuky ve smyslu požadavků moderní pedagogiky, ne jen o ní učit (zážitkové, kreativní, projektové, dramatické atd. vyučování...).

14.5 Učitel a Bible v katechezi SCEAV

Velmi pozitivně je nutno hodnotit ochotu a obětavost dobrovolných „laických“ spolupracovníků, kteří jsou ochotni sloužit tím, co sami přijali a v rámci svých možností také investují do vlastního sebevzdělávání. Ze strany církve by si proto zasloužili větší uznání a podporu.

Z průzkumu mezi učiteli a katechety SCEAV vyplývá velká úcta k Písmu jakožto Slovu Božím, vyjádřená mj. snahou o pravidelný osobní čas na četbu a studium i mimo přípravu na vyučování. Zároveň je cítit určitou nejistotu ve věcech osobního studia a porozumění Bible a potřebu hlubší orientace.

V souvislosti s tím, co bylo na adresu učitelů konstatováno výše, lze s ohledem na praxi v SCEAV pozorovat jisté rezervy. Především je zde potřeba (též explicitně formulovaná v dotazníku) vytvořit prostor pro lepší doprovázení učitelů a katechetů, a to jak s ohledem na exegezi a biblickou teologii, tak s ohledem na biblickou didaktiku, ale také s ohledem na osobní „život s Biblií“. Z hlediska vztahu k dětem se jako potřebné jeví vést učitele k většímu zohledňování dětí a jejich potřeb a pohledů, tak aby jejich službu charakterizovalo spíše partnerské než „kantorské“ vedení a doprovázení. Z tohoto hlediska je nutno dále pracovat na systematizaci podpory katechetů a učitelů nedělních besídek a na jejich programové motivaci ke kontinuálnímu teologickému i pedagogickému vzdělávání (neomezeného jen na pořádání občasných konferencí či školení Dětské misie resp. Tim 2,2). V úvahu přichází potenciálně i využití internetu a prvků e-learningu.

Zejména v případě „profesionálních“ katechetů není zcela dotažená otázka jejich statutu v církvi včetně platformy pro společná „profesní“ setkání, vzdělávání, duchovní

společenství a výměnu zkušeností. Relativně nově zřízená pozice koordinátora pro nedělní besídky by v této oblasti mohla být velmi nápomocná. Také vznik církevní školy inspiruje nové aktivity v této oblasti.

Rozvoji katechetické služby by prospěla také důslednější evaluace učební praxe s cílem získat poznatky pro zlepšování stávajících postupů. Celkově proto stojí za zvážení zavedení obdoby tzv. „homiletických setkání“ („homiletikum“) farářů i pro katechety a učitele nedělních besídek – tj. např. „katechetických setkání“ („katechetikum“?), jejichž cílem by bylo společné studium biblických textů a témat na nejbližší období, jakož i řešení pedagogicko-didaktických otázek apod. Rozpracování jakéhosi „kariérního řádu“ (jakkoli tento termín sám o sobě zní v církevní oblasti zcela nepatřičně) či dalšího profesního vzdělávání by mělo být úkolem, s nímž není radno otálet. A to s vědomím, že práce učitele náboženství „vyžaduje odbornost, ale nesmí se stát řemeslem. Má být dílem lásky.“²³

²³ VANČURA, Bohumil. *O vyučování náboženství*, s. 17.

15. Závěr

Cílem této práce bylo prozkoumat otázky související s používáním Bible v katechezi dětí, a to v kontextu současných změn v oblasti teologických, sociologických i didaktických paradigmat. Při pohledu na shromážděný materiál a získané poznatky se odpovědi na otázku, jaké je (a má být) místo Bible v katechezi dětí, jeví jako pestrá mozaika. V následujícím se pokusím o shrnutí jejích hlavních rysů.

15.1 Hlavní těžiště práce

Nesamozřejmost místa Bible v katechezi

Přehled přístupů k Bibli v katechezi ukázal, že priorita Bible v katechezi nemusí být zdaleka samozřejmá. Kritické hlasy vůči katechezi coby biblické výuce je dobré vyslechnout a pozitivně zhodnotit. V tomto smyslu lze říci, že uvědomit si tuto nesamozřejmost znamená především objevit nově hodnotu Písma coby vzácného daru, být schopen kriticky reflektovat vlastní nakládání s Biblí ve výuce a vyhnout se tak nezdravým stereotypům.

Uvědomit si nesamozřejmost Bible v katechezi znamená také promyslet znovu vlastní důvody a motivy pro práci s Biblí. Biblické vyučování bude stát na pevnějším základě, když budeme vědět, proč jsme se rozhodli s Biblí pracovat a proč nám to (i dětem) stojí za to. Rozhodnutí pro práci s Biblí nemá být slepým pokračováním tradice v nedělní besídce či na setkání dorostu, ale vědomým krokem v duchovní službě, který dokáže rozlišit cestu od cíle. Takový krok si žádá odvahu, protože není bez rizika – ale také ne bez odměny.

A konečně, nebrat Bibli jako samozřejmost znamená také přijímat ji vždy jako něco nového, žít v očekávání, že opět osloví a obohatí. Znamená to nebýt s ní hotov, ale stále objevovat její hlubiny. Předat toto očekávání na boží oslovení v Písmu – to je „to největší, co dětem můžeme dát“.¹ O vlastních silách toho však nejsme schopni.

¹ SMOLÍK, Josef. Bible pro děti. *Kostnické jiskry : Evangelický týdeník*, 1992, roč. 77, č. 4, s. 2, ISSN 0139-505X.

Nezastupitelnost Bible v katechezi

Je-li Bible v katechezi něčím nesamozřejmým, pak je třeba hned dodat, že také nezastupitelným. Žádná z badaných disciplín nepřinesla dostatek kvalitních důvodů pro opuštění práce s Biblií v katechezi. Naopak. Pohled do dějin ukazuje, že zanedbání, zastoupení náhražkami či vědomé odsunutí Bible na okraj katecheze souvisí vždy s odklonem od základní křesťanské zvěsti a vede ke ztrátě identity. Důraz na nezastupitelnost Bible je však nutno odlišit od „textfetišismu“ či „bibliolatrie“, v nichž se Bible stává cílem samým v sobě. Oproti tomu jde v otázce nezastupitelnosti spíše o to, přiznat se k základnímu vyznání křesťanství, že skrze Bibli k nám promlouvá sám Bůh.

Různorodost modelů místa Bible v katechezi

V práci jsme se setkali s různými možnostmi řešení místa Bible v katechezi v podobě dílčích katechetických modelů. Tento přehled sám o sobě nutí ke kritickému zhodnocení vlastní praxe (v našem případě katecheze v SCEAV) a umožňuje komparativní zařazení. Zároveň s tím nabízí také mnoho podnětů k rozvoji vlastních přístupů, včetně upozornění na rizika a problémy toho či onoho konceptu. Je zřejmé, že neexistuje jeden ideální model práce s Biblií v katechezi. V praxi půjde o schopnost „zkoumat duchy, zda jsou z Boha“ (1 J 4,1), pečlivě zvážit klady i zápory a zhodnotit je při tvorbě vlastních postupů. Všeobecně lze říci, že za vhodné lze považovat zejména ty přístupy, které Bibli ve výuce neabsolutizují (ve smyslu vytržení z učebního kontextu a přehlížení potřeb dítěte) ani neostrakizují (ve smyslu redukce Bible na doplňkový materiál), zaměřují se na podstatu zvěstí a tím jí dávají náležitý prostor – v důvěře, že kdekoli je s vírou a modlitbou čtena a vyučována, lze očekávat také působení Ducha a proměnu života.

Bible a didaktika v rozhovoru: elementarizace biblického vyučování

Kvalitní biblická didaktika musí být kvalitní biblicky i didakticky, tj. teologicky musí být adekvátní povaze a nároku Písma a didakticky povaze a nároku dítěte. Skloubení těchto dvou perspektiv je nezbytně nutné. Proto si katecheze musí všimnout nejen teologických disciplín, ale i disciplín pedagogických, včetně jejich pomocných věd. Přejímání sekulárních pedagogických, psychologických či sociologických konceptů a modelů by však nemělo být nekritické. Teologická reflexe by zde

rozhodně neměla chybět, aby se z katecheze nestala ideologizace či naopak bezpátevní spiritualizace.

Jako inspirativní model se zde nabízí německý koncept *elementarizace*, který vede biblistiku i didaktiku k zaměření na elementárně důležité otázky, a to jak z pohledu Bible, tak z pohledu dítěte. Jeho další vývoj bude nutno sledovat.

Dítě a jeho svět – „Great omission“?

Navzdory tomu, že programům pro děti je věnována velká část výchovného a vzdělávacího úsilí církví, je třeba se ptát, zda přitom není přece jen opomenuto dítě samo a jeho svět. Nestává se pouze objektem našeho poučování? Jsou náležitě zohledněna jeho vývojová specifika, jeho potřeby, jeho pohledy? Proto se dokonce někteří kriticky ptají, zda v souvislosti s tzv. „Velkým posláním“ (*Great comission* - Mt 28,19-20) není nutno hovořit v případě dětí o „Velkém opomenutí“ (*Great omission*).² Je potěšitelné, že vývoj v oblasti náboženské pedagogiky (v tom i biblické didaktiky) směřuje k vyváženému zohlednění role dítěte. V neposlední řadě to souvisí s objevením dítěte v Bibli a zohledněním způsobu, jakým Bible sama k dětem přistupuje.

S ohledem na tyto otázky bude do budoucna nutno sledovat vývoj zejména ve dvou oblastech, které se dostávají do popředí zájmu v současné náboženské pedagogice. Jednak jde o tzv. *Child Theology Movement*, hnutí, které je zatím stále ve svých počátcích, hnutí, které programově staví dítě do centra zájmu a pokouší se přeslabikovat křesťanské obsahy z jeho pohledu.³ Druhou oblastí, která stojí za pozornost, je vývoj v oblasti výzkumu spirituality dětí.⁴

² Srov. název videa a infoletáku organizace Viva Networks prezentovaných na konferenci Lausanne 2004: BREWSTER, Dan; McDONALD, Patrick *Children – the Great Omission?* [online] Viva Networks, © 2006 [cit. 30.8.2006] Dostupné z WWW: <http://www.viva.org/en/articles/great_omission/great_omission_booklet.pdf>. Pojem vznikl v oblasti diakonické služby dětem, ale ujal se také v katechetice, zejm. v Child Theology Movement – viz níže.

³ Klíčové postavy hnutí: Marcia J. Bunge, Jerome Berryman, Keith White. Srov. též *Child Theology Movement* [online] © 2006 [cit. 10. 9. 2006] Dostupné z WWW: <<http://childtheology.org>>.

⁴ Klíčové postavy a zdroje: Robert Coles (COLES, Robert. *The Spiritual Life of the Child*, Boston : Houghton Mifflin, 1990. 358 s. ISBN 0-3-9555999-5.), aktivity SEARCH Institute (*The Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence* [online] Minneapolis/MN : SEARCH Institute, © 2006 [cit. 15. 9. 2006] Dostupné z WWW: <<http://spiritualdevelopmentcenter.org>>). Vhodný vstup do problematiky poskytnou materiály konference “Children's Spirituality: Christian Perspectives” konané 4.-7. 6. 2006 v River Forest/IL (USA) a související materiály: *Children's Spirituality: Christian Perspectives* [online] © 2006 [cit. 25. 8. 2006] Dostupné z WWW: <<http://www.childspirituality.org>>.

Význam jednoty výchovných vlivů v různých kontextech

V práci jsme opakovaně narazili na význam komplexního přístupu k biblické katechezi, který se neomezí jen na techniky přímé výuky Bible. Chceme-li, aby dítě rozpoznalo význam Bible pro každodenní život, musí mít možnost se s ní setkat pokud možno v různých formativních kontextech, které svými dílčími podněty nabídnou širokou škálu zkušeností s Biblií. Hovoří-li se někdy o neúspěchu dosavadního biblického vyučování, pak je třeba se ptát, zda není daný také právě tím, že nevytváříme vhodné prostředí, v němž by k němu docházelo. Živé společenství nedělní školy, dorostu či šířeji: církve, kde je Bible nejen slyšet, ale i „cítit“ a „vidět“ ze životů zúčastněných i z bohoslužebných forem v nejširším slova smyslu. Klíčové je v tomto smyslu propojení výchovných snah v rámci rodiny, církve i školy. Kromě zlepšování nabídky přímé výuky jde o to vytvářet prostředí, které dětem umožní překonávat dualismus mezi Biblií a životem, mezi křesťanskou teorií a praxí. Prostor, který bude motivovat k životu s Biblií. V souvislosti s konceptem *elementarizace* se lze ptát, zda není vhodné uvažovat o další elementarizační kategorii: elementární učební kontexty.

V tomto smyslu není na škodu rozpomenout se na starý princip „všeobecného kněžství“ a „různých obdarování“ a nově je cílevědomě aplikovat v oblasti výchovy. Inspirativní je zde kromě jiného přístup Jednoty bratrské, pro níž je typický princip vzájemné výchovy: “Učily se v Jednotě bratrské dívky od rodičů, čeledí od hospodáře, mladší od starších, nižší od vyšších; toho strážci a dozorcí byli bratr bratrovi, sestra sestře, laikům kněžím, kněžím laikové... Byli tedy mezi Bratřimi vychovávaní ode všech všickni.”⁵

Tento důraz na církev jako učící (se) společenství je po mém soudu nutno rozvíjet ruku v ruce se vzděláváním specialistů v oblasti katechetiky a pozvedání statusu učitelů v církvi.

15.2 Implikace pro praxi

Z hlediska katecheze v SCEAV je třeba jako kladný hodnotit převládající silný důraz na důležitost Bible ve vyučování a výchově dětí a mládeže. Ani o didaktické

⁵ ZOUBEK, František J. Vychování a vyučování v Jednotě bratrské. *Beseda učitelská*, 1883, roč. XV, s. 5. Cit. in: MOLNÁR, A., *Česko-bratrská výchova*, s. 11.

stránce katecheze nelze říci, že by byla v kritickém stavu. Přesto je zde prostor pro zlepšování a přesuny důrazů tak, aby biblická zvěst mohla zaznít ještě zřetelněji a přesvědčivěji. Inspirativní podněty, které přinesl přehled biblicko-didaktické diskuse ve srovnání se stávající praxí, se nyní pokusím stručně shrnout.

Z hlediska cílů

je důležité zdůraznit nutnost vyvážení důrazu na kognitivní, afektivní a pragmatickou složku cílů tak, aby všechny byly rovnoměrně zastoupeny a nedominovalo jednostranné zaměření na nižší kognitivní cíle. Hlavním cílem práce s Biblí by mělo být především vést nejen k množství znalostí o Biblí, nýbrž především k bezprostřednímu (jednoduchému), ale zároveň nepovrchnímu přístupu k Biblí, který ponechá dostatek prostoru pro působení Ducha a bude tak vytvářet prostor pro setkání s Bohem. Proto také je třeba vést děti k vlastnímu hledání vztahu mezi biblickým textem a vlastními životními souvislostmi, spíše než navrhovat vlastní korelační a aplikační možnosti.

Systematická katechetická práce v církvi si zároveň žádá alespoň obecné rozpracování rámcových cílů pro jednotlivé organizační formy. Zvláště důležité je to v oblasti formálnějších forem katecheze.

Z hlediska obsahů

by praxe měla usilovat o vyvážený poměr mezi kvantitou a kvalitou v biblickém vyučování. Z pohledu dítěte je při výběru obsahů a při jejich vyučování nutné hledat a prohlubovat propojení biblických textů s životem dětí a mladých s ohledem na všechny aspekty jejich života a schopností (ontogenetická, socio-kulturní a další kritéria výběru a zpracování obsahů). Z pohledu Bible je nutno zohlednit biblickou různorodost a především biblické tématické priority, tak aby dítě mělo možnost se seznámit s nezkrácenou zvěstí, týkající se jeho života, víry a spasení. Užitečné by v tomto směru bylo zhodnotit dosud vyučované obsahy a ptát se po těch, které jsou vynechávány. Jsou tyto vynechávky opodstatněné? S ohledem na „těžké texty“ je důležité vést učitele i děti k jejich odpovídajícímu zpracování tak, aby naivní a povrchní výklad v budoucnu nevedl k jeho odmítnutí spolu s odmítnutím celé Bible.

Z hlediska metodiky

Lze konstatovat, že je zde prostor pro hledání cest k metodickému zpestření při současné snaze o vyváženost (zejm. z hlediska učebních stylů), tak aby děti měly možnost číst Bibli všemi smysly. Je důležité rozvíjet dialogický charakter práce s Bibli, která bude inspirovat otevřenou diskusi a společné hledání porozumění. V tomto smyslu je třeba využívat takový metodický repertoár, který nejen zpestří výklad, ale bude vést ke ztišení, zpomalení a pečlivému naslouchání textu i jeho převedení do praxe. Velký význam je nutno přikládat také kontextuálním příběhům jakožto svědectvím současníků o významu textu pro jejich osobní život. S ohledem na současný vývoj moderních technologií by katecheze také neměla zaostat v hledání cest, jak využít jejich potenciálu k podpoře biblického vyučování.

Z hlediska organizačních forem

nelze dost dobře zdůraznit význam komplementárního přístupu, který bude cílevědomě rozvíjet různorodé učební kontexty zaměřené na prohlubování života s Bibli. Proto je nutné pracovat na zpestřování nabídky méně formálních (tj. méně explicitně vyučovacích) učebních kontextů, v nichž dítě může poznávat Bibli a její význam pro vlastní život (tématické kreativní večírky, víkendové akce, „den Bible“ ve sboru, zapojení do dílčích služeb v rámci místního společenství apod.) V případě konfirmační výuky se jako vhodné jeví opět zvážit plošné zavedení dvouleté konfirmační přípravy, přičemž důraz prvního roku položit na biblickou dějepravu (viz praxe některých sborů). Vzniká tím i větší časový prostor nejen pro přímou, ale také pro nepřímou výuku v rámci méně formálních učebních kontextů.

Z hlediska učitele

se jako naléhavá jeví potřeba vytvářet prostor pro lepší doprovázení učitelů a katechetů, a to jak s ohledem na exegezi a biblickou teologii, tak s ohledem na biblickou didaktiku, ale také s ohledem na osobní „život s Bibli“. Toto doprovázení by mělo učitele vést mj. k většímu zohledňování dětí a jejich potřeb a pohledů, tak aby jejich službu charakterizovalo vedení a doprovázení (i pastorační) ve smyslu uvádění dětí do světa Bible, spíše než frontální odtažitě poučování o tom, co se má věřit a dělat. Jinými slovy: učitelé se potřebují učit více pozorovat Bibli i děti a pak méně vyučovat a více motivovat, více Bibli žít, více Bibli být.

Na praktické rovině je proto důležité dále pracovat na systematizaci podpory katechetů a učitelů nedělních besídek a na jejich programové motivaci ke kontinuálnímu teologickému i pedagogickému vzdělávání (neomezeného jen na pořádání občasných konferencí či školení Dětské misie resp. Tim 2,2). K tomu patří i vytvoření platformy pro společná (profesně profilovaná) setkání, vzdělávání, evaluaci, duchovní společenství a výměnu zkušeností („katechetická setkání“ či semináře jako obdoba „homiletických setkání“ pro faráře?). Relativně nově zřízená pozice koordinátora pro nedělní besídky jak rovněž vznik církevní školy by v této oblasti mohly být velmi stimulující.

15.3 Facit

Přes veškeré snahy o co nejlepší přístup k Bibli v teorii i praxi zůstává naše snažení vždy ve znamení lidské nedokonalosti. Navzdory tomu, jak silně je v této práci podtržen význam kritického bádání a nutnost zohlednit řadu pomocných věd, navzdory důrazu na metodickou nápaditost, rozvoj nových katechetických forem a kvalitní teoretickou i praktickou přípravu učitelů a katechetů zůstane hlavní cíl práce s Bibli – setkání dítěte (i učitele) s Bohem – vždy ve znamení starého prorockého slova: „ne mocí ani silou, nýbrž mým Duchem, praví Hospodin zástupů“ (Za 4,6). Dát průchod tomuto působení Ducha patří k hlavním úkolům vskutku *biblické didaktiky*.

16. Bibliografie

16.1 Monografie

- ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer. *Gemeindepädagogisches Kompendium*. 2. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. 451 s. ISBN 3-525-60379-7.
- ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer. *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*. 3. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1998. 452 s. ISBN 3-525-61335-0.
- ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer. *Religionspädagogisches Kompendium*. 5. přeprac. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1997. 491 s. ISBN 3-525-61330-X.
- ADAM, Gottfried; LACHMANN, Rainer (vyd.) *Kinder- und Schulbibeln : Probleme ihrer Erforschung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. 291 s. ISBN 3-525-61356-3.
- ALLISTONOVÁ, Ruth. *Jak vyprávět příběhy*. Praha : Samuel, 2005. 90 s. ISBN 80-86849-09-0.
- BADEGRUBER, Bernd; PIRKL, Friedrich. *Příběhy pomáhají s problémy. Metodika a 60 příběhů pro mateřské školy, základní školy a rodiče*. Praha : Portál, 1994. 110 s. ISBN 80-85282-90-9.
- BALDERMANN, Ingo; KITTEL, Gisela. *Die Sache des Religionsunterrichts. Zwischen Curriculum und Biblizismus*, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1975. 190 s. ISBN 3-525-61172-2.
- BALDERMANN, Ingo. *Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*. Berlin : Evangelische Verlagsanstalt, 1982. 261 s.
- BALDERMANN, Ingo. *Biblische Didaktik. Die sprachliche Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschliessung am Beispiel synoptischer Erzählungen*. Hamburg : Furche, 1963. Bez ISBN.
- BALDERMANN, Ingo. *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt : Wiss. Buchgesellschaft, 1996. 239 s. Bez ISBN.

- BALDERMANN, Ingo. *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1991. 160 s. ISBN 3-7887-1374-7.
- BALDERMANN, Ingo. *Úvod do biblické didaktiky*. Jihlava : Mlýn, 2004. 221 s. ISBN 80-86498-07-7.
- BALDERMANN, Ingo; KITTEL, Gisela. *Die Sache des Religionsunterrichts. Zwischen Curriculum und Biblizismus*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1975. 190 s. ISBN 3-5256-1172-2.
- BARR, James. *Holy Scripture : canon, authority, criticism*. Philadelphia : Westminster Press, 1983. 181 s. ISBN 0-198-26324-4.
- BASSARA, Czesław. *Postmodernism' s influence on child's thinking*. Pszczyna : CEF Press, r. n. 37 s. ISBN 83-88905-00-7.
- BAUER, Walter. *Griechisch-Deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der übrigen urchristlichen Literatur*. 3. vyd. Berlin: Alfred Töpelman, 1937. 1490 s. Bez ISBN.
- BELL, Desmond et al. (vyd.) *Menschen suchen - Zugänge finden : auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel ; Festschrift für Christine Reents*. Wuppertal : Foedus, 1999. 419 s. ISBN 3-932735-25-0.
- BERG, Horst Klaus. *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte - Modelle - Methoden (Handbuch des Biblischen Unterrichts, Band 2)*. München : Kösel, 1993. 223 s. ISBN 3-466-36345-4.
- BERG, Horst Klaus. *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung (Handbuch des Biblischen Unterrichts, Band 1)*. München : Kösel, 1991. 487 s. ISBN 3-466-36196-6.
- BERG, Horst Klaus. *Altes Testament unterrichten. 29 Unterrichtsentwürfe (Handbuch des biblischen Unterrichts. Band 3)*. München : Kösel, 1999. 392 s. ISBN 3-466-36511-2.
- BERRYMAN, Jerome W. *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*. Augsburg Fortress : Minneapolis, 1995. 179 s. ISBN 0-8066-2785-9.

- BETTS, George H. Kterak vyučovati náboženství. Zásady a metody. Přel. J. Procházka a S. T. In *Skryté poklady IV.-V. Náboženským vychovatelům*. Tábor : Masarykův domov, 1932-33. 107 s. Bez ISBN.
- Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona. Český ekumenický překlad*. 10. vyd. Praha : Česká biblická společnost, 1995. 275 s. ISBN 80-85810-07-7.
- Biblické studium pro dorost : Junior klub A*. Příbor : Dětská misie, 1998-2004. Bez ISBN. Řada 5 sešitů pro pětiletý cyklus.*
- BIZER, Christoph; DEGEN, Roland et al. (ed.) *Religionsdidaktik. (Jahrbuch der Religionspädagogik 18)*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2002. 248 s. ISBN 3-7887-1930-3.
- BÖHME-LISCHEWSKI, Thomas; LÜBKING, Hans-Martin. *Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Bielefeld : Luther-Verlag, 1995. 285 s. ISBN 3-785-80363-X.
- BOTTIGHEIMER, Ruth B. *The Bible for Children from the Age of Guttenberg to the Present*. Yale : Yale University Press, 1996. 338 s. ISBN 0-300-06488-8.
- BOYS, Mary C. *Biblical interpretation in religious education : A study of the kerygmatic era*. 2. vyd. Birmingham, AL. : Religious Education Press, 1980. 362 s. ISBN 0-8913-5022-5.
- Boží most k člověku I. (SZ): Materiál pro práci s 12-15letými*. 2. přeprac. vyd. Praha : Tim 2,2, 2003. 104 s. + CD-ROM. ISBN 80-86805-02-6.
- Boží most k člověku II. (NZ): Materiál pro práci s 12-15letými*. 2. přeprac. vyd. Praha : Tim 2,2, 2005. 105 s. + CD-ROM. ISBN 80-86805-04-2.
- BRÁDŇANSKÁ, Noema. *Detské predstavy o Bohu. Rigorózná práca*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004. 145 s. + přílohy. Bez ISBN.
- BRÁDŇANSKÁ, Noema; HANESOVÁ, Dana (a kol.) *Vybrané katechetické metody*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005. 156 s. ISBN 80-8083-080-0.
- BRÖKING-BORTFELDT, Martin. *Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler*.

* Z praktických důvodů zde uvádím jen zkrácené bibliografické údaje týkající se celých řad.

- Aachen : Religionspädagogik heute, 1984. Religionspädagogik heute sv. 13, 427 s. Bez ISBN.
- BUGGLE, Frank. *Denn sie wissen nicht, was sie glauben. Oder warum man redlicherweise nicht mehr Christ sein kann; eine Streitschrift.* (Přepřac. vyd.) Aschaffenburg : Alibri, 2004. 445 s. ISBN 3-932-71077-0.
- BUCHER, Anton. *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln.* Freiburg/Schweiz : Univeristäts-, 1990. 192 s. ISBN 3-7278-0667-2.
- BUCHER, Anton. *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* 3. vyd. Stuttgart : W. Kohlhammer, 2001. 160 s. ISBN 3-17-017251-4.
- BUNGE, Marcia J. (vyd.) *The Child in Christian Thought.* Grand Rapids/MI : Eerdmans, 2001. 513 s. ISBN 0-8028-4693-9.
- BURNS, Jim. *Nebojte se věnovat mladým.* Brno : Nová naděje, 1994. 252 s. ISBN 80-901726-1-X.
- BUZEK, Andrzej. *Z Ziemi Piastowskiej. Wspomnienia.* Warszawa : Zwiastun, 1963, 211 s. Bez ISBN.
- BYSTRZYCKÁ, Anna. *Osnovy : Koncepce křesťanské třídy [strojopis] m. n., r. n. (1993nn).* 40 s.
- CAVALLETTI, Sofia. *The Religious Potential of the Child : Experiencing Scripture and Liturgy with Young Children.* Chicago : Liturgy Training Publications, 1992. 188 s. + ilustrace. ISBN 0-929650-67-0.
- Církevní řád Jednoty bratří českých.* Praha : Evangelické dílo, 1945. 98 s. Bez ISBN.
- COENEN, Lothar (et al.) *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament.* 9. vyd. Wuppertal : R. Brockhaus, 1993. 1536 s. ISBN 3-417-24800-0.
- COFFIELD, Frank; MOSELEY, David (et al.) *Should we be using learning styles? What research has to say to practice.* London : Learning and Skills Research Centre, 2004. 82 s. ISBN 1-85338-914-5.

- COCHLOVIUS, Joachim; ZIMMERLING, Peter (vyd.) *Evangelische Schriftauslegung. Ein Quellen- und Arbeitsbuch für Studium und Gemeinde.* Wuppertal : R. Brockhaus, 1987. 518 s. ISBN 3-417-29329-4.
- COLES, Robert. *The Spiritual Life of the Child,* Boston : Houghton Mifflin, 1990. 358 s. ISBN 0-3-9555999-5.
- ČAPEK, Vladimír. *Historie Bible.* 3. uprav. vyd. Praha : Advent, 1990. 126 s. ISBN 80-85002-19-1.
- Čtyři vyznání. *Vyznání Augsburské, Bratrské, Helvétské a České se čtyřmi vyznáními staré církve a se Čtyřmi články pražskými.* Praha : Komenského (prve Husova) evangelická bohoslovecká fakulta, 1951. 412 s. Bez ISBN.
- DAVIDSON, Robert. *The Bible in religious education.* Edinburgh : Handsel Press, 1979. 64 s. ISBN 0-905312-10-4.
- Die Lehre der zwölf Apostel. Die zwei Clemensbriefe.* Tübingen : J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1920. 184 s. Die Apostolischen Väter 1. Bez ISBN.
- DOHERTY, Sam. *How to teach a Bible Lesson to Children,* Lisburn : Child Evangelism Fellowship, 2001. 298 s. Bez ISBN.
- DOLEŽALOVÁ, Miriam; KOCNOVÁ, Marta; TRUSINA, Jan. *Cesta Božího lidu : Starý zákon.* Praha : Kalich, 1991. 351 s. ISBN 80-7017-324-6.
- DOLEŽALOVÁ, Miriam; KOCNOVÁ, Marta; TRUSINA, Jan. *Cesta Božího lidu : Nový zákon.* Praha : Kalich, 1993. 351 s. ISBN 80-7017-324-6.
- DOPITA, Miroslav (vyd.) *Konstrukce politična ze strany dětí.* Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2002. 188 s. ISBN 80-244-0476-1.
- Efektivní vyučování dětí, stupeň I. Studentský manuál.* Příbor : Dětská misie, 1994. 118 s. Bez ISBN.
- Efektivní vyučování dětí, stupeň II. Studentský manuál.* Příbor : Dětská misie, 1994. Bez ISBN.
- ELKIND, David. *The child's reality : three developmental themes.* New York : Lawrence Erlbaum, 1978. 155 s. ISBN 0-47-026376-8.
- ENGLERT, Rudolf; GÜTH, Ralph (vyd.) „*Kinder zum Nachdenken bringen*“ : *Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts*

- an Grundschulen*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1999. 193 s. ISBN 3-17-015752-3.
- ERIKSON, Erik H. *Childhood and Society*. New York : Norton, 1950. 397 s.
- Evangelický kancionál*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 2005. 1231 s. ISBN 80-903530-2-9.
- Evangelikální fórum : sborník evangelikálních teologů. Kánon Starého a Nového zákona. Autorita Písma*. Praha : Sdružení evangelikálních teologů, 1999. 111 s. Bez ISBN.
- FEE, Gordon D.; STUART, Douglas. *Jak číst Bibli s porozuměním*. Praha : Návrat domů, 1999, 234 s. ISBN 80-85495-66-X.
- FILIPI, Pavel. *Pozvání k naději. Kapitoly o homiletické hermeneutice a exegezi*. Praha : Kalich, 2006. 264 s. ISBN 80-7017-028-X.
- FISCHER, Arthur (vyd.) *Jugend 2000, 13. Shell-Jugendstudie, 2 sv.* Opladen : Leske + Budrich, 2000. 395 s. ISBN 3-810-02579-8.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FOWLER, James W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco : Harper and Row, 1981. 332 s. ISBN 0-060-62840-5.
- FREUDENBERG, Hans. *Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 1. Schuljahr*. 5. přeprac. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1995. 168 s. ISBN 3-525-61299-0.
- FREUDENBERG, Hans (vyd.) *Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 2. Schuljahr*. 6. přeprac. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. 204 s. ISBN 3-525-61363-6.
- FREY, Christofer (vyd.) *Repetitorium der Dogmatik : Für Studierende der Theologie*. 7. korig. vyd. Waltrop : Spinner, 2000. 374 s. ISBN 3-933688-44-2.
- FRICKE, Michael. *“Schwierige” Bibeltex te im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*. Göttingen : V&R unipress, 2005. 616 s. Arbeiten zur Religionspädagogik Band 26. ISBN 3-89971-190-4.

- FRÖR, Kurt. *Grundriss der Religionspädagogik im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft*. Konstanz : Friedrich Bahn, 1975. 247 s. ISBN 3-7621-5518-6.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence*. New York : Basic Books, 1983. 440 s. ISBN 0-4650-2508-0.
- GILLIGANOVÁ, Carol. *Jiným hlasem : o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha : Portál, 2001. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.
- GLOCK, Charles. Y.; STARK, Rodney. (ed.) *Religion and Society in Tension*. New York/Chicago : Rand and McNally, 1965. 316 s. Bez ISBN.
- GOBBEL, A. Roger; GOBBEL, Gertrude G. *The Bible : a child's playground*. Philadelphia : Fortress, 1986. 164 s. ISBN 0-8006-1887-4.
- GOBBI, Gianna. *Listening to God with Children : the Montessori method applied to the Catechesis of children*. Loveland/OH : Treehaus Communications, 1998. 131 s. ISBN 1-886510-14-8.
- GOLDMAN, Ronald G. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London : Routledge and Keagan Paul, 1964. 276 s. Bez ISBN.
- GRÄB, Wilhelm (vyd.) *Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lehren wir die christliche Religion?* Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1996. 139 s. ISBN 3-7887-1565-0.
- GRENZ, Stanley J. *Úvod do postmodernismu*. Praha : Návrat domů, 1997, 199 s. ISBN 80-85495-74-0.
- GROM, Bernhard. *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters* (5. přeprac. vyd.), Düsseldorf : Patmos, 2000, 310 s. ISBN 3-491-78486-7.
- GROOTHOF, Hans-Hermann; STALLMANN, Martin. *Neues Pädagogisches Lexikon* (5. přeprac. vyd.), Stuttgart-Berlin : Kreuz, 1971. 1346 s. ISBN 3-7831-0373-8.
- GROSSI, Vittorino; SINISCALCO, Paolo. *Křesťanský život v prvních staletích*, Brno : CDK, 1995, 239 s. ISBN 80-85959-04-6.

- HANESOVÁ, Dana. *Náboženská výchova v školách*. 2. rozšíř. vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005. 212 s. ISBN 80-8083-121-1.
- HANISCH, Helmut; BUCHER, Anton. *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2002, 145 s. ISBN 3-525-61399-7.
- HÄRLE, Wilfried. *Dogmatik*. Berlin : de Gruyter, 1995. 719 s. ISBN 3-11-012686-9.
- HASEL, Frank. *Scripture in the theologies of W. Pannenberg and D. G. Bloesch : an investigation and assessment of its origin, nature and use*, Frankfurt a. M. [u. a.] : Lang, 1996. 337 s. Europäische Hochschulschriften : Reihe 23, ISBN 3-63149264-2.
- HAVELKA, Emanuel. *Protestantské školství v Čechách a na Moravě*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. 396 s. Dědictví Komenského č. 122. Bez ISBN
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- HELLER, Jan. *Podvečerní děkování : Vzpomínky, texty a rozhovory*. Praha : Vyšehrad, 2005, 312 s. ISBN 80-7021-809-6.
- HENLEYOVÁ, Karyn. *Citlivé vyučování : Potřeby dětí v různých obdobích jejich vývoje*. Praha : Samuel, 2000. 149 s. Bez ISBN.
- HERMANS, Chris. *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*. Kampen : Kok, 1990. 236 s. ISBN 9-0242-3110-8.
- HVOŽDARA, Miroslav. *Věřím a slibuji : Konfirmační příručka*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 1998. 199 s. Bez ISBN.
- HYDE, Kenneth E. *Religion in Childhood and Adolescence. A Comprehensive Review of the Research*, Birmingham/Alabama : Religious Education Press, 1990, 529 s. ISBN 0-89135-076-4.
- JENSON, Robert W. *Systematic theology*. Oxford, New York : Oxford University Press, 1997. 244 s. 1. díl: The triune God. ISBN 0-19-508648-1.
- JENSON, Robert W. *Systematic theology*. Oxford, New York : Oxford University Press, 1999. 380 s. 2. díl.: The Works of God. ISBN 0-19-508649-x.
- JOEST, Wilfried. *Dogmatik*. 2. vyd. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1995. 341 s. 1. díl: Die Wirklichkeit Gottes. ISBN 3-525-03259-5.

- JUNGOVÁ, Manuela. *Bůh má všechny děti rád*. Praha : Odbor pro práci s dětmi Církve bratrské, 1999. 157 s. ISBN 80-239-2659-4.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Dědictví Komenského, 1910. 653 s. Sv. II – Do konce století osmnáctého. Dědictví Komenského č. 118. Bez ISBN.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Dědictví Komenského, 1912. 426 s. Sv. III – Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého, díl I. Dědictví Komenského č. 145. Bez ISBN.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Dědictví Komenského, 1919. 426 s. Sv. III – Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého, díl II. Dědictví Komenského č. 183. Bez ISBN.
- KELSEY, David H. *The Uses of Scripture in Recent Theology*. Philadelphia : Fortress Press, 1975. 227 s. ISBN 0-8006-0401-6.
- KIMMEL, Tim. *Little House on the Freeway. Help for the hurried home*. Portland : Multnomah Press, 1987. 223 s. ISBN 0-8807-0205-2.
- KIRCHNER, Hubert. *Wort Gottes, Schrift und Tradition*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1998. 175 s. Ökumenische Studienhefte 9 (Bensheimer Hefte 89). ISBN 3-525-87179-1.
- KIŠŠ, Igor. *Výchova ku kresťanskej dospelosti : Kompendium katechetiky*. Bratislava : VMV ECAV, 1994. 166 s. ISBN 80-88747-02-3.
- Klíče pro děti : Volné zpracování příběhů různých zahraničních autorů*. Třinec : Biblos, 1998. 87 s. ISBN 80-900240-3-3.
- Kniha svornosti. Symbolické čili vyznavačské spisy evangelických církví Augsburské konfese*. Praha : Kalich, 2006. 687 s. ISBN 80-7017-026-3.
- KOHLBERG, Lawrence. *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. (Ph.D. dissertation). University of Chicago, 1958.
- KOKOTEK, Bogusław. *Szkolnictwo ewangelickie na Śląsku Cieszyńskim [strojopis]* 70 s. Nepublikovaná práce Pro Ministerio. Bez ISBN.
- KOLLMANN, Bernd. *Neutestamentliche Wundergeschichten : biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis*. Stuttgart : Kohlhammer, 2002. 224 s. ISBN 3-17-017175-5.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. Dveře věci otevřené (Janua rerum reserata). In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 379-430. Svazek V. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Prastaré obecně křesťanské náboženství*. Praha : Kalich, 1951. 65 s. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, Velká didaktika. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1958. S. 41-281. Svazek I. Bez ISBN.
- KÖRTNER, Ulrich H. J. *Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. 179 s. ISBN 3-525-01618-2.
- KOTULA, Karol. *Jan Śliwka. Pionier polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa : Głos Ewangelicki, 1933. 155 s. Bez ISBN.
- KOVALČÍK, Zdeněk. *Biblické adaptace pro děti a mládež I a II*. Ostrava : Ateliér Milata (edice Scholaforum), 1993. Bez ISBN.
- KOVAŘÍK, Jiří; KUKLA, Lubomír. *Děti v České republice : situační analýza. 1996*. Praha : Český výbor pro UNICEF, 1997. 222 s. ISBN 80-901367-1-0.
- KRAUSE, Gerhard u. MÜLLER, Gerhard. *Theologische Realenzyklopädie (TRE)*. Berlin, New York : W. de Gruyter, 1977nn. ISBN 3-11-006944-X (sv. 1). Sv. 1-27.
- KRZYWOŃ, Karol. *Program nauki religii ewangelickiej a. w. dla szkół ludowych i wydziałowych*. Český Těšín : Senjorata Ewangelickich Zborów a. w. na cz. wschodn. Śląsku, 1935. 48 s. Bez ISBN.
- KUBISZ, Jan. *Pamiętnik starego nauczyciela*. Cieszyn : Wydawnictwo Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, 1928. 313 s. Bez ISBN.
- KUČERA, Frant. *Jak učím své děti náboženství?* Praha : Kalich, 1927. 95 s. Bez ISBN.
- KUČERA, Zdeněk; ŠTVERÁK, Vladimír (et al.) *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1999. 491 s. ISBN 80-7184-626-0.
- KUNSTMANN, Joachim. *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen, Basel : A. Francke, 2004. 360 s. ISBN 3-8252-2500-3.
- KURELOVÁ, Milena; KANTORKOVÁ, Hana. *Pedagogika II : Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2001. 168 s. ISBN 80-7042-156-8.

- LACHMANN, Rainer (vyd.) *Elementare Bibeltex te : exegetisch, systematisch, didaktisch*. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2001, 479 s. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer – TLL 2. ISBN 3-525-61421-7.
- LACHMANN, Rainer; ADAM, Gottfried.; RITTER, Werner H. *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch-systematisch-didaktisch*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. 407 s. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer – TLL 1. ISBN 3-525-61420-9.
- LÄMMERMANN, Godwin. *Grundriss der Religionsdidaktik*. 2. vyd. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1998. 240 s. Praktische Theologie heute, sv. 1. ISBN 3-17-015097-9.
- LÄMMERMANN, Godwin. *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, 2. vyd. München : Gütersloh, 1999. Prüfungswissen Theologie. Kaiser Taschenbücher 160. 224 s. ISBN 3-579-05160-1.
- LÄMMERMANN, Godwin; MORGENTHALER, Christoph et al. (vyd.) *Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1999, 389 s. ISBN 3-17-015979-8.
- LEE, James M. (vyd.) *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*. Birmingham, AL : Religious Education Press, 2000. 298 s. ISBN 0-89135-113-2.
- LeFEVER, Marlene D. *Learning Styles : Reaching Everyone God Gave You to Teach*. Colorado Springs/CO : David C. Cook, 1995. 255 s. ISBN 0-7814-5117-5.
- LEWIS, Clive Staples. *The Abolition of Man*. New York : HarperCollins, 2001. 105 s. ISBN: 0-0606-5294-2.
- LIGUŠ, Ján. *Biblická hermeneutika : Propedeutický úvod*. Banská Bystrica : KETM PdF Univerzity Mateja Béla, 2002. 185 s. ISBN 80-88945-63-1.
- LIGUŠ, Ján a kol. *Náboženská výchova a výuka : sborník*. Brno : L. Marek, 2005. 171 s. ISBN 80-86263-59-2.
- LOHSE, Roswitha. *Kinderbibeln auf dem Prüfstand. Ein Überblick für Eltern und Erzieher*. 3. přeprac. vyd. Stuttgart : Deutsche Bibelgesellschaft, 1991. 37 s. ISBN 3-438-06486-3.
- LUKENS, Betty. *Through the Bible in Felt. Teacher's Manual*. M. n. : Betty Lukens, 1992. 270 s. Bez ISBN.

- LYNN, David. *Debatník : 50 témat k zamyšlení a diskusi pro skupinky mládeže*. Brno : Nová naděje, 2001. 110 s. ISBN 80-86077-02-0.
- MAIER, Gerhard. *Biblische Hermeneutik*. Wuppertal, Zürich : R. Brockhaus, 1990. 404 s. ISBN 3-417-29355-3.
- MAREK, Zbigniew. *Biblia w katechetycznej posłudze Słowa*. Kraków : WAM, 1998. 229 s. ISBN 83-7097-430-9.
- MARSHALL, I. Howard. *Biblische Inspiration*. Giessen, Basel : Brunnen-, 1986. 141 s. ISBN 3-7655-9705-8.
- MARTIN, Gerhard Marcel. *Sachbuch Bibliodrama : Praxis und Theorie*. Stuttgart, Berlin, Köln : Kohlhammer, 1997. 144 s. ISBN 3-17-016852-5.
- METTE, Norbert; RICKERS, Folkert. *Lexikon der Religionspädagogik (LexRP)*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2001. ISBN 3-7887-1745-9, 2 sv.
- MEYER-BLANCK, Michael; WEYEL, Birgit. *Arbeitsbuch Praktische Theologie : Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten*. Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 1999. 239 s. ISBN 3-579-00412-3.
- MEYER-BLANCK, Michael. *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik : Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 2003. 281 s. ISBN 3-579-05202-0.
- MICHEJDA, Jerzy. *Historje biblijne dla młodzieży ewangelickiej szkół powszechnych*. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1921. Bez ISBN.
- MICHEJDA, Karol. *Dzieje Kościoła Ewangelickiego w Księstwie Cieszyńskim*. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1909. 295 s. Bez ISBN.
- MICHEJDA, Oskar. *Nauka konfirmacyjna do użytku w kościele i w domu*. 5. wyd. Warszawa : Wydawnictwo „Strażnica Ewangeliczna”, 1956. 139 s. Bez ISBN.
- MICHEJDA, Oskar. *Pamiętnik ks. dr. Jana Pindóra*. Część I. Cz. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie Oświaty Ludowej, 1932. 83 s. Bez ISBN.
- MICHEJDA, Oskar. *Podręcznik do nauki konfirmacyjnej*. 2. wyd. Czeski Cieszyn : Seniorat ewang. zborów a. w. na Śląsku w Republ. Czechosłow. 1925. 88 s. Bez ISBN.
- MICHEJDA, Oskar. *Podręcznik do nauki konfirmacyjnej*. 3. wyd. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1939. 131 s. Bez ISBN.

- MILDENBERGER, Friedrich. *Biblische Dogmatik. Eine Biblische Theologie in dogmatischer Perspektive*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 1991. 280 s. Bd. 1. Prolegomena: Verstehen und Geltung der Bibel. ISBN 3-17-011081-0.
- MILERSKI, Bogusław. *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa : Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998. 354 s. ISBN 83-909272-0-9.
- Ministerium Verbi Divini : Sborník k 60. narozeninám Pavla Filipiho*. Praha : Kalich, 1996. 214 s. ISBN 80-7017-984-8.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bilá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- Modlitwy i rozmyślania dla konfirmandów i młodzieży*. 2. vyd. Cieszyn : Towarzystwo Ewangelickie, 1926. 130 s. Bez ISBN.
- MOLNÁR, Amedeo. *Československá výchova před Komenským*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1956. 310 s. Bez ISBN.
- MOTYKA, Jan. *Abym był Jego własnością : Podręcznik dla konfirmandów*. Warszawa : Zwiastun, 1987. 294 s. Bez ISBN.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1994. 245 s. Bez ISBN.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Bůh je jako mrakodrap : O rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc : Matice cyrilometodějská, 1998. 66 s. Bez ISBN.
- NIEHL, Franz Wendel; THÖMMES, Arthur. *212 Methoden für den Religionsunterricht*. 6. vyd. München : Kösel, 2003. 262 s. ISBN 3-466-36507-4.
- NIPKOW, Karl Ernst. *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Gütersloh : Gütersloher, 1990. 625 s. ISBN 3-579-01751-9.
- NIPKOW, Karl Ernst. *Grundfragen der Religionspädagogik*. Gütersloh : Gütersloher, 1975. 232 s. ISBN 3-579-03805-2. 1. sv. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte.
- NIPKOW, Karl Ernst. *Grundfragen der Religionspädagogik*. Gütersloh : Gütersloher, 1975. 238 s. ISBN 3-579-03806-0. 2. sv. Das pädagogische Handeln der Kirche.

- NIPKOW, Karl Ernst. *Grundfragen der Religionspädagogik*. Gütersloh : Gütersloher, 1982. 272 s. ISBN 3-579-00756-4. 3. sv. Gemeinsam leben und glauben lernen.
- NIPKOW, Karl Ernst. *Schule und Religionsunterricht im Wandel : ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*. Heidelberg, Düsseldorf : Quelle u. Meyer, 1971. 336 s. ISBN 3-494-00669-5.
- NiRV kid's devotional Bible : New International Reader's Version*. Grand Rapids/MI : Zondervan, 1996. 1649 s. ISBN 0-310-92504-5.
- NOORMANN, Harry; BECKER, Ulrich; TROCHOLEPCZY, Bernd. *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 2000. 325 s. ISBN 3-17-015762-0.
- NOVÁK, David. *Víra ve vírech doby*, Praha : Návrat domů, 2001. 56 s. ISBN 80-72255-041-1.
- NUZZI, Ronald. *Gifts of the Spirit : Multiple Intelligences in Religious Education*. Washington D.C. : National Catholic Educational Association, 1999. 83 s. ISBN 1-55833-236-7. (Rovněž dostupné online z [www: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED439073](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED439073)).
- Objevujeme Bibli se školáky*. Praha : Odbor pro práci s dětmi Církve bratrské/ Tim 2,2, 1998-2003. Bez ISBN. Řada 5 sešitů k SZ a 5 sešitů k NZ.*
- OEMING, Manfred. *Úvod do biblické hermeneutiky : cesty k pochopení textu*. Praha : Vyšehrad, 2001. 264 s. ISBN 80-7021-518-6.
- OSER, Fritz; GMÜNDER, Paul. *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung : ein strukturgenetischer Ansatz*. Zürich : Benziger, 1984. 287 s. ISBN 3-545-26194-8.
- OSMER, Richard R.; SCHWEITZER, Friedrich. *Religious Education between Modernization and Globalization : New Perspectives on the United States and Germany*. Grand Rapids, MI : William B. Eerdmans, 2003. 319 s. ISBN 0-8028-1284-8.
- Our Calling in Education: A Lutheran Study*. Chicago : ELCA, 2004. 82 s. ISBN 6-0002-0196-6.

* Z praktických důvodů zde uvádím jen zkrácené bibliografické údaje týkající se celých řad.

- PARDY, Marion. *Teaching Children the Bible : New Models in Christian Education*. San Francisco : Harper & Row, 170 s. ISBN 0-06-254829-8.
- PASCH, Marvin; GARDNER, Trevor G. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PAUL, Eugen. *Geschichte der christlichen Erziehung*. Freiburg : Herder, 1993. 360 s. Bd. 1: Antike und Mittelalter. ISBN 3-451-23051-8.
- PAUL, Eugen. *Geschichte der christlichen Erziehung*. Freiburg : Herder, 1995. 271 s. Bd. 2: Barock und Aufklärung. ISBN 3-451-23052-6.
- PAZMIŇO, Robert W. *Principles and Practices of Christian Education. An Evangelical Perspective*. Grand Rapids : Baker, 1992. 181 s. ISBN 0-8010-7120-8.
- PECK, Scott M. *The Different Drum: Community-Making and Peace*. New York : Simon & Schuster, 1987. 334 s. 0-671-60192-X.
- PERSON, Peter P. *An Introduction to Christian Education*. 9. vyd. Grand Rapids/MI : Baker, 1974. 224 s. ISBN 0-8010-6928-9.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0.
- PIĘTAK, Stanislav. *Vybrané základní otázky náboženské výchovy*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 2000. 180 s. ISBN 80-238-6340-1.
- PLEIJEL, Bengt. *Brána viery otvorená : Putovanie apoštolským vierovyznaním od Bengta Pleijela*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1991. 203 s. ISBN 80-7140-011-4.
- POKORNÝ, Petr (et al.) *Hermeneutika jako teorie porozumění : od základních otázek jazyka k výkladu Bible*. Praha : Vyšehrad, 2005. 512 s. ISBN 80-7021-779-0.
- POSTMAN, Neil. *The disappearance of childhood*. New York : Delacorte Press, 1982. 177 s. ISBN 0-440-01691-6.
- Program naboženství dla dzieci. Rocznik 1. : Życie Pana Jezusa według Ewangelii*. [cyklostyl] m. n., r. n. (zpracoval Fr. Buchwałdek).
- PÖHLMANN, Horst G. *Kompendium evangelické dogmatiky*. Jihlava : Mlýn, 2002. 434 s. ISBN 80-86498-02-6.

- PROCHÁZKA, Jindřich. *Základy náboženské výchovy*. Praha : Kalich, 1927, 245 s. Bez ISBN.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika : Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3. vyd. Praha : SPN, 1971, 462 s. Sv. 1. Bez ISBN.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha : SPN, 1974, 232 s. Sv. 2. Bez ISBN.
- RATCLIFF, Donald (vyd.) *Handbook of Children's Religious Education*. Birmingham/AL : Religious Education Press, 1992. 285 s. ISBN 0-89135-085-3.
- REED, James E.; PREVOST, Ronald F. *A History of Christian Education*. Nashville/TN : Broadman & Holman, 1993. 386 s. ISBN 0-8054-1867-9.
- REIHER, Dieter (vyd.) *Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges*. Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 1992. 340 s. ISBN 3-525-61110-2.
- Religion in Geschichte und Gegenwart*. 3. vyd. Tübingen : Mohr, 1957-1965, 7 sv. Bez ISBN.
- Religion in Geschichte und Gegenwart* (vyd. Betz, H. D.) 4. vyd. Tübingen : Mohr, 1998-2004. 5 sv. ISBN 3-16-146941-0 (sv. 1).
- RICHARDS, Lawrence O.; BREDTFELD, Gary J. *Creative Bible Teaching*. Chicago : Moody Press, 1998. 342 s. ISBN 0-8024-1644-6.
- RICKERT, Folkert; DRESSLER, Bernhard (vyd.) *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch, Bewährung in der Praxis, Impulse*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2003. 151 s. ISBN 3-7887-1985-0.
- RITTER, Werner; ROTHGANGEL, Martin (vyd.) *Religionspädagogik und Theologie : Enzyklopädische Aspekte*. Stuttgart : W. Kohlhammer, 1998. 360 s. ISBN 3-17-015113-4.

- ROBERTS, Alexander; DONALDSON, James (vyd.) *Ante-Nicene Fathers : Fathers of the third and fourth centuries*. New York : Charles Scribner's Sons, 1905. 592 s. Bez ISBN.
- ROSENAU, Hilde; FRITZSCHE, Hans-Gerd (vyd.) *Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbibeln. Ein kleiner Leitfaden*. 3. přeprac. vyd. Ganderkesee : Arbeitsgemeinschaft Nord-West e.V. der Deutschen Bibelgesellschaft, 1993. 36 s. Bez ISBN.
- RÓŽAŇSKA, Aniela. *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburgskiego Wyznania na Zaolziu*. Czeski Cieszyn : Śląski Kościół Ewangelicki Augsburgskiego Wyznania, 2002. 281 s. + přílohy. ISBN 80-230-7809-3.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha : Petrklíč, 2000. 292 s. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce : sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha : Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SANTARIUS, Vladislav. *Podręcznik dla pracownika*. Samizdat, datum ani autor neuvedeni. 26 s.
- SAUTER, Gerhard. *Evangelische Theologie an der Jahrtausendschwelle*. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, 2002. 118 s. Forum Theologische Literaturzeitung, ThLZ.F 4. ISBN 3-374-01823-8.
- SCHAFF, Philip; WACE, Henry (vyd.) *Nicene and Post-Nicene Fathers*. Peabody/MA : Hendrickson, 1995. 632 s. Second series, vol. I. ISBN 1-56563-117-X.
- SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Peabody/MA : Hendrickson, 1995. 454 s. Second series, vol. II. ISBN 1-56563-118-8.
- SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Peabody/MA : Hendrickson, 1995. 594 s. Second series, vol. III. ISBN 1-56563-119-6.
- SCHAFF, Philip; WACE, Henry. *Nicene and Post-Nicene Fathers*, Peabody/MA : Hendrickson, 1995. 524 s. Second series, vol. VI. ISBN 1-56563-122-6.
- SCHEILKE, Christoph Th.; SCHREINER, Martin. *Handbuch Evangelische Schulen*. Gütersloh : Gütersloher, 1999. 464 s. ISBN 3-579-03082-5.

- SCHMID, Hans Heinrich (vyd.) *Sola scriptura : das reformatorische Schriftprinzip in der säkularen Welt*. Gütersloh : Gerd Mohn, 1991. 374 s. Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie. ISBN 3-579-00179-5.
- SCHMIDT, Günther R. *Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule*. Berlin : Evangelische Verlagsanstalt, 2004. 224 s. ISBN 3-374-02103-4.
- SCHRAMM, Tim. *Die Bibel ins Leben ziehen. Bewährte „alte“ und faszinierende „neue“ Methoden lebendiger Bibelarbeit*. Stuttgart : Kohlhammer, 2003. 239 s. ISBN 3-17-017897-0.
- SCHWEITZER, Friedrich (et al.) *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2002. 220 s. ISBN 3-7887-1931-1.
- SCHWEITZER, Friedrich; NIPKOW, Karl E. (et al.) *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*. 2. vyd. Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 1997. 240 s. ISBN 3-579-05138-5.
- SIKORA, Paweł. *Historie Biblije*. 2. vyd. Warszawa : Zwiastun, 1968, 370 s. Bez ISBN.
- SMOLÍK, Josef. *Závazek křtu : Základy katechetiky*. Praha : Kalich, 1974. 125 s. Bez ISBN.
- SPRATEK, Daniel. *Služebníci Slova Božího v krajině pod horami. Výbor z díla těšínských evangelických bohoslovců*. Český Těšín : Křesťanské společenství – Spoločnosť Chrześcijańska, 2005. 150 s. ISBN 80-239-6391-0.
- SRNOVÁ, Jana. *Původní adaptace bible pro děti a mládež vydané v devadesátých letech*. České Budějovice, 2001. 86 s. Bez ISBN. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.
- STARCK, Rainer, HAHN, Klaus (et al.) *Grundkurs KU – Package (Handbuch für Unterrichtende+CD-ROM, Arbeitsblätter der CD-ROM und das Arbeitsbuch für KonfirmandInnen)*, Gütersloh : Gütersloher, 2004. 142+175 s. ISBN 3-579-05536-4.
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

- SUPER, Paul. *Formative Ideas In the YMCA*. New York : Association Press, 1929. 217 s. Bez ISBN.
- Svědectví víry dětem*. Praha : Synodní rada Českobratrské církve evangelické, 1987. 51 s. Bez ISBN.
- SWOJSKI, Bogusław (vlastním jménem Gustaw Szurman) *Jestem Ewangelikiem. Podręcznik do nauki konfirmacyjnej według wyznania ewangelicko-augsburskiego*. Frysztat : Grono Księży Pastorów, 1947, 176 s. Bez ISBN.
- ŚLIWKA, Jan. *Historye biblijne dla nauki dzieci*. 5. vyd. Cieszyn : Meyer & Raschka, r. n. Bez ISBN.
- Śpiewnik Ewangelicki*, Bielsko-Biała : Augustana, 2002. 1663 s. ISBN 83-88941-19-4.
- ŠTVERÁK, Vladimír; ČADSKÁ, Milada. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1999. 98 s. ISBN 80-7184-797-6.
- TAMMINEN, Kalevi. *Religious Development in Childhood and Youth. An Empirical Study*. Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemia, 1991. 379 s. ISBN 951-41-0654-7.
- THEISSEN, Gerd. *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*. Gütersloh : Chr. Kaiser/Gütersloher, 2003. 368 s. ISBN 3-579-05393-0.
- THIELICKE, Helmut. *Der evangelische Glaube: Grundzüge der Dogmatik*, 3. sv. Tübingen : J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1978. 648 s. ISBN 3-16-141122-6.
- TSCHIRCH, Reinmar. *Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie*, Kohlhammer : Stuttgart, 1995. 218 s. ISBN 3-17-013093-5.
- TSCHIRCH, Reinmar. *Biblische Geschichten erzählen*. Stuttgart, Berlin, Köln : Kohlhammer, 1997. 204 s. ISBN 3-17-014786-2.
- Učíme se spolu*. Praha : Biblická jednota, 1992-1996. Bez ISBN. Řada celkem 16 sešitů pro 4 ročníky.*
- ULONSKA, Herbert; DORMEYER, Detlev (vyd.) *Die Bibel. Erleben, Verstehen, Weitersagen. Elementare und neue Zugänge zur Bibel*. Rheinbach-Merzbach : CMZ Verlag Winrich C.-W. Clasen, 1993. 219 s. ISBN 3-87062-012-9.
- Úvod do náboženské pedagogiky*. Strojopis skript bez bibliografických údajů, ca. po 1940. XII (část I) + 27 (část II) + 80 (část III) s. Bez ISBN.

* Z praktických důvodů zde uvádím jen zkrácené bibliografické údaje týkající se celých řad.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VALOVIČ, Eugen. *Náčrt katechetiky I*. Bratislava : Teologická fakulta Trnavskej univerzity, 1999. 129 s. ISBN 80-7141-281-3.
- VALOVIČ, Eugen. *Náčrt katechetiky II*. Bratislava : Teologická fakulta Trnavskej univerzity, 2000. 147 s. ISBN 80-7141-286-4.
- VANČURA, Bohumil. *O vyučování náboženství*. Praha : Bratrská škola, 1946. 22 s. Bez ISBN.
- VIETH, Paul H. (vyd.) *The Church and Christian Education*. St. Louis : Bethany, 1947. 314 s. Bez ISBN.
- VOLNÝ, Vladislav jr. *Problematika nedělních škol pro děti a mládež*. Licenciátní práce na Katedře křesťaské výchovy Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého, Olomouc 2003, 103 s. Bez ISBN.
- Výklad Bible v církvi. Dokument Papežské biblické komise z 15. dubna 1993*. Praha : Zvon, 1996. 109 s. ISBN 80-7113-156-3.
- Výroční zpráva Slezské církve evangelické a. v. 2005*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 2006.
- WANTUŁA, Andrzej. *Porządek kościelny Wacława Adama. Początki organizacji kościoła ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa : (Rocznik Teologiczny?), 1937. 199 s. Bez ISBN.
- WANTUŁA, Andrzej. *Zarys katechetyki ewangelickiej*. Warszawa : Zwiastun, 1973. 220s. Bez ISBN.
- WARD, William R. *Protestant Evangelical Awakening*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. 370 s. ISBN 0-521-41491-1.
- WEGENAST, Klaus. *Glaube, Schule, Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts*. Gütersloh : Gerd Mohn, 1970. 242 s. ISBN 3-579-04178-9.
- WERMKE, Michael. *Aus gutem Grund : Religionsunterricht*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. 215 s. ISBN 3-525-61404-7.
- WESTERHOFF III, John H. *Will our children have faith?* New York : Seabury Press, 1976. 126 s. ISBN 0-816-40319-8.

- WHANSLAW, H. W. *Making Bible Models*. 10. vyd. Oxford : The Religious Education Press, 1967, 78 s. Bez ISBN.
- WRIGHT, Chris. *Životní problémy očima křesťanů : Žákovská učebnice*. Praha : Luxpress, 2001. 100 s. ISBN 80-7130-095-0.
- WRIGHT, Chris. *Životní problémy očima křesťanů : Metodický materiál pro učitele*. Praha : Luxpress, 2001. 143 s. ISBN 80-7130-096-9.
- ZIEGERT, Richard (vyd.) *Die Zukunft des Schriftprinzips (Bibel im Gespräch 2)*. Stuttgart : Deutsche Bibelgesellschaft, 1994. 281 s. ISBN 3-438-06224-0.
- Zákon č. 104/1991 – Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky (částka 22)*, Praha : Federální ministerstvo vnitra, 1991. S. 502-512.
- Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky (částka 190)*, Praha : Ministerstvo vnitra, 2004. S. 10262-10348.
- Zřízení Slezské církve evangelické augsburského vyznání v České republice. In *Základní předpisy Slezské církve evangelické*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 2004.

16.2 Články v periodikách a sbornících

- ARNOLD, Doris. Im Bibliodrama Texte auslegen. *Christenlehre*, 1995, roč. 48, č. 9, s. 401-407. ISSN 0009-5192.
- BALDERMANN, Ingo. Braucht eine moderne Schule Religionsunterricht? In GRÄB, Wilhelm (ed.) *Religionsunterricht jenseits der Kirche?* Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1996. S. 40-44. ISBN 3-7887-1565-0.
- BAUM-RESCH, Anneli. Kritisch-konstruktive Analyse von Kinderbibeln: Überlegungen zu den Kriterien der Beurteilung. In ADAM, G.; LACHMANN, R. *Kinder- und Schulbibeln: Probleme ihrer Erforschung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. S. 252-276. ISBN 3-525-61356-3.
- BAUMANN, Maurice. Didaktische Erwägungen zu der Frage „Ist die Bibel wahr?“ *RL – Religionsunterricht und Lebenskunde: Zeitschrift für Natur-Mensch-Mitwelt*, 1998, roč. 27 č. 4, s. 6-7. ISSN 1660-0622.

- BERG, Horst Klaus. @nders lernen. Einige vorbereitende Notizen zu einer Web-Didaktik. *ru : ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht*. 2001, roč. 31, č. 2, s. 46-48. ISSN 0341-0005.
- BERG, Horst Klaus. Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler? Ergebnisse einer Umfrage. In *RU – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*, 1989, roč. 19, č. 3, s. 93-96. ISSN 0341-0005.
- BOYS, Mary C.; GROOME, Thomas G. Principles and Pedagogy in Biblical Study. *Religious Education*, 1982, roč. 77, č. 5, s. 486-507. ISSN 0034-4087.
- BRAUN, Josef. Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 229nn. ISSN 0342-5517.
- BUCHER, Anton; OSER, Fritz. „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, roč. 33, č. 2, s. 167nn.
- BUCHER, Anton. Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung neutestamentlicher Gleichnisse. *Katechetische Blätter*, 1987, roč. 112, č. 3, s. 194nn. ISSN 0342-5517.
- BÜHLER, Christian. Ist die Bibel wahr? *RL – Religionsunterricht und Lebenskunde: Zeitschrift für Natur-Mensch-Mitwelt*, 1998, roč. 27 č. 4, s. 3-5. ISSN 1660-0622.
- BURKHARDT, Helmut. Das Verhältnis des sogenannten christlichen Fundamentalismus zur evangelikalen Bewegung. *Praktische Theologie*, 1994, roč. 29, č. 1, s. 57-68. ISSN 0938-5320.
- COLLMAR, Norbert. Ingo Baldermann: Einführung in die biblische Didaktik (recenze). *Zeitschrift für praktische Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1998, roč. 50, č. 1, s. 117, ISSN 0014-3413.
- DEGEN, Roland. Die Bedeutung der Bibel für Lernprozesse Heranwachsender. *Die Christenlehre*, 1983, roč. 36, č. 11, s. 289-292. ISSN 0009-5192.
- DRESSLER, Bernhard. Finden Wunder nicht statt? Didaktische Überlegungen anlässlich eines Blicks in Religionsbücher. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1999, roč. 51, č. 1, s. 46-55, ISSN 0014-3413.

- DRESSLER, Bernhard. Religiöse Bildung: warum und wozu? In WERMKE, Michael. *Aus gutem Grund : Religionsunterricht*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. S. 22-26. ISBN 3-525-61404-7.
- ELSENBAST, Volker. Religionsunterricht und kirchliche Handlungsfelder. In WERMKE, Michael. *Aus gutem Grund : Religionsunterricht*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2002. S. 207-213. ISBN 3-525-61404-7.
- FRANCIS, Leslie J. Parental Influence and Adolescent Religiosity: A Study of Church Attendance and Attitude Toward Christianity Among Adolescents 11 to 12 and 15 to 16 Years Old. *International Journal for the Psychology of Religion*, 1993, Vol. 3, No. 4, s. 241-253. ISSN 1050-8619.
- FREY, Jörg. Zum Verständnis der Wunder Jesu in der neueren Exegese. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1999, roč. 51, č. 1, s. 3-14, ISSN 0014-3413.
- GARDNER, Henry. The Development of Figurative Language. NELSON, K. E. *Children's Language* (1. sv.), Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1978. S. 1-38. 1-ISSN 0163-2809.
- GLOY, H. Themen statt Texte, in SCHNEIDER, N. (ed.) *Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte*, Hamburg : Furche, 1971. S. 67nn. ISBN 3-7730-0043-X.
- GREER, J. E. The Child's Understanding of Creation. *Educational Review*, 1972, roč. 24, č. 2, s. 99-110. ISSN 0013-1911.
- HARZ, Frieder. Die Bibel verstehen lernen – Anregungen zu einer religionspädagogisch verantworteten Rezeption historisch-kritischer Forschung. In RITTER, Werner; ROTHGANGEL, Martin (vyd.) *Religionspädagogik und Theologie : Enzyklopädische Aspekte*. Stuttgart : W. Kohlhammer, 1998. 360 s. ISBN 3-17-015113-4.
- HELLER, Jan. Teologický kontext. In *Ministerium Verbi Divini : Sborník k 60. narozeninám Pavla Filipiho*. Praha : Kalich, 1996. S. 48-68. ISBN 80-7017-984-8.
- HESSLER, Eva. Die Aufnahme und Verarbeitung theologischer Fragestellungen in der Katechetik. *Die Christenlehre*, 1967, roč. 20, č. 1, s. 5nn. ISSN 0009-5192.

- HENKYS, Jürgen. Sola Scriptura im gegenwärtigen kirchlichen Handeln. In: SCHMID, Hans Heinrich (vyd.) *Sola scriptura : das reformatorische Schriftprinzip in der säkularen Welt*, Gütersloh : Gerd Mohn, 1991. S. 79-98. ISBN 3-579-00179-5.
- HILGER, Georg; BRAUN, Josef. Heikle fragen gut gelöst. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 237n. ISSN 0342-5517.
- JOHANNSEN, Friedrich. Bibeldidaktik – biblische Didaktik elementar. In NOORMANN, Harry; BECKER, Ulrich; TROCHOLEPCZY, Bernd. *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln : W. Kohlhammer, 2000. s. 161-176. ISBN 3-17-015762-0.
- KARPP, Heinrich. Bibel IV (Die Funktion der Bibel in der Kirche). In *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin, New York : W. de Gruyter, 1980, s. 48-93. Bd. 6. ISBN 3-11-008115-6.
- KAUFMANN, Hans Bernhard. Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In OTTO, Gerd; STOCK, Hans (vyd.) *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. FS M. Stallmann*, Hamburg : Furche, 1968. S. 79nn.
- KEELY, Barbara Anne. Teaching the Bible in our churches. *The Clergy Journal*, 2001, roč. 77, č. 6, s. 33nn. ISSN 0009-6431.
- KITTEL, Gisela. Laudatio: Siegener Impulse für die Religionsdidaktik. Zum 70. Geburtstag von Ingo Baldermann. *Zeitschrift für praktische Theologie (Evangelische Erzieher)*, 1999, roč. 51, č. 4, s. 430-434. ISSN 0014-3413.
- KOLLMANN, Roland. Bibliodrama in Praxis und Theorie. *Evangelische Erzieher*, 1996, roč. 48, č. 1, s. 20-41. ISSN 0014-3413.
- KOVALČÍK, Zdeněk. Biblické adaptace pro děti a mládež. In *Literatura pro děti a mládež v samizdatu a exilu. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, Brno : Masarykova univerzita, 1993.
- KOVALČÍK, Zdeněk. Literatura pro děti a mládež s náboženskou tematikou (V.+ VI.). *Čtenář*, 1993, roč.45, č. 9 a 10, s. 304-307 a 330-333.
- KRENZ, Otto; MICHEJDA, Karol. Program nauki religji wyznania ewangelicko-augsburskiego w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. *Głos Ewangelicki*, č. 35-41, 1934.

- KREIDER, Eugene C.; JOHNSON, Kent J. Religious Education : Some Basics. *Word & World*, 1981, roč. 1, č. 4, s. 398-400. ISSN 0275-5270.
- KULD, Lothar. Moralische Entwicklung – empirische Einsichten. *RU : ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht*. 1998, roč. 28, č. 4, s. 119-122. ISSN 0341-0005.
- LEE, James Michael. General Procedures of Teaching Religion, In RATCLIFF, Donald (vyd.) *Handbook of Children's Religious Education*. Birmingham/AL : Religious Education Press, 1992. s. 164-206. ISBN 0-89135-085-3.
- LESSING, Eckhard. Theologischer Anspruch und faktische Geltung des Schriftprinzips. In ZIEGERT, Richard (ed.) *Die Zukunft des Schriftprinzips (Bibel im Gespräch 2)*, Stuttgart : Deutsche Bibelgesellschaft, 1994. S. 132-139. ISBN 3-438-06224-0.
- MAREŠ, J. Styly učení a eLearning. In MECHLOVÁ, E. *Information and Communication Technology in Education 2002*. Proceedings. Ostrava : Ostravská univerzita, 2002, s. 35-52. ISBN 80-7042-828-7.
- MECONI, David Vincent. The Christian Cento and the Evangelization of Christian Culture. *Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture*, 2004, roč. 7, č. 4, s. 109-132. ISSN 1533-791X.
- METTE, Norbert Kinder und Gleichnisse. In: FRANKEMÖLLE, Hubert (vyd.) *Die Bibel : das bekannte Buch – das fremde Buch*. Paderborn : Schöningh, 1994. S. 185-200. ISBN 3-506-72609-9.
- METTE, Norbert; SCHWEITZER, Friedrich. Neuere Religionsdidaktik im Überblick. In BIZER, Christoph, DEGEN, Roland et al. (ed.) *Religionsdidaktik*. Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 2002, 248 s. *Jahrbuch der Religionspädagogik 18*. ISBN 3-7887-1930-3.
- MEYER-BLANCK, Michael. Gemeinde und Bildung. Die künftige Arbeit einer „qualifizierten Kirche“ zwischen Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau. *Glaube und Lernen*, 1995, roč. 10, s. 156-169. ISSN 0179-3551.
- MEYER-BLANCK, Michael. Glauben im Kindes- und Jugendalter. Die Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder. *Der evangelische Erzieher*, 1993, roč. 45, č. 5, s. 561-573. ISSN 0014-3413.

- MUCHOVÁ, Ludmila. Ingo Baldermann, Úvod do biblické didaktiky (recenze). *Teologické studie*, 2005, roč. 6, č.1, s. 94n. ISSN 1213-5917.
- MUCHOVÁ, Ludmila. Je výuka náboženství totéž co katecheze? *Studia theologica 1*, 1999, roč. 1, č. 1. s. 58 nn, ISSN 1212-8570.
- NAUERT, Thomas. Abraham für Kinder. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 233. ISSN 0342-5517.
- NEIDHART, Walter. What the Bible Means to Children and Adolescents. *Religious Education*, 1968, vol. 63, pp. 112-119. Bez ISSN.
- NIEHL, Franz W. Einige Methoden für die Bibelarbeit. *Katechetische Blätter*, 1980, roč. 105, č. 8, s. 617-622. ISSN 0342-5517.
- NOSÁL, Igor. České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskursy a reprezentace. In *Sociologie jako umění Možného : k sedmdesátinám brněnského sociologa : sborník prací Fakulty sociálních studií Brněnské university*. Brno : Masarykova univerzita, 2002. S. 53-75. ISBN 80-210-2852-1. (Sociální studia č. 8).
- OSER, Fritz. Grundformen biblischen Lernens. In PAUL, Eugen; STOCK, Alex (vyd.) *Glauben ermöglichen : zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik ; Festschrift für Günter Stachel*. Mainz : Matthias Grünewald, 1987. S. 214nn. ISBN 3-786-71277-8.
- PEATLING, John H. Cognitive Development in Pupils in Grades Four through Twelve: The Incidence of Concrete and Abstract Religious Thinking. *Character Potential*, 1974, roč. 7, s. 52-61. ISSN 0009-1669.
- PIĘTAK, Martin. Co z Bible učit? Otázka biblické elementarizace. In *Teologické východiská evanjelikálnej katechézy. Zborník prednášok z teologickej konferencie konanej 8. marca 2005*. Banská Bystrica : Katedra evanjelikálnej teológie a misie PdF UMB, 2005. S. 105-115. ISBN 80-88945-83-6.
- PIĘTAK, Martin. Otazníky kolem dětských biblí. In SZYMECZEK, Józef (ed.) *Katechetika, historie, teologie*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. S. 236-248. ISBN 80-7042-306-4.
- PIĘTAK, Martin. Výzkum dětských představ o Bohu v kontextu sekulární společnosti. In *Studentská vědecká konference v Praze 26. a 27.4. 2002*. Praha : Matfyzpress, 2002. S. 34-42. ISBN 80-85863-84-7.

- RATCLIFF, Donald. Teaching the Bible developmentally. *Christian Education Journal*, 1987, č. 7, s. 21-32, ISSN 0277-9935.
- REENTS, Christine. Für biblisch Unerfahrene. *Katechetische Blätter*, 2000, roč. 125, č. 4, s. 243n. ISSN 0342-5517.
- REIHER, Dieter. Lernziel: Umgang mit der Bibel. *Die Christenlehre*, 1986, roč. 39, č. 10, s. 283-291. ISSN 0009-5192.
- SAUTER, Gerhard. Welche Theologie braucht die Religionspädagogik? (Manuskript článku, dosud nepublikován).
- SAUTER, Gerhard. Schrifttreue ist kein „Schriftprinzip“. In ZIEGERT, Richard (ed.) *Die Zukunft des Schriftprinzips*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994. S. 259-278. Bibel im Gespräch 2. ISBN 3-438-06224-0.
- SCHWEITZER, Friedrich. Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung. *Evangelische Erzieher*, 1988, roč. 40, č. 6, s. 532-551. ISSN 0014-3413.
- SINI, Carlo. Die Ethik der Auslegung. In BIANCO, Franco (vyd.) *Beiträge zur Hermeneutik aus Italien*. Freiburg/München : Karl Alber, 1993. S. 141-157. ISBN 3-495-47744-6.
- SKALSKÝ, Gustav Adolf. Die evangelischen Kirchenordnungen Oesterreichs. Die evangelische Kirchenordnung für Teschen vom Jahre 1584. *Jahrbuch der Gesellschaft für die Geschichte des Protestantismus in Oesterreich*, 1901, roč. 22, s. 1-17.
- SMOLÍK, Josef. Bible pro děti. *Kostnické jiskry : Evangelický týdeník*, 1992, roč. 77, č. 4, s. 2, ISSN 0139-505X.
- SPRATEK, Daniel. Právní aspekty luterské reformace na Těšínsku. *Slezský sborník*. Opava : Slezské zemské muzeum, 2004, č. 1, s. 1-22, ISSN 0323-0627.
- STALLMANN, Martin. Katechetik. Evangelisch In GROOTHOFF, Hans-Hermann; STALLMANN, Martin *Neues pädagogisches Lexikon*. 5. vyd. Stuttgart, Berlin : Kreuz-, 1971, s. 563. ISBN 3-7831-0373-8.
- STEIN, Nancy L.; GLENN, Christine G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In FREEDLE, Roy O. (vyd.) *New directions in*

- discourse processing, Vol. 2: Advances in discourse processing.* Norwood, NJ : Ablex, 1979. S. 53-120. Bez ISBN.
- ŠKRABAL, Zdeněk. Heidelberg a R plus R. *Kostnické jiskry – Evangelický týdeník*, 1995, roč. 80, č. 41 (29.11.), s. 3. ISSN 0139-505X.
- TAMMINEN, Kalevi. Research Concerning the Development of Religious Thinking in Finnish Students: A Report of Results. *Character Potential*, 1976, roč. 7, č. 4, s. 206-219. ISSN 0009-1669.
- WEGENAST, Karl. Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick. *Jahrbuch für Religionspädagogik*, (ed. P. Biehl, Ch. Bizer, et al.) Neukirchen-Vluyn : Neukirchener, 1986, roč. 3, s. 127-152. ISBN 3-7887-1264-3.
- WEGENAST, Klaus. Erlebnisgesellschaft. *Evangelische Erzieher*, 1994, roč. 46, č. 1, s. 3-8. ISSN 0014-3413.
- WEGENAST, Klaus. Hoffnung?! Ein Versuch elementarisierenden Umgangs mit der Bibel im Unterricht der Sekundarstufen. *Evangelische Erzieher*, 1984, roč. 36, č. 2, s. 216. ISSN 0014-3413.
- WEGENAST, Klaus; WEGENAST, Philip. Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In BELL, Desmond et al. (vyd.) *Menschen suchen – Zugänge finden : auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel; Festschrift für Christine Reents*. Wuppertal : Foedus, 1999. S. 246nn. ISBN 3-932735-25-0.
- WESENBERGER, Wolfgang. Bibliodrama : Erläuternder Bericht mit der Absicht, eine kirchliche Arbeitsform vorzustellen. *Christenlehre*, 1990, roč. 43, č. 10, s. 300-304. ISSN 0009-5192.

16.3 Elektronické zdroje

ALMÉN, Edgar (vyd.) *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia. Presentations, Problem Inventories and Commentaries.* (Linköping Studies in Religion and Religious Education, No 1.) [online] Linköping : Linköping University Electronic Press, © 2000, ISSN 1404-4269 [cit. 4.1. 2006] Dostupné z WWW: <<http://www.ep.liu.se/ea/rel/2000/001>>.

- APHEK, Edna. Children of the information age: a reversal of roles. In *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, [online] October 2002, Vol. 3, Number 4. ISSN 1302-6488, 8 s. [cit. 19.1. 2006] Dostupné z WWW: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde8/articles/aphek.htm>>.
- BANKS, Tony. Ban the Bible! [online] Port Townsend : Loompanics Unlimited, © 2001 [cit. 4.8. 2003] Dostupné z WWW: <<http://www.loompanics.com/cgi-local/SoftCart.exe/Articles/banthebible.html?E+scstore>>.
- Bible Literacy Report. What do American teens need to know and what do they know?* [online], Fairfax/VA : Bible Literacy Project, © 2005, [cit. 10.7. 2006], dostupné z WWW: <<http://www.bibleliteracy.org/Secure/Documents/BibleLiteracyReport2005.pdf>>.
- Bible Literacy Report II. What University Professors Say Incoming Students Need to Know.* [online], Front Royal/VA : Bible Literacy Project, © 2006, [cit. 10.7. 2006], dostupné z WWW: <<http://www.bibleliteracy.org/bibcdocs/BibleLiteracyReport2006.pdf>>.
- Bible Pledge* [online] Pensacola/FL : Myrtle Grove Baptist Church, © 2006 [cit. 5.8.2006] Dostupné z WWW: <http://www.myrtlegrovebaptist.org/ministries/bible_pledge2.htm>.
- BREWSTER, Dan; McDONALD, Patrick. *Children – the Great Omission?* [online] Viva Networks, © 2006 [cit. 30.8.2006] Dostupné z WWW: <http://www.viva.org/en/articles/great_omission/great_omission_booklet.pdf>.
- Catechesis of the Good Shepherd* [online] Oak Park/IL : The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd, 2006 [cit. 9/2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.cgsusa.org>>.
- Child Theology Movement* [online] © 2006 [cit. 10. 9. 2006] Dostupné z WWW: <<http://childtheology.org>>.
- Children's Spirituality: Christian Perspectives* [online] © 2006 [cit. 25. 8. 2006] Dostupné z WWW: <<http://www.childspirituality.org>>.
- Christian Flag* [online] Wikipedia, The Free Encyclopedia, © 2006 [cit. 23.8.2006] Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Christian_flag&oldid=66501954>.

- CRUMM, David. *Interfaith group asks publishers to erase anti-Jewish language from children's Bibles* [online] Detroit : Detroit Free Press, © 2003 [cit 8/2003]
Dostupné z WWW:
<http://www.freep.com/news/religion/bible30_20010630.htm>.
- DOPITA, Miroslav; NELEŠOVSKÁ, Alena; SKOPALOVÁ, Jitka. *Pohled na „společnost“ očima dětí středního věku*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [online] Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003 [cit. 19.2. 2006] dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/capv11/>>.
- Evropská studie hodnot 1999 : Sociologický výzkum hodnotového systému českého obyvatelstva*, [online] Praha: SC&C, 1999 [cit. 3/2002]. Dostupné z WWW: <<http://www.scac.cz/EVS/index.htm>>.
- Godly Play* [online] Houston/TX : Center for the Theology of Childhood and Godly Play, ©2006 [cit. 9/2006] Dostupné z WWW: <<http://www.godlyplay.org>>.
- HEJLOVÁ, Helena. *Vnímání ohrožujících vlivů dětmi*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [online]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003 [cit 19.2. 2006] dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/capv11/>>.
- J. A. Komenský (1592-1670). Bibliografie*. [online] Praha: Nakladatelství Lidové noviny, © 2006 [cit. 7/2006]. Dostupné z WWW: <<http://dejiny.nln.cz/Bibl/Komensky.html>>.
- LEJAY Paul, C. Vettius Aquilinus Juvencus. In: *The Catholic Encyclopedia, Volume VIII*, [online] Robert Appleton Company, 1910, (K. Knight, © 2003). [cit. 3/2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.newadvent.org/cathen/08586b.htm>>.
- LOMAN, Susan E.; FRANCIS, Leslie J. Promoting the symbolic interpretation of scripture among year 7 pupils: evaluating an educational programme by the Loman index of biblical interpretation. *Journal of Beliefs and Values* [online] London : Routledge (Taylor & Francis Group), 2004, roč. 25, č. 3, s. 347-351. ISSN 1469-9362 [cit. 29.7. 2006] Dostupné z WWW

<<http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&eissn=1469-9362&volume=25&issue=3&spage=347>>.

LUTHER, Martin. Auslegung vieler schöner Sprüche göttlicher Schrift, daraus Lehre und Trost zu nehmen. In ALAND, Kurt (vyd.) *Martin Luther : Gesammelte Werke*. [CD-ROM] Berlin : Directmedia Publishing, ©2004. S. 3673. Digitale Bibliothek, Band 63. ISBN 3-89853-463-4.

McKINLEY, Brian Elroy. *Saving our Children from the Bible. A satirical look at the V-Chip applied to the Scriptures* [online] © 1995-2003 [cit. 4.8. 2003] Dostupné z WWW: <<http://www.elroy.com/ehr/vchip.html>>.

MEYER-BLANCK, Michael. *Alles ist möglich: Bibel und Unterricht (Vortrag am Religionslehrertag Mönchengladbach / Neuss, 19 .11. 2003)* [online] [cit. 20.7. 2006] Dostupné z WWW: <<http://people.freenet.de/meyer-blanck/Vortrag%2008.doc>>.

MEYER-BLANCK, Michael. *Jugendliche und Bibel (Vorlesung: Bibeldidaktik, 19. April 2005)* [online] [cit. 20.7. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://people.freenet.de/meyer-blanck/05Skript02.doc>>.

Náboženství (ISSP 1998) [online] Praha : Sociologický ústav AV ČR (Sociologický datový archiv) [cit. 3/2002]. Dostupné z WWW: <<http://www.soc.cas.cz>>.

NYE, Rebecca. *What is Godly Play?* [online] m. n. : Godly Play UK, © 2006 [cit. 9/2006] Dostupné z WWW: <<http://www.godlyplay.org.uk/whatisgodlyplay.html>>.

Pledge of Allegiance [online] Wikipedia, The Free Encyclopedia, © 2006 [cit. 23.8. 2006]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Pledge_of_Allegiance&oldid=70531181>.

Pledge of Allegiance to the Bible. In: *Covenant Christian Academy : 2006-2007 Parent/Student Handbook* [online] Covenant Christian Academy, © 2006 [cit. 23.8. 2006], s. 8. Dostupné z WWW: <http://lizditz.typepad.com/i_speak_of_dreams/files/CCA_Parent_Student_handbook.pdf>

- POLLEFEYT, Didier; BIERINGER, Reimund. *The Future of the Bible. Risks and challenges in teaching the Bible* [online] [cit. 5.3.2005]. Dostupné z WWW: <<http://perswww.kuleuven.ac.be/~u0007546/A770/future.htm>>.
- Proč Nová Bible kralická* [online] České Budějovice : Biblion, r. n. [cit. 20.8. 2006]. Dostupné z WWW: <http://www.nbk.cz/index_prod.html>.
- Projekt SAHA* [online] Praha: Psychologický ústav Akademie věd ČR, © 2003-2004 [cit. 19.1.2006]. Dostupné z WWW: <http://www.psu.cas.cz/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=87&Itemid=76&order=dmdate_published&ascdesc=DESC>.
- Předběžné výsledky Sčítání lidu, domů a bytů 2001 (SL 2001)* [online] Praha: Český statistický úřad, 2001 [cit. 10.7. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/sldb/sldb.nsf/i/home>>.
- SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce. Resumé.* [online] [cit. 18.1. 2006]. Dostupné z WWW: <http://www.insoma.cz/index.php?id=resume_cs&d_1=book_2>.
- SCHNEIDER, Phyllis; KVILE, Kara; DOOLEY, Nikki et al. *Animated versus static picture stimuli as story elicitation contexts* [online] San Diego : American Speech-Language-Hearing Association, © 2005 [cit. 17.7. 2006]. Dostupné z WWW: <http://convention.asha.org/2005/handouts/293_Schneider_Phyllis_073826_111405020751.pdf>
- SCHNEIDER, Phyllis; VIS DUBÉ, Rita; HAYWARD, Denyse. *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)* [online] Edmonton : University of Alberta, © 2002 [cit. 17.7. 2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/>>.
- Shabbat school curriculum* [online] Lake Forest, IL : FLAME Foundation [cit. 20.2.2006] Dostupné z WWW: <<http://www.flamefoundation.org/shabbatschool.htm>>.
- SPOUSTA, Jan. *Češi a bible* [online] Getsemany.cz, © 2000, [cit. 10.9. 2003], dostupné z WWW: <<http://www.getsemany.cz/index.asp?c=155>>.

- The Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence* [online] Minneapolis/MN : SEARCH Institute, © 2006 [cit. 15. 9. 2006] Dostupné z WWW: <<http://spiritualdevelopmentcenter.org>>.
- TOMÁŠKOVÁ, Petra et al. *Práva dětí*. [online] Praha : Český helsinský výbor, 2001, [cit. 10.1. 2006], dostupné z WWW: <<http://www.helcom.cz/index.php?p=2&rid=105&cid=368>>.
- WOJAK, Tadeusz. *Uwagi o katechizmie Jana Brencjusza* [online] Warszawa: Konsystorz Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w RP, © 2002 [cit. 5.5.2006]. Dostupné z <<http://www.luteranie.pl/www/biblioteka/dteologia/karty-reformacji/katech-brenz.htm>>.
- VEČERNÍK, Jiří. *Demografická a důchodová propast* [online] Institut pro sociální a ekonomické analýzy, © 2005 [cit. 21.9. 2006]. Dostupné z WWW <<http://www.isea-cz.org/?operation=display&id=332>>.
- Výzkum Náboženství (ISSP 1998)* [online] Praha: Sociologický ústav AV ČR – Sociologický datový archiv, 1999 [cit. 10.9. 2003], Dostupné z WWW: <<http://archiv.soc.cas.cz/data/0039/0039.htm>>.
- Workshop Rotation Sunday School* [online] Claremore/OK : The Rotation.org FUND, © 2006 [cit. 9/2006]. Dostupné z WWW: <<http://www.rotation.org>>.
- Young Voices. Opinion Survey of children and young people in 35 countries of Europe and Central Asia* [online] Geneva : UNICEF, © 2001, ISBN 92-806-3705-3 [cit. 21.9. 2006] Dostupné z WWW: <http://www.violencestudy.org/europe-ca/PDF/Young_Voices.pdf>.
- ZIETTLOW, Jean. The Stages of Faith Development. In *Our Calling in Education : A Lutheran Study (Companion article)* [online] Chicago : ELCA, 2004. [cit. 4. 3. 2005] Dostupné z WWW: <<http://www.elca.org/socialstatements/education/studyhtml.html>>.

Seznam zkratek

LexRP – Lexikon der Religionspädagogik

NP – náboženská pedagogika

NV – náboženská výchova

NZ – Nový zákon

RGG – Religion in Geschichte und Gegenwart

SCEAV – Slezská církev evangelická augsburského vyznání

SZ – Starý zákon

TRE – Theologische Realenzyklopädie

Zkratky biblických knih jsou používány dle Českého ekumenického překladu.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Analýza katechetických materiálů používaných v SCEAV

Příloha č. 2 – Dotazník „Bible a já“

Příloha č. 3 – Dotazník pro katechety a učitele nedělních besídek

Příloha č. 1

Analýza katechetických materiálů používaných v SCEAV

Předmětem této analýzy budou jediné novodobé, písemně zachycené osnovy výuky náboženství (byť již v podstatě nepoužívané) a materiály, které jsou v katechetické praxi používané nejčastěji.¹ V analýze si budeme všimnout především místa a funkce Bible v nich, a také jejich cílů, obsahů a metodiky.

Bible v osnovách pro výuku náboženství v „křesťanských třídách“ resp. Základní církevní škole

Jsou rozdělené na dva okruhy, přičemž jeden lze schematicky označit jako „biblický“ a druhý „katechismový“.² Oba jsou však velmi silně založeny na biblické dějepřevě, která tvoří východisko i pro katechismová a tématisko-problémová témata. Teoretická východiska tvorby těchto osnov nejsou formulována, a tak chybí také zdůvodnění výběru biblické látky. Z osnov jsou však patrné následující důrazy:

- výběr témat sleduje církevní kalendář;
- je zde zřetelný důraz na učení biblických veršů: ke každé lekci je v osnovách uveden i tzv. „zlatý verš“;
- v každém ročníku se objevují starozákonní i novozákonní látky;
- v 1. a 2. třídě převažuje důraz na Boha jako pečujícího Stvořitele a Ježíše jako Spasitele od hříchu a přítele dětí;
- témata pro 3. a 4. třídu jsou veskrze dějepřevná, starozákonní dějepřeva je přerušovaná novozákonními příběhy souvisejícími s velkými svátky církevního roku;
- od 5. třídy je patrná snaha o korelaci biblické látky s životními a společenskými tématy (např. „Kdo je tu vůdce? Touha po moci /2. sv. válka/ 4. Moj. 12“; asociace jsou někdy dost krkolomné: „Vynálezy ve

¹ V přehledech katechetických materiálů používaných v SCEAV vycházím zejména z vlastních pozorování a ze dvou menších dotazníkových sond: z *Dotazníku pro katechety a učitele nedělních besídek* (vzor dotazníku – viz příloha č. 3) a z *Hodnocení konfirmační příručky „Věřím a slibuji“*. Více informací k těmto sondám viz kap. 8.4.

² Toto označení – M. P. V osnovách se rozlišuje I. a II. okruh.

službách člověka – Mirjam a lodička z proutí. 2. Moj. 2“ nebo „Zásady první pomoci – Samaritán. Luk. 10“);

- postupně sílí důraz na mravoučnou aplikaci textů (zejm. od 5. třídy je k jednotlivým biblickým textům často přiřazena konkrétní cnost, např. „Pozor na hněv – sebeovládání /1. Moj. 4/“ nebo „Syn, který opustil domov – moudrost /Luk. 15/“ apod.);
- osnovy 7. a 8. třídy sledují příručky Dětské misie pro práci s dorostem (*Junior klub A*);³
- seznámení s Biblí jako knihou, biblický zeměpis, archeologické zajímavosti, ale také studium proroků jsou součástí „katechismového“ okruhu od 6. třídy;
- chybí uvedení do literární různorodosti a do výkladových postupů (i kritických) Písma;
- Bible zde funguje jako nezpochybnitelná norma, o níž se nediskutuje;
- Bible je funkcionalizována jako učebnice dějepavy a mravouky.

Z uvedeného vyplývá poměrně jednostranné zaměření na „látku“. Dítě a jeho svět zůstávají poněkud v pozadí. Tak alespoň na rovině osnov. Mj. proto je učitelé, kterým byly tyto osnovy určeny, považují za podklady, které si v praxi žádaly značné úpravy a změny.

Materiály pro nedělní besídku a výuku náboženství

K nejčastěji používaným materiálům v nedělních besídkách a v hodinách náboženství patří zejména materiály Dětské misie. Kromě nich jsou hojně využívány především řady *Objevujeme Bibli se školáky*,⁴ nebo *Učíme se spolu*.⁵ Ostatní materiály mají spíše doplňkovou funkci, případně jsou typologicky zastoupeny zde analyzovanými texty (tak např. polské materiály sdružení *Miłość Edukacja Dojrzałość* či *Centrum Misji i Ewangelizacji* vycházející ze stejných principů, jako Dětská misie u nás).

³ *Biblické studium pro dorost : Junior klub A*. Příbor : Dětská misie, 1998-2004. Bez ISBN. (Řada 5 sešitů pro pětiletý cyklus.)

⁴ *Objevujeme Bibli se školáky*. Praha : Odbor pro práci s dětmi Církve bratrské/ Tim 2,2, 1998-2003. Bez ISBN.

⁵ *Učíme se spolu*. Praha : Biblická jednota, 1992-1996. Bez ISBN. Řada celkem 16 sešitů pro 4 ročníky.

Materiály Dětské misie

Jde o množství dílčích tématických řad, jejichž zpracování z hlediska našeho tématu usnadňuje skutečnost, že jsou k dispozici také publikace, které objasňují teologický a didaktický koncept, z něhož jednotlivé materiály vycházejí. Proto se v tomto případě budu věnovat zejména přístupu S. Dohertyho, duchovního otce současného přístupu Dětské misie. Ten ve své knize *Jak učit děti biblickou lekcí*⁶ uvádí seznam 145 biblických lekcí včetně ústřední pravdy a aplikace zvláště pro „spasené“ i „nespasené“ děti.⁷ Toto poněkud sudičsky znějící rozlišení má svůj smysl v tom, že zdůrazňuje víru jako základ křesťanské mravouky a brání redukci křesťanství na systém mravních pravidel.⁸ Pro „nespasené“ je hlavní důraz položen na potřebu přijmout Krista jako osobního Spasitele, pro „spasené“ je důraz položen na potřebu posvěceného života, a to v každé lekci. Reálným problémem je v tomto ohledu nebezpečí zvěstného stereotypu, který může překrývat vlastní výpověď textu.

Cílem vyučování není vyprávět biblické příběhy, ale učit biblické lekce, tj. na základě příběhu přiblížit dětem nějakou „ústřední pravdu“, biblickou doktrínu, obsaženou v textu.⁹ Tento důraz nevyplývá z přesvědčení, že text má vždy jen jeden význam, ale z potřeby didaktické koncentrace na jednu hlavní myšlenku, která bude dětem přiblížena, a kterou si také budou schopny zapamatovat. Kritérii výběru této ústřední myšlenky jsou dominantní téma pasáže a aktuálně prioritní (duchovní) potřeby dětí.¹⁰ Jde o to, seznámit děti s hlavním cílem Bible, jímž je zjevit nám a učit nás, jaký je Bůh, co udělal a dělá pro člověka, a v důsledku toho pak co Bůh chce, abychom dělali my.¹¹

Tento přístup se vyznačuje deduktivním vykladačským postupem, který není nepodobný katechismovým přístupům k Bibli. Za pozornost stojí skutečnost, že si Doherty s postupem času sám více a více uvědomuje problémy, které z tohoto

⁶ DOHERTY, Sam. *How to teach a Bible lesson to Children*. Lisburn : Child Evangelism Fellowship, 2001. 298 s. Bez ISBN. Zde s. 224-273.

⁷ DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson*, s. 29n, 54n.

⁸ S tímto důrazem jako takovým se setkáme i ve zcela odlišných katechetických přístupech. Viz např. CAVALLETTI, S. *The Religious Potential of the Child*, s. 6-7.

⁹ Srov. např. DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson*, s. 77.

¹⁰ DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson*, s. 86.

¹¹ Tamtéž, s. 92.

postupu vyplývají. „Cítím, že lepší je nemít, nebo nepoužívat seznam pravd, které musí být nalezeny v textu, a které musí být z textu vyučovány. Je pravda, že dopředu potřebujete vědět, které pravdy v textu hledat. Ale je to biblická pasáž, co má přednost a je to biblická pasáž, co má určovat, co budete učit.“¹² Lze si jen přát, aby se tento princip dařilo přetavit i do konkrétní práce s materiály Dětské misie.

Ke zpracovaným materiálům dostupným v češtině (flanelografy, fleshcards, manuály pro učitele) patří tématicky kompaktní sady lekcí, např. „Počátky“, „Patriarchové“, „Mojžíš“, „Jozue“, „Soudci“, „Život Pána Ježíše“, „Podobenství“, „Pavel, Boží služebník“, ale např. i „Velké pravdy k Římanům“.¹³ Tématicky pokrývají velkou většinu narativních textů Bible (odpovídají Dohertyho seznamu). Lekce jsou založeny na příbězích, ale často přesahují rámec narativního základu, což je dáno teologickým zpracováním příběhů. Materiály jsou uspořádány modulárně a umožňují jak chronologický, tak tématický postup.¹⁴

Metodicky je kladen silný důraz na jednoduchost a názornost prezentace, živé ilustrace (příklady) zvolené ústřední pravdy, jak rovněž její průběžné opakování a podněty k aplikaci. Velký význam je přikládán biblickým veršům, které slouží jako doklady ústřední pravdy. V pozadí stojí silná důvěra v moc božího Slova.¹⁵ To souvisí s pojetím Bible jako inspirovaného, neomylného Slova Božího. Memorování se vřele doporučuje, ale nemusí být vždy aplikováno.¹⁶ Silně je podtržena role učitele jako zvěstovatele Slova, což v praxi vede někdy (zvláště u méně zkušených dobrovolníků) k silnému omezení vyučovacích aktivit na aktivity učitele. To ovšem není problém jen materiálů Dětské misie.

Objevujeme Bibli se školáky

Jedná se o sadu 10 sešitů (5 SZ, 5 NZ) nabízejících takřka 200 lekcí určených pro děti od 7 do 12 let. V mnohém se velmi podobá materiálům Dětské misie: volba

¹² Tamtéž, s. 84.

¹³ Z praktických důvodů (množství dílčích položek) zde rezignuji na uvedení bibliografických odkazů na jednotlivé řady.

¹⁴ Viz nejen Dohertyho obšírný (chronologicky řazený) seznam lekcí, ale také přehled témat (např. Bible, svatost života, pokušení, služba Bohu, apod.) a k nim přiřazených odkazů na biblické lekce z výše zmíněného seznamu. DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson to Children*, s. 224-273.

¹⁵ Srov. mj. Iz 55,10-11 – Hospodin zaslíbil žehnat vyučování svého slova. Tamtéž, s. 34-35.

¹⁶ Srov. DOHERTY, S. *How to teach a Bible lesson to Children*, s. 109.

jedné ústřední myšlenky – biblické pravdy (na základě rozboru textu a jeho jádra, s ohledem na děti a situaci ve skupině), důraz na její opakované zmiňování v průběhu lekce (utvrzování) jakož i na její aplikaci. Také memorování hraje důležitou roli: „Chlapci a děvčata mají získat zálibu v Božím slově a zároveň skládat „poklad v srdci“ (nejen vědomosti v hlavě) na svou cestu životem.“¹⁷

Oproti materiálům Dětské misie nabízí navíc dvojí vzorové provedení lekcí – zvláště pro věkové kategorie 7-9 let a 10-12 let. Ve zpracování jednotlivých kapitol jsou užitečné odstavečky „Úvahy nad situací dítěte“, které konfrontují téma s ontogenetickými a kognitivními možnostmi dětí. Explicitně se tak snaží více zohlednit vývojově-psychologické hledisko. Lekce pro mladší děti se zaměřují na příběhy, starší by měly být uváděny do práce s Biblií a tak podněcovány k samostatnému uvažování. Cílem všech částí programu má být: „něco (= téma hodiny) děti naučit, tj. pomoci jim pochopit vybranou biblickou pravdu a uplatnit ji prakticky v jejich životě.“¹⁸ Pokud jde o rozsah, doporučeným cílem je seznámit děti postupně s celou biblickou dějepravou. Zajímavé je v tomto smyslu doporučení autorů umístit schematický graf s „dějinným průběhem Božího jednání s člověkem“ ve shromažďovací místnosti a probrané lekce na něm postupně zaznamenávat.¹⁹ Výhodou tohoto přístupu je, že dítě systematicky získává rámcovou představu o obsahu Bible.

Všeobecně se zdá, že tento přístup vychází více z biblického textu jako takového, než z biblických témat (doktrín). V úvodech k jednotlivým biblickým textům najdeme informace k pozadí, vysvětlení pojmů a klíčových myšlenek. Biblická látka je řazená chronologicky a jako výchozí texty zpracovává opět takřka výlučně narativní texty. Také v tomto případě nabízí modulární povaha materiálu velkou svobodu při použití dle místních potřeb.

Základním metodickým požadavkem na ztvárnění programu je, že by měl vždy něčím překvapit. Proto se i tento materiál snaží o využití pestré škály aktivit a jejich skloubení s tématem vyplývajícím z textu.

¹⁷ *Objevujeme Bibli se školáky*. Praha : Odbor pro práci s dětmi Církve bratrské/ Tim 2,2, 1998-2003. Bez ISBN. Zde 1. sešit 1. ročníku, s. 2.

¹⁸ Tamtéž, s. 3.

¹⁹ *Objevujeme Bibli se školáky : 1. ročník (NZ 1)*, s. 1.

Učíme se spolu

Jde o řadu 16 sešitů pro čtyřletý cyklus, které mají jasně formulovaný záměr a dílčí cíle každé vyučovací jednotky. Jde o jeden z nejkompexnějších materiálů, který nabízí kreativní a metodické podněty nejen pro přípravu biblické lekce, ale i pro uspořádání celého programu setkání. Ke každé lekci jsou navrženy aktivizační postupy zaměřené na různé styly učení (ruční práce, drama, exkurze, apod.). Téma lekce se prolíná všemi aktivitami včetně námětů na modlitby a uctívání, her a kreativních aktivit. Materiál citlivým způsobem naznačuje, že v některých otázkách existují rozdílné teologické přístupy (např. Adam a Eva – skuteční lidé vs. teologické prototypy). Materiál vede učitele k disciplinované přípravě i zpětnému hodnocení výuky. Jeho specifikem je nenásilné využívání liturgických prvků, např. pro kreativní ztvárnění modlitby, což dává setkání bohoslužebný nádech.

Biblickou látku vybírá podle klíčových motivů Bible a neomezuje se při tom na narativní texty, ale pracuje i s náročnějšími literárními žánry. Snaží se dětem přiblížit literární různorodost Bible. Např. cíl lekcí na 6.-8. týden je „získat schopnost rozeznat písně, básně a přísloví, když se objeví v Bibli“.²⁰ Jednotlivé celky se alespoň místy snaží respektovat původní biblický kontext.²¹ Ve výběru témat také zvažuje období církevního roku.

V otázce memorování textů je tento program velmi realistický a jde cestou „méně je někdy více“ – jeden verš je opakován na čtyřech setkáních a tvoří „červenou nit“ jednotlivých částí tématického celku. Značná myšlenková provázanost jednotlivých tématických celků je tento materiál typická, ovšem zároveň může být jeho nevýhodou, protože znesnadňuje jeho modulární použití a může omezovat učitelovy zásahy. Ze všech zde analyzovaných materiálů je však zřejmě metodicky nejkompexnější. Využívá mnoha prvků zážitkového učení.

²⁰ 1. sešit 1. ročníku, s. 29n.

²¹ Viz např. 2. sešit 2. ročníku, s. 32nn – jednotlicím tématem čtyř příběhů z Mk10-11 je faktický evangelijní kontext - „cesta ke kříži“.

Materiály pro konfirmační přípravu

V oblasti konfirmační výuky se používá především Miroslava Hvoždary *Věřím a slibuji*.²² Kromě ní se jako doplňující materiál používají také slovenská příručka *Brána viery otvorená!* B. Pleijela²³ nebo polská *Abym był jego własnością* J. Motyky.²⁴

Věřím a slibuji

V oblasti práce s Biblií se tato učebnice nespokojuje pouze s výčtem biblických knih a formálními informacemi, ale snaží se uvést do osobní četby Písma (viz kapitolka „Bible a já“). V tom jde dál, než její předchůdkyně – učebnice G. Szurmana. Většina farářů jí však přesto vytýká slabou práci s Biblií – chybí cvičení pro práci s Biblií, širší prostor pro studium biblických textů jako takových či přehled dějepavy apod. Paradoxně je však zmíněná kapitolka „Bible a já“ uváděna mezi tématy, které jsou dle názoru respondentů zpracovány „příliš rozsáhle“: je zde příliš mnoho „teorie o Biblií“ při současném „zanedbání dějepavy“. Také budování vztahu mezi textem a životní realitou žáků jakož i vedení k aplikaci Bible do života podle některých vážně.²⁵ To je cena za věroučnou přehlednost a stručnost.

Abym był Jego własnością

Podobně, jako ve *Věřím a slibuji*, je i zde kapitolka o Biblii zařazená takřka hned na začátku. Zdůrazňuje se její hodnota jako inspirované knihy, v níž Bůh promlouvá k člověku. Kromě tradičního seznámení se základními fakty o Biblii (jednota biblických knih, jejich pořadí, překlady Bible do polštiny) zde najdeme také pasáž o tom, co je to Bible a jak ji má evangelík číst. Výhodou této učebnice je, že ke každé kapitolce uvádí i „biblický materiál“, tj. seznam biblických míst, která se vztahují ke katechetizmovému obsahu. To usnadňuje vedení konfirmandů k průběžné

²² HVOŽDARA, Miroslav. *Věřím a slibuji : Konfirmační příručka*. Český Těšín : Slezská církev evangelická a. v., 1998. 199 s. Bez ISBN.

²³ PLEIJEL, Bengt. *Brána viery otvorená : Putovanie apoštolským vierovyznaním od Bengta Pleijela*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1991. 203 s. ISBN 80-7140-011-4.

²⁴ MOTYKA, Jan. *Abym był Jego własnością : Podręcznik dla konfirmandów*. Warszawa : Zwiastun, 1987. 294 s. Bez ISBN.

²⁵Srov. malý průzkum mezi faráři SCEAV uspořádaný jako podklad pro diskusi na pastorální konferenci 3. 11. 2003. Viz příloha Hodnocení konfirmační příručky *Věřím a slibuji*.

práci s Biblií. Způsobem typickým pro klasické konfirmační učebnice jsou biblické texty používány zejména jako dokladový argumentační materiál katechismové látky.

Brána viery otvorená

Jedná se v podstatě o výklad Kréda, který zahrnuje i výklad ostatních klasických katechismových látek (desatero, svátosti, modlitba Otče náš). Velmi citlivým způsobem uvádí do klíčových otázek víry. Kniha se nevěnuje otázkám biblické propedeutiky, ale pojednává o ní jako o prameni víry a v tomto rámci ji také v celé knize prezentuje.²⁶ Předkládá ji jako Boží slovo napsané lidmi, skrze které k nám promlouvá Bůh. Kniha se vyznačuje dynamickým interaktivním přístupem, který čtenáře vede k přemýšlení nad jednotlivými biblickými výroky a životními otázkami.

Materiály pro dorost

K nejpoužívanějším patří zejména *Junior klub*²⁷ (Dětská misie), *Boží most k člověku*²⁸ (Tim 2,2), *Debatník*²⁹ (Nová naděje) či *Životní problémy očima křesťanů*³⁰ (Luxpress).

Junior klub

vychází z teologických (biblických) témat a jejich prizmatem řeší (zpravidla těmito tématy nastolené) životní otázky. Výchozím bodem je Bible jako Slovo Boží a norma.³¹ Je zde patrný doktrinní resp. apologetický podtext a deduktivní výkladový postup. Např. v otázce stvoření je hlavním cílem přesvědčit dítě o omylu evoluce a následný důraz na hodnotu života se poněkud ztrácí. Součástí materiálu jsou lekce, které uvádějí dítě do četby Bible a do jejího každodenního používání

²⁶ PLEIJEL, B. *Brána viery otvorená*, s. 18.

²⁷ *Biblické studium pro dorost : Junior klub A*. Příbor : Dětská misie, 1998-2004. Bez ISBN. Řada 5 sešitů pro pětiletý cyklus.

²⁸ *Boží most k člověku I. (SZ): Materiál pro práci s 12-15letými*. 2. přeprac. vyd. Praha : Tim 2,2, 2003. 104 s. + CD-ROM. ISBN 80-86805-02-6. *Boží most k člověku II. (NZ): Materiál pro práci s 12-15letými*. 2. přeprac. vyd. Praha : Tim 2,2, 2005. 105 s. + CD-ROM. ISBN 80-86805-04-2.

²⁹ LYNN, David. *Debatník : 50 témat k zamyšlení a diskusi pro skupinky mládeže*. Brno : Nová naděje, 2001. 110 s. ISBN 80-86077-02-0.

³⁰ WRIGHT, Chris. *Životní problémy očima křesťanů : Žákovská učebnice*. Praha : Luxpress, 2001. 100 s. ISBN 80-7130-095-0.

³¹ Srov. přehled obsahu 2. sešitu.

v rámci osobních ztišení. Metodicky dominuje výklad učitele, doplněný o interaktivní prvky, názorné pomůcky a pracovní listy.

Boží most k člověku

Z biblických témat vychází i tento materiál, který sám sebe označuje za pomůcku k systematickému vyučování (ve sboru) a uvedení do hlubších biblických základů. I zde je Bible vnímána jako Slovo Boží. Oproti předchozímu materiálu je zdůrazněn spíše její komunikativní, než normativní charakter. Zahrnuta je také lekce na téma vzniku Bible. Materiál dává více prostoru vlastním názorům dítěte a nabízí také srovnání různých pohledů na dílčí aspekty Písma. Patrné je to např. v otázce stvoření, kdy cílem lekce není přesvědčit o omylu evoluce, ale vyrovnat se s různými pohledy, přiblížit zejména teologický aspekt stvoření jako vyznání a k vyznání a oslavě Boha (na straně dítěte) také uvést. Výběr látky postupuje podle biblické dějepřevy, kterou seskupuje do tématických celků. Její znalost se již do jisté míry předpokládá. Míra propojenosti látky s životními otázkami dětí je různá. Převažuje však orientace na látku. Z metodického hlediska jde o propracovaný materiál, využívající převážně formu rozhovoru nad pracovními listy.

Debatník a Životní problémy očima křesťanů

Na rozdíl od předchozích materiálů začínají *Debatník a Životní problémy očima křesťanů* u životních a společenských problémů mladých, aby pak vedly k biblickému pohledu na jejich řešení. Jde tedy o novější, více „problémově orientované“ přístupy, vždy však velmi silně oscilující kolem Bible.

Životní problémy se sice nevěnují Bibli jako samostatnému tématu (odkaz na Bibli chybí dokonce i v příloženém rejstříku), ale každé téma je vlastně biblickým komentářem ve formě mnoha vhodně uvedených a komentovaných přímých citátů k dané životní otázce. Jde o sebepředstavení biblického pohledu na svět, které počítá spíše se sekulární cílovou skupinou. Velmi citlivým způsobem uvádí do vztahu současný svět mladých a Bibli. Žák má možnost zamyslet se nad relevancí Bible pro konkrétní situace a dilemata, v nichž se ocitá, ale také pro globální otázky týkající se celého lidstva. Je také veden k četbě širších souvislostí a ke kreativnímu ztvárnění klíčových myšlenek textu. Nutno dodat, že učebnice vyniká také velmi atraktivní grafickou úpravou.

Debatník je zaměřen spíše do prostředí církve. Vychází z předpokladu, že mladí si nejdříve potřebují ujasnit nějaký problém sami, a teprve pak se zajímají o biblický pohled na věc. Proto zde Bible funguje jako poslední vztažný bod diskuse. Cílem jejího použití je v první řadě vyvolat debatu a konfrontovat vlastní názory s biblickým pohledem. Příručka obsahuje i téma „Taková podivná kniha“, které je zaměřeno přímo na Bibli. Cílem je diskutovat o tom, co Bible pro mladé znamená a jak by ji měli chápat a prezentovat křesťané. K tomu patří vedení k zájmu o Písmo, k rozpoznání jeho jedinečnosti a k četbě Bible jako důležitého ukazatele jejich každodenního života. Bible má být mladým prezentována (klasickou metaforou) jako „milostný dopis adresovaný Bohem člověku“.³² Jistou nevýhodou je poněkud stereotypní struktura pracovních listů, což je ovšem dáno tím, že materiál není vnímán jako podklad pro konsektivní probírání, nýbrž spíše jako stavebnice. Kniha zároveň navrhuje mnohé aktivity pro kreativní ztvárnění jednotlivých témat.

Obě tyto učebnice směřují k tomu, aby si mladí skrze diskusi o životních problémech a biblických pohledech na ně uvědomili, že „Bible je může vést a že Bůh jim má co říct, ať jsou jejich zájmy nebo věk jakékoli.“³³

³² LYNN, D. *Debatník*, s. 68.

³³ LYNN, D. *Debatník*, s. 9.

Příloha č. 2

Bible a já

1. Jsem holka – kluk

2. Je mi _____ let

	pravidelně	1 za měsíc	zřídka	vůbec
3. Na bohoslužby chodím				
4. Na nedělní besídku jsem chodil (chodím)				
5. Na dorost/mládež chodím				
6. Na konfirmační přípravu	jsem chodil (chodím)		nechodil (nechodím)	

7. Modlím se (sám pro sebe)	několikrát denně	Denně	několikrát týdně	jen v nouzi	Vůbec
8. Věřím v Boha	velmi silně	Silně	trochu	nevím	Vůbec
9. Bibli si sám pro sebe čtu	každý den	Celkem často	občas	výjimečně	vůbec
10. Z Bible jsem už přečetl...	celou Bibli	celý Nový zákon	pár biblických knih	jen vybrané verše	zatím nic
11. Mám svůj oblíbený biblický verš	Ano, a to:				Ne

12. K pozitivnímu vztahu k Bibli mne vedli	velmi	trochu	vůbec
Otec			
Matka			
Dědeček			
Babička			
Sourozenec			
Kamarád			
Farář			
Učitel(ka) besídky			
Učitel(ka) náboženství			
Vedoucí dorostu/mládeže			
Někdo jiný:.....			

13. Práce s Bibli (biblické vyučování) byla/je pro mne...	velmi prospěšná	prospěšná	málo prospěšná	k ničemu
Na nedělní besídce				
Při výuce náboženství				
Na konfirmačním cvičení				
Na dorostu/mládeži				
Na křesťanských táborech				
Doma v rodině				
Jinde:.....				

14. Bible má pro různé lidi různý význam. Pro mne je Bible... (můžeš zaškrtnout více možností, max. však 2)			
Historický základ křesťanské víry			
Kniha pohádek			
Slovo Boží a jediná autorita pro víru a život			
Sbírka důležitých zkušeností, které udělali různí lidé			
Kniha jako kterákoli jiná			
15. Bible má pro mne velký význam	Ano , protože...	Ne, protože...	To nedokážu přesně říci

16. Podle mne existují zvláštní situace nebo nálady, ve kterých lidé Bibli čtou ...			
Ano, když je člověk zvlášť smutný			
Ano, když je člověk obzvláště radostný a šťastný			
Ano, když je člověk pořádně zoufalý			
Ano, před důležitou událostí			
Asi ne			
17. Už jsem takové situace či nálady zažil...	Ano	Ne	Nevím

18. V Bibli jsou příběhy, které poslouchám nebo čtu obzvláště rád...	Ano, a to... (napiš, které)	Ne
---	-----------------------------	----

19. V Bibli jsou zmíněny postavy, které mne obzvláště oslovují...	Ano, a to zejména... (napiš, které)	Ani ne
--	-------------------------------------	--------

20. Podle mne existují lidé, pro něž je Bible obzvláště důležitá...			
Ano, pro křesťany		Ano, pro mladé	
Ano, pro radostné lidi		Ano, pro smutné a nešťastné	
Ano, pro osamocené		Ano, pro staré	
Ano, pro spokojené		Ne, není důležitá pro nikoho	
Ano, pro nemocné			

21. Jsem přesvědčen, že Bible může současným lidem pomoci v řešení jejich problémů	Ano	ne	nevím to přesně
22. Bible mi už pomohla/pomáhá v řešení mých problémů	Ano, a to....	ne	nevím to přesně

23. Kdybych byl učitelem/vedoucím/farářem... (zaškrtni max. 4 možnosti)	
přidal bych více biblického vyučování (na ned.besídce, konfirmační přípravě, dorostu...)	
využíval bych častěji kreativní aktivity (kreslení, hudba, biblické scénky, ...)	
zaměřil bych se více na podrobný rozbor textu a jeho pozadí	
snažil bych se více aplikovat text do života	
soustředil bych se na kvalitnější diskusi	
vedl bych děti/mládež více k samostatné četbě Bible	
dal bych si záležet na kvalitním přednášení	
používal bych více moderní média (počítač, video, ...)	
ubral bych na rozsahu biblického vyučování (na ned.besídce, konfirmační přípravě, dorostu...)	
děti bych více aktivně zapojoval	

24. Při práci s Biblií mi vadí, když...
25. K mým nejzajímavějším zážitkům s Biblií – osobním, nebo při nějakém vyučování – patří... (stručně popiš)
Závěrem bych ještě rád poznamenal...

Příloha č. 3

Dotazník pro katechety a učitele nedělních besídek

1. Kolik času věnuji denně na četbu a studium Bible?
2. Mám nějaký systém, kterého se držím?
3. Co pro mne znamená „Bible“?
4. Jak je pro mne Bible důležitá?
5. Co mi četba Bible dává?
6. Jak často a jak velké skupiny dětí vyučuji? Věnuji se této práci v církvi/křesť. organizaci profesně?
7. Jaký smysl vidím ve vyučování Bible dětem?
8. Co by mělo být cílem biblického vyučování na ned. besídce/náboženství?
9. Kde jsem získal/získávám vzdělání pro práci s dětmi?
10. Odkud čerpám inspiraci pro výuku?
11. Co považuji za nejdůležitější při biblickém vyučování dětí? Proč?
12. Na jaké obtíže narážím?
13. Co mi při vyučování Bible připadá těžké? Proč?
14. Jaké pomůcky pro studium Bible a přípravu vyučování používám? Proč zrovna tyto?
15. Jaké katechetické materiály/ učebnice používám ve výuce (byť jen jako inspiraci) Proč zrovna tyto?
16. Používám ve výuce bible pro děti? Co si o nich myslím?
17. V jakém věku považuji za vhodné začít používat běžné kompletní vydání Bible (třeba místo biblí pro děti apod.)? Proč?
18. Kolik místa zabírá práce s Biblí v mých hodinách náboženství/ned. besídky?

19. Co (a proč) bych nevyučoval na prvním stupni?
20. Na co bych se zaměřil na druhém stupni?
21. Podle čeho vybírám biblické texty pro výuku?
22. Čím by se měla vyznačovat kvalitní biblická výuka?
23. Moje oblíbené metody práce s Biblií...
24. Moje oblíbené metody při vyučování Bible...
25. Co považuji za klíčové vlastnosti, které by měl mít dobrý učitel náboženství?
26. Jaké další vzdělávání bych v oblasti práce s Biblií v nedělní besídce
(na náboženství, konfirmačním cvičení, dorostu apod.) přivítal?
27. Závěrem bych rád dodal... (jakékoli komentáře, připomínky, dotazy...)