

Osnovy náboženství na českých státních školách v současnosti

Ludmila Muchová

Nahlédne-li odborník do učebních osnov pro předmět náboženství na státních školách, které v roce 1996 schválila Česká biskupská konference, setká se zde s didaktickým postupem, který byl běžný u nás i v Evropě ještě v padesátých a šedesátých letech dvacátého století. Byly to osnovy zaměřené především na to, aby dětem a mladým lidem zprostředkovaly odpovídajícím způsobem (tedy způsobem, kterému jsou děti v určitém věku schopny porozumět) penzum znalostí pocházejících ze zcela určitých oborů. Až do 70. let totiž řešily osnovy pouze otázku, jak tyto informace za sebou řadit: zda lineárně – tj. za sebou podle určitého principu (např. od nejjednodušších k nejsložitějším v matematice či od historicky nejstarších k historicky nejmladším v dějepisu apod.) – či spirálovitě – tj. opakovaně v určitých kruzích za stupňování obtížnosti či rozšiřování znalostí (např. v matematice se tak může v několika letech opakovat téma rovnice, pokaždé však může být prohloubeno o další stupeň obtížnosti, v dějepisu může během školní docházky dítě i několikrát pracovat s tématem starověké kultury, v průběhu let však vnímá tyto kultury stále diferencovaněji apod.). V této době měla i výuka náboženství na státních školách běžně čtyři zcela typické okruhy obsahů: bible, učení víry, modlitba a liturgie, křesťanský život. V osnovách ČBK jsou tato témata – v podstatě lineárním způsobem – vyznačena jako obsahy pro 5. až 8. ročník, a to následovně:

V. třída: Dějiny spásy

VI. třída: Křesťanské vyznání víry

VII. třída: Svátosti, posvátná znamení boží milosti

VIII. třída: Život v Kristu (etická výchova)

Evropská situace ve výuce náboženství v období kolem poloviny minulého století měla ještě jedno specifikum: velmi často se zde ještě stále odehrávala vlastně církevní katecheze. Buď to bylo proto, že skutečně počty dětí přihlášených na tento předmět se kryly téměř zcela s počty dětí pokřtěných ve svých farnostech, nebo už byl – zejména v průmyslově vyspělejších oblastech – zaznamenán úbytek pokřtěných dětí navštěvujících státní školu, ale zaměření hodin náboženství z jakési setrvačnosti dosud nečinilo žádné ze zúčastněných stran problém (ani dětem a jejich rodičům, ani vedení školy, ani církvi). Ještě ve *Všeobecném katechetickém direktoriu*, které vydala Kongregace pro klérus v roce 1972, se o výuce náboženství na státních školách nehovoří vůbec jako o zvláštní formě vedle katecheze, katecheze zde má formu „iniciace, výchovy a vyučování“,¹ ale v souvislosti s vyučováním nejsou jmenovány nějaká speciální zařízení, např. školy. Navíc v kapitole, která se věnuje katechezi podle věku, je věnována zvláštní pozornost dětem a mladým lidem, kteří

¹ KONGREGACE PRO KLÉRUS, *Všeobecné katechetické direktorium*, Praha: Česká biskupská konference, 1994, č. 31, s. 20.

nenavštěvují z nějakého důvodu školu. Dá se tedy rozumět těmto souvislostem tak, že direktorium považovalo školu automaticky za prostor, v němž se odehrává katecheze.²

Od té doby však svůj podstatný vývoj zaznamenala jednak obecná didaktická teorie, zabývající se konstrukcí učebních osnov, jednak církev v reflexi školního prostředí, které už nezaujímá ani v ideálním pohledu prostor totožný s farností, a vyžaduje proto jiné zaměření nežli zaměření na katechetické doprovázení dítěte a mladého člověka ve víře.

Z vývoje, který zde byl popsán, je jasné, že postupovat v hodinách náboženství na českých školách podle osnov, konstruovaných pomocí více než půl století starých principů, není možné ani z pohledu obecné didaktické teorie, ani z pohledu církve, reflektující dramatický proces sekularizace a ateizace, ke kterému došlo v prostředí českých škol právě v tomto období. Jestliže je potřeba začít přemýšlet o nové koncepci osnov náboženství na státních školách, je potřeba především dobře pochopit, jaký kus cesty vlastně urazila za posledních 40 až 50 let obecná didaktika a jak nově definovat prostor školní výuky náboženství z hlediska současného evangelizačního úsilí církve. Sledujme nejprve cestu obecné didaktiky.

1. DĚJINY KURIKULÁRNÍ TEORIE

V 70. letech 20. století má svůj počátek široký didaktický směr, nazvaný *kurikulární teorie*. Tento směr způsobil velký rozruch v evropské pedagogice, podle kurikulárních teorií byly revidovány mnohé učební osnovy státních škol. Často je označován jako didaktika kurikula nebo ještě častěji jako kurikulární hnutí a je spojen se jmény Meyer, Klafki, Winkel a Robinsohn. Obecně je charakterizován jako směr, který od základu změnil systém předmětových osnov, protože nad dosavadní panství obsahů položil jako otázku první důležitosti otázku cílových záměrů. To však neznamená, že cíle dostaly v osnovách moc „účelu světícího prostředky“. Šlo vlastně o to, aby byli žáci vedeni k získání určité kvalifikace pro dospělý život ve společnosti. Otázka „co má žák vědět“ byla podřízena otázce „co si žák má se získaným věděním počít ve společnosti, do níž vrůstá“. Příklad: Schopnost kritického odstupu k politické propagandě by mohl být cíl, stanovený ve snaze reagovat na působení politické propagandy v éře nacistické „třetí říše“ či v socialistických státech v období komunistické totality. Otázka obsažená v takto formulovaném cíli zní: Jakého jednání chceme dosáhnout vzhledem k daným obsahům vzdělávání? Odpověď: Jednání, ve kterém žák osvědčí kritický odstup k politické propagandě. Teprve druhá otázka bude znít: Jaké obsahy mohou vést k tomuto cíli? Odpověď můžeme najít v obsazích pro různé předměty, v první řadě určitě v občanské výchově, ale i v jiných, např. v práci s Čapkovým textem „Proč jsem se nestal komunistou“ v českém jazyce, v rozboru novinových článků z období 2. světové války v hodině němčiny, ale i v hodinách náboženství: např. v Ježíšově reakcích na farizeje a zákoníky.

² Všeobecné katechetické direktorium, č. 80 a 90, s. 52 a 56.

Samozřejmě, že přitom existují obsahy, které nelze z předmětu vyloučit, protože jsou podstatnou součástí oboru, od něhož je předmět odvozen. Jako v dějepisu nelze vynechat obsahy týkající se středověku či novověku, v hodinách náboženství nesmí chybět téma týkající se Boží existence či Ježíše Krista, jeho života a učení.

Vyučování orientující se na učební cíle se však nevztahuje jen na výsledky, ale i na vlastní *proces* výuky. To znamená, že k cílům, o které se musíme permanentně snažit, můžeme dojít i pomocí takových jevů, jako je styl a cesta učení, schopnost naučit se učit, motivy učení, psychické stavy při učení, kooperativní učení, férová soutěživost atd. A navíc: žáci si osvojují určitou formu učení či získávání informací nejen kvůli konečnému efektu, ale proto, aby se něco důležitého pro svůj život naučili už samotným procesem učení, například spolupráci s lidmi, kteří mají jiný pohled na svět, dodržování pravidel slušnosti v soutěži apod. Zůstaneme-li u našeho příkladu s kritickým odstupem žáků vůči propagandě, potom metodou nabídnutou pro výuku v hodinách občanské nauky může být inscenace „hry na volby do parlamentu“, jejíž součástí jsou i předvolební výstupy kandidátů a diskuse o tom, co tito kandidáti – byť fiktivně, ve hře – nabízejí svým budoucím voličům. Pro předmět náboženství to byla výzva vnést do metodických postupů při výuce především metody, jako je učení zážitkem, zkušeností apod. Nabídka takových učebních postupů se potom stala součástí učební předmětové osnovy. Správně prováděné učení zaměřené na učební cíle tedy položilo důraz na celkový rozvoj žáků v kognitivní, afektivní a instrumentální oblasti chování. Právě tento důraz na celkový rozvoj osobnosti získal v řadě evropských zemích svou odezvu i v předmětu náboženství: velká oblast nově formulovaných cílů a nových obsahů byla zformulována na podkladě výzkumů v oblasti vývojové psychologie, z níž za výchozí bod byla přijata osmistupňová identifikační teorie E. Eriksona, a to s cílem integrovat rozvíjející se křesťanskou identitu dítěte do celku jeho obecně lidské identity.

Kurikulární osnovy tehdy dostaly zcela novou formální podobu. Obsahovaly:

- oboustranně se k sobě vztahující cíle a obsahy
- poznámky k organizaci učebních situací a nabídku nových metod výuky
- doporučení k přezkoušení příslušného úspěchu ve vyučování.

Vlastně jde v těchto osnovách také o jakýsi stále se opakující okruh (odtud název hnutí: slovo *kurikulum* známe z latinského *curriculum vitae* – běh, okruh života), ale v tomto „okruhu“ už nejde pouze o řazení obsahů, ale úzce zde spolu souvisejí cíle výuky, její obsahy, metody a prostředky a kontrola, zda bylo cílů navrženými metodami a prostředky dosaženo.

Podívejme se, co taková změna přinesla konkrétně do osnov předmětu náboženství na příkladu práce na kurikulárních osnovách předmětu náboženství v Bavorské spolkové republice.³ Až do té doby užívaný rámcový plán měl podobu, kterou u nás znala už generace poválečných katechetů. Byl definován zhruba čtyřmi oblastmi závazných obsahů, jak jsem je popsala výše (bible, učení víry, modlitba a liturgie, křesťanský život). Úkolem učitele bylo pouze tyto obsahy předat postup-

³ W. STENGELIN – H. SCHEUERER, *Arbeitshilfen zur Einführung in der Curricularen Lehrplan für das Fach Religion an Grund- und Hauptschulen in Bayern*, München: DKV, 1977.

ně svým svěřencům. Jeho odpovědností tedy bylo pouze vyložit látku členěnou osnovou do jednotlivých témat způsobem přiměřeným žákům a přezkoušet, zda si ji skutečně osvojili. V nových kurikulárních osnovách byl však učitel zavázán, aby splnil určité cíle za použití navržených obsahů, které však byly obohaceny vedle obsahů teologické povahy o obsahy související s potřebami žáků, s danostmi společnosti, s potřebou ovlivnit hodnotové postoje žáků a obsahem se stal i vlastní proces učení (osvojování určitých způsobů komunikace, kooperace, řešení konfliktů atd.). Jejich nábožensko-pedagogické zdůvodnění nalezneme v obecné nábožensko-pedagogické teorii, zejména v pojednání o socializačním a identifikačním procesu. Ne náhodou jsou právě tato témata, v nichž se náboženská pedagogika vyrovnává s obecnými výchovnými cíli, jak je formuluje obecná pedagogika.

Cíle, obsahy a učební postupy se v těchto osnovách navzájem zkrřížily. To má dodnes své výhody: Plán může být konstruován (a tedy i čten) zleva doprava (směrem od cílů k jejich konkretizaci a kontrole) nebo naopak zprava doleva (od navržených učebních postupů přes obsahy k cílům). Jedna oblast vždy interpretuje a precizuje všechny ostatní. Takto sestavený plán má tu výhodu, že je blíže praxi a je jednodušeji realizovatelný. Má ovšem i řadu nevýhod:

- Jeho vnitřní koncept není zjevný z formálního rastru, učitel musí být předem seznámen s jeho principem.
- Plán nezavazuje učitele k používání určitých knih, učebnic či pomůcek. Je věcí profesionality učitele, aby si volil ty správné.

Učitel už tak není v pozici toho, kdo pouze „tahá za nitky“ jednotlivých obsahů, ale ocitá se uprostřed spleti vztahů mezi cíli, obsahy, metodami a kontrolou a musí neustále sledovat: vede můj způsob zprostředkování tohoto obsahu skutečně k cíli v předmětové osnově? Například když chci, aby se děti pomocí paměťové hry naučily, co který den Bůh na zemi stvořil. Stačí to k tomu, aby pochopily obrazný smysl této biblické výpovědi? A jakou metodu zvolit, aby děti zažily úžas nad dokonalostí a krásou božího stvoření?

Při výuce náboženství má i obecný nárok kurikulární teorie na zaměření se na vlastní proces učení své specifikum: náboženská výchova má v tomto pojetí dialogickou strukturu. Neboť lidské vzdělání je všeobecně interpersonální proces. To znamená na jedné straně: Žáci musí být přijímáni ve své individualitě, s přihlédnutím k jejich zralosti a k jejich lidské svobodě a zodpovědnosti (zvláště se zřetelem na osobní rozhodnutí k víře) a svými názory a otázkami mají spoluutvářet vyučování. Na druhé straně je tím řečeno, co je cílem náboženské výchovy: Uschopňovat mladé lidi více a více k dialogu s jejich bližními a s Bohem. Tento cíl je tím bohatší, čím více děti zažívají samy sebe jako partnery učitele. Jejich vlastní život, oni sami se stávají druhým ústředním bodem elipsy, jejímž prvním ústředním bodem je víra církve. Mezi těmito dvěma ústředními body se odehrává interpersonální děj. Žáci se tak svými veškerými životními osudy stávají sami „obsahem“ náboženské výchovy. Jestliže budeme mít dostatečně na zřeteli tyto dva aspekty (obsah-žák a obsah-víra církve), a to v jejich vzájemném vztahu, vyhneme se opakování chyb, kterých se v minulosti dopouštěli naši zahraniční kolegové. Náboženská výchova nebude pasivně přejímat pouze různá módní témata.

Náboženská pedagogika vychází z toho, že personální dění, které je postupem doby zpevňováno a v obsazích křesťanské tradice často dogmatizováno, může být přeloženo zpět do aktuálních situací a spojeno tak s konkrétní osobou a s osobní zkušeností. Předmět náboženství potom hledá takové situace, v nichž je různými postavami bible či dějin církve objevována víra a v nichž ji mohou žáci živě prožít. Hledá situace, ve kterých se člověk rozhoduje pro víru, potýká se s ní nebo ji zvažuje či potvrzuje.

Člověk nemusí skutečnosti porozumět napoprvé. Porozumění může být poznamenáhlé. To musíme předpokládat i u dětí. Náboženská výchova proto otevírá víru poznenáhlu, pomalu, podle principů fundamentálnosti, elementárnosti a exemplárnosti.

Navic počítá s tím, že pro jednotlivé věkové stupně jsou charakteristické specifické zájmy a potřeby. Během prvních školních let se soustředí na elementární vhledy, směry, schopnosti a techniky ke křesťanskému pochopení a zvládnutí života, ve středním školním věku zohlední věčné zájmy dětí a jejich vědychtivost, po dvanáctém roce věku jdou do středu zájmu čím dál víc otázky a problémy spojené s porozuměním sobě samému.

Cítíme, že vyvážit takový plán co do obsahů nebylo vůbec jednoduché. Pro ilustraci si vyjmenujme 12 oblastí, které se rozhodla vyzkoušet v kurikulárním plánu bavorská komise:

- Svět jako úkol
- Setkání s biblí
- Obraz Boha
- Výchova k modlitbě
- Vzdělání svědomí
- Základní zkušenosti
- Sebehledání (život s druhými)
- Společenství
- Život ze svátostí
- Obraz Ježíše
- Ideál, vzor
- Ostatní náboženství

V některých případech mají tyto oblasti spíše teologický akcent (např. obraz Boha, život ze svátostí), jindy spíše antropologický akcent a akcent společenských podmínek, v nichž se odehrává výuka (základní zkušenosti).

Vyučování zaměřené na učební cíle klade dále důraz na postupnou precizaci cílů, a to jak pro učitele, tak pro žáky. „Když člověk neví přesně, kam chce, skončí často tam, kam se vůbec nechtěl dostat,“ zní často citovaný výrok. Podívejme se, jak dlouhý proces (v teorii kurikula nazvaný hierarchie cílů) to byl v případě práce na nových osnovách náboženství v Bavorsku.

Cíle první důležitosti stanovili v tomto případě němečtí biskupové na Würzburgské synodě v roce 1974. Jejich úkolem však bylo pouze nalezení a formulace obecného cílového spektra pro náboženskou výchovu ve státních školách. Pro plánovací komisi se potom rozumělo samo sebou, že právě toto cílové spektrum se stalo vůdčím cílem ve smyslu kurikulárního plánu. Abstraktní stupeň tohoto vůdčího cíle pouze

podrobila konkretizaci na rovině normativních cílů. Přitom byly brány v potaz různé druhy škol a různé podmínky v jednotlivých ročnících.

Čtyři vůdčí cíle formulované synodou zněly takto:

- I. Náboženská výchova probouzí a reflektuje otázky po Bohu a umožňuje dát na ně odpověď.
- II. Náboženská výchova uschopňuje k vytvoření vztahu ke skutečnosti víry.
- III. Náboženská výchova uschopňuje k osobnímu rozhodnutí pro víru.
- IV. Náboženská výchova motivuje k náboženskému životu.

Z uvedeného je patrné, že tyto cíle nebyly určeny v první řadě obsahově, ale že podstatný akcent ležel v jejich procesním charakteru. Náboženská výchova má žáky učinit pozornými na cestě zvládnání jejich života, má je uschopnit k jeho pochopení.

Komise pro národní školu (odpovídá našemu 1. stupni ZŠ), vyšla z názoru, že nejprve se děti mají otevřít pro vnímání světa, který je jim často neznámý. Mají začít oceňovat, že tento pohled na svět z hlediska náboženství a víry není nic cizího a vzdáleného od života. Pod tímto centrálním požadavkem byly potom formulovány další cíle. Ani ty nemohly být ještě tematizovány v jednotlivých hodinách. Představovaly „střechu“, pod níž měly být jednotlivé hodiny uspořádány.

Pro děti ve věku 11–15 let byly normativní cíle formulovány takto:

Náboženská výchova má sloužit posílení identity žáků, být pomocí při orientaci ve víře, zprostředkovat pomoc k rozhodnutí pro víru a pro životní vedení a má žáky motivovat ke kritickému nasazení se pro společnost. Z tohoto pojetí vyplynuly čtyři normativní cíle:

- schopnost vyrovnat se z křesťanského pohledu se životními otázkami a se základními otázkami lidské existence (viz bod I a IV závěru synody);
- schopnost porozumět výrazovým formám církevního života (viz bod III a IV závěru synody);
- schopnost vyrovnat se s výpověďmi a požadavky biblické zvěsti a křesťanské víry (viz bod II závěru synody);
- znalost stěžejních bodů církevní historie (bod III závěru synody).

Tyto normativní cíle bylo možno nalézt již v předmětových osnovách, ale opět pouze jako úvodní cílové spektrum pro předmět náboženství na různých stupních škol. V rámci osnov potom byly tyto cíle dále rozpracovány pro jednotlivé tematické celky, které měly za úkol spojit cíle, obsahy, metody, prostředky a kontrolu učebního procesu podle kritérií, která jsme popsali výše. Aby nám bylo jasné, jakou formu takové osnovy dostaly, uvádíme zde ukázkou z osnov náboženství pro nižší ročníky víceletých gymnázií v Rakousku. V rámcovém přehledu je patrné, že jednotlivé tematické celky se vztahují ke třem velkým oblastem: k cílům odvozeným od antropologických a společenských perspektiv rozvoje dítěte, k cílům odvozeným od teologického rozměru předmětu a k obecným cílům výchovy a vyučování.

Čísla v závorkách uvedená u každého tematického celku udávají ročník a pořadí v řadě ročníkových témat. Seřadíme-li je podle jednotlivých ročníků, vidíme, jak se obsahy během jednotlivých ročníků neustále střídají a sledují střídavě různé průsečíky cílových perspektiv (např. téma 1.5 má být zpracováno tak, aby vedlo k teologicky formulovanému cíli – vidět bibli jako svědectví osvobozujícího jednání

Boha s člověkem – a antropologicky formulovanému cíli – vnímat sám sebe jako součást stvoření). Určitou linii však v každém ročníku lze vystopovat. Např. hned první ročník začíná velkým antropologickým tematickým celkem „Náš život ve společenství“, které zahrnuje první čtyři témata prvního ročníku z výše uvedeného přehledu, pokračuje tematickým celkem „Život podle svědectví bible“, zahrnující témata 1.5–1.7, na který navazuje tematický celek „Ježíš, zvaný Kristus“ – témata 1.8–1.10 – a vrcholí tematickým celkem „Náboženství, víra a život církve dnes“ – témata 1.11–1.15.

I. Antropologický a společenský rozměr					
II. Teologický rozměr		<i>Porozumět sám sobě a nalézt svou identitu</i>	<i>Vnímat sám sebe a druhé lidi očima solidarity</i>	<i>Vnímat sám sebe jako součást stvoření</i>	<i>V základních zkušenostech a potřebách vnímat otázky smyslu života</i>
	<i>Smysl světa a člověka</i>	Cíle našeho života (2.1) Schopnosti a hranice (3.1) Nikotin – alkohol – drogy (4.15)	Islám (2.14) Základní črty hinduismu a buddhismu (základní informace) (4.16)	Vína a hřích (2.3) Tvořivost jako výraz toho, že jsme obrazem Božím (3.3) Člověk ve své velikosti a ve své bezmoci (4.1)	Sexuální etika I: rozdílnost a rovnost pohlaví (1.4) Náboženství v životě člověka (2.13) Utrpení a zlo ve světě (4.3) Modlitba (4.14)
	<i>Vidět a uznat osvobozující jednání Boží s člověkem</i>	Svátnost břimování I: jednat v Ježíšově duchu (2.9) Eschatologie I: Naplnění člověka (4.8)	Svátnost křtu (1.13) Židovství (2.5) Slavení mše svaté (3.16) Ekumenismus: Úsilí o jednotu ve víře (3.14)	Naše víra v Ježíše Krista (1.8) Jednotlivé farnosti a celek církve (2.7) Historická existence Ježíše (4.5)	Bůh – Otec Ježíše Krista (1.12) Ježíš – obhájce slabých (2.6) Věra v pravého Boha (3.10) Svátnosti – znamení Boží blízkosti (3.17) Eschatologie II: Naplnění světa (4.9)
	<i>Vidět a uznat bibli jako svědectví osvobozujícího Božího jednání</i>	Boží působení v Davidově životě (1.11) Podobenství v bibli (3.11) Radostné poselství Horského kázání (4.7)	Vznik Nového Zákona (1.7) Boží působení v čase: Z dějin Izraele (3.8) Ježíšova moc (3.12) Novozákonní prehistorie (4.6)	Společné soužití lidí ve světle evangelia (1.5) Ježíšovo utrpení a vzkříšení (1.9) Proroci a jejich poselství (3.9) Zázraky a znamení (3.13)	Ježíšovo působení podle Markova evangelia (1.10) Vznik Izraele a Starého Zákona (2.4) Bůh – svět – člověk – podle knihy Genesis (4.2)
	<i>Uskutečňovat a rozpoznávat inkulturaci jako podstatný znak křesťanské víry</i>	Společné slavení církevního roku (1.15)	Život v křesťanském společenství kdysi a dnes (1.6) Média ve službě komunikaci (2.12)	Píseň, modlitba, ticho (1.14) Znamení a symboly (2.8) Ústřední svátky církevního roku (4.17)	Zvyky v průběhu církevního roku (2.15) Slavnosti pomáhají utvářet život (3.15)
	<i>Jednat z postoje křesťanské odpovědnosti</i>	Sexuální etika II: problémy doby dospívání (2.11) Svědění a výchova svědomí (3.2) Podstata svobody (4.4)	Důvěra a spolupráce (1.1) Kamarádství a přátelství (1.2) Postoj obrácení (2.2) Pravdivost a věrnost (2.10) Být křesťanem v rodině, ve státě a ve společnosti (3.6) Sexuální etika III: Vědomí odpovědnosti vzhledem k pohlaví (3.7) Svátnost břimování II: Žít v Ježíšově duchu (4.10)	Význam, oprávněnost a hranice vlastnictví (3.5) Povolání a práce (4.11) Služby církve (Kněžské svěcení) (4.12)	Ohrožení lidského soužití (1.3) Odpovědnost za život (3.4) Svátnost pokání jako znamení odpuštění a smíření (3.18) Svátnost nemocných jako znamení odpouštění a smíření (3.19) Sexuální etika IV: Partnerství a láska (4.13)
III. Vyučovací principy a výchovné úkoly					

Tato první úvaha nás tedy vede ke konstatování, že osnovy předmětu náboženství by na začátku 21. století měly dostat podobu kurikulární osnovy, založené na precizní formulaci cílů, které jsou odvozeny jak z potřeb společnosti, do níž vrůstá dítě a mladý člověk jako rozvíjející se osobnost se svými specifickými problémy a potřebami, tak z obsahu víry církve v kontextu této doby, a vztahující se k tematickým celkům, které oba tyto cílové aspekty systematicky rozvíjejí. Nová konstrukce osnov tedy nepředpokládá odpověď na otázku, zda konstruovat osnovy lineární či cyklické, ale jak zodpovědně dojít k formulaci cílů a obsahů a k návrhům metod práce, které by odpovídaly potřebám současné školy, společnosti, současného dítěte a současné církve.

2. ROZKLAD O CÍLECH, KTERÉ SI KLADE STÁT, SPOLEČNOST A CÍRKEV

Náboženská výchova jako předmět na státní škole osvědčí svou platnost pouze v případě, že prokáže, že její cíle jsou součástí celistvě formulovaných cílů výchovy člověka obecně. Podívejme se tedy nejprve, jaké obecné cíle si klade současná česká škola vzhledem k rozvoji žáka. Použít k tomu můžeme dva příklady. Prvním z nich je vzdělávací program „Základní škola“, na nějž se v současné době orientuje většina českých škol, druhým vzdělávací program „Obecná a občanská škola“, který je poněkud méně častý. V rámci vůdčích cílů formuluje program „Základní škola“ vedle cílů poznávacích tyto cíle v hodnotových postojích žáků:

- získat orientaci v základních mravních hodnotách (úcta k životu a člověku, k pravdě, spravedlnosti), rozpoznávat je v každodenním životě, ztotožňovat se s nimi. Odmítat takové negativní jevy, jako je nespravedlnost, brutalita, násilí, lež a přetvářka;
- pochopit základní principy demokratické společnosti (občanská svoboda, odpovědnost, spolupráce, tolerance); poznat způsoby, jak se projevovat jako aktivní a odpovědný občan;
- projevovat úctu k právu a zákonům, pochopit nebezpečí a důsledky protiprávního jednání;
- vážit si svého domova a své vlasti; uvědomovat si nebezpečí a nehumánnost různých národnostních a rasových předsudků a různých forem diskriminace;
- pochopit význam a potřebu mezinárodního porozumění, dodržování základních lidských práv a ochrany lidské důstojnosti;
- pochopit význam života a zdraví, osvojit si zásady zdravého životního stylu, naučit se správně rozhodovat a jednat ve prospěch svého zdraví a zdraví jiných;
- vytvořit si pocit odpovědnosti za životní prostředí a projevovat úctu k výsledkům lidské práce minulosti i přítomnosti;
- naučit se dbát na sebe, projevovat se pozitivním způsobem, získat pocit sebeúcty;
- naučit se respektovat ostatní, rozpoznávat rozdíly mezi lidmi, mezi jejich vlastnostmi a charaktery, být otevřený a zdvořilý vůči druhým lidem, ovládat své citové reakce;
- získat schopnost pracovat ve skupině, spolupracovat, projevovat solidaritu a ochotu pomáhat druhým.

V dalším textu je potom kladen důraz na orientaci na osobnost žáka, na jeho předpoklady a možnosti, a to spojením s individualizací a diferenciací vzdělávacích postupů tak, aby bylo vzdělání zřetelným přínosem pro rozvoj osobnosti žáka.⁴

Program „Obecná a Občanská škola“ se vyjadřuje poněkud stručněji, ale v podstatě stejně:

Za cíl školy považujeme rozvoj osobnosti dítěte především jeho vzděláním, realizací jeho vzdělanosti. Vzdělaností zde myslíme především ucelený náhled na svět a na místo člověka v něm. Díky své vzdělanosti, tím, že obšírněji a hlouběji rozumí světu a svému místu v něm, člověk ze své pozice přejímá ve světě a za svět zodpovědnost...⁵

Zvýšený důraz na výchovné zřetěle souvisí s vůdčím cílem pedagogického záměru občanské školy. Tím je na prvním místě osobnostně rozvíjející účinek veškerého školního působení. To znamená – řečeno jinými slovy – že v občanské škole jde především o potenciality dítěte být osobností motivovanou, zaujímat důstojné postavení mezi lidmi, přejímat zodpovědnost za to, co a jak koná i kým se stává.⁶

Oba programy tedy akcentují tytéž pedagogické problémy, s nimiž se vypořádává Evropa. Na hlavní rysy tohoto vypořádání upozorňuje tübingenský náboženský pedagog Friedrich Schweitzer. Ten také vysvětluje, proč tomu tak na počátku 21. století je. Následující úvaha je zjednodušenou reprodukcí jeho myšlenek.⁷

V centru evropské pedagogiky posledních desetiletí leží vypořádání se se současnou otázkou po identickém a odpovědném životě člověka, žijícího solidárně se světem a lidmi, kteří ho obklopují. Ve druhé polovině 20. století můžeme pozorovat velmi poučné změny. V 60. a 70. letech dvacátého století sledujeme chápání identity jako výzvy pro kritiku autority, emancipaci a úsilí o svobodu jednotlivců. Usiluje se o tzv. „já-identitu“, která je stavěna proti rolím očekávaným ve společnosti, proti společenským institucím, potažmo i církvi, stejně jako obecně proti sociálním tlakům. To byla otázka tzv. emancipační pedagogiky. V posledních dvaceti letech se těžiště diskuse nenápadně posunulo – k otázkám po postmoderně a pluralitě. Kladou se otázky, jak – tváří v tvář „radikální pluralitě“ postmoderny (W. Welsch) – můžeme vůbec ještě formovat identitu. Částečně se tak odborníci s pojmem identita rozloučili jako s překonaným. V postmoderně – tvrdí tito autoři – nemůže být již dána žádná pevná identita, tím spíše ne jedinečná nehybná identita osobnosti, nýbrž jen mnohost neustále se měnících identit, jak vyrůstají z příslušnosti k různým skupinám a z různých životních vztahů.

Tak dnes zůstává jako platná nanejvýš představa „postkonvencionální identity“, jak tento pojem zavedli Jürgen Habermas či psycholog Laurenc Kohlberg. Tomu odpovídá i pojetí, podle něhož již identita nemůže být odvozována od jednotlivých tradic či vyznání víry, protože tyto tradice již nejsou platné univerzálně, ale jsou omezeny na skupinu svých nositelů, např. křesťanů. Zvláště Habermas zdůrazňu-

⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Vzdělávací program Základní škola včetně Úprav a doplňků*, Praha: Nakladatelství Fortuna, 1998, s. 7–9.

⁵ P. PIŘHA – Z. HELUS, *Návrh pojetí Obecné školy*, Praha: Portál, 1993, s. 16.

⁶ Tamtéž, s. 33.

⁷ F. SCHWEITZER, „Personalität und Solidarität als Aufgaben des Religionsunterrichts,“ referát pronesený na 10. konferenci Evropského fóra pro školní výuku náboženství, Dresden, 2002.

je, že cíl individuálního vývoje musí vyjít z vize takového postkonvencionálního „Já“ – nad všechny tradice a všechny částečné vazby.

Pro výuku náboženství a pro náboženskou výchovu je neuspokojující toto pojetí, protože se od něho očekává pouze, aby reflektovalo samo sebe jako – v nejlepším případě – přípravu na formování identity, která sama o sobě už nemá být křesťanská. Podle Habermase je sice přípravným krokem na cestě k identitě pochopení křesťanského pojmu „člověk – obraz Boha“, ale právě proto, že tato představa nemůže nikdy získat univerzální platnost, musí být relativizována. Pro náboženskou pedagogiku je proto velmi zajímavá poměrně mladá filozofická diskuse P. Ricoeura a C. Taylora, v níž kritizují vůdčí představy takové postkonvencionální identity. Problematické jsou v ní postnáboženský charakter takové identity. Jejich hlavní vývody směřují k tomu, že výchova k identitě se může podařit pouze v případě, kdy jednotlivcům nabídne podstatné názory na „dobrý život“ a kdy tváří v tvář zkušenosti s nesmyslností traduje nosné odpovědi na otázky po smyslu života. Jinak formulováno, je Habermasova postkonvencionální *identita slabá*, zatímco tradiční příběhy a tradice představují podstatnou, *silnou identitu*.

Podobné kontroverze můžeme pozorovat u pojmu *solidarita*. Na jedné straně je solidarita požadována v souvislosti s globalizací (např. ke zmenšení protikladů mezi prvním a třetím světem), na druhé straně ale vidíme, že tytéž globalizační tendence zostřují celosvětovou konkurenci. V jistých mezinárodních kruzích jsou potom například vysoce hodnoceny sociální vymoženosti poskytované státy, neboť jsou chápány jako brzdy volného trhu apod.

I v pohledu na celosvětovou solidaritu si kladou odborníci otázku, na jaká kritéria se má orientovat: na univerzální morálku nebo na zvláštní a proto nutné partikulární etické tradice, například náboženské? Zde se setkávají s řadou těžkých a těžko řešitelných otázek: Jakou sílu a jaké závazky by potom měla taková univerzální morálka nebo étos, odvozený od veškeré praktikované mravnosti? Nemáme se proto ptát náboženství na jejich závazný příspěvek ke „světovému étosu“ (H. Küng)? Ale zároveň zůstává opačná otázka: Jsou vůbec náboženství schopna takového dorozumění? Neukazuje například trvajících spor o lidská práva, který v sobě nese vypořádání se mezi křesťanstvím a islámem, dostatek důkazů, že takové porozumění mezi náboženstvími možné není?

Nelze přehlédnout, že otázka po současných výzvách personalitu a solidarity nás vede k velkým a částečně neřešitelným otázkám současnosti. Přinejmenším můžeme ukázat tři důsledky:

Za prvé se stalo zřejmým, že identita a solidarita musí být jako úkol současné výuky náboženství spojeny s veřejným nárokem. Pouze tak může náboženská pedagogika odporovat tendenci, podle které je náboženství jako partikulární vazba stále více vytlačováno do soukromé sféry a místo něho nastupuje požadavek výchovy světonázorově neutrální.

Za druhé to předpokládá, že konfese v předmětu náboženství jsou připravené ke vzájemnému dorozumění a jsou takového dorozumění schopné a že proto je dosažitelný pokojný a tolerantní společný život, nikoliv pouze na základě státem prosazované neutrality. Pojmy identita a solidarita musí být proto součástí širších pojmů: schopnost plurality a připravenost k dorozumění.

Za třetí to znamená, že křesťanská výchova odehrávající se v horizontu rozvíjení identity a solidarity musí být vázána na dvě skutečnosti: jasné napojení na křesťanskou tradici na jedné straně a otevřenost pro druhé na straně druhé.

I ve vyučování náboženství musí i v budoucnosti stát na prvním místě uvádění do křesťanské tradice. Bez živého vztahu k velkým příběhům víry by zůstal vztah k vlastní identitě a solidaritě prázdný a bezvýznamný. To, co ukazuje bible v první kapitole ve zprávě o stvoření, v níž ukazuje člověka jako Boží stvoření, nachází své rozvinutí ve zkušenostech biblických postav. Své pokračování má tato zkušenost v evangeliích, v nichž Ježíš osvědčuje osvobozující jednání proti mocným, kteří utiskují člověka, stejně jako ve zprávách o začátcích křesťanských společenství ve Skutcích apoštolů a v novozákonních listech, které můžeme vnímat i jako svědky křesťanského života založeného na personalitě a solidaritě. Tyto příběhy nemohou být překonány žádnými moderními příběhy.

Nesmíme také zapomenout, že důvěrná blízkost s těmito příběhy není nikdy pouze otázkou vědění nebo poznání. To, co platí o každém vyprávění, platí daleko více v případě křesťanské tradice: Není vyprávění bez vyprávěče a přiblížení se příběhům se neodehrává bez lidí, kteří se přitom setkávají s dětmi a mladými lidmi. Proto hrají rozhodující roli v náboženské výchově možnosti setkání a možnosti identifikace. Děti a mladí lidé chtějí vědět, co mají tyto příběhy společného s nimi osobně, a mají pocítit, že dospělý zde vypravuje také sám za sebe svůj příběh. Náboženská výchova bez osobního setkání s takovým dospělým člověkem by byla spíše religionistikou či vědou o náboženství ve smyslu „religious studies“ nebo „teaching about religion“, ale nikoliv živoucí náboženskou výchovou, v níž se má otevřít *formační význam křesťanské tradice*.

Uvádění do křesťanské tradice či do ostatních náboženských tradic se má dnes uskutečňovat i z perspektivy filozofie. Personalita a solidarita nebo identita a morálka potřebují oporu v podstatné vizi vydařeného života a v ocenění člověka, pokud jde o jeho vlastní „já“ a rovněž pokud jde o ostatní. *Takto viděno nejde u této první perspektivy uvedení do křesťanské tradice v náboženské výchově o čistě církevní zájem, třeba ve smyslu získání nových členů církve v mladé generaci. Jde daleko spíše o příspěvek k obecné formaci, jak ji uskutečňuje škola.* Partikulární svázanost s jedinou tradicí – totiž s křesťanstvím – tomuto obecnému nároku neprotiřečí. Ovšemže nemá být toto pojetí čistě pouze obhajobou legitimity náboženské výchovy na škole, ale má být daleko více podnětem pro vědomé a důrazné utváření předmětu náboženství jako příspěvku k obecné formaci, k obecné výchově. Učitelé a učitelky náboženství by měli být schopni ukázat rodičům, kolegům či veřejnosti souvislost mezi křesťanským pohledem na lidskou jedinečnost a solidaritu a obecnými cíli výchovy a formace směrem k identitě a odpovědnosti. Mají tak veřejně zastupovat význam křesťanské tradice a s ní svázané učení a mají ho učinit srozumitelným pro ostatní. Výuka náboženství jako uvádění do křesťanské tradice si tedy uchovává svou důležitost.

Uvádění do křesťanské víry se však dnes odehrává na křižovatce mezi vnitřní perspektivou víry církve a vnějšími perspektivami víry jiných církví či náboženství. Platí totiž, že evropská společenství se do jednoho stala plurálními společnostmi. Dnes už nežijeme s předpokladem státu sjednoceného s církví, nýbrž s ústavami, které garantují odluku církve od státu. Církevní život a společenský život už proto

nespadají v jedno. Děti a mladí lidé také výrazně vnímají lidi „bez vyznání“ a „bez náboženství“.

K tomu přistupuje skutečnost, že společnost byla pluralizována kulturně a nábožensky i v jiných ohledech. Multikulturnost a multireligiozita jsou takovými dalšími charakteristikami této společnosti, takže děti a mladí lidé jsou konfrontováni neustále s pluralitou různých kulturních a náboženských možností. A konečně si uvědomujeme i to, že i náboženské společnosti a církve samy o sobě se v rostoucí míře pluralizují.

„Radikální pluralita“, o které tak rádi hovoří filozofové v postmoderně, se stala realitou i pro děti a mládež. *Výuka náboženství nemůže jen přejít kolem výzvy plurality!*

V jednom autobiografickém textu, který se později proslavil, to popisoval jeden mladík ve své vzpomínce. Svůj text nazval „My, děti voodoo“. Proti dospělým, a tedy i pedagogům a náboženským pedagogům, namítá: „Nepokoušejte se nám porozumět!“ Právě věda ztratila mládež:

Vy nás můžete vyšetřovat, klást nám otázky, vést s námi rozhovory, sestavovat o nás statistiky, ty vyhodnocovat, interpretovat, zamítat, vyvíjet teorie a diskutovat o nich... Ale nikdy nám nebudete rozumět. Jsme jiní než vy. ... Vycházíme s tímto špatným světem lépe než vaše generace psychologů, kteří se odrodili tomuto světu reklamy jako říši zla. A kteří donekonečna diskutují o konceptech, jak na to jít pedagogicky. My naproti tomu jednoduše přepínáme. Nebo právě proto zapínáme.

Hraje přitom víra a náboženství pro tyto mladé lidi nějakou roli? Proč nadepsal svůj text „My, děti voodoo“? Mladík to vysvětluje tak, že patří ke generaci, která „se odnaučila zázrakům. Za zázrak můžeme považovat pouze to, co se vymyká našemu běžnému obrazu světa.“ Obraz světa jeho generace však spočívá na „obrovských hromadách neuvěřitelně humorných historek, jejichž počet je příliš velký, než aby mohla být přezkoušena jejich pravdivost.“ Zbylo jen to, že je možné všechno: „Přijímáme všechno a máme to za pravdu, činíme si z toho naši pravdu, neboť objektivní pravda už neexistuje.“

Jako by si byli zvyklí na to, že mohou mít nejen „svobodnou volbu lékaře“, ale i „svobodnou volbu boha“. Podobně jako lidé voodoo: „Jsme děti voodoo.“

Z této výpovědi vyplývá velmi jasně, před jaké základní výzvy je dnes postavena náboženská výchova, jestliže mladí lidé řeknou: „Jedna objektivní pravda již neexistuje,“ existuje příliš mnoho nároků na pravdu, než aby je někdo mohl vůbec přezkoušet. Tak zbývá nakonec pouze svévolné rozhodnutí pro jednu nebo pro jinou – nebo rovněž zcela pro nic. Údivu jsme se dávno odnaučili!

Proti této výzvě zkušenosti radikální plurality stojí náboženská výuka, která se chápe výlučně jako uvedení do křesťanské tradice, více méně bezmocně. Jestliže děti a mládež zažívají při hodině náboženství něco z křesťanské víry, potom jsou hned při opuštění třídy konfrontováni s protichůdnými zkušenostmi, že všechno může být i jinak a že mnozí lidé žijí dobře, aniž by se starali o křesťanskou víru. V této situaci už nestačí, aby se předmět náboženství koncentroval pouze na vlastní křesťanskou tradici. V takovém případě by nebylo dosaženo identity a solidarity, nýbrž v nejlepším případě relativistického názoru. Ve výuce náboženství jde rovněž o *možnou volbu*, ke které mohou mladí lidé přistoupit, ale také nemusí. Dokud ne-

vztáhne výuka náboženství obsahy křesťanského přesvědčení k jiným náboženským tradicím nebo světonázorovým systémům, potud se musí jevit to, co zprostředkovává, jako libovolný názor. Děti a mladí lidé se tak neučí, jaké důvody může mít naše rozhodnutí pro křesťanskou víru a nikoliv pro jiné náboženství. Musí dokonce získat dojem, že to nevědí ani jejich učitelé. Výuka náboženství a křesťanská víra se tak redukuje na holé stanovisko – ve smyslu osobní preference či pozice.

Proto musí dnes dojít v náboženské výchově ke zkřížení vnitřní a vnější perspektivy. Ani konfesní výuka náboženství se nemůže spokojit s tím, že ukazuje pouze vlastní tradici. Musí se daleko více vztahovat také na ostatní perspektivy a tradice, aby děti a mladí lidé získali schopnost orientovat se v pluralitě a vypořádat se od základu s ostatními názory. Tím se stane náboženská výuka důležitým příspěvkem ke vzájemnému porozumění ve společnosti. Takové porozumění v horizontu pokojného a tolerantního společného života lidí a skupin, ražených různě, nemůžeme dosáhnout tak, že vlastní přesvědčení nebo tradici postavíme za vysokou zed', oddělující ji a zdůrazňující ji proti ostatním.

Lze-li shrnout předcházející úvahu do jediné věty, mohla by znít následovně: Osnovy náboženství by neměly být pouze výčtem obsahů důležitých pro předání vnitřní perspektivy víry církve dítěti či mladému člověku, ale měly by tematizovat také vnější perspektivy pro výuku náboženství – *perspektivu státu s principem světonázorové neutrality, perspektivu společnosti s výzvou plurality, perspektivu pedagogiky s jejími kritérii identity, solidarity a odpovědnosti pro výchovu a vyučování.*

3. ROZKLAD O CÍLECH, KTERÉ PLYNOU Z VÝVOJOVÉHO STÁDIA OSOBNOSTI ŽÁKA (PRVNÍ A DRUHÁ NAIVITA)

Náboženská výchova dítěte v pluralitě má ještě jeden důležitý aspekt. Je jím střet mezi náboženským a vědeckým vnímáním světa, k němuž dovedl člověka novověk. Kdysi dávno prožívali lidé svět obrazným způsobem, jehož výrazem byl mýtus. V něm zažívali jednotu prvků náboženských, vědeckých i mytických. To znamená, že mýtus byl současně jejich vědeckým i náboženským pohledem na svět a měl schopnost opakováním nastolit onu posvátnou dobu „začátku“. Dnešní člověk, poučen vědou, již však chápe mýtus jako ztělesnění symbolů, v nichž je přímo nebo nepřímo nahlížena bezpodmínečně transcendentní skutečnost světa, nikoliv jako vědecký pohled na svět.

Každá životní forma, v níž si člověk není vědom mytičnosti svého pohledu na svět, je svým způsobem naivní. Během individuálního života je charakteristická pro dítě v předškolním a částečně ještě v mladším školním věku. Tento pohled na svět se musí otřást v okamžiku, kdy je „mytičnost mýtu“ rozpoznána, kdy například mladý člověk zklamaně prohlásí: „Stvoření světa podle bible? Vždyť je to proti vědě, vždyť je to ‚jenom mýtus‘!“ V první naivitě člověk nerozlišuje, kdy se v mýtu jedná o symbol a kdy o fakt, vlastně dobře nerozumí symbolu, prožívá ho intuitivně. Otřes, který je způsoben porušením mytického vědomí, prožívá člověk nelibě, má tendenci ho vytlačit z vědomí. Výsledkem může být to, že dá přednost fundamentalistickému pohledu na bibli, trvá například na jejím doslovném chápá-

ní. To je pro ostatní neudržitelné. První naivita lidské religiozity tak spěje ke svému konci. Ruku v ruce s tím jde zákonitě krize víry mnoha lidí, která vyústí v krizi lidské identity. Člověk však nemůže ustrnout ve stádiu své první naivity. Pokud to udělá, bude se mu každé symbolicky ztvárněné vyprávění bible jevit jako něco nepravdivého, neskutečného. Vnímat vyznání víry jako symbol znamená potom, jako bychom vlastně tím víru popírali, nebo přinejmenším nebrali dost vážně. Přitom existuje cesta, která sice předpokládá nutně smrt první naivity, ale současně její překročení k tzv. „druhé naivitě“. Co to znamená? Jde o dosažení meta-objasňovací zralosti, díky níž člověk překročí rozumovost odmytologizovaného světa a dospěje díky porozumění kritickému hermeneutickému umění interpretovat čas k znovuoobjevení mýtu jako struktury, na níž vstupují do nejrůznějších vztahů symboly. Z psychologického hlediska se jedná o stádium osobní individuace a o stádium post-racionální. Jestliže první stádium vývoje dítěte byla plná prvků magických, mytických, ale i myšlenkových, působí tyto prvky ve stádiu druhé naivity dál, nikoliv však jako dominanty, ale člověk dokáže mezi nimi postihnout jednotlivé vztahy. Tyto prvky patří k celku člověka a nemají-li podlehnout rozkladu, musí být nově prožity a začleněny. Pouze tak člověk pochopí pravdivost a genialitu symbolických či metaforických obrazů, zprostředkovávajících i dnešnímu adresátovi podstatné prvky Božího zjevení. Právě tím, že toto nové vědomí zahrne předcházející stupně, nazývá se také vědomím integrálním, celistvým. I samo rozumové jednoznačné pojmové chápání světa se vyvíjí. Vzpomeňme například, jak eukleidovskou fyziku překonala ve dvacátém století teorie relativity. Co ale současnému vědeckému myšlení chybí, to je cesta, která by vedla racionální myšlení dál.

Můžeme tedy uzavřít, že cesta od první naivity ke druhé naivitě je cestou, díky níž překračuje člověk hranice pouze předmětného, tj. popisného myšlení zaměřeného na tvoření definic, protože to sice vede ke stále dokonalejší technice, ale přesto postupně uvěznuje člověka do stále užšího prostoru. Komu se podaří tyto hranice vysloveně předmětného myšlení prorazit, nepodílí se už pouze na racionálním vnímání světa, ale začíná disponovat celistvým vědomím, které obsáhne svět intelektu i pocitů, těla i duše. Takové myšlení vede skrze racionalitu, ale vede za ni, od toho, s čím děláme smyslovou zkušenost, k meta-zkušenosti, až dospívá k podstatě věci. Problém tedy nestojí tak, že buď vnímáme svět rozumově, nebo se necháme vést pocity a asociacemi, jak se často vzájemně napadají zastánci tradičních didaktických postupů a zastánci postupů alternativních. Druhá naivita je – dialogicky chápáno – syntézou obou rovin, syntézou, která zahrne víc než součet obou částí. Cesta k ní vede skrze čtyři hermeneutické kroky: rozměr faktického (předmětného), rozměr zjevených významů, rozměr existenciálního vyrovnání se se symbolem a rozměr transcendentální – uvedení směrem vzhůru. Pochopit symbol v jeho mnohovýznamovosti a v nejrůznějších vrstvách jeho existence znamená pochopit novou pravdu o světě v jeho mnohovýznamovosti a v nejrůznějších vrstvách jeho existence. Svědectvím o takové pravdě o světě a o člověku je potom i myticky ustrojený biblický text nebo dogmaticky ustrojené vyznání víry.⁸

Tuto poslední úvahu tedy můžeme shrnout: Náboženská výchova jako předmět na státní škole by měla pomoci dětem a mladým lidem, aby dokázali vedle vědecké-

⁸ H. HALBFAS, *Religionsunterricht in der Grundschule: Lehrerhandbuch 3*, Düsseldorf: Patmos, 1988, s. 516–517.

ho pohledu vnímat svět i pohledem náboženským a porozumět a umět se vyjadřovat jazykem tohoto náboženského vnímání světa: aby objevili svět symbolů a náboženských symbolů jako rovnoprávnou výpověď o smyslu světa a lidského života s vědeckými výpověďmi.

4. ZÁVĚRY A POKUS O VYJÁDŘENÍ ROZDÍLU MEZI KATECHEZÍ A VÝUKOU NÁBOŽENSTVÍ

Závěry, plynoucí z předcházejících úvah můžeme shrnout do několika bodů:

- předmět náboženství musí být koncipován pomocí předmětové osnovy, respektující současný stav didaktické teorie. Ta již dávno neřeší problém lineárních versus cyklických osnov, ale vyvinula nový, tzv. kurikulární plán vyzdvihující úlohu formulace cílů vzhledem k obsahům;
- předmět náboženství má respektovat realitu státu s principem světonázorové neutrality, realitu společnosti s výzvou plurality a perspektivu pedagogiky s jejími kritérii identity, odpovědnosti a solidarity pro výchovu a vyučování. Základní cílová zaměření tohoto předmětu proto mohou mít následující tendence:
 1. předmět náboženství má být pro žáky živoucí náboženskou výchovou, v níž se jim má otevřít formační význam křesťanské tradice;
 2. předmět náboženství má pomoci žákům k porozumění jazyku náboženství v souvislosti s porozuměním jazyku vědy;
 3. předmět náboženství má pomoci žákům k prohloubení křesťanské identity, odpovědnosti a solidarity tváří v tvář kulturní a náboženské plurality.

Ze všeho, co jsme naznačili o cílech, které si klade výuka náboženství na státních školách vzhledem k záměrům školy a k potřebám společnosti a státu, plyne také rozdíl mezi tímto předmětem na státní škole a katechezí uskutečňovanou ve farnosti.

Ve škole je obsah křesťanské víry a její tradice zprostředkováván dětem a mladým lidem ve službě obecným cílům, které si klade škola. Jestliže hlavním směřováním školy je rozvoj osobnosti ve smyslu prohlubování vlastní identity žáka ruku v ruce s prohlubováním jeho schopnosti k solidaritě s druhými a odpovědnosti ve světě, náboženská výchova přispívá k tomuto cíli například rozvíjením dětského vnímání světa jako symbolu Boží přítomnosti, rozvíjením porozumění poslání křesťana ve světě jako správce stvoření, které mu – svému obrazu – Bůh svěřil, rozvíjením odvahy ke svobodnému utváření vlastního života v odpovědnosti a v rozvíjení vize budoucnosti pro svět, směřujícímu ke společenství s Bohem v podobě Božího království. Křesťanská nauka o spáse člověka a světa je postavena do služby formování velkorysé, svobodné, solidární a odpovědné osobnosti člověka.

Katecheze se odehrává ve službě evangelizace, jejímž smyslem je dynamika „naroubování a budování církve“. V souladu s touto charakteristikou potom církev chápe evangelizaci jako „proces, skrze nějž církev, vedená Duchem svatým hlásá a šíří evangelium po celém světě“. Církev v něm přijímá, proměňuje a obnovuje všechny kultury, vydává svědectví o křesťanském způsobu života, hlásáním evangelia zve k obrácení a ty, kteří se obrátili, *uvádí katechezí a iniciačními svátostmi do života z víry a do křesťanského způsobu života a přivádí je do křesťanského společenství*,

posiluje v křesťanech dar společenství pomocí trvalé výchovy ve víře a posílá je, aby slovy i skutky hlásali evangelium celému světu.⁹

Jestliže to, co bylo řečeno slovy dokumentu, zjednodušíme, potom lze uzavřít, že evangelizace (a v jejím rámci i katecheze) je prvotním úkolem církve vzhledem k rozvíjející se osobnosti dítěte jako pozvání ke vstupu do církve a k životu v církvi. Zatímco ve škole má být tento mladý člověk, utvářející si postupně svou křesťanskou identitu uprostřed církve, uváděn do dialogu křesťanství s nejrůznějšími obory lidské kultury tak, jak je zprostředkovává škola.

Jak nás na začátku poučil vývoj kurikulární teorie, *takto různě položeným cílům* budou také odpovídat *jinak akcentované a jinak představené obsahy* a samozřejmě k nim musí vést také *nové metody* (například v některých zemích západní Evropy je touto novou metodou model kooperativní výuky náboženství, která probíhá v určitých časových intervalech jako společná pro více církví, aby se posléze opět jednotlivá konfesní pojetí oddělila). Z tohoto úhlu pohledu si lze tedy jen stěží představit, že by bylo možno za nějakých okolností zaměnit výuku náboženství ve státní škole za farní katechezi.

Lze si však představit – jak o tom svědčí zkušenost některých českých učitelů a učitelek náboženství – že mladý člověk je prostřednictvím předmětu náboženství uveden do dialogu křesťanství s nejrůznějšími obory lidské kultury a díky autentičnosti tohoto setkání zažije touhu po naplnění svého života křesťanskými životními hodnotami a po společenství církve. Teprve v takovém případě se předmět náboženství může stát pro církev tím, co *Direktorium pro katechizaci* nazývá „evangelijní přípravou“.

Religious Education Curriculum at Contemporary Czech Public Schools

Key words: Religious education; Catechesis; Curriculum theory

Abstract: The article informs about the principles of the curriculum didactical theory. This theory is based upon a gradual and elaborate formulation of aims. These aims come out of the needs of a developing human being, then they come out of the needs of the developing society, and finally out of the logic of the subject area which appears in the background of the particular subject. It shows the consequences, which this theory has on the conception of the curriculum of religious education with regards to needs of the society (the development of attitudes and personal responsibility), and with respect to the natural relation of the developing personal relationship to the pupil's faith. Basing upon its arguments, the author differentiates the process of religious education done by teaching this subject in state schools from the process of catechesis activities done by the Church.

⁹ Všeobecné katechetické direktorium, čl. 47–48 a 73–76, s. 32–33 a 52–55.