

OBRAT K DĚTSTVÍ

NOVÉ VÝZVY PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ

Noemi Bravená

OBDOBÍ DĚTSTVÍ JE V RÁMCI NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE STÁLE MNOHÝMI VNÍMÁNO JAKO URČITÝ PŘEDSTUPEŇ PŘED DOSPĚLOSTÍ. TENTO NÁHLED NA DÍTĚ MĚNÍ JIŽ KARL RAHNER V ŠEDESÁTÝCH LETECH MINULÉHO STOLETÍ. JEHO TICHÝ HLAS BYL OBJEVEN ZAHRANIČNÍ NÁBOŽENSKOU PEDAGOGIKOU V 90. LETECH MINULÉHO STOLETÍ, KDY DOCHÁZÍ K DOCENĚNÍ DĚTSTVÍ A JEHO POTENCIÁLU HOVOŘIT A SDÍLET SE O VĚCECH VÍRY. PŘÍSPĚVEK SE PROTO ZAMĚŘUJE NA NĚKTERÉ MYŠLENKY, KTERÉ MAJÍ PODNÍTIT VLASTNÍ REFLEXI ČTENÁŘE NAD CIZÍM, ALE I SVÝM VLASTNÍM DĚTSTVÍM.

Úvod – obrat k dětství

Nejnovější proudy v zahraniční náboženské pedagogice ukazují na změněný vztah učitele k dítěti, ke stereotypům a ke stále stejně používaným metodám. Za tím vším nestojí touha odstranit „osvědčené“, ale snaha o převedení zájmu o dítě do výchovy a vzdělávání. Dítě je doceněno jako rovnocenný partner vztahu a dialogu. Co to znamená?

Současná česká profánní pedagogika prochází podobnou reflexí. Hovoří o obratu k dítěti a o respektu k jeho osobnosti i specifickému vývoji a zrání (Helus).¹ Tím dostává pojetí znalostí, výukové metody i hodnocení žáka jinou dimenzi. Podobně uvažování sledujeme v zahraniční náboženské pedagogice v devadesátých letech 20. století. To má svůj základ nejen v nových pedagogických přístupech, nových výukových metodách, ale mnohdy i v odkazu na jméno Karl Rahner. Když se podíváme na uvažování o dítěti, které prezentuje ve své „teologii dětství (Theologie der Kindheit)“ již v roce 1966, překvapí nás nadčasovost některých myšlenek. I když skromně v úvodu píše, že nebylo jeho záměrem pomáhat nebo radit „rodičům a vychovatelům“², pro naši problematiku nám vyvstávají dvě myšlenky jako zásadní.

Dítě-člověk

Karl Rahner nenazírá dětství jako nějaký předstupeň nebo přípravou fází na dospělost („preludium skutečného života“), ale vidí jeho důležitost v celku celého života člověka.³ Dětství je „časem osobních dějin, v kterých se přihodí to, co se v nich přihodit má, pole, které přináší líbezná květy a zralé plody, které mohou růst pouze na tomto poli a na žádném jiném“.⁴ Rahner vidí důležitost této vývojové fáze člověka i schopnost dítěte adekvátně svému věku přinášet hotové výsledky. Dítě není nedokonalou bytostí, protože „JE člověkem“, a to již od svého počátku, nemusí se proto „povolna stávat člověkem“.⁵

Co nového přinesl Karl Rahner pro náboženské vzdělávání? Především je to převrat ve srovnání s pedagogickým myšlením, v jehož zajištění jsou i mnozí současní rodiče, náboženští pedagogové i katecheté. Souvisí s tezí anglického filozofa Johna Locka, která představuje novorozence jako nepopsanou desku (*tabula rasa*), jež je v rámci výchovy popisována. Do dítěte lze všechno „nalít“, vše ho musíme naučit, a proto ho musíme vždy usměřňovat, poučovat a vést. Dotaženo do extrému, dítě se člověkem teprve stává, všechny jeho představy o světě musejí být korigovány z pozice dospělého, protože jsou pouze dětské, tj. nehotové. Pedagog je tím vševědoucím, který to vždy vidí správně. Toto paradigma přetrvává v našem školním systému dodnes a žel má i na nás dospělé velký vliv.

Náboženská pedagogika a katechétika měla ve srovnání s jinými obory vždy tu výhodu, že počítala s faktorem Božího milostivého působení, a to roli pedagoga umenšovalo – spíše však jen teoreticky; prakticky je i učitel, vzdělaný v této transmisivní výuce, stále součástí tohoto uvažování. Rahnerova myšlenka je proto stále velmi aktuální. Není jí popřen vývoj člověka, ani to, že má dítě zlobit, ale náš apriorní přístup k dítěti jako k nehotové bytosti, jako k někomu, kdo má být podceňován.

Když vidíme novorozence, obdivujeme zejména jeho tělesnou dokonalost – má všechno jako dospělý, ale je to takové menší a křehčí. Většina dospělých se proto bojí na něj sáhnout, aby mu neublížila. Co když existuje i něco obdobného s ohledem na jeho nitro? Karl Rahner říká, že u dítěte nalezneme „duchovní a tělesnou jednotu“.⁶ Máme v sobě také takové chvění a bázeň, že mu ublížíme i vnitřně, nebo si to vůbec nepřipouštíme? Zatímco fyzicky dítě vidíme, jeho vnitřní svět je pro nás zahalený a mnohdy jej nevnímáme, protože na základě dětských projevů usuzujeme v jeho neexistenci nebo nevyvinutost.

Z řečeného plyne jednoznačný apel pro všechny vychovatele: pokus se vnímat i vnitřního „člověka“ dítěte. To neznamená, že ho kdy vůbec pochopíš, nicméně přistupuj k němu s respektem, jako by skutečně ve své JINAKOSTI existoval. Tento závěr nemá vést k bezmezné adoraci dětství, k přehlížení jeho zlobení a drzých projevů, ale k větší vnímavosti k vnitřnímu světu dítěte, který je pro nás vzdálený, ale který má pro náboženskou výchovu velkou důležitost, protože do tohoto vnitřního světa přichází Boží slovo.

Co víme o dětství?

Karl Rahner vystihl podstatný rys biblických textů, totiž že neobjasňují pojem dítě. Texty podle něj předpokládají, že čtenář ví, co to znamená. Tím nás v podstatě autor textu vždy odkazuje na naši zkušenost – s cizím i vlastním dětstvím.⁷



PHDR. THDR. MGR. NOEMI BRAVENÁ, TH.D.

Vystudovala teologii, psychosociální vědy, učitelství pro střední školy, filosofickou a aplikovanou etiku. V současnosti dokončuje mezioborovou disertaci o přesahu (transcendenci) u dětí na PdF UK v Praze. Zabývá se obecnou a náboženskou pedagogikou, katechétikou, teologií a filosofií dětí. Je členkou mezinárodní expertní skupiny The Child Theology Network. Vyučuje na KTF a HTF UK.

1) Zkušenost s jiným dětstvím (vlastními nebo cizími dětmi).

Bible předpokládá dítě izraelského národa nebo prvotní církve. Bylo součástí židovského nebo křesťanského kultu a v tomto kontextu se odehrávala i jeho výchova. My jsme ale v jiné situaci. Máme před sebou české děti 21. století. Otázkou z toho resultující je, jestli známe toto dětství skutečně? Víme, co je to být dítětem v materiálně orientované době, ve ztechnizovaném světě plném internetu, mobilů, Facebooku, tabletů a dalších technologií a nových hraček? V době, kdy většina českého národa považuje křesťanství za zbytečné, kdy jsou zde silné sklony k nihilismu a závisti? Kdo má větší děti, již nechápe trendy u těch nejmenších. Pokusili jsme se někdy vžít do dítěte, které v touze zůstat křesťanem, ale nebýt zesměšňováno spolužáky záměrně vstupuje např. v problematice stvoření světa do rozdvojené role (křesťan versus světák), jak o tom hovoří český psycholog Pavel Říčan?⁸ Nebo jsme již tyto pocity pozapomněli a myslíme si, že v době svobody to děti se svými názory mezi vrstevníky mají jednodušší? Mít zkušenost s jiným dětstvím znamená především pokoušet se toto dětství poznávat a vnímat ho ze všech různých kontextů (teologických, psychologických i pedagogických).



foto: Daniela Kořenková

2) **Zkušenost s vlastním dětstvím** slouží také k poznání současného. Dokážeme popsat, co na nás mělo vliv, co nám bylo příjemné či naopak nepříjemné, co se nám na katechezi a náboženské výchově líbilo nebo co nás nudilo? Jaké byly naše obavy a přání, naše představa Boha aj. – to vše nám může pomoci přiblížit se dětství a posuzovat důležitost určitých témat nebo problematik, paralel či aktualizací biblického textu. Problémem někdy v praxi bývá, že tyto poznatky úplně neumíme zhodnotit pro děti. Jaké jsou důvody?

1. málo nad svým vlastním dětstvím uvažujeme;
2. považujeme to pro naši práci za zbytečné;
3. už je to dávno, a proto je to nepodstatné;
4. představa, že naše dětství bylo naprosto odlišné od dětství v současné době;
5. nevyrostal jsem ve věřící rodině, proto si myslím, že mé dětské prožitky nemají nic společného s náboženskou výchovou; takové dětství nicméně dokáže pochopit dětství bez Boha a hledat interpretace např. pro nové svědectví evangelium, je zde větší schopnost vcítit se do toho, co je pro děti nenábožensky socializované pochopitelné bez hlubší znalosti křesťanství;
6. vyrůstal jsem ve věřící rodině, ale nevidím důvod, proč je to podstatné pro vzdělávání dnešního dítěte; důvodem není aplikace vlastního dětství na dnešní, ale porozumění světu dítěte – mé vlastní dětství je komunikačním partnerem v náboženském vzdělávání;
7. chybí-li nám konkrétní zkušenosti z vlastního dětství, neumíme si ve fantazii zahrát na dětské „co by kdyby“.

Co pro to mohu udělat dnes? Pokusit se zamyslet nad tím:

1. Jak vypadala moje nejranější zkušenost s Bohem?
2. Jak jsem se jako dítě cítil v kostele, při mši, při prvním sv. přijímání apod.?
3. Jak jsem se díval na to, co dělají/nedělají věřící rodiče?
4. Co pro mě znamenal kněz a další pastorační pracovníci?
5. Co jsem nejvíce oceňoval na náboženské výchově v rodině a katechezi v církvi?
6. Pamatuji si nějaký příběh z Bible, který mě jako dítě oslovil? Co způsobilo, že jsem si jej zapamatoval?

Nové náhledy na vlastní i cizí dětství mají vést ke změně smýšlení člověka a zprofesionálnění jeho služby dětem. Dále si přiblížíme dvě aktuální problematiky, které s tím souvisejí.

Teologická kompetence dítěte

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje klíčovou kompetenci jako „**souhrn** vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“.⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* kompetenci definuje s drobnou nuancí jako „**soubory předpokládaných** vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“.¹⁰ Klíčové kompetence jsou cíle, ke kterým má směřovat vzdělávání.

Belgický katechetik André Fossion, SJ pojednává o teologické kompetenci jako o jedné z pěti klíčových kompetencí důležitých pro vychovatele. Rozumí jí zejména jako „schopnosti hovořit o víře jasným a uceleným způsobem, živě a příznačně, přehledně, jednoduše...“¹¹ Jak lze takovou kompetenci definovat u dítěte?

Cesta tomuto pojmu byla připravena, když katolický náboženský pedagog a spirituální psycholog Anton Bucher spojil dětské náboženské výpovědi o Bohu „**explicitně s pojmem ,teologie dětí**“ a docenil je jako teology, tj. dal jejich výpovědím hlubší význam¹², než se jim do té doby přisuzovalo. Teologická kompetence je pojmem, který není totožný s náboženskou, etickou ani sociální kompetencí. Byla-li by ztotožněna s náboženskou, vzniklo by zde nebezpečí jiného edukativního cíle.¹³ Jak lze tento pojem uchopit srozumitelně?

Teologická kompetence dítěte má podle nejnovější nábožensko-pedagogické diskuse tyto charakteristiky:

- **Je spojena s kognitivním aspektem.** Jím míníme to, jak dítě „pokládá a zpracovává teologické otázky“, jakým způsobem se staví k „narativnímu a metaforickému uvážování“ a jak „zpracovává paradoxy a hermeneutické“ problematiky.
- **Obsahuje aspekt řešení problémů.** To se projevuje a rozvíjí tam, kde jsou dítětem artikulovány „samostatné přístupy“ ke složitým teologickým otázkám. To samozřejmě znamená, že děti jsou s takovými problematikami konfrontovány v pro ně přiměřené formě. Ochraňování dětí před některými tématy nenapomáhá rozvoji tohoto aspektu teologické kompetence.
- **Je provázána s oborovou specifičností.** Teologická kompetence je určena samotným oborem teologie a jejími metodami. Vzdělávání rozvíjející tento aspekt „se neděje abstraktně“, ale dítě se vyrovnává „s oborově specifickými obsahy“ a jejich církevním porozuměním (Boží Trojice, eucharistie aj.).
- Důležitou charakteristikou teologické kompetence je její **naučitelnost a možnost jejího dalšího rozvoje.** V tom je i tato kompetence staticky definovatelná a v praxi ověřitelná.
- **Souvisí s aplikačním charakterem,** tj. projevuje se v konkrétní situaci a zahrnuje kompetenci k jednání, komunikační schopnost i dovednost teologicko-obsahové návaznosti na aplikační problematiku i vymezení se vůči ní.¹⁴

Je zřejmé, že katecheze a náboženské vzdělávání má ještě i jiný rozměr. André Fossion proto zmiňuje ještě „duchovní kompetenci“, která odkazuje na žitou víru a zkušenost promlouvání evangelia do života konkrétních lidí.¹⁵ Zatímco teologickou kompetenci lze úspěšně ve statické podobě rozvíjet u všech dětí, dokonce i u dětí nesocializovaných křesťansky¹⁶, duchovní kompetenci lze rozvíjet s dětmi, které jsou součástí konkrétního církevního společenství, prošly křesťanskou výchovou v rodině a v církvi, tj. s těmi, které jsou pro tyto aspekty vnímavé. Děti z nevěřících rodin toto spojují většinou s „jiným“ jednáním ze strany vychovatele, ale zároveň i s něčím, čemu plně nerozumí – nemají totiž znalostní a zkušenostní spojenci k praktikující víře, k soudržnosti společenství i k jeho provázanosti s Boží milostí a svátostným jednáním.

Shrneme-li výše uvedené, má být teologická kompetence dítěte souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. To by však bylo málo. Teologická kompetence je důležitá pro rozvoj jednotlivce i společenství, směřuje k účasti na životě církve, k uplatnění v životě i na věčnosti. Je definovatelná, ale vypoovídá i o nadsmyslových skutečnostech, spojuje v sobě viditelné i neviditelné, to, co je výchovou ovlivnitelné, i to, co je zcela závislé na Boží milosti. Z tohoto důvodu lze o ní hovořit staticky jako o každé jiné v pedagogice definované klíčové kompetenci

a apelovat na naučitelnost. Má však i dynamický rozměr, který odkazuje vždy na Boží svrchovanost, zjevení a Jeho pedagogické působení.

Biblický text a obrat k dítěti

Nově nahlížet dětství a rozvíjet teologickou kompetenci znamená nově se zamýšlet nad biblickým svědectvím a jeho aktualizací ve světě dítěte. Dále se proto zaměříme na výuku náboženství, která s pojmem teologická kompetence dítěte pracuje specifickým způsobem. Každý učitel by si měl položit otázku: Vystihuji v celém svém pojetí výuky skutečně hlavní myšlenku poselství evangelia a aktualizuji text právě těmito konkrétním dětem srozumitelně? Jako dítě jsem si vzala k srdci aktualizaci biblického textu z náboženského vyučování o nastavení druhé tváře (Mt 5,39). Asi bude čtenářům zřejmé, jak jsem tehdy ve 4. třídě ZŠ dopadla – uplakaná jsem dorazila domů s jedním obtiskem dlaně na každé tváři. Aktualizace textu nemá vést k tomu, aby se dítě nechalo ve škole bít.

Didaktické materiály usnadňují práci v tom, že již příběh nebo téma převyprávějí s ohledem na vybranou situaci dítěte, neukazují však více možností práce s biblickým textem. Takto „předpřipravený“ příběh nebo téma je pak vložen do určité výukové metody. Toto spojení biblického textu a metody si žádá určitého objasnění.

Každá metoda použitá ve výuce podle mého názoru:

1. přináší **možnosti interpretace** biblického textu nebo konkrétního tématu dítěti a bez ní taková interpretace není možná – tj. metodu potřebujeme (i monolog je metodou);
2. vyžaduje poněkud **delší dobu** k tomu, aby byla ze strany učitele skutečně prakticky zvládnuta; součástí toho je i uvědomění si hodnoty takové metody (možností i hranic, např. v praxi se podceňuje příprava na dramatizaci biblického textu, bibliolog¹⁷ apod.);
3. **pracuje již s redukcí dané materie** vzhledem ke kontextualitě biblického textu nebo zasazení tématu do celku učení církve (dětmi nikdy nestihnou říci všechno, proto vybíráme konkrétní výukový cíl a informace, které k němu vedou);
4. **je vázána** časově (minutami vzdělávání), antropologicky (podle typu dítěte, rodiny), duchovně (duchovní zralost dítěte, rodičů), věkem a schopnostmi dítěte (biologický faktor), místně (město – vesnice, malá – větší farnost, farnost – škola), tematicky (na určitá témata se některé metody hodí více, jiné méně – tj. vyžadují časově náročnější přípravu), textově (na celou perikopu nebo její část) apod.;
5. **vznikla v určitém kontextu:** jako odpověď na praktický požadavek nebo deficit vzdělávání; to na jedné straně řeší metoda velmi spolehlivě, na straně druhé nemusejí být v metodě zohledněny jiné perspektivy (např. u metody Godly Play může dojít k jiné interpretaci biblického textu);
6. **může být aplikována různě:** použití celé metody, její části se zachováním charakteru původní myšlenky nebo záměrné využití pouze určitého jednoho přístupu bez nutnosti použít celou metodu;
7. **je neopakovatelná:** mechanismus metody zůstává stejný, ale praktické provedení je vždy jiné (vyjma monologických metod, kde opravdu mohou říkat text slovo od slova a možná i se stejnou dikcí);
8. **sleduje předem stanovený výukový cíl** a podle toho je adekvátní či méně účelná;
9. **je nástrojem,** který každý vychovatel používá jinak;
10. **žádá si zpětnou reflexi:** osobní zhodnocení, jak jsem metodu použil, co nebylo k předání vzdělávacího obsahu

v dané metodě vhodné, kde jsem děti dovedl až za hranici dané metody a co z toho plyne pro biblický text, jeho aktualizaci, dětský svět a jeho víru.

Upřednostnění přípravy metodického provedení před přípravou biblického textu vede podle mého názoru k těmto častým chybám:

1. zásadní nedržení se biblického textu;
2. sdělování detailů z textu nepřiměřeně věku dítěte (toto je velmi časté);
3. neadekvátní zjednodušení problematiky pro konkrétní věk (přecenění nebo podcenění dítěte);
4. špatné opisy biblických termínů (některé děti do 10 let nechápou např. význam slova Spasitel, milost, spravedlivý aj., i přesto, že termíny běžně používají);
5. aktualizace textu nepřiměřeně věku dítěte;
6. nerespektování významu tehdejšího textového důrazu nebo propletání více textových důrazů, aniž je vychovatel sám odlišuje;
7. upřednostnění tématu nad kontextualitou;
8. jednostranný výklad SZ textů (práce převážně s narativním charakterem);
9. jednostranná práce s hlavním symbolem textu;
10. nerozpoznání teologických chyb v didaktických materiálech;
11. nerespektování cíle výuky a tím i nesprávná volba textového důrazu.

Tyto skutečnosti ukazují na to, že náboženská didaktika a biblická hermeneutika pro děti nesmí vyústit do unáhlené aplikace, ale je spíše stálou reflexí a vzděláváním s ohledem na změněné pojetí současného dětství. Neznamená to přizpůsobit se světu, ale hledat pochopení pro dítě, jeho vnitřní svět i sekularizované prostředí, ve kterém dítě žije v přepočtu více hodin než ve farnosti, a znovu promýšlet možnosti, jak v něm nechat promlouvat evangelium.

Závěr

Obrat k dětství klade nároky především na odbornou přípravu vychovatele. To vyžaduje otevřenost, stálé vzdělávání a obje-
vování, jakož i stálé tázání se: jaké je české dítě v mé rodině, konkrétní farnosti nebo ve škole? Souvisí však také s otázkou, jak vnímám své vlastní dětství i sebe jako aktivního účastníka vzdělávání?¹⁸

Jsmo na cestě mezi světem změněného dětství, adekvátní aktualizací biblického poselství, rozvíjením dětské teologické i duchovní kompetence a atraktivním církevním společenstvím pro dítě, přitom jsme také součástí vlastních zautomatizovaných představ, zaběhaných metod výuky a osobních rituálů. Udržet si vnitřní napětí, chvění a sebereflektující pohled může podle mé osobní zkušenosti pouze stálá vnitřní duchovní obnova, vzdělávání, stálé obje-
vování dětí a jejich světa, promýšlení dosahů vlastního pojetí vzdělávání, pěstování křesťanského jemnocitu a vnímání osobní zodpovědnosti za každé konkrétní dítě. To nemá vést k frustraci, že tohoto všeho nejsem schopen, ale má mě to naplňovat radostí, že právě dnes mám možnost na zemi vytvářet něco nového a pracovat na Božím díle. Přistupuji-li ke

své roli vychovatele opravdu zodpovědně, mohu mít naději v to, že se i na mých nedokonalostech může Bůh oslavit.

Poznámky:

- 1 Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.
- 2 RAHNER, K. *Schriften zur Theologie: Zur Theologie des geistlichen Lebens*. sv. 7. Zürich: Benziger Verlag, 1966, s. 313.
- 3 Tamtéž, s. 313.
- 4 Tamtéž, s. 316.
- 5 Tamtéž, s. 317–318.
- 6 Tamtéž, s. 318.
- 7 Srov. tamtéž, s. 320.
- 8 ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007, s. 244.
- 9 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: VÚP, 2009, s. 14. [cit. 2013-09-14] Dostupné na <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.
- 10 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: VÚP, 2004, s. 11. [cit. 2014-03-01] Dostupné na http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- 11 Více viz FOSSION, A. (přel. M. Zimmermannová ml.) Pět kompetencí katechety. *Cesty katecheze*, 2010, č. 4, s. 19.
- 12 Více viz BRAVENÁ, N. Dítě teologem. Nábožensko-pedagogická reflexe dětského prožívání transcendence. In: RYŠKOVÁ, M. – MIKULICOVÁ, M. *Myšlení o transcendenci*. Praha: Pavel Mervart, 2013, s. 199–220.
- 13 ZIMMERMANN, M. *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2010, s. 158–159.
- 14 Tamtéž, s. 160–163.
- 15 FOSSION, A. Pět kompetencí katechety. *Cesty katecheze*, 4/2010, s. 19.
- 16 BRAVENÁ, N. Theologisieren mit den religionsfernen Kindern über Engel. In: *Jahrbuch für Kindertheologie*. Stuttgart: Calver Verlag (v tisku).
- 17 Bibliolog je novější metoda v náboženské pedagogice, inspirovaná židovským přístupem k výkladu biblického textu. Učitel má roli facilitátora. Čte biblický text, který na určitém místě přeruší. Účastníci jsou vyzváni k tomu, aby se v příběhu identifikovali s určitou rolí, kterou nehrají vizuálně, ale v ich-formě verbalizují své myšlenky a pocity na základě otázek a výzev učitele, které vyplývají ze samotného biblického textu. Na rozdíl od bibliodramatu může mít účastník více rolí. Pojem bibliolog vznikl v roce 2000 (Peter Pitzele) k vyjádření odlišnosti i příbuznosti k bibliodramatu. Více viz např. POHL-PATALONG, Uta. *Bibliolog*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2000, s. 23n.
- 18 Srov. „všichni jsou subjekty slova a zkušenosti, i když s rozličnými úlohami a vlastnostmi“. Více viz DŘÍMAL, L. *Katecheze jako činnost společenství Církve*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2003, s. 7.

Zusammenfassung: **Der Umsatz für die Kinderheit**

Kindheit wird von Religionspädagogik neu eingeschätzt. In dem Beitrag werden deswegen einige Ideen von Karl Rahner präsentiert, die wir hinter dieser Wendung finden. Das Kind wird als gleichberechtigter Partner im Dialog und Lernprozess voll geschätzt. Damit hängen die neuen Herausforderungen für Pädagogen zusammen, d. h. die Kinder, die ich lehre, wirklich zu kennen und meine eigene Kindheit retrospektiv zu erforschen. Diese Informationen werden hilfreich sowohl in der Vorbereitung für den Religionsunterricht als auch in dem Lernprozess. Es werden zwei Themas, die damit zusammenhängen, präsentiert: theologische Kompetenz des Kindes, die im Rahmen der Religionsunterricht und Religionserziehung entfaltet wird, und einige Ideen für die Arbeit mit dem Bibeltext.