

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Filosofie pro děti jako koncepce výuky náboženství a katecheze.

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

Autor práce: Barbora Odehnalová

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Ročník: 2

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, dne

.....

Barbora Odehnalová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce **doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D.** za odborné vedení, poskytování rad, podnětů, za ochotu, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala při tvorbě této práce. Dále pak chci poděkovat respondentům, kteří se mnou byli ochotni vést rozhovor a všem, kteří mi přispěli jakoukoli pomocí.

Obsah

ÚVOD.....	6
1) VYMEZENÍ POJMŮ – TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Výuka náboženství z pohledu konkrétních dokumentů.....	11
1.1.1 Osnovy a výuka náboženské výchovy.....	13
1.1.2 Znaký náboženské výchovy.....	14
1.1.3 Výuka náboženské výchovy v České republice.....	15
1.2 Katecheze z pohledu konkrétních dokumentů.....	17
1.2.1 Identita katecheze	19
1.2.2 Účel katecheze	20
1.2.3 Metody katecheze a osobnost katechety.....	22
1.3 Filosofie pro děti.....	25
1.3.1 Cíle Filosofie pro děti	26
1.3.2 Filosofie pro děti ve vyučovacích hodinách	28
1.3.3. Zásady pro vedení filosofické diskuze.....	29
2) KVALITATIVNÍ VÝZKUM V OHNISKOVÝCH SKUPINÁCH: FILOSOFIE PRO DĚTI A PROMÝŠLENÍ BIBLICKÝCH TEXTŮ U DĚTÍ 2. STUPNĚ ZŠ.....	33
2.1 Vývoj myšlení dětí na 2. stupni ZŠ.....	33
2.2 Základní rysy učení církve o Stvoření světa a o Ježíšových podobenstvích	35
2.3 Metodologie výzkumu	36
2.3.1 Teorie kvalitativního výzkumu orientovaného na ohniskové skupiny	36
2.3.2 Vlastní výzkumný design.....	39
2.3.3 Příprava otázek pro rozhovor:.....	41
2.3.4 Vlastní analýza a interpretace získaných dat	43
2.3.4.1 První téma: Ježíšova podobenství pro skupinu č. 1 a skupina č. 2.....	43
2.3.4.1.1 Diskuze Ježíšova podobenství, skupina č. 1, katecheze, 5 dívek	44
2.3.4.1.2 Diskuze Ježíšova podobenství, skupina č. 2, výuka náboženství, 12 žáků.....	56
2.3.4.2 Druhé téma: Stvoření pro skupinu č. 1 a skupinu č. 3	68
2.3.4.2.1 Diskuze Stvoření světa, skupina č. 1, katecheze, 5 dívek.....	71
2.3.4.2.1 Diskuze Stvoření světa, skupina č. 3, výuka náboženství, 12 žáků.....	85
2.3.5 Zařazení kódů všech dialogů do kategorií	97
2.3.6 Vyhodnocení obsahů dialogů:	103

ZÁVĚR	106
LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE.....	111
SEZNAM ZKRATEK	115
ABSTRAKT	116
ABSTRACT.....	117

Úvod

Filosofie pro děti je novým oborem, rychle se rozvíjejícím v naší společnosti i ve vzdělávací sféře školního prostředí. Proto jsem si vybrala téma své diplomové práce Filosofie pro děti jako koncepce výuky náboženství a katecheze. Jejím cílem je jednak rozlišit prostředí a cíle pro výuku předmětu náboženství ve škole a předávání víry v církevní katechezi, jednak pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, zda je možno zařadit tuto koncepci do obou těchto forem náboženského vzdělávání u dětí staršího školního věku. Diplomovou prací bych chtěla objasnit, jak je na tom dnešní výuka náboženství a katecheze s podněcováním dětí promýšlet vlastní víru a osobní zkušenosti s Bohem, zda vůbec se takováto zkušenost u dětí staršího školního věku objevuje, popřípadě jestli jsou děti ochotné takovéto teologické podněty akceptovat a promýšlet. A rovněž do jaké míry je potřeba dětí v hodinách náboženství a v katechezi podněcovat k verbalizaci své zkušenosti s Bohem. Diplomová práce bude členěna do dvou částí, a to do části teoretické a praktické.

V teoretické části v první kapitole bych se ráda věnovala *Vymezení pojmů*, abych objasnila, jak používám zásadní termíny s prací spojenými. Tato kapitola je členěna do dalších podkapitol, které se jednotlivě věnují obsaženým pojmům a každá ze tří podkapitol je ještě dále členěna.

V první podkapitole *Výuka náboženství z pohledu konkrétních dokumentů* budu definovat výuku náboženství z pohledu různých církevních dokumentů. Je třeba objasnit, které církve mohou učit náboženství v České republice a jaké zákony toto právo ošetřují. Jedním z autorů zabývajících se tímto definováním je Z. Horák, který ve své knize *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*, uvádí také například registrované církve, a v neposlední řadě také upozorňuje na právo z oblasti náboženské svobody a potřebě tuto svobodu prohlubovat ve školách.

Dále bych chtěla poukázat na zavedené osnovy náboženské výchovy v České republice a charakteristické znaky předmětu náboženství, které jsou obsaženy v rámcově vzdělávacím programu v konkrétních tématech jako například „*Kořeny Evropské civilizace a Křesťanství a středověká Evropa*“. Propojenost rámcově

vzdělávacího programu a náboženské výchovy pak dále popisují autoři jako I. Štampach, M. Prášilová nebo L. Muchová a to například ve spojitosti jak používat a rozvíjet schopnosti myšlení, schopnosti přijímat informace, třídít je a zpracovávat.

Druhou podkapitolu *Katecheze z pohledu konkrétních dokumentů*, chci do práce zařadit, abych oddělila od sebe dva pojmy: výuka náboženství a katecheze, a to z důvodu aby se tyto dva pojmy v mé práci nezaměňovaly. Pro práci bude totiž důležité odlišnost těchto pojmů. Katecheze je již od počátku církve vnímána jak realizovaná činnost pastorační. Popisuje se jako vedení a výchova ve víře, katecheze by měla pomáhat věřícímu člověku zpracovávat a plně prožívat svoji zkušenost s Bohem, nebo takovou zkušenost získávat.

Právě proto bych do práce ráda uvedla vymezení *Identity katecheze*, která právě spočívá v doprovázení člověka na cestách víry. Cílem katecheze by pak mělo být přivádět člověka do vztahu se společenstvím, ale i Bohem, a napomáhat prohlubování a rozšiřování těchto vztahů. Na toto prohlubování vztahu úzce navazují také metody používající se v katechezi a zvláště důležitou roli hraje osobnost katechety. Ten by měl mít určité kompetence k správnému vedení katechizovaných, například vlastní zkušenosti a víru v Boha, oddanost a zapálenost pomáhat člověku v jeho hledání a dbát na úsilí proniknout do konkrétních situací a správnosti zvoleného řešení.

Třetí část této kapitoly budu věnovat programu *Filosofie pro děti*, začala bych historickým exkurzem ke kořenům vzniku tohoto programu, který vzniká v 60. a 70. letech 20. století a jehož zakladatelem je M. Lipman, který tímto programem chce filosofii zpřístupnit laické veřejnosti. U dětí se filosofie buduje na jejich zvědavosti. Pro filosofii pro děti je zásadní vymezit si cíle, kterých chceme pomocí diskuze dosáhnout. Tomu, jak správně tyto cíle zvolit, chci věnovat jednu z podkapitol, a tak vymezit pravidla, jak správně postupovat a na co by se tyto cíle měly zaměřovat, jako například rozvíjení kritického myšlení, hledání alternativ řešení a aplikaci těchto řešení, prohloubení přirozenosti myšlení, schopnost angažovaně naslouchat a navazovat na již řečené atd. Dále se budu věnovat popisu průběhu filosofické diskuze, jak se dnes používá v hodinách, v jejím praktickém postupu, plynulosti a návaznosti. Důležitým prvkem ve filosofii pro děti je jaké zásady platí ve vedení dialogu, čeho se musí moderátor držet a čeho vyvarovat a do jaké míry musí být diskuze připravené a předvídatelná.

V druhé části mé diplomové práce bude zařazen *Kvalitativní výzkum v ohniskových skupinách: Filosofie pro děti a promýšlení biblických textů u dětí 2. stupně ZŠ*. Nejprve vymezím psychologický vývoj myšlení dětí ve starším školním věku, aby bylo zřetelné, jak probíhají myšlenkové procesy u dětí v tomto věku, co je pro tuto vývojovou oblast specifické a k čemu se v hodnocení musí přihlídnout.

Dalším bodem je popsat, jak se ke zvoleným tématům kvalitativního výzkumu vyjadřuje učení církve, jaké toto učení má rysy a na co dává důraz, jaké pokládá otázky.

Důležitou částí bude vymezení *Metodologie výzkumu*, a to *Teorii kvalitativního výzkumu orientovaného na ohniskové skupiny*, kterou analyzuje D. Morgan ve své knize *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Morgan popisuje přesné postupy zvolení ohniskových skupin, se všemi náležitostmi skupiny a předběžnou připravenost moderátora diskuze. Dále popisuje možný výskyt problému a upozorňuje na včasnou připravenost na tyto komplikace. Vyslovuje zásady, které by měla diskuze obsahovat, aby se došlo ke zvoleným cílům. Já tyto Morganovy postupy a zásady budu propojovat se zásadami a pravidly Filosofie pro děti.

Vlastní výzkum bych chtěla vést minimálně ve dvou skupinách a to ve skupině školní třídy v hodině náboženství a ve skupině navštěvující farní katechezi. Diskuze budu nahrávat na záznamové zařízení a později převádět do psané formy se všemi použitými hovorovými výrazy pro zachování autentičnosti diskuze, které okóduji zvolenými kódy a spočítám jejich četnost vzhledem k výpovědím účastníků a k podnětům moderátora. Tyto kódy zařadím do tabulek pro lepší přehlednost a propojenost mezi diskuzemi a s touto tabulkou budu dále pracovat v podobě vyhodnocení četností a nalezení nadřazených kategorií a obsahového vyjádření. Na závěr praktické části si odpovím na zvolené výzkumné otázky: Jak promýšlejí děti ve věku 12 – 15 let biblické texty? Jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promýšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let? A analyzuji všechny získané poznatky v kontextu s praktickou částí.

1) Vymezení pojmů – teoretická část

Pokud se chci pokusit o nějakou definici výuky náboženství, začnu u toho, co je vlastně náboženství. Náboženství je vztah mezi Bohem a člověkem. Každý člověk prožívá svůj vztah k Bohu jinak a jedinečně ve své vlastní náboženské dimenzi.¹ E. Fromm vidí náboženství jako osobitý systém myšlení a jednání, který stojí mimo společnost a nabízí člověku sféru orientace a objekt oddanosti. Všichni máme totiž nějaké určité měřítko, které ho řídí v této sféře orientace. V tomto vyjádření je citelně vystižen názor, že člověk se vždy projevuje nějak nábožensky v tom smyslu, že hledá vlastní přesah.

„Svět, ve kterém žijeme, je z mnoha úhlů určován objektivním náboženstvím. A tak by také úloha učitele v náboženské výchově a katechezi měla zahrnovat zvládnutí tohoto světa, v němž žijeme a kterého je náboženství neodmyslitelnou součástí. Náboženská výchova nespočívá v tom, že je dítě uvedeno do určité konfese, ale spočívá v tom, že se dítěti zprostředkovává zkušenost se světem, Bohem a umožňuje pracovat s emocemi při citlivých situacích, rozšíření citu v oblastech religiozity. Náboženská výchova se tedy dá charakterizovat jako rozvíjení základních lidských sil a vjemů.² Katechezi potom lze považovat za jednu z důležitých složek evangelizace, přesněji řečeno jako složka každé činnosti spojené s hlásáním, vyučováním, zprostředkováním a předáváním radostné zvěsti evangelia.³

Z právního hlediska jsou v České republice definované církve a náboženské společnosti v § 3 písm. a) zákona č. 3/2002 Sb., o církvích a náboženských společnostech.

Církve a náboženské společnosti vznikají na principu registrace, tím se stávají právnickou osobou a to podle zákona o církvích § 10 odst. 1 zák. č. 3/2002 Sb., kde se

¹ Srov. DUROZOI, G. – ROUSSEL, A.: *Filozofický slovník*. EWA Edition, Praha 1994.

² Srov. MUCHOVÁ, L.: *Úvod do náboženské pedagogiky*. Matice cyrilometodějská s. r. o., Olomouc 1994, s 12.

³ Srov. HERCIKOVÁ, P. E.: *Křesťanská výchova dětí*, Pastorační středisko Praha, 2002, s 59.

podá návrh na registraci skupiny minimálně tří fyzických osob ve věku 18 let, kteří jsou občany České republiky nebo jako cizinci mající trvalé povolení k pobytu v ČR.⁴

Podle § 10 odst. 2, písm. a), b), c) a d) zák. č. 3/2002 Sb. musí návrh obsahovat určité náležitosti jako je charakteristika církve nebo náboženské společnosti, obsah jejího učení a poslání a dále třista podpisů zletilých členů občanů ČR nebo cizinců s trvalým pobytem v ČR.⁵ Další řízení o registraci je ošetřeno příslušnými zákony § 3/2002 Sb. Pokud jsou všechny náležitosti splněny a není nic v rozporu se základním dokumentem a podmínkami zákona, je církev nebo náboženská společnost zaregistrována Ministerstvem kultury.

Jak píše Z. Horák, oprávnění k vyučování náboženství na státních školách mají podle zákona § 7 odst. 1, písm. a) zák. č. 3/2002 Sb, tyto církve: Církev římskokatolická, Církev československá husitská, Církev evangelická, Křesťanské sbory, Apoštolská církev, Církev adventistů sedmého dne, Českobratrská Luteránská evangelická církev a.v. v České republice, Náboženská společnost Svědkové Jehovovi a Slezská církev evangelická augsburského vyznání.⁶

V dnešním světě umožňují vyspělé státy existenci více různých náboženství vedle sebe, proto má každý člověk možnost a právo volby vyznání dle své volby, nebo může být bez vyznání.⁷ Také ale má možnost díky výuce náboženství získat informace právě o těchto všech náboženstvích v jeho okolí. Pokud toho člověk využije, lépe se mu chápou určité situace, úkony a projevy daného náboženství.

⁴ <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=52309&nr=3~2F2002&rpp=15#local-content>

⁵ <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=52309&nr=3~2F2002&rpp=15#local-content>

⁶ Srov. HORÁK, Z. *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, s. 264.

⁷ Srov. *Náboženství světa: encyklopedie pro mládež*, 1997. Čes. vyd. 1. Překlad Daniela Vyletová. Praha: Svojtka a Vašut, Školní encyklopedie pro mládež Larousse, s. 95.

Do oblasti prosazování náboženské svobody patří také právo na výuku náboženství ve školách. Zajistit tuto svobodu je povinnost České republiky, která vyplývá z jejího právního řádu, a to v návaznosti na zákon §10 ústavního zákon č. 1/1993 Sb.⁸

1.1 Výuka náboženství z pohledu konkrétních dokumentů

Popis předmětu náboženská výchova v Rámcově vzdělávacím programu (dále RVP ZV) nenalezneme, a to z důvodu, že jde o předmět nepovinný a tudíž se netýká všech žáků, proto tedy není obsahem dokumentů RVP ZV.⁹ Náboženská témata se i tak v RVP ZV objevují, i když jim není věnována samostatná vzdělávací oblast, jsou zahrnuta například v oblasti Člověk a společnost. Rozvinutí těchto témat pak už záleží na školách a samotných učitelích, jak se rozhodnou pojmout a v jakém rozsahu zařadit náboženská témata. V charakteristice vzdělávací oblasti Člověk a společnost je zařazena dějinná, sociální a kulturně-historická rovina života lidí a upozorňuje se na propojenost s evropskými civilizačními a kulturními oblastmi, to by mělo vést k osvojení a přijetí hodnot, v nichž je Evropa zakořeněna a na kterých dále staví.¹⁰

V RVP ZV je obsažena také důležitá část vzdělávání, a to z oblastí a prevence rasistických a extrémistických postojů, respektování a dodržování lidských práv a vedení k toleranci.¹¹

⁸ Srov. HORÁK, Z. *Círky a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, s 13.

⁹ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila, 2007. *Kde se vzal Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jak s ním souvisí školní vzdělávací program? Okénko pedagogických zkušeností*. In: *Katechetické listy*. [online]. Školní rok 2007-2008, č. 2. Olomouc: Centrum pro katechezi Arcibiskupství olomouckého. [cit. 2013-11-06]. Dostupné z: http://www.ado.cz/katechete/klisty/archiv/2008-02_02.pdf

¹⁰ Srov. ŠTAMPACH, Ivan, 2007. *Náboženství ve školách v souladu s rámcovými vzdělávacími programy*. *Rvp.cz* [online]. [cit. 2013-11-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1746/NABOZENSTVI-VE-SKOLACH-V-SOULADU-S-RAMCOVYMI-VZDELAVACIMI-PROGRAMY.html/>.

¹¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, Str.126.

Konkrétní náboženská témata jsou přímo obsažená v oblasti “Kořeny Evropské civilizace a Křesťanství a středověká Evropa“, kde jsou přímo v osnovách pro druhý stupeň témata jako křesťanství, islám, husitství, ale i papežství, jak Evropu ovlivňuje islámská kultura, nebo reformace v Evropě. Nepřímo pak můžeme náboženská témata vidět v kapitole Výchova k občanství, součástí této kapitoly jsou například významné dny nebo kulturní tradice: Vánoce, Velikonoce, státní svátky. V těchto tématech je možné vidět právě vedle světského i náboženský obsah.¹²

Cíle vzdělávání v RVP ZV popisují, jak pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence, a to naplňováním těchto bodů:

umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,

rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,

připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,

vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,

učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,

vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,

pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“¹³

¹² Srov. ŠTAMPACH, Ivan, 2007. Náboženství ve školách v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. Rvp.cz [online]. [cit. 2013-11-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1746/NABOZENSTVI-VE-SKOLACH-V-SOULADU-S-RAMCOVYMI-VZDELAVACIMI-PROGRAMY.html/>.

¹³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, s 12-13 .

Prášilová uvádí, že člověk má vzděláváním rozvíjet samostatné myšlení, schopnost získávat, zpracovávat a třídit informace, a také získané informace kriticky posuzovat. Vzdělávací cíle jsou pak zacíleny na rozvíjení těch kompetencí, které pomáhají rozvíjet přesně určené vlastnosti k využití konkrétních informací v konkrétní situaci, a to například tolerance k odlišným kulturám, náboženstvím a způsobům života, úcta k lidskému životu a hodnotám života.¹⁴

1.1.1 Osnovy a výuka náboženské výchovy

Martínek upozorňuje na skutečnost, že obsah předmětu náboženství je výlučně kompetencí konkrétní církve, která je za výuku odpovědná.¹⁵ Církvi římsko-katolické byly schváleny osnovy výuky náboženství pro základní školy Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR ze dne 29.11.1995, pod č.j. 2021/95-23-22¹⁶

Římsko-katolická církev později vydala novější „Osnovy k výuce náboženské výchovy římsko-katolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy pro státní školy, na kterých se vyučuje předmět náboženství. Tyto osnovy byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 2.6.2004 s platností od 1.9.2004 pod č.j.: 20 924/2003-22.¹⁷

Osnovy jsou vymezeny pro potřeby římsko-katolické církve a mají konfesní charakter. Avšak dávají rozsáhlý důraz na utváření a prohlubování pozitivních a otevřených vztahů i na toleranci k lidem odlišných vyznání a náboženských postojů. Osnovy jsou, ale také koncipovány jako liturgická výchova, která předpokládá provázanost církve a školy¹⁸

Osnovy pro předmět Náboženská výchova na školách dále zpracovávají diecézní střediska každého biskupství zvláště, ale v souladu s osnovami dané diecéze tak, aby

¹⁴ PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2006. *Tvorba vzdělávacího programu*. Vyd. 1. Praha: Triton, s 176.

¹⁵ Srov. MARTINEK, M. *Křesťanské církve v občanské společnosti*, s 12.

¹⁶ Srov. HORÁK, Z. *Církve a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, s 177.

¹⁷ Srov. *Osnovy náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy*, 2004. [online]. Praha: Sekretariát České biskupské konference, str. 2 [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: <http://kpc.doo.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Osnovykvycenabozenskevychovy.pdf>.

¹⁸ HERCIKOVÁ, P. E.: *Křesťanská výchova dětí*, Pastorační středisko Praha, 2002, s 79.

bylo přihlédnuto ke specifickým, která daná diecéze má. Výsledkem je didaktický podklad pro podrobnější zpracování školní předmětové osnovy náboženství, a to na úrovni podobné RVP ZV.¹⁹

Martínek poukazuje na fakt, že ostatní církve nemají vlastní osnovy pro výuku náboženství. A tak například protestantské církve mají svou výuku zaměřenou výlučně na porozumění Bibli. Náboženská výuka se realizuje formou pastorače ve sborech. Výuky na státních školách využívají tyto církve jen výjimečně.²⁰

1.1.2 Znaky náboženské výchovy

Často zmiňovanými znaky dnešní postmoderní společnosti jsou nedostatek životního směru nebo smyslu života. Člověk je dnes stále častěji vystavován anonymitě, agresi, terorismu, etnické a rasové netoleranci nebo příliš konzumnímu životnímu stylu. Lidé dávají přednost materiálním hodnotám nad hodnotami morálními. Ve společnosti se vyskytují stále více záporné aspekty sociálního soužití, jako například násilí, rasismus, šikana, alkoholismus a drogové závislosti a jiné, jak uvádí Hanesová.²¹

Tománek vyzývá k zamyšlení, zda právě pro tyto negativní vlivy postmoderní společnosti, nesílí činnosti mnoha církví a náboženských společností, které nabízejí člověku své učení a které taky nabízejí společnosti svoji věrouku ve školách prostřednictvím výuky náboženství²²

Muchová ve své knize Úvod do náboženské pedagogiky uvádí, že náboženská výchova představuje takové působení na člověka, které přivádí člověka do vztahu

¹⁹ Srov. HORÁK, Z. *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, s 178.

²⁰ Srov. MARTINEK, Michael, 2010. *Křesťanské církve v občanské společnosti*, s 12.

²¹ HANESOVÁ, Dana, 2005. Aktuálny stav náboženskej výchovy ako alternatívy etickej výchovy. In: *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania*. [online]. Sborník z vedecko-odborného seminára. Sekce 2, příspěvek č. 2. (CD-nosič). Trnava: PF Trnavská Univerzita, s 1. ISBN 80-8082-001-5. [cit. 2013-11-06]. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/e-skripta/evsuv/sekcia2/Hanesova.pdf>.

²² TOMÁNEK, Pavol, 2010. Náboženská výchova na ZŠ v SR, ČR a Rakúskej republike v komparatívnej relácii. In: *Pedagogické rozhľady*. [online]. roč. 19 č. 1, ISBN 1335-0404. [cit. 2013-11-17]. Dostupné z: <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr12010.pdf>, s 15.

k Bohu. Ukazuje na konkrétní smysl života pro každého jednotlivce, ukazuje na vyšší morální cíle, ale i na vytváření duchovního společenství se stejně smýšlejícími lidmi.²³

Hanesová formuluje cíle náboženské výuky takto:

Křesťanská náboženská výchova se zaměřuje převážně na to, aby:

- rozvíjela v člověku biblicky správný vztah k Bohu jako ke Stvořiteli a Spasiteli,*
- formovala morální hodnoty, vztah k práci a jejím výsledkům, k povinnosti, ke kráse,*
- rozvíjela uctivý vztah k celému Božímu stvoření včetně sobě samého, vedla k úctě vůči lidem bez rozdílu národnosti, rasy či barvy kůže, podporovala lásku k církvi,*
- poskytla pohled na smysl a cíl lidského života a na prostředky k jeho dosažení.²⁴*

1.1.3 Výuka náboženské výchovy v České republice

V České republice se na státních školách vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, většinou jednu hodinu týdně. Žáci se tedy na hodinu mohou přihlásit podobně jako na kroužek mimo výuku, ačkoli se jedná o nepovinný předmět. Horák pak popisuje, že na školách církevních je náboženská výchova vedena jako předmět povinný nebo volitelný s alternativou etické výchovy.²⁵

Náboženství se vyučuje jako konfesionální předmět, to znamená, že za výuku je zodpovědná určitá církev nebo náboženská společnost a to za formu a obsah učebních osnov. Vyučovat mohou církve a náboženské společnosti, které jsou registrované v České republice, a to buď jednotlivě nebo společně dle Zákona 561/2004 Sb. o vyučování náboženství.

Na předmět se mohou přihlásit žáci bez rozdílu své náboženské příslušnosti, a do předmětu žáka přihlašují jeho zákonní zástupci. Po patnáctém roku se žák přihlašuje

²³ MUCHOVÁ, Ludmila, 1994. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská, s 245.

²⁴ Srov. HANESOVÁ, Dana, 2011. *Náboženská výchova v školách*. 3. část. revidované vydání. Ružomberok: Teofania teologické vydavateľstvo a kníhkupectvo, s 202.

²⁵ Srov. HORÁK, Zábaj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, s 256.

sám. Je také nutné, aby byl předmět vůbec na škole zapsán a vyučoval se tzn. aby se přihlásilo minimálně sedm žáků. Zákon pak určuje možnosti, jak spojovat žáky z více tříd, více stupňů nebo po dohodě i z více škol na základě smlouvy. Počet však nesmí přesáhnout třicet žáků ve třídě. Náboženství pak vyučuje zástupce církve či náboženské společnosti, který je v pracovním vztahu k dané škole nebo církvi a který má pro výuku požadované vzdělání podle zákona 563/2004 Sb., § 14, o Učitelích náboženství.

Předmět náboženská výchova není klasifikován a na vysvědčení se uvádí pouze „účastnil se“. Na tuto praxi se dá pohlížet ze dvou stran, a to z jedné kladně, že žák nemá strach z neúspěchu, ale na straně druhé negativním způsobem, že v žákovi vyvolává pocit nedůležitosti.²⁶

O předmět náboženská výchova je velmi malý zájem na státních školách. Pouhých 5 % žáků dochází na tyto hodiny a jejich počet se stále snižuje.²⁷ Údaje o počtech žáků navštěvujících náboženskou výchovu a o absolventech jsou publikovány ve výročních zprávách římsko-katolické církve na webových stránkách České biskupské konference.²⁸ Mezi roky 2011 a 2014 klesl počet žáků a studentů v předmětu náboženství ze 40% na 32,057%, to je téměř o 5% méně. To znamená, že počty žáků se snižují pomalu, ale v pravidelném tempu.

To, že se v České republice vyučuje náboženství systémem výběrově a konfesionálně zaměřeného předmětu, má svůj důvod. Každá země má právo zvolit si vlastní přístup k výuce náboženství, a to s přihlédnutím na osobitý historický, náboženský a kulturní vývoj své země. Proto můžeme vidět i český nezájem o organizovanou výuku a náboženství v hlubokých historických kořenech.

Hamplová a Řeháková píší k historickému a kulturnímu vlivu, že český odpor k institucionalizovanému náboženství je důsledkem protestantské tradice sahající až k husitskému hnutí. Otázkou však zůstává, kolik tradice z tohoto období zůstalo v české kultuře po násilné rekatolizaci v 17. a 18. století. Proto závažnější než historická tradice

²⁶ LIGUŠ, Ján, 2005. *Náboženská výchova a výuka: sborník*. Brno: L. Marek ISBN 80-862-6359-2, s 86.

²⁷ RIEGEL, Edited by Hans-Georg Ziebertz and Ulrich, 2009. *How teachers in Europe teach religion: an international empirical study in 16 countries*. Berlin: Lit. ISBN 978-364-3100-436.

²⁸ Výroční zprávy, ©2013. *Česká biskupská konference* [online]. [cit. 2013-11-16].

je možná český nacionalismus 19. a počátku 20. století a jeho nové vysvětlení problému husitství. V tomto období došlo ze strany Čechů k odmítnutí habsburské dynastie, německého jazyka a kultury, což zahrnovalo i zavrnutí římskokatolické církve, která v Rakousku-Uhersku měla výsadní postavení. Další rána pro církev v českých zemích byla protináboženská represe komunistického režimu, který náboženství považoval za hlavního ideologického nepřítele. Můžeme tedy částečně spekulovat o tom, že český nezáměr o náboženství i o náboženskou výchovu ve školách je zakořeněn v historické zkušenosti s komunistickým režimem, a souvisí také se staršími protikatolickými dějinnými kořeny.²⁹ Ale stejně tak bychom příčiny mohli hledat v pohodlnosti a zalíbení v konzumním stylu života českých lidí, v přijetí a uplatňování spíše materiálních hodnot než morálních a v neposlední řadě v neschopnosti a nezájmu prožívání zkušeností s transcendentem.

1.2 Katecheze z pohledu konkrétních dokumentů

Katecheze je známá už od počátku církve a je realizována v činnosti pastorače. Katechetika je vnímána jako vědní obor, který vznikl v posledních staletích. Významný zlom v chápání katecheze vzniká po Druhém vatikánském koncilu. Konkrétně ovlivnil identitu a obsah předmětu náboženská výchova.³⁰

Katecheze se popisuje jako hlásání a služba, jako výchova a vedení ve víře v rámci církve. Tridentýský koncil přinesl nové chápání katecheze. Určitým způsobem předznamenává historické události novověku, pro který byla typická zažitá metoda předkoncilního předávání zkušeností pomocí naučených vědomostí z katechismu, jen důkazem nepochopení a povrchnosti naučeného. Proto je po koncilu zaměřena pozornost na vytváření a formování nového pohledu na katechezi. Hledal se takový

²⁹ HAMPLOVÁ, Dana a Blanka ŘEHÁKOVÁ, 2009. *Česká religiozita na počátku 3. tisíciletí: výsledky Mezinárodního programu sociálního výzkumu ISSP 2008 - Náboženství*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 27.

³⁰ Srov. ALBERICH, E.; DŘÍMAL, L. *Katechetika*, Praha: Portál, s. 7.

model, který by obstál v moderní době, který by učil a pomáhal věřícímu člověku získávat zkušenost s Bohem.³¹

Katechezi je nutno vnímat v kontextu doby a přizpůsobovat duchovnímu rozvoji člověka. Otázkou, kterou se tedy zabývá, začíná být praktický přístup k člověku, jak vnímá řešení otázky smyslu života právě v duchovním kontextu.³²

Toto jsou tedy způsoby, jak se tridentští otcové vyrovnávají se skutečností, že běžný lid tridentské doby je stále více, díky nevědomosti, nakloněn herezím a nemravnostem. Proto je čím dál více naléhavé řešit tyto problémy vývojem katecheze, a tak vyučovat pravdám potřebným ke spáse. V rámci tridentské doby můžeme hovořit o třech etapách katecheze. Časově nejdelší etapou je první z nich, která trvala téměř čtyři staletí, přesněji až do Druhého vatikánského sněmu. Toto období můžeme nazvat epochou katechizmu. Necelých sto let před Druhým vatikánským koncilem se s první etapou začíná mísit druhá etapa, neboli začíná období katechetického hnutí. Druhý vatikánský koncil pak zahájil třetí etapu, která plynule přechází v současnou podobu katecheze.³³

První etapě výrazně pomáhá vynález knihtisku. Katechizmus se tak rychleji šíří. Je brán jako kompendium křesťanské nauky pro výuku věřících. Obyčejní lidé však katechizmus většinou nevlastnili, pořizovali si ho kněží, těm pak sloužil jako pomůcka při katechezi.

V období katechetického hnutí se rozvíjelo biblické bádání a znovu se objevil zájem o patristiku, začínají se objevovat ekumenická a liturgická hnutí. Oficiální ráz hnutí byl dán na podněty a doporučení magisteria. Hlavní představitelé hnutí byli lidé velmi citliví na potřeby své doby, kteří měli schopnost vidět skutečnosti s odkazem na budoucnost. Na tomto hnutí se významně podílelo dílo Pia X., a to konkrétně encyklika *Acerbo nimis*, dekret *provido sane* a v neposlední řadě mezinárodní kongres v Římě konaný v roce 1950.³⁴

³¹ Srov. tamtéž. s 16.

³² Srov. tamtéž. s 42.

³³ Srov. tamtéž. s 42.

³⁴ Srov. ALBERICH, E.; DRÍMAL, L. *Katechetika*, Praha: Portál, 2008. Str 43.

Třetí etapa byla zahájena Druhým vatikánským koncilem, ale nejvýznamnější dokument týkající se katecheze, vyšel až o několik let po skončení koncilu, a to dokument Všeobecného katechetického direktoria. V prvním desetiletí po koncilu bylo hodně nesrovnalostí v tom, jakým směrem se ubírat v katechezi, jaké zvolit cíle a obsahy s ohledem na koncilní dokumenty, a také jak zohlednit, kdo je příjemcem a adresátem katecheze. O to větší byl pak přínos publikací *Ordo initiationis christianae adultorum*, encyklika *Evangelium nuntiandi* a *Catechesi tradendae*, *Katechismus katolické církve* a *Všeobecné direktorium pro katechezi* a některé další dokumenty vydané například biskupskou konferencí³⁵

Papež Jan Pavel II. definuje katechezi jako výchovu ve víře, která stojí na prvním místě ve službě evangelizaci. Tak se dopracováváme k cíli katecheze. Cílem rozumíme de facto katechezi samou, katecheze se tak definuje sama, i když nelehce, a určuje stávající podstatu v doprovázení ke zkušenosti s Bohem.³⁶ Obsahem i cílem je tak nepřetržitá pomoc a posila při růstu v církvi a při vrůstání do církve, do jejího života, k životu ve víře, výchově ve víře a doprovázení člověka v obrácení. Má křesťany přivádět ke znalosti křesťanského poselství a je také formou náboženské socializace a začlenění do praxe.³⁷

Z výše popsaného lze usoudit, že katecheze vystupuje v životě věřícího člověka v každé fázi jeho života od obrácení až k plné víře.

1.2.1 Identita katecheze

Identita katecheze spočívá v tom, jak doprovází církev na její cestě víry. Subjektem katecheze je církev, která pokračuje v odkazu poslání Ježíše Krista a jeho učitelského

³⁵ Srov. tamtéž. s 43

³⁶ Srov. DŘÍMAL, L. *Katecheze a výuka náboženství - odlišnosti a komplementarita*. In *Katecheze - realita a vize. Sborník 1. Vědecké katechetické konference*. Praha: UK, Katolická teologická fakulta, 2006, s 11

³⁷ Srov. tamtéž. s 105

úřadu. Evangelium tak církev zvěstuje, slaví, žije a předává formou katecheze těm, kteří se rozhodli následovat učení Ježíše Krista.³⁸

„Církev je jako matka lidí, která rodí skrze kázání a křest k novému a nesmrtelnému životu děti počaté z Ducha svatého a zrozené z Boha.“³⁹ V církvi se tedy mísí dvě role, a to role matky a role učitelky. V katechezi církev začleňuje své děti do rodiny církve a tak evangelium nabízí v plném rozsahu.⁴⁰ Je jakousi formací a výchovou evangelizace a je jednou z jejích etap. Je církvi asistentkou při zrození víry a pomáhá jí v růstu jednotlivců i celého společenství. V činnosti církve je zároveň i projevem její samotné existence a důležitým prvkem poslání samotného⁴¹

Jak píše JAN PAVEL II. v *Catechesis tradendae*: „Účelem katecheze v celkovém rámci evangelizace je být obdobím výuky a zráním, v němž křesťan, poté co vírou přijal Ježíše Krista jako svého jediného Pána a přilnul k němu upřímným obrácením srdce, usiluje lépe poznat tohoto Krista, jemuž se oddal; chce hlouběji poznat jeho ‚tajemství‘, chce vědět více o Božím království, které hlásá, chce se obeznámit s požadavky i přísliby obsaženými v jeho evangelijním poselství a posléze s cestami, které vytyčil každému, kdo jej chce následovat.“⁴²

1.2.2 Účel katecheze

Známe účel katecheze, jaký bude cíl? Cílem katecheze je přivádět člověka do vztahu se společenstvím, do úzce důvěrného vztahu s Ježíšem Kristem a tak získávat zkušenost v těchto vztazích. Veškerá evangelizační činnost má za úkol podporovat společenství s Kristem. Od samotného počátku obrácení určitého člověka k Bohu, které

³⁸ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 78, s 56-57.

³⁹ Srov. Cit. z DOKUMENTY II. Vatikánského koncilu. *Lumen gentium*, věroučná konstituce, čl. 64, s 94n.

⁴⁰ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 79, s 57.

⁴¹ Srov. ALBERICH, E.; DŘÍMAL, L. *Katechetika*, Praha: Portál, 2008, s 50.

⁴² Srov. JAN PAVEL II., *Catechesis tradendae*, čl. 20, s 18.

je zapříčiněno Duchem Svatým, má katecheze pokládat otázky vedoucí k uvědomění si prvotního podnětu změny a podporovat zrání ve víře od základu.⁴³

Katecheze, která napomáhá vybudování tohoto společenství s Kristem, je už ze své podstaty učitelská tak, aby učeník měl možnost hlubokého spojení s Ježíšem Kristem, a tak i s Bohem Otce skrze Ducha Svatého. Toto důvěrné spojení pak dává podnět k poslání člověka, aby sdílel společenství církve a dále je prohluboval.⁴⁴

„Katecheze má svůj původ ve vyznání víry a přivádí k vyznání víry“⁴⁵

Ze své povahy má katecheze pomáhat věřícím toto vyznání víry prohlubovat, vyznávat a uvádět v život ve slavení eucharistie. Katecheze vede člověka věřícího ke správnému pochopení christologické nauky, propojení role Ježíše jako Pána a trinitárního vyznání Věřím v Boha Otce i Syna i Ducha Svatého. Vyznání víry v Nejsvětější Trojici pak člověka zbavuje potřeb sloužit čemukoli lidskému nebo jakýmkoli bludným představám božstev. Toto vyznání totiž obsahuje zprávu o velmi intimním a důvěrném vztahu mezi božskými osobami. Mezi propojením všech tří osob v jediném Bohu.⁴⁶ Ale aby mohlo být vyznání úplné, musí být také spojeno ve vztahu k církvi.

Jaké by tedy měly být podstatné prvky katecheze pro děti a mladé lidi? Ježíš Kristus přišel na náš svět. Bůh v podobě syna sestoupil, aby lidu svým životem byl příkladem a nadějí, že Nebeské království je pro každého člověka. Hlásal evangelium, ve kterém je skryto poselství právě o Božím království a dá se říci, že i určitý návod, jak dobře žít a tak přijít do tohoto království. Ježíš byl vlastně prvním katechetou lidí každého věku, různého postavení i rozdílné náboženské příslušnosti. Otevírá se a přijímá každého, kdo projeví víru v Boha a obrací se na něho s důvěrou. Tyto lidi uzdravuje, odpouští jim hříchy, zajímá se o jejich potřeby, pomáhá jim a povzbuzuje je. Na konci svého života tento úkol svěruje učedníkům, a tak začíná předávání katechetické činnosti. A církev pokračuje v tomto díle Krista.⁴⁷

⁴³ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 80, s 58.

⁴⁴ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 81, s 58.

⁴⁵ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 82, s 58.

⁴⁶ Srov. tamtéž. čl. 82, s 58

⁴⁷ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 163-164, s 130-131.

Všichni lidé jsou vyzýváni ke zralosti ve víře, a proto má každý právo na odpovídající katechezi. Katecheze tedy musí být přizpůsobena různým faktorům, například: rozdílnost věku, společenského postavení, duchovního života, ale i reakce na situaci, na kterou katecheze obrací svoji pozornost.⁴⁸

V průběhu katecheze by měl mít člověk možnost aktivně se zapojovat, uvědomovat si svoji činnost a prožitky a měl by být spoluodpovědný za průběh katecheze. Neměl by být pouhým pasivním posluchačem, protože katecheze je založena právě na zkušenosti každého zúčastněného a na tom, jak svoji zkušenost prožívá.⁴⁹

1.2.3 Metody katecheze a osobnost katechety

Aby se katecheze mohla plně věnovat každému člověku podle jeho potřeb, musí používat nejrůznější metody, které právě s těmito potřebami počítají a pracují. Církev bere v úvahu všechny prvky, které nejsou v rozporu s evangeliem a využívá je k jeho hlásání.⁵⁰

Katecheta by pak měl mít určité předpoklady k takovéto službě. Měl by mít vlohy a horlivost pro vykonávání katecheze s pravou křesťanskou vírou. Správné empatické, lidské a křesťanské vlastnosti katechety jsou někdy potřebnější než sebelepší katechetická metoda. Proto je důležité, aby katecheta byl přesvědčen o potřebnosti a správnosti svého konání. Katecheta musí dbát na úsilí o proniknutí do konkrétních situací a přizpůsobovat se jim. Tuto povinnost musí dodržovat bez ohledu na jakoukoli metodu. Cílem pak musí být pro katechetu najít, vytvořit nebo zvolit co nejvhodnější podmínky proto, aby Ježíšovo evangelium bylo hledáno, přijato, a šířeno dál. Katecheta je pro člověka tedy jakýmsi pomocníkem. Pro tuto činnost je důležitý živý vztah katechety k Bohu. Jak by katecheta, který neprožívá důvěrný vztah s Bohem, mohl do takového vztahu uvádět jiného člověka? To je prostě nemožné, jestliže chce katecheta dělat svoji práci správně, musí tento vztah také prožívat. A jeho celý život má být pevně

⁴⁸ Srov. *Katechismus katolické církve*, čl. 24.

⁴⁹ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 167.170, s 133.134.

⁵⁰ Srov. JAN PAVEL II., *Catechesis tradendae*, čl. 51, s 43.

zakotven v modlitbě. Modlitba pak katechetu provází jak v přípravě, tak v katechezi samotné.⁵¹

Za dvě takové základní metody bychom mohli považovat metodu induktivní a deduktivní. V induktivní metodě se katecheze věnuje především představení, hodnocení a zkoumání informací, které se nám dostávají z biblických událostí, z každodenního života církve a z církevních dějin, tak abychom mohli nalézt svoje místo v křesťanském životě.

Program induktivní metody tedy vychází z nejniternějších potřeb lidské podstaty. To znamená, že skrze věci viditelné a hmatatelné postupně poznáváme věci spirituální a právě toto se shoduje s typickými prvky poznání víry a se zkušeností s vírou.

Deduktivní metoda pracuje s vysvětlováním a popisem faktů, které vycházejí z daných příčin. Ovšem, aby se deduktivní metoda mohla rozvíjet v plném rozsahu, je zapotřebí nejprve projít induktivním procesem poznávání. A tedy pak na základě poznatků a získaných informací lze provádět deduktivní metodu.⁵²

Při aktivní účasti na katechezi je zapojována harmonie s mezilidskými vztahy, ale také s nadějí a příslibem spásy. Každý věřící člověk je vyzýván, aby svým životem aktivně odpovídal na Boží volání a přijímal jeho dary, ať už jako jedinec nebo ve společenství. Aktivní odpovídání spočívá i v přijímání svátostí na které jsem dobře připraven a vím co její přijetí obnáší, čím zavazuje mě jako jedince a čím církev a společnost. Takovéto povolání se pak rozvíjí v utváření hodnot, v konání skutků lásky, v dodržování svobody, spravedlnosti. Katecheze vede k rozvíjení všech těchto aspektů. Věřící se tímto učí správně se rozhodovat a usuzovat, jak má jednat.⁵³

Pro katechezi má velmi důležitou úlohu skupina. Zvláště pro dospívající mládež je začleněnost do skupiny životní potřebou. Dospívající mládež ve skupině poznává své vrstevníky a získává k nim důvěru, vzájemně si pomáhají a povzbuzují se.⁵⁴ Katecheta má zde své nezastupitelné místo, je aktivním nástrojem evangelia v zastoupení církve, a

⁵¹ Srov. *Všeobecné katechetické direktorium*, čl. 71, s 46.

⁵² Srov. *Všeobecné katechetické direktorium*, čl. 72, s 47.

⁵³ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 157, s. 125, také čl. 75, s 48n.

⁵⁴ Srov. *Všeobecné katechetické direktorium*, čl. 76, s 49.

zároveň je schopen sdílet své zkušenosti s vírou a moudře a empaticky vést skupinu ke společnému hledání. Je tím, kdo vzdělává, ale i naslouchá a předává zkušenost života v církvi.⁵⁵

Mladí lidé v dnešní době musí čelit takzvané duchovní a kulturní krizi, kterou zvládají každý jiným způsobem. Avšak musíme je brát jako naději budoucnosti. Pro církve je tato skutečnost důležitým podnětem k vytváření a hledání správné a vhodné metody jak zvěstovat evangelium. Častou praxí se stává, že mladí lidé přijmou svátost biřmování a opouštějí jak praxi víry, tak víru samotnou. Stává se to zřejmě proto, že tento mladý člověk nenachází žádné nové podněty pro zkoumání a prožívání své dosavadní zkušenosti s vírou. Proto je potřeba se na mladé obracet s katechezí takovou, jaká umožňuje nacházet další a další pozoruhodné objevy v životě.⁵⁶

Právě katecheze mladých lidí by měla otevírat nové cesty, které vedou k řešení problémů dnešní společnosti. Ať už se jedná o problémy s povahou teologickou, etickou, sociální, kulturní, etnickou nebo historickou. Velkou částí katecheze by měla být výchova k pravdě, formování svědomí pro vnímání svobody podle evangelia, výchova k lásce, klade důraz na rozhovor o tom, jak odpovídat na Boží povolání, jak se aktivně angažovat v církvi.⁵⁷ Dnes, jsem obklopeni technikou, ta působí i na mladé lidi. Je vhodné při katechezi využívat i prostředky, které nám technika poskytuje, například audiovizuální nebo zvukové zařízení spojené s výkladem umožňuje větší soustředěnost posluchačů. Tím, že se jedná o něco neobvyklého, posluchači výkladu věnují větší pozornost. Tato technika také umožňuje rychlejší probrání faktů, a tedy dává větší prostor pro rozhovory o daném tématu, a rozvíjení ho v diskusi.

Katecheze rozvíjí také zkušenost. Co to ale zkušenost je? Muchová ve své knize Úvod do náboženské pedagogiky o zkušenosti píše, že zkušenost můžeme například vymezit pomocí nějaké okolnosti, kdy jsme prožívali nějakou zkoušku. Zkouška totiž spočívá v tom, že aplikují dříve získané vědomosti na určitou situaci. Člověk prožívá nějaké pocity, které odráží i v chování k druhým, jak negativní tak pozitivní, a na základě těchto projevů získává zkušenost se svým chováním v určité nebo podobné

⁵⁵ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 159, s 126.

⁵⁶ Srov. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*, čl. 181, s 144.

⁵⁷ Srov. *tamtéž*. čl. 185, s 146.

situaci a vytváří si něco jako vzorec chování. Pokud přijde situace, na kterou nemám žádný vzorec, nastává znovu proces zažívání nového podnětu a získávání nové zkušenosti, se kterou je samozřejmě v první fázi spojená nejistota. Postupně si tedy člověk ve svém životě staví takzvaný vztahový rámec individuálních zkušeností a ten závisí právě na osobních dosavadních zkušenostech.⁵⁸

Ovšem rámec toho, co považuji za důležité, se musí měnit s nově získanými zkušenostmi. Mezi významné charakteristické znaky zkušenosti patří její jedinečnost. Dotýká se člověka jako jednotlivce a odlišuje ho od ostatních. Muchová uvádí příklad: ani sebedokonalejší poučení dospívajícího zkušeným rodičem nemůže nahradit nebo zastoupit opravdové prožití a protrpění první lásky. V takovém smyslu totiž nemá zkušenost žádné zastoupení a je prožívána znovu.⁵⁹

Zkušenost je tedy něco, co vede mladého člověka cestou touhy měnit svůj život, a to tím, že si vytváří nové otázky, na které hledá odpovědi, prožívá úzkosti a strach a nalézá nové odpovědi, z nich utváří nové úsudky a v těch nalézá naději. Proto se v katechezi lidé učí být pozornými ke zkušenostem svým i svého okolí.

Katecheze pak musí pomáhat osvětlovat otázky, které jsou pokládány a které plynou z evangelia.⁶⁰ Lidská zkušenost pak musí být prozářena světlem víry.

1.3 Filosofie pro děti

Filosofie pro děti je program, který vzniká v 60. a 70. letech 20. století. Jeho zakladatelem je Matthew Lipman, který tento program nepovažuje za pokus o obnovení filosofie jako oboru, ale obnovení ve smyslu učinit filosofii přístupnou a atraktivní pro děti. Děti pracující s filosofií by si tak osvojily dovednosti a dispozice, které jsou zapotřebí k samostatnému přemýšlení. Ve filosofii pro děti se pracuje se skutečností, že děti mají schopnost, a vlastně i právo, zkoumat jakoukoli myšlenku i pojetí jakékoli situace, která je zaujme. Stejně tak jim filosofie pro děti dává možnosti zkoumat věci na první pohled sice srozumitelné a samozřejmé, ale po hlubším zkoumání dítě objeví, že

⁵⁸Srov. Muchová, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*, pedagogická fakulta JU Č. Bdějovice, 1979, s 43-44.

⁵⁹ Srov. Muchová, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*, pedagogická fakulta JU Č. Bdějovice, 1979, s 44.

⁶⁰ Srov. *Všeobecné katechetické direktorium*, čl. 74, s 48.

nic není tak samozřejmé, jak se zdálo. Program a celá koncepce filosofie pro děti je založena na tom, že dítě musí projektovat odpovědi a řešení problémů pro sebe sama, než aby jen s lehkostí a bez přemýšlení přebíraly ty, co jim jsou předkládány.⁶¹

Filosofie pro děti staví na dětské zvědavosti, nad neustálým údivem, touhou rozklíčovat každou záhadu, s jakou se potkají, a přijít na smysluplné řešení těchto věcí, vlastně věcí, které je denně obklopují. Přirozeností dětí je pokládat otázky. Ptát se „Proč?“

Co je to tedy filosofie? Neměli bychom v tomto programu přemýšlet o filosofii jako o nauce o historických osobnostech z řad filosofů a jejich dílech. Ve filosofii pro děti jde v první řadě o rozvoj kritického myšlení, také o myšlení tvořivé nebo angažované. V tomto programu jde o zdokonalování schopnosti komunikovat ve spojení s mravními a morálními hodnotami. Filosofie má děti přivádět k hlubšímu promýšlení a hlubšímu vhledu do problému.⁶²

1.3.1 Cíle Filosofie pro děti

Cílem programu Filosofie pro děti je výchova jedince pro svobodně demokratickou společnost tak, aby jedinec uměl správně usuzovat. Za dílčí cíle lze považovat prohlubování dovedností jako kritické myšlení, hledání alternativ, prohloubení přirozenosti k přemýšlení a cesta k samostatnému myšlení. Cíle jednotlivých diskuzí se pak liší podle věku účastníků, pokročilosti a zkušeností s filosofickou diskuzí. Pecháčková píše, že filosofii bychom měli chápat ne jako cíl, ale jako prostředek k dosažení cílů⁶³

M. Lipman tvrdí, že pokud se mají vzdělávací subjekty zaměřovat na to, aby jejich absolventi byli intelektuálně flexibilní jedinci, vynalézaví a rozumní, pak poznávací

⁶¹ Srov. SPLITTER, L. J., SHARPOVÁ, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Mebourne: Acer, 1995, s 85.

⁶² Srov. CVACH, R. *Program Filosofie pro děti v ŠVP*. Učitelské listy, č. 1/ 2006, ISSN 1210-6313, s 8 - 9.

⁶³ Srov. PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova Filosofie pro děti* (online). Další údaje neuvedeny. Dostupné z WWW: <http://skolniuceni.cz/odbpracenaweb.html>

procesy dětí musí zdokonalovat velkým procentem způsobů edukace, nejen zavedenými procesy zaměřenými na paměť a přebírání informací bez kritického promyšlení.

„Kritické myšlení je, v nejobecnějším slova smyslu, pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informaci, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.“⁶⁴

L. Muchová říká, že kritické myšlení se musí řídit kritérii, která vedou člověka k sebekorekci tak, aby byl citlivější k širokým souvislostem.⁶⁵ M. Lipman uvádí některé charakteristiky tvořivého myšlení, jde například o originalitu, představivost, experimentování, ale také o celistvost a překročení sama-sebe, dále pak schopnost podporovat tvořivost ostatních.⁶⁶ O angažovaném myšlení říká Lipman, že pouze kritické a tvořivé myšlení by nestačilo, a proto musíme zapojit i myšlení angažované, které v sobě nese dimenzi hodnotovou, etickou.

Co všechno by mohlo být zahrnuto do pojmu myslet? J.L. Splitter a A.M. Sharpová uvádějí dlouhý seznam strategií myšlení, mezi které patří podávání důvodů a rozlišování mezi dobrými a špatnými důvody, objasňování významu, kladení otázek, definování pojmů, naslouchání ostatním, sebejistá řeč, zobecňování konkrétních případů, ale také předkládání příkladů a protipříkladů, používání analogie, rozpoznávání rozdílů a shod, opravování vlastních názorů a další schopnosti.⁶⁷

⁶⁴ Srov. JONÁK, Z. *Uplatňování kritického myšlení*. Metodický portál: Články [online]. 15. 10. 2004, [cit. 2011-12-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>>.

⁶⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 2011, Str.231.

⁶⁶ Srov. tamtéž. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 2011, Str.246.

⁶⁷ srov. SPLITTER, L. J., SHARPOVÁ, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Mebourne: Acer, 1995,

1.3.2 Filosofie pro děti ve vyučovacích hodinách

Jak tedy pracuje program Filosofie pro děti? Původně bylo zamýšleno začlenit Filosofii pro děti jako samostatný školní předmět. Součástí didaktických pomůcek jsou filosofické příběhy s metodickými příručkami pro učitele.

Typická hodina filosofie pak probíhá takto: na začátku si skupina společně přečte vybranou část příběhu, každý účastník čte určitý odstavec, lze se střídat i po větách nebo slovech podle soustředěnosti a schopnostech účastníků. Takovéto čtení žákům napomáhá uvědomění si toho, že mluví pouze jeden z nich a na něj navazuje další. Procvičuje to pozornost a naslouchání druhým.⁶⁸

V příběhu je vždy skryto mnoho filosofických myšlenek a příběh je vždy psán tak, aby vyvolával otázky. Po přečtení mají děti prostor pro zamyšlení nad textem a formulování otázek, které je v souvislosti s příběhem napadly. Následuje společné přečtení a objasnění otázek, ze kterých je vybrána jedna, i když postupně lze diskuzi odpovědět i na další položené otázky. Vybraná otázka otevírá dialog. V průběhu diskuze může učitel používat metodickou příručku, která obsahuje témata vyskytující se v příběhu, obsahuje plány diskusí, cvičení, slouží ovšem především jako pomůcka k domácí přípravě učitele. Dialog by neměl končit pouhým shrnutím tématu, ale je vhodné zakončit reflexí toho, co se účastníci v dialogu naučili.

Další hodina pokračuje dalšími otázkami. Pokud učitel dokáže odhadnout, jak by se otázka mohla řešit, může si připravit cvičení nebo plán diskuze. Tohoto plánu se učitel nemusí striktně držet, slouží pouze jako koncept, aby byla otázka dostatečně a do hloubky zpracována a promyšlena. Není nutností zodpovědět všechny položené otázky a ani nemusí skupina dojít k přesnému závěru. Podstatné v takovémto dialogu je, že vyvolává další promýšlení problému a propojování s dalšími situacemi.⁶⁹

⁶⁸ Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s. 131–145.

⁶⁹ Srov. MACKŮ, L. *Filozofický rozměr literárního příběhu - Uplatnění literárního příběhu v programu filosofie pro děti*. České Budějovice, 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová, s. 24.

Filosofii pro děti lze realizovat ale také v jiných hodinách než právě v těch, které jsou filosofii určené. Metodu filosofie lze zvolit pro děti v každém předmětu, kde se počítá s dětskou představivostí. Učitel musí mít zájem o to vědět, jak děti/ žáci rozumí probíranému učivu a musí být nakloněn i jiným metodám než jakými jsou zavedené formy testů, písemek a zkoušení, které v podstatě ukazují jen osvojené vědomosti převzaté od pedagoga. Filosofie pro děti pedagogovi ukáže, do jaké míry dítě promýšlí získané vědomosti. Pokud se tedy učitel rozhodne použít koncepci programu filosofie pro děti, je na něm velký úkol. V první řadě se musí zamyslet nad tím, co chce touto metodou zjistit, dát si takové cíle, které se dají diskuzí naplnit, ale i vyhodnotit, že byly cíle splněny. Dále pro diskuzi musí zvolit vhodný příběh, v předmětech, které nejsou přímo určeny pro filosofickou diskuzi, (pro kterou jsou příběhy přímo psány tak, aby vyvolávaly právě ty otázky, které jsou v příběhu záměrně skryty) je tento výběr těžší a vyžaduje větší promyšlenost tak, aby se daného tématu týkal.

Koncepcie programu se nemusí zaměřovat pouze na pouhou metodu zjišťování, jak si žák osvojil učivo a jak mu rozumí. Filosofická diskuze je i dobrým pomocníkem při řešení krizových situací ve třídě nebo skupině dětí. Pomocí diskuze právě nad vhodným textem samy děti přijdou na řešení nastalé situace, bez použití strachu z „třídní“ nebo „ředitelské důtky“ bez nepříjemných pocitů a bez přijímání rozhodujícího stanoviska od autorit. Prakticky to znamená, že žáci objeví sami špatné chování vyskytující se v jejich středu, sami navrhnou řešení takové situace a sami zvolí nejvhodnější řešení. Právě v takovéto diskuzi se o své potrestání zasadí i agresor, který například neprohlédne, že vybraný příběh a diskuze je zaměřena na odhalení právě jeho špatného chování. Řešení nápravy vztahu v takové třídě je pak kolektivní spoluprací.

1.3.3. Zásady pro vedení filosofické diskuze

Proto, aby filosofická diskuze naplnila stanovené cíle a došla k nim, je zapotřebí dodržet některé zásady, které umožňují hladký průběh diskuze. Prvním faktorem je žáky při diskuzi vhodně posadit, za nejlepší je považováno uspořádání do kruhu bez lavic, dále uspořádání do kruhu s lavicemi, to umožňuje zapojit do diskuze i práci s psacími pomůckami, lavice také dávají žákům pocit nějakého ohraničeného osobního prostoru a

tak lepší komunikaci. Kruh také nevyvyšuje žádného člena diskuze ani učitele, v kruhovém uspořádání jsou si všichni rovni a nikdo není první ani poslední. Učitel volí uspořádání diskuze podle charakteru skupiny a podle vztahové provázanosti členů, ale také podle toho, zda prostor třídy takovéto rozmístění umožňuje.

Dalším prvkem diskuze je vhodné zvolení typu čtení vybraného textu, jehož délka by měla být přiměřená vyhrazenému času, aby se nestalo, že celý čas „zabijeme“ čtením textu. Text je vhodné číst společně s pravidelným střídáním všech účastníků a to po odstavcích, větách nebo slovech, podle schopností a zkušeností účastníků diskuze. Po přečtení textu mají žáci prostor pro formulaci otázek, které sami píší na tabuli, aby je všichni viděli. Pokud jde o začínající skupinu, mohou se otázky formulovat společně na podněty účastníků. Opět se vše odvíjí od zkušeností skupiny s filosofickou diskuzí.⁷⁰

Základní složky Filosofie pro děti jsou dvě: jedna, která uvádí diskutujícího do obsáhlé, strukturované stupnice filosofických pojmů a metodických postupů, což je zjišťováno příběhy určenými právě k řešení konkrétní situace, na které používají model pro různé aspekty hledání. Druhou složkou je metoda zaměřující se na hledající společenství, je dán důraz na prostředí, v jakém se filosofická diskuze odehrává.⁷¹

Neodmyslitelnou součástí filosofické diskuze je také její vedoucí, ve spojitosti se školním prostředím většinou učitel, který je odborně nazýván facilitátor. Vedoucí diskuze by měl mít alespoň základní vědomosti, jak vést takovou filosofickou diskuzi, aby působil přirozeně a sebejistě. Přirozeností pak není myšleno, aby se učitel nechal strhnout situací a v diskuzi nechal pracovat svoji fantazii, kterou by rozvíjel v dlouhých monolozích a tak nepustil žáky ke slovu. Přirozenost by se měla projevit v zájmu o vybranou otázku, měl by používat angažované myšlení, a tak být příkladem žáků. Učitel by rozhodně neměl působit dojmem, že na každou otázku zná již předem správnou odpověď. Rozhodně není selháním učitele, pokud v diskuzi přizná, že něco neví.

Bauman a Cvach k roli vedoucího diskuze říkají: „*Žádný z účastníků dialogu (tedy ani učitel) nemůže říci, že na otázky, které jsou kladeny, již předem zná dokonalou a*

⁷⁰Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s 4.

⁷¹ srov. SPLITTER, L. J., SHARPOVÁ, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Acer, 1995.

vyčerpávající odpověď'. Kladení otázek pramenících z nevědomosti tak získává svoji vážnost; přestává být projevem nedostatečnosti, ale vítanou známkou zvědavosti. Učitel tak již není pouze statickým modelem toho, co je třeba znát, ale také dynamickým modelem touhy po novém a hlubším poznání.⁷²

Na co by tedy měl dávat učitel důraz při vedení diskuze? Zdůrazňovat by měl především filosofický rozměr, měl by dbát na to, aby se diskuze nezaměřovala s psychoterapií nebo se zvrhla v pouhé vyprávění si životních příhod. Učitel by měl v žácích probouzet a podněcovat uvažování a kritické tázání se po jádru věci tak, aby získali větší vhled do problému a zabývali se širšími souvislostmi.⁷³ Macků píše, že facilitátor by měl diskuzi vést „nikoliv však ve smyslu obsahovém, ale spíše procesuálním. Role facilitátora by se dala přirovnat k člověku, který vede skupinu po cestě, kterou ani on zcela nezná. Má však k dispozici např. kompas jako nástroj, který pomáhá určit směr, a učí s ním zacházet zbytek skupiny. Facilitátor je v diskuzích *Filosofie pro děti* součástí hledajícího společenství a zasahuje teprve v krajním případě, kdy tak neučiní nikdo jiný ze skupiny.“⁷⁴

Vedoucí diskuze by neměl zasahovat do dialogu svým hodnocením jednotlivých výroků, neměl by je označovat za chybný nebo správný názor, ale vhodným způsobem upozornit na podnětné myšlenky i na nelogická a nepodložená tvrzení. Toto by měl dělat vhodnými otázkami, které podněcují a rozšiřují dialog. Jsou to například takovéto otázky: Můžeš uvést nějaký příklad? Proč si to myslíš? Opravdu? Je to správný/dostatečný/pravdivý důvod? Co tím myslíš, když říkáš...? Můžeš to říci jinak? Je to hezké, když někdo dělá...? (estetika) Je to dobré, když někdo dělá...? (etika) nevyklučují se tato dvě tvrzení? Pomůže někdo Aniče formulovat tvrzení/otázku? Uznáme-li Adélčino stanovisko za přijatelné, jaké to bude mít následky? Adam a Matěj

⁷² Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s. 2.

⁷³ Srov. tamtéž.

⁷⁴ MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce.. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman, s. 53.

používají různá slova, neříkají ale jedno a totéž? Čím se tato myšlenka Adama liší od myšlenky Matěje? Co tato otázka předpokládá?, a podobně.⁷⁵

V kurikulu se program Filosofie pro děti začíná objevovat až v 90. letech a je popisován jako nezávazná pomocná součást vzdělávacího programu „Národní škola“.⁷⁶ Jelikož program Filosofie pro děti je v souladu s pojetím a cíli kurikulárních osnov základních škol, které vychází z RVP ZV a Bílé knihy, má charakter kladení otázek a společného hledání odpovědí a řešení, je tato metoda vhodná a může se zařazovat do výuky, protože příznivě ovlivňuje kritické myšlení a pomáhá utvářet vlastní názor.

Cvach píše: „*Je důležité, aby aktuální školní programy byly zlepšovány tím, že do nich budeme uvádět určitý počet oborů, jako filosofii, které v nich současně chybí, přestože by mohly programy oživit a aktualizovat... Zvláště nás to povede k poznání, že filosofie, pokud je vyučována způsobem dialogu v hledajícím společenství, je ve výchově nezbytným oborem na všech stupních, od mateřské školy až po univerzitu. Ovšem to, co je podstatné, nemusí být nutně výlučné. Filosofie je nutná, jistě, ale vedle ostatních oborů přispívajících k dosažení výchovných cílů, z nichž hlavní je rozvíjení úsudku.*“⁷⁷

Pokud je Filosofie pro děti praktikována s ohledem na všechny potřebné aspekty k úspěšné realizaci, je dobrým pomocníkem učitele. Učitel má možnost se pomocí diskuze, kde platí pravidlo „všichni jsou si rovni“ přiblížit se k žákům, a pro žáky příjemnou formou zjistit jak rozumí učivu, nebo co trápí konkrétního žáka, ale také problémy kolektivu. Tento program učitelé umožňuje řešení konfliktů. Také si učitelé k žákům a žáci k učitelé vybudují hlubší a důvěrnější vztahy.

⁷⁵ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 2011. ISBN 978-80-86953-82-3, Str.236.

⁷⁶ Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s 8.

⁷⁷ CVACH, R. *Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP* In: Jandová, R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, s 4.

2) Kvalitativní výzkum v ohniskových skupinách: Filosofie pro děti a promyšlení biblických textů u dětí 2. stupně ZŠ

Pro výzkumnou část své diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, který bude zaměřený na zjišťování, jakým způsobem přemýšlejí děti ve věkovém období 2. stupně ZŠ o obsazích spojených s učením církve, které jim představují katecheté a učitelé náboženství. Z hlediska cíle výzkumu a z hlediska mých možností, přijít do kontaktu s těmito dětmi, jsem zvolila metodu kvalitativní analýzy dat z rozhovorů v ohniskových skupinách. Analýzu dat získaných v ohniskových skupinách jsem kombinovala s prvky zúčastněného pozorování. Prostředkem pro hledání způsobu přemýšlení o obsazích učení církve byla jednak témata starozákonní, jednak novozákonní. Byla jsem do značné míry limitována předmětovými osnovami, podle kterých ve třídách a ve farní skupině postupovali jak kněz, tak učitelé náboženství. Pro výzkum jsem ze všech možných témat vybrala jedno starozákonní téma (Stvoření světa) a jedno téma novozákonní (Ježíšova podobenství).

Před zahájením výzkumu je potřeba shrnout psychologické zákonitosti, kterými se řídí vývoj myšlení dětí na 2. stupni ZŠ. Je také potřeba vymezit základní rysy učení církve, které se týkají zvolených témat.

2.1 Vývoj myšlení dětí na 2. stupni ZŠ

Myšlenkové procesy probíhají rozličně, podle povahy problému, avšak Říčan popisuje některé společné rysy. Počáteční první stadium se zaměřuje na orientaci v problému, seznamuje se s dostupnými informacemi, popřípadě hledá další rozšiřující údaje. Dále upřesňuje cíle, kterých chceme dosáhnout a analyzuje způsoby a prostředky k úspěšnému vyřešení problému. Střídavě se zaměřuje na všechny elementy problémové situace a upevňuje je ve vědomí, neboli v operační paměti. Dalším stupněm je introspekce, která umožňuje uvědomit si, jak jsme schopni udržet v mysli všechny stránky problému. Na základě introspekce dovedeme popsat výsledky jednotlivých kroků myšlenkového procesu.⁷⁸

⁷⁸ Srov. ŘÍČAN. P., *Psychologie, Příručka pro studenty*, Praha, Portál 2005, s 89-91.

Vývojové období staršího školního věku je spojeno se změnami myšlení, uvažování a řešení problémů. J. Piaget nazývá tuto fázi stadiem logických operací. Pro toto období je charakteristická potřeba a schopnost uvažovat o tom, jaký by mohl být svět kolem, nebo jaký by měl být. Jedinec dokáže myslet hypoteticky, bez závislosti na konkrétním problému. Dospívající jedinec si postupně osvojuje způsob abstraktního myšlení natolik, že se předmětem jeho úvah může stát cokoliv. Obsah tedy je zaměnitelný, ale forma, způsob jakým jedinec o problému přemýšlí, zůstává stejný. Pro člověka v tomto věku schopnost abstraktně uvažovat o různých věcech, může být zdrojem nejistoty. Avšak může se stát impulsem k aktivnímu úsilí rozšiřovat své myšlenkové kompetence a tak se nejistoty zbavovat.

D. Kotinga shrnuje myšlení pubescenta, užívajícího formální logické operace do tří bodů:

- pubescent klade důraz na uvažování o mnoha různých možnostech.
- pubescent začíná uvažovat systematicky.
- pubescent dovede různé myšlenky kombinovat a integrovat.⁷⁹

Říčan ve své knize *Cesta životem* popisuje, že člověk ve věku dvanáct až patnáct let je již schopen myslet vědecky. Vědecké myšlení je zatím v procesu učení, proto je ještě neohrabané a jedinec dělá hodně chyb, je zde absence zkušenosti, kterou teprve získává na základě právě chyb, kterých se dopouští, dále chybí cvik a trpělivost, v patnácti letech už ale ovládá všechny podstatné obraty vědeckého myšlení. Novým úkazem je myšlení o myšlení, tedy jedinec nepřemýšlí jen o skutečnostech, ale i o svých úsudcích. Říčan, stejně jako Piaget, nazývá tuto schopnost jako formální logické operace, tedy myslet nezávisle na obsahu.

V novém rozsahu myšlení se může projevovat kritičnost a nespokojenost, zklamání, nejasné touhy a třeba i pesimismus. Srovnávání skutečnosti s představami, jak by to mohlo být, otevírá cestu k tvořivým nápadům. Rozvíjející se intelekt poprvé proniká do hloubky pojmů a objevuje se schopnost psychologického myšlení, zájem o to jak a proč se lidé povahově liší, co je vede k takovému chování.⁸⁰

⁷⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie, Dětství, dospělost, stáří*, Praha, Portál 2000, s 216-219.

⁸⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, Praha: Portál 2004, s 174 -176.

2.2 Základní rysy učení církve o Stvoření světa a o Ježíšových podobenstvích

Učení církve o stvoření světa má zásadní význam, protože se týká základních kořenů lidského života, objasňuje pohled křesťanské víry na otázky, které si lidé kladou v každé době. „Odkud pocházíme?“ „Kam jdeme?“ „Jaký je náš cíl?“ Dá se říct, že jsou to dva typy otázek a to po původu a konci všeho. Lidský rozum je schopen nalézat odpovědi na otázku původu všeho, jen ve světle víry. Víra umožňuje člověku poznávat, že svět byl stvořen Božím slovem. Víra posiluje a osvětluje lidský rozum. Pravda o stvoření je důležitá, pro celý lidský život, Bůh ve své laskavosti chce člověku umožnit objevit vše, co potřebuje ke spáse.⁸¹

Zpráva o stvoření světa zaujímá jedinečné místo hned v prvních třech kapitolách knihy Genesis. Vrcholem stvoření učinil Bůh člověka jako svůj obraz jako muže a ženu. Tento obraz katechismus popisuje slovy: „*Jen člověk ze všech viditelných tvorů je „schopen poznávat a milovat svého Stvořitele“, „je jediným tvorem, kterého chtěl Bůh pro něho samého“, jen člověk je povolán, aby sdílel poznáním a láskou Boží život, k němuž, byl stvořen, a který je hlavním důvodem jeho důstojnosti.*“⁸²

Učení církve dále v katechismu podrobně rozebírá jednotlivé fáze stvoření s podrobnou analýzou a interpretaci jednotlivých zpráv, symbolů a metafor. Stvoření má svou vlastní dobrotu a dokonalost, nevyšlo od Stvořitele zcela dokončené, ale je stvořeno tak, aby putovalo po cestě ke své konečné dokonalosti k jaké je Bůh učinil, a které musí dosáhnou.

O Ježíšových podobenstvích v Matoušově evangeliu píše ve své knize Mrázek. Podobenství O deseti družičkách řadí do eschatologické řeči. O tomto podobenství se vedou spory, zda jde o skutečně popsání izraelských svatebních zvyklostí nebo jde pouze o smyšlený text. To ovšem nevyvolává, takový rozpor. Vskutku nečekané se začne zdát až chování rozumných družiček, ostatní postavy v příběhu, v první řadě ženich, reagují právě tak, jak by bylo obvyklé, jak by reagoval skutečný ženich v této kultuře. Provokativními momenty podobenství jsou právě nesolidarita družiček a tvrdost ženicha. Vnitřní vztahy upozorňují na fakt dvou skupin, které dělají totéž, ale

⁸¹ Srov. *Katechismus katolické církve*, Praha: Zvon, s 84-86,

⁸² Srov. tamtéž. s 101.

jedna správně a druhá špatně. A dokonce je to přímo řečeno od počátku příběhu, čtenář má tedy za úkol odhalit chybu těch, které neobstály. I role ženicha je čtenáři nabídnuta už s nějakým charakterem, kde zásadním je dočasná nepřítomnost ženicha připodobňující eschatologickou řeč. Kontext eschatologické řeči i metafora ženicha má zřetelně ukazovat, že jde o roli vyhrazenou pro Krista. Hlavní roli zde představují družičky. Jejich úkolem je počkat a přivítat ženicha světlem. Paradoxní je, že kritickým se stane právě ta část úkolu čekání. Zmínka o spánku má zřejmě sloužit jako vysvětlení, proč žádná z družiček včas nepostřehla, že se blíží ženich a olej nesehnala, nebo neušetřila olej dočasným zhasnutím. Pokud by měl spánek symbolizovat smrt, znamenalo by to, že jde doslova i v přeneseném smyslu o nedostatek bdělosti, tedy připravenosti.⁸³

2.3 Metodologie výzkumu

2.3.1 Teorie kvalitativního výzkumu orientovaného na ohniskové skupiny

Metodu analýzy dat pocházejících z diskuzí v ohniskových skupinách popisuje D. Morgan.⁸⁴ Ve svém výzkumu se držím jeho výkladu, který shrnuji jako východisko pro stanovení mého vlastního výzkumného designu.

Ohnisková skupina je označení pro skupinový rozhovor, který se ale nevede jako otázka badatele a odpověď respondenta, ale spoléhá se na interakci uvnitř skupiny. Badatel předkládá skupině témata, členové skupiny o nich vzájemně diskutují, obrazejí se přitom na sebe, nejenom na badatele, a tak dospívají k údajům a vhledům, které by bez jejich interakce nebyly dostupné.

Výzkum rozhovorů v ohniskových skupinách může být zvolen jako samostatná metoda. Tyto rozhovory jsou potom hlavním zdrojem analyzovaných údajů. Mohou být také součástí rozsáhlejších výzkumů, které shromažďují ještě další data. Podle Morgana klade použití ohniskových skupin jako samostatné metody větší nároky na design výzkumu, protože badatel si musí klást pouze takové cíle, které mu dovoluje naplnit

⁸³ Srov. MRÁZEK, J. *Podobenství v kontextu Matoušova evangelia*. Jihlava: Mlýn, 2003, s 170-176.

⁸⁴ Srov. MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001, s 13 – 14 a 30.

skupinový rozhovor. Morgan doporučuje položit si ještě před zahájením sběru dat otázku, jak aktivně a lehce budou účastníci diskutovat o předmětu zájmu.

Morgan doporučuje používat metody samostatných ohniskových skupin (bez použití dalších metod získávání dat) v případech, kdy je cílem dozvědět se o postojích a názorech účastníků na předmět badatelova zájmu. Ještě významnější je však poučit se o zkušenostech a perspektivách účastníků. Morgan považuje pojem „perspektivy“ za důležitý pro to, aby se výzkumník dozvěděl nejenom něco o názorech, postojích a zkušenostech účastníků skupiny, ale také o tom, jak o zkoumaném problému přemýšlejí a proč o něm přemýšlejí právě určitým způsobem. Účastníci skupiny na sebe v rozhovoru reagují, vyjadřují souhlas nebo nesouhlas, kladou otázky a odpovídají si na ně. Výzkumník tak může získat materiál, který ukazuje, jak účastníci vnímají rozdíly v názorech, jak je zpracovávají a k čemu dospívají.⁸⁵

Při plánování práce s ohniskovou skupinou je podle Morgana potřeba vyřešit tři problémy:

1. Etický problém – souvisí s nahráváním rozhovorů a možnost dotknout se intimních témat a s tím související narušení soukromí
2. Finanční rozpočet – platby za cestovné za skupinou, odměna moderátorovi apod., cena přepisů dat z audionahrávky do písemné podoby
3. Časová náročnost – nejméně dva týdny by měla trvat příprava designu výzkumu, čas potřebuje i výběr účastníků rozhovorů a jejich samotná realizace, časově náročný je přepis rozhovorů (může trvat i několik měsíců) a analýza dat.⁸⁶

Ohnisková skupina by podle Morgana měla mít 6 – 10 členů, měla by se skládat z účastníků, kteří se navzájem neznají, a rozhovor by měl být veden pomocí poměrně dobře strukturovaných otázek. Pro jeden výzkum by nemělo být použito víc než 3 – 5 skupin. Někdy však okolnosti těmto pravidlům odporují, což není na závadu, pokud dospěje v přípravné fázi výzkumu badatel k tomu, že např. to, že se lidé ve skupině znají, příznivě ovlivní interakce ve skupině.

⁸⁵ Srov. Srov. tamtéž. s 35-36

⁸⁶ Srov. Srov. tamtéž. s 47 - 50

Volba typu účastníků ohniskové skupiny je možná provést v rámci tzv. segmentace. To znamená, že badatel netrvá na přísné homogenitě účastníků, ale rozdělí je do segmentů např. podle pohlaví, podle věku nebo podle tříd, které navštěvují.⁸⁷

Předem si musí také výzkumník promyslet, jak aktivně se bude zapojovat do interakcí ve skupině a do jaké míry bude mít připraveny strukturované otázky, které by předložil v každé skupině, aby mohly být tyto skupiny navzájem srovnávány.

Morgan také popisuje zásady pro moderování diskuse v ohniskové skupině. Vyslovuje 6 zásad, které by měly být skupině známé, aby řízení diskuse nebylo pouze na moderátorovi:

- Upozornit účastníky na spoluzodpovědnost za diskuzi: „ Pokud odbočíme od tématu je zapotřebí aby někdo skupinu vrátil k tématu.“
- Poučení skupiny jak řešit běžné problémy v diskuzi: „Pokud skupina vyčerpá vybrané téma, vzpomeňte si na to co vás zajímá a co byste ještě chtěli prohloubit.“
- Zdůraznění, že je potřeba vyslovit tolik různých perspektiv kolik je jen možno: „Pokud se vaše zkušenost trochu liší, nebojte se ji vyslovit, určitě nám to pomůže v hledání.“
- Umožnění používat otázky k tomu, aby skupina sama řídila interakci v diskuzi: „ Pokud uvidíte, že se někdo nezapojuje, můžete položit otázku přímo tomu kolegovi a tak ho vtáhnout do diskuze.“
- Zdůraznění potřeby slyšet osobní zkušenosti účastníků: „ Pokud máte vlastní zkušenost, která se týká tématu, vyslovte ji, chceme ji slyšet.“
- Zdůrazněte, že všechny zkušenosti jsou pro vás stejně důležité: „potřebujeme slyšet tolik odlišných zkušeností kolik je jen možné a kolik nám dovolí čas.“⁸⁸

Analýza dat získaných v rozhovorech probíhá klasicky jako u osobních rozhovorů – kódováním dat a jejich spojováním do témat. Základní jednotkou analýzy jsou jednotlivci, kteří dohromady tvoří skupinu a dynamika skupiny jako celek. Analýza tedy musí mít dvě úrovně – jednak analýzu dat pocházejících od jednotlivých členů, jednak analýzu dat skupiny jako takové. Kódování probíhá tak, že jsou nejprve okódovány jednotlivé výroky účastníků, poté se evidují všechny další zmínky s tímto kódem, dále

⁸⁷ Srov. tamtéž. s 50 - 53

⁸⁸ Srov. tamtéž. s 70 - 71

se hledají účastníci, kteří zmínili daný kód nebo zda diskuse ve všech srovnávaných skupinách daný kód obsahovala.

Interpretace analyzovaných dat se týká podle Morgana především otázky, co bylo pro účastníky diskuse jako téma zajímavé a co pro ně bylo důležité. V té souvislosti jsou významné i neverbální projevy účastníků.

Ve zprávě o výsledcích výzkumu musí výzkumník dodržet rovnováhu mezi přímými citacemi účastníků a sumarizací jejich diskuse. Výzkumník musí udržet napětí mezi bohatostí údajů a odstupem od nich.⁸⁹

2.3.2 Vlastní výzkumný design

Metodu analýzy dat v ohniskové skupině jsem zvolila ze dvou důvodů. Jednak se mi nabízí proto, že mám pravidelný kontakt se skupinami dětí ve farní katechezi a v hodinách náboženství, jednak proto, že mám vzdělání a praktickou zkušenost ve vedení skupinových dialogů metodou Filosofie pro děti. Vzájemné rozhovory dětí ve skupině se mi tak jeví jako dobré pole pro zkoumání, jak děti na druhém stupni ZŠ přemýšlejí o obsazích církevního učení.

Rozhodla jsem se pro tento typ kvalitativního výzkumu jako samostatné výzkumné metody, kterou už nebudu doplňovat jinými daty. Hlavním zdrojem analyzovaných údajů tedy budou data, která získám čtyřmi rozhovory ve třech ohniskových skupinách. Morganův požadavek, aby analýza dat v ohniskové skupině přinesla poznatky týkající se nejen postojů, názorů a zkušeností účastníků, ale také poznatky o tom, jak o zkoumaném problému účastníci přemýšlejí a proč právě tímto určitým způsobem, se mi jeví jako odpovídající záměrům moderování dialogů ve filosofii pro děti, protože v nich jde především o to, aby děti čerpaly z vlastních zkušeností, aby je promýšlely, nacházely problémy, vyslovovaly názory a argumentovaly v jejich prospěch či neprospěch, atd.

Design výzkumu volím tak, abych si pokud možno nekladla příliš vysoké cíle vzhledem k tomu, jaké možnosti získání dat mohu předpokládat u zvolených skupin.

Za tím účelem formuluji svou výzkumnou otázku následovně:

⁸⁹ Srov. tamtéž. s 75 - 81

Jak promyšlejší děti ve věku 12 – 15 let biblické texty?

Jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promyšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let?

Při přípravě výzkumu v ohniskových skupinách jsem řešila tři problémy:

Etické hledisko: Rozhodla jsem se rozhovory nahrávat pomocí audiotechniky. Před zahájením rozhovorů jsem se dotázala písemnou formou jednotlivých rodičů, zda souhlasí s pořízením nahrávky rozhovorů za výzkumným účelem. Na začátku každého rozhovoru jsem získala souhlas s nahráváním i od členů skupin. Nepředpokládala jsem, že by se mohlo některé ze zvolených témat dotknout soukromí či intimního emocionálního prostoru dětí. V jedné diskusi však došlo k tomu, že skutečně z neverbálních projevů dětí jsem vycítila, že se diskuse dotýká citlivého tématu, takže jsem ji rychle ukončila a nezařadila do výzkumu.

Finanční náročnost jsem eliminovala tím, že rozhovory jsem konala v rámci pravidelné výuky dětí a pro přepisy rozhovorů jsem získala dobrovolnou spolupracovnici.

Časovou náročnost jsem zohlednila tak, že s přípravou výzkumu jsem začala rok před zahájením analýzy dat, samotné diskuse probíhaly od listopadu 2015 do poloviny ledna 2016, přepis dat do poloviny března 2016 a jeden měsíc jsem věnovala analýze a interpretaci dat.

Volba ohniskových skupin byla ovlivněna skutečností, že se jednalo o již zformované skupiny dětí účastnících se výuky náboženství nebo katecheze. Proto má skupina č. 1 (katecheze) 5 členů (vesměs děvčata), skupina č. 2 (6. třída) 12 žáků (7 děvčat, 5 chlapců) a skupina č. 3 12 žáků (6 chlapců, 6 děvčat). Skupina č. 1 se schází pravidelně na farním úřadě venkovské farnosti na Moravě, skupiny 2 a 3 tvoří žáci dvou tříd jedné církevní školy v centru většího českého města (cca 90 000 obyvatel). Počet účastníků ve skupině ve dvou případech poněkud překračuje počet doporučený Morganem, ovšem rozhodla jsem se pro to, nenarušovat omezením počtu žáků ve

skupině jejich skupinovou dynamiku – jsou to spolužáci, zvyklí se pravidelně u podobných témat setkávat, vyloučení by mohlo narazit na etickou bariéru.

Volbou dětí navštěvujících pravidelně výuku náboženství nebo katechezi je také dána skutečnost, že skupiny jsou segmentované podle věku (12 – 15 let) a podle postupných ročníků (6. a 7. ročník nebo skupina patnáctiletých pro katechezi). Jedna skupina je pohlavně monogamní, což je dáno opět realitou její existence, další dvě jsou co do pohlaví heterogenní.

2.3.3 Příprava otázek pro rozhovor:

V této části procesu přípravy a realizace výzkumu jsem se vědomě odchýlila od Morganových doporučení. Otázky jsem nestrukturalizovala vzhledem k tématům, ale byla jsem připravena používat sady otázek, které ve Filosofii pro děti používají moderátoři obecně. Na tomto místě opakuji příklady z teoretické části této práce:

Co tato otázka předpokládá? *Hledání východisek*

Co tím myslíš, když říkáš...? *Otázka po objasnění pojmů*

Můžeš to říci jinak? *Hledání alternativ*

Adam a Matěj používají různá slova, neříkají ale jedno a totéž? *Otázka povzbuzující k hledání obrysů slov, hledání společných vlastností*

Můžeš uvést nějaký příklad? *Konkretizace téze*

Proč si to myslíš? *Otázka po uvádění argumentů, příčin, důvodů, účelů nějakého jevu apod.*

Opravdu? Je to správný/dostatečný/pravdivý důvod? *Výzva ke zkoumání opodstatněnosti argumentace (neformální logika)*

Nevylučují se tato dvě tvrzení? *Otázka odkazující na logiku výpovědi*

Čím se tato myšlenka Adama liší od myšlenky Matěje? *Hledání rozdílů*

Uznáme-li Adélčino stanovisko za přijatelné, jaké to bude mít důsledky? *Hledání důsledků*

Je to hezké, když někdo dělá...? *Estetický úhel pohledu na problém*

Je to dobré, když někdo dělá...? *Etický úhel pohledu na problém*⁹⁰

⁹⁰ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 2011, s. 236.

Příprava mé vlastní aktivity v ohniskových skupinách jako moderátorky byla ovlivněna dvěma skutečnostmi:

1. Tím, že v hodinách náboženství nebo katecheze vystupuji v roli učitelky (katechetky), nikoliv moderátorky

2. Tím, že používám v rozhovorech otázky podněcující promyšlení témat. Aktivita moderátora filosofického dialogu by neměla být z principu vyšší než běžná aktivita členů skupiny.

Do výzkumu jsem se rozhodla zařadit 3 ohniskové skupiny, pro analýzu dat jsem použila 4 rozhovorů:

První téma: Ježíšova podobnost (skupina č. 1 a skupina č. 2 /12 žáků 7. ročníku církevní školy/)

Druhé téma: Stvoření (skupina č. 1 /5 třinácti až patnáctiletých děvčat účastnících se farní katecheze/ a skupina č. 3 /12 žáků 6. ročníku církevní školy)

Během rozhovorů jsem se odchýlila od Morganova návodu na vedení diskuse účastníkům diskuse, protože jeho zásady jsou již obsažené ve způsobu kladení otázek moderátorem a není potřeba je explicitně sdělovat skupině.

Pro analýzu dat jsem zvolila metodu kódování sdělení, evidenci jejich opakování a posléze spojování do širších témat. Ke kódování jsem použila barevné odlišení kódů. V průběhu analýzy se jako dostačující projeví následující kódy, které mají charakter barevných poznámek vložených do textu přepsaných diskusí:

- Červené poznámky: kódy označující myšlenkové operace účastnic
- Modré poznámky: kódy označující nová témata dětí
- Světle zelené: kódy označující podněty moderátorky k další diskusi
- Tmavě zelené: kódy označující věcné informace moderátorky
- Fialové poznámky: komunikace mimo téma
- Oranžové poznámky: komunikace řešící nekázeň
- Hnědé poznámky: odmítání podnětů k diskusi

Širší kategorie se vynoří v rámci práce s jednotlivými kódy. Zahrnou nejprve diskuse v jednotlivých skupinách, ale také kategorie jdoucí napříč diskusemi. K jejich identifikaci budu používat tabulkového zpracování četnosti jednotlivých kódů.

2.3.4 Vlastní analýza a interpretace získaných dat

2.3.4.1 První téma: Ježíšova podobenství pro skupinu č. 1 a skupina č. 2

Četba z Písma

Ježíšova podobenství

O deseti družičkách Mt 25,1-13

¹ „Tehdy bude nebeské království podobné deseti družičkám, které vzaly své lampy a vyšly naproti ženichovi.

² Pět z nich bylo rozumných a pět bláhových.

³ Ty bláhové si s sebou vzaly lampy, ale žádný olej.

⁴ Ty rozumné si kromě lamp vzaly také nádobky s olejem.

⁵ Když ženich dlouho nešel, začaly všechny podřimovat a usnuly.

⁶ O půlnoci se strhl křik: „Ženich je tu! Jděte mu naproti!“

⁷ Všechny družičky vstaly a připravily si lampy.

⁸ Tehdy řekly ty bláhové těm rozumným: „Dejte nám trochu svého oleje, naše lampy hasnou.“ ⁹ Ty rozumné jim ale odpověděly: „Nebude ho dost pro nás všechny. Jděte si raději nakoupit k prodavačům.“

¹⁰ Když odešly kupovat olej, přišel ženich a ty, které byly připravené, s ním šly na svatbu. A dveře se zavřely.

¹¹ Když potom přišly ty zbylé družičky a říkaly: „Pane, pane, otevři nám!“

¹² odpověděl jim: „Amen, říkám vám, že vás neznám.“

¹³ Proto bděte, vždyť neznáte den ani hodinu.“

Podobenství o hořčičném zrně Mk 4,26-34

²⁶ Potom řekl: „Boží království působí, jako když člověk hodí zrno na zem.

²⁷ Spí a vstává ve dne i v noci a to zrno klíčí a roste, a on ani neví jak.

²⁸*Země totiž plodí úrodu sama od sebe – nejdříve stéblo, potom klas a potom zralé obilí v klasu.*

²⁹*A když úroda dozraje, ihned se chopí srpu, protože nastala žeň.“*

³⁰*Řekl také: „K čemu přirovnáme Boží království? Jakým podobenstvím ho představíme?*

³¹*Je jako zrnko hořčice, které když je zaseto do země, je nejmenší ze všech semen na zemi. ³²Jakmile je však zaseto, roste, až je větší než všechny byliny, a vypouští mohutné větve, takže i ptáci mohou hnízdit v jeho stínu.“*

³³*Přinášel jim Slovo v mnoha takových podobenstvích, nakolik byli schopni rozumět.*

³⁴*Nemluvil k nim jinak než v podobenstvích, ale svým učedníkům všechno v soukromí vysvětloval.*

O dvou synech Mt 21, 28-32

²⁸*„Co myslíte? Jeden člověk měl dva syny. Šel za prvním a řekl: ‚Synu, jdi dnes pracovat na vinici.‘*

²⁹*Odpověděl: ‚Nechce se mi,‘ ale pak si to rozmyslel a šel.*

³⁰*Potom šel za druhým a řekl mu totéž. Ten odpověděl: ‚Ano, pane, půjdu,‘ ale nešel.*

³¹*Který z těch dvou naplnil otcovu vůli?“*

„Ten první,“ řekli.

Ježíš jim odpověděl: „Amen, říkám vám, že výběrčí daní a nevěstky jdou do Božího království před vámi.

³²*Když k vám Jan přišel cestou spravedlnosti, nevěřili jste mu, ale výběrčí daní a nevěstky mu uvěřili. Ale ani potom, co jste to viděli, jste si nerozmysleli, že mu uvěříte.“*

2.3.4.1.1 Diskuze Ježíšova podobenství, skupina č. 1, katecheze, 5 dívek

Setkání trvalo 48 minut. Na začátku přečetly dívky společně vybraná Ježíšova podobenství, při četbě se střídaly a následně měly prostor pro vytvoření otázek. Na začátku diskuze probíhala tak, jak jsem popsala v teoretické části výše.

B. – Zvítězila otázka: Proč Ježíš mluví v podobenství? Co je to podobenství a jak ho pojmout? Každá můžeme říct cokoli, jak pojmout podobenství. Nemůžeme říct nic špatně.

N. – podobenství jako něco, jak se máme chovat **Vyslovení téze**

B. – takže podobenství nám něco připodobňuje **Rozvíjení myšlenky N.**

M. – přirovnává nás k něčemu, co už děláme **Vyslovení jiné téze**

B. - ukazuje nám naše chování **Shrnuje předcházející dvě téze**

M1.- to je vlastně to stejné, taky ukazuje naše vlastnosti , že například řekne, že tam nepůjde a šel nebo že půjde a nešel **Vyslovení třetí téze, konkretizace na příkladu**

B.- tak nám ukazuje nepoctivost nebo nedbalost? **Rozvíjení myšlenky M1**

X . – že jeden ukazuje, že je jako zlej, ale uvnitř je vlastně dobřej a ten dobřej je vlastně špatnej **Argumentace s odvoláním na text**

Vlastní definice podobenství: Podobenství ukazuje lidské vlastnosti, to, co člověk dělá nebo co by měl dělat

Skupina je potichu.

B. – přetvářka? Když čteme knihu, tak každá má svůj žánr. **Nový podnět k diskusi**

X. - Každý příběh v Bibli má tedy jiný žánr? **Vyvozování závěrů formou sylogismu**

B. – Můžeme pak probrat Maruščinu otázku. Tímto máme probranou otázku, co je podobenství. Můžeme říct, že je to literární žánr a proč Ježíš mluví v podobenstvích. Protože nám to chce něco říct

X. – takže k nám vlastně Ježíš mluví v šifrách, když to blbě řeknu? **Otázka po účelu podobenství**

M. – On chce, abychom na to přišli sami. **Rozvíjení předcházející myšlenky – otázka po účelu**

X. - Dává nám tak nějakou lehkou nápovědu nebo nějakou pomůcku. **Rozvíjení předcházející myšlenky – otázka po účelu**

Účelem podobenství je pomoci člověku

B. – co nesnáší každý člověk? **Podněcování diskuse**

M. - Když mu řekneš, co všechno děláš špatně **Vyslovení téze**

B. – Když k němu přijdeš a řekneš, tohle děláš úplně blbě, to je nesmysl, na to se vykašli. Děláš úplně zbytečnou věc a tomu se chce Ježíš vyhnout. Hele ty máš ty dva syny oni ti lžou. On řekne“ Byl jednou jeden muž“, tím nikoho neurazí. Když to tak čteme, to poslední podobenství, nevidíme se v tom? Nestalo se nám někdy: Hele mami

já ten koš vynesu, už jdu na to a zůstane tam další dva dny? Když se díváme z téhle strany na to co je podobenství, tak vlastně můžeme říct, že...?

X. – že podobenství napodobuje každého člověka **Návrat k původní definici**

B. – každý v tom může najít kousek sebe a záleží na tom v jakém rozpoložení, s jakým srdcem se na to díváme. Nikča nám právě zodpověděla, proč to používá Ježíš, protože je to chytrý : D. Co by nás dál napadlo **Nový podnět k diskusi**

X. - proč to chtěl takhle schovat v podobenstvích? **Návrat k účelu**

M. – Když k němu přijdeš a řekneš, co všechno dělá blbě, tak se nezlepší **M rozvíjí svoji vlastní téze zdůvodněním vlastní zkušenosti. Argumentuje.**

M. - Protože chtěl, aby se lidi rozhodovali sami, jak když před tím jsme řešili první lidi a vyhnání z Ráje tak taky jim dal, aby se rozhodli, jestli chtějí jablko **Vyslovení a zdůvodnění vlastní téze biblickým textem**

B. – dal jim svobodu rozhodnutí **Shrnutí předcházející myšlenky**

X. – aby nějak povzbudil člověka, jako když nám učitelka říká, ať si ten příklad zkusíme vymyslet sami, nějakou pobídku nebo podnět **Vyslovení a zdůvodnění nové téze vlastní zkušeností**

B. – můžeme říct, že to je schůdek k něčemu dalšímu **Rozvinutí předcházející myšlenky**

X. – že se to člověk naučí, když na to přijde sám a víc si to pamatuje **Vyslovení závěru**

B. – možná má i pocit, že to vymyslel sám **Rozvinutí předcházející myšlenky**

X. – je to vidět i v realitě, když vymyslíte nějaký způsob jak vypočítat nějaký příklad, tak když ho příště uvidíme, budeme vědět, jak na to, budeme si to pamatovat do konce života. **Potvrzení předcházejících tézí – argumentace vlastní zkušeností**

B. –teoreticky každý příběh, který čteme nebo vidíme v televizi, nás tedy může posunout? **Nový podnět k diskusi**

X. – když něco uvidíme tak nás může inspirovat k nějaké věci nebo nám může dát vzor, takhle být nechci a když si člověk dokáže uvědomit, co je dobře co špatně určitě nás to musí posunout celkem vysoko. **Rozvíjí tézi moderátorky, vyvozování hypotézy**

B. – A co když někdo kouká na podobenství takhle to je napsané a takhle to musí být? A nedíval by se na to s nadhledem. **Podnět k jinému úhlu pohledu**

Účelem podobenství je, aby člověk sám objevil, co je dobré činit

X. – že by se řídil jen tím, co je tam napsáno? **Přeformulování předcházející téze**

B. – Víte, co tím chci říct? Třeba když přijdu k někomu a vidím, že má dvě tužky a já žádnou a řeknu:., prosím tě půjč mi tužku, máš tady dvě a on odpoví: nene, tady v tom podobenství se píše, že máš být prozíravý a že máš mít tužky připravené nejlépe dvě“ **Uvedení příkladu pro lepší srozumitelnost tézi**

M. – že by ho to mohlo špatně ovlivnit, jako opačně, že by si vybral to špatný

Přeformulování předcházející téze

X. – ale určitě by se našel někdo, kdo by mu řekl, že to má brát s nadhledem a popostrčil ho, aby to tak nebral, možná by to trvalo, ale přece by se za nějakou dobu uvědomil, každý si uvědomí, co dělá špatně **Popření téze moderátorky – argumentace lidskou autoritou**

B. – je potřeba teda porozumět tomu textu a dívat se na ten text jako na celek? Nejde vytrhnout si jednu větu? **Návrat k původnímu smyslu téze**

X. – vytrhnout jednu větu nejde, pak nedává smysl **Vyslovení téze bez argumentace**

M. – to by pak dávalo úplně jiný význam. **Vyslovení téze bez argumentace**

X. – je lepší chápat celek a nějak si to udělat ne úplně podle svého, ale přizpůsobit se, než když si vyberete nějaký svůj odstavec a podle toho se budete řídit. **Vyslovení téze bez argumentace**

Podobenství musíme chápat jako celistvý text

Otázka: jaký byl vztah moudrých družiček k družičkám pošetilým?

B. – Proč teda těch pět družiček nepůjčilo těm pěti, co neměly? Maruška si tu otázku pokládá. Co nám ten text chce říct? Proč jim to nepůjčily? **Podnět k diskusi – důvody jednání družiček**

X. – chtěly, aby se ponaučily na příště? **Argumentace účelem**

B. – možná chtěly, aby se ponaučily **Argumentace jiným účelem**

X. - Nebo chtěly být sobecký **Argumentace jiným účelem**

M. – ony by neměly dostatek ani pro sebe, tam bylo řečený. **Argumentace příčinou**

M. –Ale ten ženich už šel, ale ony se jich zeptaly a poslaly je pryč a až potom přišel. Ony ještě zvládly odejít pryč, kdyby byl ženich na blízku tak by si všimly, že přichází a vrátily by se zpátky, ale když už byly tak daleko, že už ... **Rekapitulace příběhu**

M. - ale tam jde o to, že už neměly olej, aby jim ty lampy svítily, když šly s tím ženichem. Ony do toho města mohly klidně dojít potmě **Pokus o porozumění smyslu příběhu**

X. – nebo jsou tři způsoby: 1. chtěly je ponaučit do příště,

M. – nebo nechtěly, aby s nima šly na tu svatbu

X. - 2. být zlý a nechat si ho pro sebe, nebo 3. tam bylo trošku dobra - my vám ho nedáme a tím budeme mít pro ostatní – vůdce se taky musí starat o všechny a udělat pro všechny dobře, a ne jen o někoho, že si to třeba zaslouží **Sjednocení – všechny tři argumentace mohou platit vedle sebe**

Z podobenství lze usoudit na několik možných závěrů ohledně povahy vztahu mezi družičkami: 1. Dát ponaučení pro příště 2. Sobecké důvody – nechat si vše pro sebe 3. Dobré důvody – světlo pro všechny

B. – zkusíme historický exkurs do té doby: V Izraeli se všechny svatby a vše se slavilo v noci, protože přes den bylo teplo. Družičky byly takový najatý brigádníci, aby něco udělaly. Dám vám jiné podobenství **Věcné informace**

X. - Proč nešly spolu? **Podnět k diskusi – hledání důvodů**

B. – zkusím vám dát podobenství na tohle podobenství. Máte 10 brigádníků, aby vám něco vykopali. 5 má lopatu a 5 ne. Těch 5 co nemá řekne: Hele, půjčte nám lopaty budeme se střídat. Takže zaplatíte 10 brigádníků a bude jim to trvat, protože jich vždycky bude pracovat jen 5 a pořádně nebude pracovat nikdo, protože si pořád budou předávat lopatu, aby se mohli střídat, a o to jim to bude trvat dýl. Zkusme se na to podívat z této perspektivy. Ony byly najaté, aby 10 družiček svítilo ženichovi. **Tvůrčí myšlení – parafráze podobenství pomocí jiného podobenství**

Otázka viny či nevinu pošetilých družiček

X. – to bude trochu souviset s tím, že se tedy jedny na to vyflákly a spoléhaly na to, že jim dají a druhé, které se připravily pořádně. **Argumentace špatnými lidskými vlastnostmi**

M. – nebo byly hloupý a nedošlo jim, že budou potřebovat víc oleje **Argumentace lidskou hloupostí**

B. – to podobenství a věta: Nevíte dne ani hodiny. Rozumíte mi? V dnešní době. **Podnět k diskusi – jiný úhel pohledu**

X. – že nemohly vědět, kdy přijde a měly si vzít dost oleje, aby jim vydržel celou noc **Vyvozování závěru**

B. – zkusme se na to podívat, vy určitě víte, co je Boží království, všichni se chceme dostat do Božího království, do nebe, toto boží království evokuje ta svatba. A nevíš dne ani hodiny **Podněcování diskuse**

X. – nevíš, kdy se ti co stane, co se může stát a kdy se máš na co připravit

Argumentace pomocí lidské zkušenosti

B. – co se může stát a kdy si tě Bůh zavolá do toho nebe. Dá se tedy říct, že je to jakési připodobnění **Podněcování diskuse**

X. – připodobnění času? **Téze**

B. – času, ale také smrti? Času, kdy nevíš dne ani hodiny. **Rozvíjení předcházející myšlenky**

X. – nedalo by se teda říct, že to nebyla jejich chyba, ale že ještě nebyly připravený na tu svatbu jít, že to neudělaly schválně, že jim ten olej došel, ale že nebyly ještě připravený? **Vyslovení hypotézy**

M. – že nebyly povolaný **Vyslovení nové hypotézy**

B. – je to možný, že je to pojatý jako, že těchto 5 družiček teda ještě nebylo připravených na tu hostinu a musely odejít, nedá se to pojmout ještě nějak jinak **Podněcování diskuse – nový úhel pohledu**

X. – můžou tam být dva, hodina času a ten co musí být připravený **Formulace závěru**

Podstata podobenství O deseti družičkách: můžou tam být dva: hodina času a ten, co musí být připravený. Pošetilé družičky neměly na svém jednání vlastní vinu. Buď nebyly pouze připravené, nebo nebyly povolané.

B. – Co když nám chce Ježíš říct, že musíme být připravený kdykoli, že nevíme, kdy ta smrt přijde. Nemůžu si říct, jsem mladej, mě se nemůže ještě nic stát, nemusím se zaobírat touhle věcí. Ona vlastně v Bibli jsou ještě další podobenství o svatební hostině a tam se říká, že připravení vejdu se mnou na hostinu a venku se bude ozývat pláč a skřípění zubů. Tma a pláč taky tomu říkáme jinak. **Věcné informace**

X. – peklo

B. – peklo ano. Na podobenství se můžeme tedy podívat z mnoha úhlů. Co dál nás k tomu napadá? **Podněcování diskuse**

X. – já mám otázku, proč jim Bůh řekl, že je nezná? Proč je nepustil dovnitř?

Návrat ke staré tézi

B. – no, tahle otázka nám navozuje to, co jsem před chvílkou řekla. Spojujeme si to? Proč jim Bůh řekl, že je nezná? Napadá nás něco? **Pokus propojit starší a nové téze**

X. – asi poznal, že tedy nejsou připravený a nechtěl je pustit **Vyvození závěru**

M. – že udělaly tu chybu. **Vyvození jiného závěru**

B. – pokračuj myšlenku

M. – nechtěl připustit tu jejich chybu **Vyvození jiného závěru**

B. – nebo to může být ten hřích, který když někdo umře s hříchem tak se dostane do pekla, když toho nelituje? Těžko říct, tam se to nepíše, těžko říct, jestli člověk v hodině smrti lituje svých hříchů. **Nabídka nového tématu**

X. – když tě někdo zastřelí...nebo dá se to poznat, že umřete nějak dopředu?

Aplikace na vlastní život

B. – nevím já jsem ještě neumírala. Jestli se dá poznat, že přichází hodina smrti se ptáš?

X. – no jestli se to dá nějak způsobit **Návrat k předcházející myšlence**

B. – tak starý lidi, když umírají, tak jsou tam fáze umírání. Můžu vám o tom poslat jeden článek, kde Elizabeth Küblerosová popisuje tyhle fáze smrti. Je to zajímavé téma, jak probíhají fáze smrti. Asi se na to člověk může připravit, když je to přirozená smrt, která přichází stářím nebo nemocí. Na poslední vydechnutí se teda nedá připravit. To nevíš, kdy přijde, ale projít nějak těmi fázemi. Prvně odmítáš, že by se ti mohlo stát něco takového, že bys umřela – odmítání, druhá je vzdor, poslední je smíření a přijetí na to se asi člověk může připravit, ale stává se, že ten umírající člověk neprojde všema fázemi a že umře v některé přípravné. Něco jiného je, když tě někdo zastřelí nebo se stane autonehoda. To je tak ráz na ráz, že nevíme jestli, si to člověk uvědomuje. Těžko říct, co se děje při posledním vydechnutí to už nám nikdy nic neřekne, ani se odtamtud nikdo nevrátil. To asi nedokážu vysvětlit. Ale abychom se vrátili k tomu proč, je nezná. Aby to v nás neevokovalo nějakou představu krutého Boha, který, když někdo udělá chybu řekne o vás už nemám zájem. **Věcné informace**

X. – já pořád nechápu proč jim to řekl. **Vracení se k podstatě problému**

B. – rozumí tomu někdo aspoň trochu? Že bysme to Nikče vysvětlily.

M. – že jim ujel vlak? sice se vrátily na to místo, kde měly čekat na toho ženicha a došly k té hostině, ale dveře byly zavřené, tak se tam nedostaly **Přeformulování myšlenky**

X. – ale proč jim řekl, že je nezná? **Vracení se k podstatě problému**

M. – protože už ty dveře byly zavřené a nešly otevřít **Argumentace s odvolávkou na text**

B. – Hanka chtěla něco říct?

X. – já furt nechápu, že řekl Amen já vás neznám, že jim mohl říct, ať přijdou později, a ne že je nezná **Vracení se k podstatnému**

M. – to je zase to podobenství.

X. se otevřeně přiznává ke konečnému nepochopení podobenství: Bůh není milosrdný, ale tvrdý a spravedlivý soudce...?

B. – že je nezná, by se dalo vysvětlit třeba tak, teď mě napadlo, že to světlo je tam zásadní. Ony mluví na toho ženicha, a tam se dá předpokládat, že někdo najal družičky, aby ženichovi posvítily. Ony mohly čekat celou noc, jim ty lampy asi svítily a ony usnuly. Někdo pak přišel a volal, už jde ženich a najednou zjistily, že mají málo toho oleje. Ony měly svítit celému průvodu ne jen tomu ženichovi. Ty prozíravý si dolily, a kdyby dolily i těm druhým tak by se mohlo stát, že v půlce cesty zhasnou lampy všem a na hostinu by nedošel nikdo. **Nabídka interpretace**

X. – takže ten oheň tam hrál zásadní roli? „Aha efekt“

B. – Jo. A když říká neznám vás, tak už je tam taková tma, že je nevidí. On neví, kdo tluče na dveře. Zásadní je v tom, že do těch dveří vchází za světla lidi s ním. I kdyby se k tomu průvodu přichomýtl někdo se světlem, kdo nebyl zvanej, ale vešel by s tím světlem, za světla vidíš jak se kdo tváří, jestli ti nechce ublížit. Když je tma nevíš jestli ti ten člověk nechce třeba ublížit. Máš i podobenství o zlodějích. Dneska máš taky u domovních dveří světlo, abys viděla, kdo tam stojí. Na tu hostinu se tedy dřív zvali i lidi, kteří se neznali, dneska taky na svatbě neznáš druhou půlku rodiny, znáš jen jednu.

Nabídka interpretace

X. To světlo tam tedy hraje zásadní roli. **Ujištění se o podstatě problému**

B. – já jsem vám na tom chtěla ukázat jak podobenství promýšlet. Když nevím, co nám říká, tak to přečíst třeba 10x a zamyslet se nad tím, co by k tomu všechno mohlo ještě být a konzultovat to s někým, kdo má jiný pohled na svět a jiný názor.

Konec diskuse.

Vyhodnocení kódování:

Tabulka č. 1, Četnosti kódů označující myšlenkové operace, skupina č. 1

Podobenství katecheze Četnosti kódů označující myšlenkové operace členů skupiny	
Vyslovení téze s argumentací	10
Formulace problému	x

Argumentace biblickým textem	x
Nabídka nebo vyslovení téze (bez argumentace)	8
Upřesnění téze	x
Vyslovení hypotézy	3
Zpochybnění hypotézy na základě argumentace	x
Vyvození /precizace, rekapitulace/ závěru (např. na základě analogie, ze sylogismu,)	7
Uvedení příkladu	x
Uplatnění vlastní znalosti (bez argumentace)	x
Uplatnění vlastní znalosti v zájmu argumentace (přírodní vědy, učení církve...)	5
Snaha porozumět tézi	x
Zpochybnění téze bez argumentace	x
Zpochybnění téze s argumentací	x
Argumentace účelem	x
Návrat k vlastní nebo navržené tézi	9
Shrnutí vlastní téze	1
Neporozumění analyzovanému příběhu	x
Definování pojmů	1
Porozumění smyslu	2
Sjednocení	1
Rekapitulace příběhu	1
„Aha efekt“	1
Argumentace zkušeností	x
Argumentace pomocí analogie	x
Nejasné konstatování	x
Návrat k věcným informacím	x
Neschopnost navázat na tézi moderátorky	x
Protiargumentace (např. logickou úvahou, biblickým textem)	x
Protiargument s odvoláním na špatnou znalost	x
Uplatnění špatně pochopené znalosti	x

Dotaz po významu slova	2
Odkaz na možnost jednostranné argumentace	x
Potvrzení původní téze s argumentací	x
Rozvíjení téze hledáním nového argumentu	x
Potvrzení porozumění novému tématu (nebo tézi)	x
Potvrzení (špatné) téze argumentací znalostmi	x
Nejisté potvrzení (špatné) znalosti bez argumentace	x
Dotaz směřující k porozumění tézi	x
Dotaz směřující k vyvození závěru	x
Dotaz směřující k novému tématu	x
Hledání shod a rozdílů v tézích	1
Aplikace (na jiný obor, na život)	1
Podněty moderátorky k další diskusi	
Podněcování k diskusi	11
Shrnování dosavadní diskuse	2
Přeformulování téze	x
Podnět k návratu k tématu	x
Rozvíjení téze (např. argumentací)	6
Uvedení příkladu k upřesnění téze (problému)	2
Podněcování k argumentaci	x
„Návraty“ (k původnímu smyslu téze)	1
Nabídka vlastní interpretace podobenství	2
Zpochybnění téze	x
Podněcování k vyslovení závěru	x
Podněcování k uplatnění znalosti	x
Podněcování k logické úvaze	x
Výzva k autokorekci	2
Argumentace přítomného učitele nebo moderátorky (znalostí bibl. textu)	x
Uzavření diskuse	x
Zpřesňující otázka	x
Otázka na znalosti	x

Otázka směřující k hledání rozdílů (mezi jevy či pojmy)	x
Vyvození závěru	x
Potvrzení správnosti závěru	x
Věcné informace moderátorky	x
Projevy odvádějící od diskuse tématu	
Moderátorka (přítomný učitel) řeší nekázeň	x
Žáci odmítají kázeňské řešení moderátorky	x
Konflikt mezi spolužáky pro nekázeň	x
Nekázeň projevená nepozorností	x
Vlastní úvaha účastníků - podezření na provokaci	x
Diskuse mimo téma	
Dotaz/komunikace mimo téma diskuse	x
Reakce jdoucí mimo téma diskuse	x
Poznámka mimo téma diskuse	x
Hovor mezi žáky mimo téma diskuse	x
Neverbální projev netýkající se tématu	x
Hypotetická úvaha mimo téma diskuse	x
Téze odvádějící od tématu diskuse	x
Odmítání podnětu k diskusi	x

Z tabulky shrnující absolutní počty opakujících se kódů můžeme usoudit na charakter diskuse v první ohniskové skupině na téma Ježíšova podobenství, a to z pohledu užívání neformálně logických zásad. Převládaly v ní formulce tézí účastnic, častěji však svoje myšlenky zdůvodňovaly ať už odvolávkou na text Písma, nebo vlastní životní zkušeností („*Protože chtěl, aby se lidi rozhodovali sami, jak když jsme před tím řešili první lidi a vyhnání z ráje, taky jim dal, aby se rozhodli, jestli chtějí jablko.*“ „*Je vidět i v realitě, když vymyslíme nějaký způsob, jak vypočítat nějaký příklad, tak když ho příště uvidíme, budeme vědět, jak na to. Budeme si to pamatovat do konce života.*“). Účastnice zaujal především problém účelnosti používání řeči v podobenstvích ze strany Ježíše. Často samy kladly otázky tohoto typu („*Proč se chtěl (Ježíš/ takhle schovat v podobenstvích?*“ „*Já to pořád nechápu, proč jim to řekl.*“). Jejich diskuse sice často odbíhala od hlavního tématu, ale stejně úporně se dokázaly k tématu vracet i bez

upozornění moderátorky. Vůdčí osobností v tom byla účastnice „X“, která např. zopakovala svou otázku po jednání ženicha v průběhu diskuse 4 x („*Já mám otázku, proč jim Bůh řekl, že je nezná, proč je nepustil dovnitř?*“ „*Já pořád nechápu, proč jim to řekl?*“ „*Ale proč jim řekl, že je nezná?*“ „*Já furt nechápu, že řekl, amen, já vás neznám, že jim mohl říct, ať přijdou později, a ne, že je nezná!*“)

Modrou barvou jsem označila sledování vývoje témat, která děvčata v průběhu diskuse probírala. Plyne z nich, že na začátku diskuse se zabývala skupina otázkou, co ukazují lidem Ježíšova podobenství. Děvčata se pokusila o jejich definici: Podobenství ukazuje lidské vlastnosti, to, co člověk dělá nebo by měl dělat. Smysl podobenství rozkryla jako pomoc člověku, a sice pomoc k tomu, aby člověk sám objevil, co je dobré („*Když něco uvidíme, tak nás to může inspirovat k nějaké věci nebo nám to může dát vzor, takhle být nechci, a když si to člověk dokáže uvědomit, co je dobře a co je špatně, určitě nás to musí posunout celkem vysoko.*“). V další části diskuse jim moderátorka nabídla téma zabývající se fundamentalistickým chápáním podobenství. Účastnice pouze její nabízenou tézi přeformulovaly, bez pokusu o argumentaci („*Je lepší chápat celek a ne nějak si to udělat po svém, ale přizpůsobit se, než když si vybere nějaký svůj odstavec a podle toho se řídí.*“). Vzápětí se začala skupina věnovat konkrétnímu podobenství O družičkách a položila nejprve otázku po vztahu moudrých družiček k pošetilým družičkám. V jejich argumentech se objevuje myšlenka viny („*nebo chtěly být sobecký...*“ „*nebo tam bylo trochu dobra...*“). Vedle morálně špatných či dobrých důvodů našly také jeden netýkající se morálky, a sice alternativu „ponaučení pro příště“. Druhým důležitým tématem děvčat byla otázka vztahu ženicha k pošetilým družičkám, který vysvětlily analogicky jako vztah Boha k umírajícímu člověku. V závěru diskuse se „X“ přiznává ke konečnému nepochopení podobenství. Tato otázka zůstává bez odpovědi, ale je v dotazování „X“ implicitně : Bůh není milosrdný, ale tvrdý a spravedlivý soudce. Možná, že tato nejistota děvčat, jak to ve svých životech zařídít, aby jednou poznaly čas smrti a včas litovaly svých hříchů vyvolala moderátorka, která hříchem nazvala to, co před ní „M“ označila pouze jako „chybu“.

S tímto závěrem děvčat lze srovnat závěr rozboru podobenství O družičkách J. Mrázka, který říká: „Družičky demonstrují právě to, co je tématem celé eschatologické řeči: Nespoléhat na to, že parusie nastane teď, ale přesto čekat, že jistě nastane. Spolu s Věrným služebníkem tvoří jakýsi pár: Pro nespolehlivého služebníka nastal příchod

příliš brzy, pro pošetilé družičky příliš pozdě.“⁹¹ Děvčata promyslela podobenství, měla přitom sklon dávat je do souvislosti s morálkou člověka a tudíž se zaměřila pouze na aspekt eschatologického významu podobenství vzhledem k morálce člověka. To je naplnilo nejistotou. Šlo však o jejich teologický závěr dotýkající se jejich života.

Z hlediska schopnosti promýšlet biblický text se u děvčat projevila jako širší témata: schopnost formulovat tézi, argumentovat v její prospěch buď odvoláním na vlastní zkušenost, na biblický text, nebo účelem, v konkrétních situacích vyslovily hypotézu, dokázaly vyvodit logické závěry z tézí, hledaly příčiny jevů a vůbec se ptaly po jejich smyslu, neprojevily však systematičtější potřebu hledat definice důležitých pojmů. Moderátorka především podněcovala diskusi tím, že navrhovala nová témata nebo rozvíjela či shrnovala téze účastnic a poskytovala věcné informace. Jinak se účastnila diskuse podobně, jako zbytek skupiny: Uváděla příklady pro konkretizaci tézí nebo nabízela vlastní interpretace.

2.3.4.1.2 Diskuze Ježíšova podobenství, skupina č. 2, výuka náboženství, 12 žáků

Setkání trvalo 35 minut. Na začátku přečetli žáci společně vybraná Ježíšova podobenství, při četbě se střídaly a následně měly prostor pro vytvoření otázek. Na začátku diskuze probíhala stejně, jak jsem popsala v teoretické části výše.

VD. – začneme tedy otázkou číslo pět: Proč přirovnává Boží království k hořčičnému zrnku? Co vás k tomu napadá, proč toto přirovnání?

Ž. 12. – ona mě ruší Stížnost na rušení souseda

VD. – tak si pojd' sednout na kraj řady. Moderátorka řeší nekázeň

Ž. 12. – nejdu Odmítání řešení moderátorky

VD. – pojd', ať máš klid Moderátorka řeší nekázeň

Ž. 12. – nejdu Odmítání řešení moderátorky

VD. – tak si nestěžuj. Moderátorka řeší nekázeň Zkusí někdo Sáře odpovědět na její otázku? Podněcování k diskusi

⁹¹ MRÁZEK, J. *Podobenství v kontextu Matoušova evangelia*. Jihlava: Mlýn, 2003, ISBN 80-86498-06-0, s 176.

Blok nekázně a odporu vůči moderátorce

Ž. 3. – v příběhu je přece napsáno, proč. Argumentace biblickým textem

Přečetla text, kde je to vysvětleno. Žáci se dohadovali, aby četla dál.

Ž. 3. – že se z malého zrníčka může stát něco velkého. Argumentace biblickým textem

Ve třídě byl šum a žáci hovořili mimo téma. Hovor mimo téma diskuse

VD. – ticho. Moderátorka řeší nekázeň Ano, může se udělat něco velkého, ale na Sáře je vidět, že tomu pořád nerozumí. Podněcování k diskusi

Ž.1. – ne Poznámka mimo téma diskuse

Kluci se baví – VD. – kluci dávejte pozor a nerušte. Moderátorka řeší nekázeň Viki nám tady řekla nějakou myšlenku, tak na ni zkuste reagovat. Podněcování k diskusi Kryštofe, když mluvíš, tak nám to řekni všem. Moderátorka řeší nekázeň

Ž. 8. – ne nic Odmítání podnětu k diskusi

VD. – Sára se ptá, proč se Boží království, přirovnává k hořčičnému zrnku a Viki jí odpovídá, abychom si představili, jak je to zrno malé a že i z toho malého zrna může být něco velkého. Shrnování diskuse Co tedy může mít Ježíš Kristus na mysli, když mluví o takovémto podobenství? Podněcování diskuse

Ž. 4. – o nebi Nabídka téze

VD. – o nebi? Jak o nebi? Podněcování diskuse

Ž. 4. – no o tom Božím království. Upřesnění téze

VD. – no to jo, ale co tím chce říct posluchačům? Podněcování diskuse

Ž. 3. – no že i když jsme malí, můžeme dělat velké věci. Vyvození závěru na základě analogie

Žáci vyvozují jednoduchou analogii mezi podobenstvím O hořčičném zrnku a životem člověka.

VD. – Viki má zajímavou myšlenku, Ježíš mluví o Božím království, ale my to můžeme aplikovat i na dnešní dobu. Přeformulování téze Přece každý člověk se narodí jako malé dítě, tak nic nemůže a když vyroste, může pak dokázat spoustu velkých věcí. A co ještě začalo něčím malým a teď je to obrovské? Nabídka nového tématu

Ž. 4. – město nebo vesnice Uvádění příkladu

Ž. 3. - Vědecké vynálezy Uvádění příkladu

Ž. 2. – knížka, nějaká dobrá Uvádění příkladu

Ž. 3. – celebrity Uvádění příkladu

Žáci konkretizují analogii mezi podobenstvím a životem člověka na příkladech z praxe.

VD. – jak třeba vznikla církev? Návrh nového tématu

Ž. 1. – Ježíšem Uplatnění znalosti

VD. – a jaký byl Ježíš? Rozvíjení téze

Žáci – svatej, hodnej, spravedlivej Uplatnění znalosti

VD. – a když se narodil? Rozvíjení téze

Ž. 4. – malej

VD. – no malej a...? Podněcování diskuse

Ž. 8. – takže bylo malé zrníčko a postupně se nabalovalo další a stala se země?

Snaha porozumět tézi

Žáci se omezují na znalosti spojené s tématem „růst církve“, ale následně nevyvozují ze znalostí závěry potvrzující původní tézi o analogii mezi podobenstvím a životem člověka

VD. – Ano můžeme to aplikovat i na vznik země a evoluci. Vrátime se ale k církvi. Podnět k návratu k tématu Řekli jste, že začíná u Ježíše Krista. Je sice malé dítě při narození, ale postupně na něm roste církev, jako ten strom a korunu stromu pak můžeme brát jako církev, která ochraňuje spoustu lidí. Rozvíjení téze Holky nerušte. Moderátorka řeší nekázeň Nemůžeme si představovat hořčici, jak ji známe teď na poli poměrně malou rostlinu, ale v textu je popisována jako velký strom, který dává úkryt mnoha ptákům a zvířatům. Z kontextu se dá předpokládat, že v Ježíšově době označovali jako hořčici jinou rostlinu, než my dnes. Věcné informace Co dál? Co nás ještě zajímá? Nebo je všechno vyřešeno, co holky, nic k tomu nemáte? Podněcování diskuse

Ž. 7. – ne, nic. Odmítání podnětu k diskusi

Diskuse je přerušena projevy nekázně a odmítání podnětů k diskusi

Smích žákyň v zadní lavici. Neverbální projev netýkající se tématu

VD. – Terko. Tak jestli k tomu nic nemáme, můžeme přistoupit k další otázce, ale pozorně poslouchejte, všechno to jsou podobenství, tak třeba najdeme nějakou spojitost.

O kom mluví Ježíš v prvním příběhu? **Nabídka nového tématu**

Ž. 3. – jakože byly na oko kamarádky **Vyslovení téze**

VD. – jako kamarádky? Jakože ty prozíravé si hrají jen na oko, že jsou kamarádky?

Rozvíjení téze

Ž. 3. – no, jakože jsou kamarádky, ale pak se na ně vykašlaly a nedaly jim olej, aby nemohly na svatbu. **Upřesnění vlastní téze**

Ž. 8. – ale ony tam mohly jít. **Zpochybnění téze**

VD. – proč si myslíte, že jim nedaly olej? **Podněcování argumentace**

Ž. 8. – protože by pak měly málo všechny **Argumentace účelem**

VD. – prosím tě, můžeš to zopakovat, aby to slyšela i Kája a Klára? **Moderátorka řeší nekázeň**

Ž. 8. – no prostě by toho oleje nebylo dost pro všechny **Upřesnění téze**

VD. – a co to znamená? Co měly dělat ty družičky? **Podněcování argumentace**

Ž. 3. – měly jít spolu **Návrat k vlastní tézi**

VD. – spolu? A proč spolu? Měly něco rozsvítit? Ale co? **Podněcování argumentace**

Žáci – lampy **Uplatnění znalosti**

VD. – hlavně měly svítit na cestu ženichovi, aby viděl. No a kdyby si olej rozdělily, mohly by svítit celou cestu až k tomu domu, kde byla hostina? **Podněcování diskuse**

Ž. 3. – ty rozumné stejně musely počkat na ty bláhové **Neporozumění analyzovanému příběhu**

Ž. 8. – nemusely **Zpochybnění téze bez argumentace**

Ž. 3. – no když jsou ve skupině, tak musí čekat **Argumentace zkušeností**

Ž. 8. – nemusí **Zpochybnění téze bez argumentace**

Ž. 3. – musí **Zpochybnění téze bez argumentace**

Ž. 8. – ale to nebyla žádná skupina **Zpochybnění téze argumentací**

Ž. 3. – a co to bylo? **Zpochybnění téze**

Ž. 8. – prostě nebyla **Zpochybnění téze bez argumentace**

Ž. 3. – byla **Zpochybnění téze bez argumentace**

Ž. 8. – ne, tam bylo pět rozumných a pět blbých, který si nevzaly ten olej, to byla jejich chyba **Vyvození závěru lidskou hloupostí**

Žáci se pokoušejí vyslovit vlastní téze týkající se vztahu rozumných a bláhových družiček, uplatňují přitom znalost biblického textu, ale neargumentují ve prospěch či

neprospěch svých tézí. Závěr vyvozuje ojedinelý mluvčí z textu, nikoliv z předcházející diskuse.

Ve třídě začal hluk, žákyně vzadu se bavily na jiné téma, ostatní k tématu, ale všichni přes sebe.

VD. – děcka, prosím postupně, ať se slyšíme. **Moderátorka řeší nekázeň** Víme, co byly v té době družičky? Musíme si opět uvědomit kontext té doby. Družičky nejsou jako dnes, když se někdo vdává, tak si vezme nejlepší kamarádku jako družičku, nebo malou sestřenicí, aby pohazovala růžové lístky. Družičky v Ježíšově době měly svůj úkol. Holky nebavte se. Družičky to měly vlastně jako zaměstnání. Dokážete si představit, že byste měli firmu na výkopové práce.....**Věcné informace** Terko, můžeš toho nechat? **Moderátorka řeší nekázeň**

Ž. 11. – ne Odmítnutí řešení moderátorky

VD. – tak já ti dám prostor a můžeš mluvit o družičkách **Moderátorka řeší nekázeň**

Ž. 11 – já? Odmítnutí řešení moderátorky

VD. – ano, prosím mluv! **Moderátorka řeší nekázeň**

Ž. 8. – já, tak můžeš zmlknout a chvíli prostě poslouchat? **Spolužák řeší nekázeň**

Ž. 11. – (mluví na spolužačku vedle sebe) mám být zlá a zlá? Odmítá řešení spolužáka

Ž. 8. – můžeš **Spolužák řeší nekázeň**

Ž. 1. – už zase? **Spolužák řeší nekázeň**

Ž. 11. – (mluvila na svoji spolužačku romsky dost rozzlobeně) Odmítání kázeňských zásahů moderátorky i spolužáků

VD. – Terko, tak se nerozčiluj, nikdo se tě nechtěl dotknout, ale já mluvila a ty mi do toho skáčeš, tak abychom se nepřekřikovaly, chtěla jsem ti dát prostor. **Moderátorka řeší nekázeň** Tak se vrátíme k tématu. Dokážete si tedy představit, že vaše firma na výkopové práce najme 10 lidí a jen pět bude mít lopatu? **Podněcování k diskusi**

Ž. 6. – to se dá řešit **Nejasné konstatování**

VD. – to jo, ale....

Smích a hluk ve třídě.

Blok nekázně a odporu vůči moderátorce

VD. – řešit se to dá, ale vezmi si, že platíš všechny a pracuje jich jen půlka, samozřejmě si lopaty můžou půjčit a stejné je to i u družiček, mohly si půjčit olej, ale

pořád neodvádějí stejně práce. Prostě dělníci půl hodiny pracují a půl hodiny odpočívají, ale ty platíš všem celou hodinu. **Věcné informace**

Ž. 8. – neplatím, když nepracujou **Vyvozování závěru**

VD. – no vidíš, tak proč si nemohly půjčit ten olej? **Podněcování k argumentaci**

Ž. 8. – no protože by jim to vyšlo jen na polovinu cesty a pak by byly ženichovi k ničemu všechny **Vyvozování závěru**

VD. – no, a co se píše dál v textu? Když pět pošetilých přišlo k domu a říkaly „pane, pane, otevři nám“ a on jim odpověděl „neznám vás“. Ony si uvědomily chybu a olej si šly koupit, ale už bylo pozdě, už neměly přístup na svatbu. Ony byly zaměstnanci, měly svůj úkol a ten nesplnily. Druzičky měly svítit na cestu a odměnou jim bylo, že mohly být na svatbě, ale když přišly pozdě, tak nebyl důvod je tam pouštět.

Nový podnět k diskusi

Ž. 5. – já to pořád nechápu **Návrat k věcným informacím**

P.uč. – nezapomeňte, že v té době, a to se vám snaží kolegyně vysvětlit, byla svatba odměnou těm zaměstnaným družičkám. Pokud družičky nesplnily úkol, který byl svítit na cestu, tak ženich neměl povinnost a ani družičky neměly nárok na odměnu. Účast na svatbě byla dohodnutá jako výplata za práci. **Upřesnění věcných informací**

Ž. 8. – to nedává smysl **Vyslovení téze**

P. uč. – jak to? Dává. Nepustil je, protože nepracovaly. **Argumentace učitele**

VD. – a tím se dostáváme k další otázce, proč tedy říká „bděte, neznáte den ani hodinu“? Co tím myslí? **Nový podnět k diskusi**

Žáci se v diskusi o důvodech, proč v podobenství nebyly bláhové družičky vpuštěny na svatbu, drží neustále pouze materie biblického textu a problému logiky důvodu, že když družičky neodvedly sjednanou práci, neměly nárok na účast na svatbě.

Ž. 6. – co? **Nekázeň projevená nepozorností**

VD. – poslouchal jsi mě? **Moderátorka řeší nekázeň**

P. uč. – na co se ptala kolegyně? **Učitel řeší nekázeň**

Ž. 6. – na olej, proč jim ho nedaly **Neschopnost navázat na tézi moderátorky**

VD. – ne, můžete někdo zopakovat, na co jsem se ptala? Nikdo? Třeba Klárka nebo Kája, když jsou to jejich otázky. **Podněcování diskuse**

Ž. 9. – hmm **Nejasné konstatování**

VD. – Kájo?

Ž. 10. – nevím **Nekázeň projevená nepozorností**

Blok nekázně žáků, nekázeň projevená nepozorností

VD. – Viki, prosím, víš? **Podnět k návratu k navržené tézi**

Ž. 3. – proč jim řekl „bděte“ **Návrat k navržené tézi**

VD. – ano, Kája napsala otázku, proč mají bláhové družičky bdít **Shrnutí téze**

Ž. 4. – paní učitelko, můžu na záchod? Dotaz mimo téma diskuse

P. uč. – běž na záchod **Reakce mimo téma diskuse**

VD. – tak, vidíme, že se nám otázky propojují, a proč tedy mají družičky bdít? Ježíš zdůrazňuje, že nikdo neví den ani hodinu, ale u čeho to nevíme? No...Davide, víš?

Nový podnět k diskusi

Ž. 4. – neví den ani hodinu toho, kdy přijde ženich **Návrat k biblickému textu – pokus o argumentaci**

Ž. 3. – neví, kdy bude svatba **Návrat k biblickému textu – potvrzení argumentace spolužáka**

VD. – svatbu vědí, na tu jsou najatí a vědí, že bude tu noc a čekají tam

Argumentace

Ž. 4. - ale neví, v kolik přijde ten ženich **Protiargument**

VD. – ano, a proč to podobenství Ježíš používá a říká „bděte“? Co dál, neví kdy přijde...

Ž. 3. – to je těžký **Nejasné konstatování**

VD. – co nevíme ani dnes, kdy přijde? **Podněcování k diskusi**

Ž. 11. – kdy zazvoní Dotaz mimo téma diskuse

Pokus moderátorky nabídnout žákům téma analogie potřeby být bdělý vzhledem k příchodu Pána naráží na tvrdošíjné opakování materie biblického textu a ústí do otázky směřující zcela mimo diskusi.

Třída smích

VD. – neboj, zazvoní a to víme, kdy přijde. Proč Ježíš používá toto podobenství?

Na koho Židé čekají? **Podněcování diskuse**

Ž. 3. – na Spasitele **Uplatňování znalosti**

Ž. 8. – oni nevědí, že je to Ježíš **Uplatňování znalosti**

Ž. 3. – čekají na svobodu a na nějaké kouzlo **Uplatňování špatně pochopené znalosti**

VD. – na jaké kouzlo? **Zpřesňující otázka**

Ž. 8. – ne, čekají na Mesiáše **Uplatňování znalosti**

VD. – já vás neslyším, když mluvíte všichni na jednou, tak nechte mluvit Kryštofa
Moderátorka řeší nekázeň

Ž. 8. – čekají na Spasitele, který je zachrání Uplatňování znalosti

VD. – ale Ježíš přece věděl, kdy to bude a že je to on, tak proč jim to neřekne? A říká jim „bděte“? Podněcování diskuse

Na opětou nabídku tématu moderátorky – analogie mezi podobenstvím a životem člověka odpovídali už žáci zásadně tak, že pouze reprodukovali svoje lepší či horší znalosti o židovském očekávání Mesiáše.

Ž. 3. – co je to bdít? Otázka po významu slova

VD. – bdít je vlastně, když jsem vzhůru a opakem je spánek Věcná informace

Ž. 8. – a spánková paralýza je bdělá nebo nebdělá? Otázka odvádějící od tématu diskuse

VD. – já nejsem medik ani doktor, takže ti to přesně neřeknu, ale pokud je to spánková paralýza, jde asi o nebdělý stav Hypotetická úvaha, ale mimo téma diskuse

Ž. 8. – ne, člověk je vzhůru, ale mozek si myslí, že spí, vlastně vidí, ale nemůže se pohybovat Téze odvádějící od tématu diskuse

VD. – pokud si mozek myslí, že spí, tak si myslím, že ani nevidí Hypotetická úvaha, ale mimo téma diskuse

Ž. 8. – ale já to myslel tak, že určitá část mozku spí Rozšíření téze odvádějící od tématu diskuse

V závěru diskuse úplně odešli od původního tématu a začali hledat věcné informace o spánkové paralýze.

Zazvonilo, takže vedoucí diskusi ukončil, poděkoval za spolupráci a žáci odcházeli.
Konec diskuze.

Vyhodnocení kódování:

Tabulka č. 2, Četnosti kódů označující myšlenkové operace, skupina č. 2

Podobenství VN Četnosti kódů označující myšlenkové operace členů skupiny	
Vyslovení téze s argumentací	x
Formulace problému	x
Argumentace biblickým textem	4
Nabídka nebo vyslovení téze (bez argumentace)	3
Upřesnění téze	3

Vyslovení hypotézy	x
Zpochybnění hypotézy na základě argumentace	x
Vyvození /precizace, rekapitulace/ závěru (např. na základě analogie, ze sylogismu,)	4
Uvedení příkladu	5
Uplatnění vlastní znalosti (bez argumentace)	6
Uplatnění vlastní znalosti v zájmu argumentace (přírodní vědy, učení církve...)	x
Snaha porozumět tézi	1
Zpochybnění téze bez argumentace	8
Zpochybnění téze s argumentací	x
Argumentace účelem	1
Návrat k vlastní nebo navržené tézi	2
Shrnutí vlastní téze	x
Neporozumění analyzovanému příběhu	1
Definování pojmů	x
Porozumění smyslu	x
Sjednocení	x
Rekapitulace příběhu	x
„Aha efekt“	x
Argumentace zkušeností	1
Argumentace pomocí analogie	x
Nejasné konstatování	3
Návrat k věcným informacím	1
Neschopnost navázat na tézi moderátorky	1
Protiargumentace (např. logickou úvahou, biblickým textem)	x
Protiargument s odvoláním na špatnou znalost	1
Uplatnění špatně pochopené znalosti	x
Dotaz po významu slova	x
Odkaz na možnost jednostranné argumentace	1
Potvrzení původní téze s argumentací	x

Rozvíjení téze hledáním nového argumentu	x
Potvrzení porozumění novému tématu (nebo tézi)	1
Potvrzení (špatné) téze argumentací znalostmi	1
Nejisté potvrzení (špatné) znalosti bez argumentace	x
Dotaz směřující k porozumění tézi	1
Dotaz směřující k vyvození závěru	x
Dotaz směřující k novému tématu	x
Hledání shod a rozdílů v tézích	x
Aplikace (na jiný obor, na život)	
Podněty moderátorky k další diskusi	
Podněcování k diskusi	18
Shrnování dosavadní diskuse	3
Přeformulování téze	1
Podnět k návratu k tématu	2
Rozvíjení téze (např. argumentací)	3
Uvedení příkladu k upřesnění téze (problému)	x
Podněcování k argumentaci	4
„Návraty“ (k původnímu smyslu téze)	x
Nabídka vlastní interpretace podobenství	x
Zpochybnění téze	x
Podněcování k vyslovení závěru	x
Podněcování k uplatnění znalosti	x
Podněcování k logické úvaze	x
Výzva k autokorekci	x
Argumentace přítomného učitele nebo moderátorky (znalostí bibl. textu)	2
Uzavření diskuse	x
Zpřesňující otázka	1
Otázka na znalosti	x
Otázka směřující k hledání rozdílů (mezi jevy či pojmy)	x
Vyvození závěru	x
Potvrzení správnosti závěru	x

Věcné informace moderátorky	5
Projevy odvádějící od diskuse tématu	
Moderátorka (přítomný učitel) řeší nekázeň	16
Žáci odmítají kázeňské řešení moderátorky	4
Konflikt mezi spolužáky pro nekázeň	6
Nekázeň projevená nepozorností	1
Vlastní úvaha účastníků - podezření na provokaci	x
Diskuse mimo téma	
Dotaz/komunikace mimo téma diskuse	3
Reakce jdoucí mimo téma diskuse	1
Poznámka mimo téma diskuse	1
Hovor mezi žáky mimo téma diskuse	1
Neverbální projev netýkající se tématu	2
Hypotetická úvaha mimo téma diskuse	2
Téze odvádějící od tématu diskuse	2
Odmítání podnětu k diskusi	2

Diskuse na téma Ježíšova podobenství bylo zahájeno typickou situací, kterou jsem nazvala „blok nekázně a odporu vůči moderátorce“ („*Ona mě ruší.*“ „*Tak si pojd' sednout na kraj řady.*“ „*Nejdu.*“ „*Pojd', ať máš klid.*“ „*Nejdu*“). Tento projev nezájmu o diskutované téma se v průběhu diskuse opakoval třikrát, a to i v podobě konfliktů kvůli nekázni mezi spolužáky nebo v podobě nepozornosti. Celkem tak musela během celé diskuse řešit kázeň žáků moderátorka 16 x, žáci dali svou nekázeň najevo 11 x. V průběhu celé diskuse se navíc žáci projeví tak, že diskusi odváděli od tématu uvedeného moderátorkou. Dělali to pomocí otázek, reakcemi nebo poznámkami, které směřovaly mimo téma diskuse, postranními hovory, neverbálními projevy, prostým odmítáním podnětu k diskusi. Jindy sice prováděli myšlenkové operace, ale vzhledem k jinému tématu („*Co je to bdít?*“ „*Bdít je vlastně, když jsem vzhůru a opakem je spánek.*“ „*A spánková paralýza je bdělá nebo nebdělá?*“)

V průběhu dialogu jsem sice zaznamenala u žáků některé základní myšlenkové operace, ale vedle nich také často pouhé vyslovení téze bez argumentace nebo zpochybnění téze účastníka rozhovoru, aniž by účastník měl potřebu argumentovat („*Ty*

rozumně stejně musely počkat na ty bláhové.“ „No když jsou ve skupině, tak musí čekat.“ /argumentace zkušeností/ „Nemusí.“ „Musí.“ „Ale to nebyla žádná skupina.“ /Zpochybnění téze argumentací/ „A co to bylo?“ „Prostě nebyla.“ „Byla.“). V rozhovoru se také objevila jakási nejasná konstatování, která účastníci neměli potřebu nějak vysvětlit. Občas se jim podařilo vyvodit z předcházejících tvrzení nějaký závěr, a to nejčastěji na principu jednoduché analogie („No to jo, ale co tím chce říct /Ježíš/ posluchačům?“ „No, že i když jsme malý, můžeme dělat velké věci.“). Žáci se cítili „být doma“ spíše v situacích, ve kterých mohli uplatnit nějakou svoji znalost, byť neúplnou nebo dokonce mylnou („Proč Ježíš používá toto podobenství? Na koho Židé čekají?“ „Na Spasitele.“ „Oni nevědí, že je to Ježíš.“ „Čekají na svobodu a na nějaké kouzlo.“).

Ulpívání na vyslovování znalostí nebo formulaci vlastních tézí – pouhých domněnek, se projevilo také v rozvíjení jednotlivých témat v obsahu rozhovoru. Samostatným tématem rozhovoru byly výměny týkající se nekázně dětí. Pravidelně přerušovaly plynulý tok diskuse. Ta začala až po úvodní roztržce tím, že po několikerém podněcování diskuse ze strany moderátorky žáci vyvodili jednoduchou analogií mezi podobenstvím O hořčičném zrně a životem člověka závěr o smyslu podobenství a zkonkretizovali ho na několika příkladech ze života sekulární společnosti (*celebrity, knížka – nějaká dobrá, vědecké vynálezy*). V další nabídce moderátorky se žáci omezují na znalosti spojené s tématem „růst církve“, ale následně nevyvozují ze znalostí závěry potvrzující původní tézi o analogii mezi podobenstvím a životem člověka. Po dalším přerušení díky nekázní, se žáci pokoušejí vyslovit vlastní téze týkající se vztahu rozumných a bláhových družiček v podobenství O družičkách, uplatňují přitom znalost biblického textu, ale neargumentují ve prospěch či neprospěch svých tézí. Závěr vyvozuje ojedinělý mluvčí z biblického textu, nikoliv z předcházející diskuse. Po dalším kázeňském narušení se žáci pohybují v kruhu v diskusi o důvodech, proč v podobenství nebyly bláhové družičky vpuštěny na svatbu. Drží se přitom neustále pouze materie biblického textu a problému logiky důvodu, že když družičky neodvedly sjednanou práci, neměly nárok na účast na svatbě. Pokus moderátorky nabídnout žákům téma analogie potřeby být bdělý vzhledem k příchodu Pána naráží na tvrdošíjně opakování materie biblického textu a ústí do otázky směřující zcela mimo diskusi („Kdy zazvoní?“). Na opětovnou nabídku moderátorky k předcházejícímu tématu – analogie mezi podobenstvím a životem člověka - odpovídali už žáci zásadně tak, že pouze reprodukovali svoje lepší či horší znalosti o židovském očekávání Mesiáše, aby

v závěru diskuse odvedli obsah rozhovoru na zcela jiné téma: Hledání věcné informace o spánkové paralýze.

Děti v této skupině spadají sice do věku 2. stupně ZŠ, jsou však o 1 – 2 roky mladší než předcházející skupina. Také jde na rozdíl od předcházející katechizační skupiny dívek o skupinu heterogenní, účastníci se školní výuky náboženství. V těchto všech skutečnostech se mohou skrývat důvody, proč diskuse na stejné téma proběhla jinak než v předcházející skupině. Kvalitativní analýza nemůže dát jasnou odpověď, jaké přesně to mohly být důvody. Vyplývá z ní však, že pokud se téma diskuse mine se zájmem dětí, neprojevují potom ochotu takové téma promýšlet zřejmě ne proto, že by jim chyběla inteligence, ale proto, že jim chybí to, co M. Lipman nazývá „angažované myšlení“ – péče o téma diskuse, potřeba vrátit se k podstatě problému, dospívat k závěrům apod. Myšlení dětí se uchýlilo spíše k ventilování názorů, sbírání vědomostí a ulpívání na materii biblického příběhu bez větších náznaků myslet kreativně – v analogiích nebo metaforách a k tomu, jak spíše od tématu odvést pozornost. To vše i přes to, že moderátorka používala stejné způsoby podněcování diskuse jako v předcházející skupině.

2.3.4.2 Druhé téma: Stvoření pro skupinu č. 1 a skupinu č. 3

Četba z Písma

Stvoření světa Gn 1,1-2,24

Na počátku

Příběh nebe a země

¹*Na počátku Bůh stvořil nebe a zemi.*

²*Země pak byla pustá a prázdná, nad propastí byla tma a nad vodami se vznášel Boží Duch.*

³*Bůh řekl: „Ať je světlo!“ – a bylo světlo.*

⁴*Bůh viděl, že světlo je dobré, a Bůh oddělil světlo od tmy.*

⁵*Bůh nazval světlo „den“ a tmu nazval „noc“. Byl večer a bylo ráno, den první.*

⁶*Bůh řekl: „Ať je uprostřed vod obloha, aby oddělovala vody od vod!“*

⁷*Bůh učinil oblohu a oddělil vody pod oblohou od vod nad oblohou – a stalo se.*

⁸Bůh nazval oblohu „nebe“ a byl večer a bylo ráno, den druhý.

⁹Bůh řekl: „Ať se vody pod nebem shromáždí na jedno místo a ať se ukáže souš!“ – a stalo se.

¹⁰Bůh nazval souš „země“ a shromáždění vod nazval „moře“. A Bůh viděl, že je to dobré.

¹¹Tehdy Bůh řekl: „Ať země zplodí zeleň: byliny nesoucí semeno a různé druhy plodných stromů nesoucích ovoce, v němž je jejich semeno na zemi!“ – a stalo se.

¹²Země vydala zeleň: různé druhy bylin nesoucích semeno a různé druhy stromů nesoucích ovoce, v němž je jejich semeno. A Bůh viděl, že je to dobré.

¹³Byl večer a bylo ráno, den třetí.

¹⁴Bůh řekl: „Ať jsou na nebeské obloze svítilny, aby oddělovaly den od noci; budou znameními k určování období, dnů a let;

¹⁵budou na nebeské obloze svítilnami k osvětlování země!“ – a stalo se.

¹⁶Bůh učinil dvě veliké svítilny: větší, aby vládla dni, a menší, aby vládla noci; učinil rovněž hvězdy.

¹⁷Bůh je umístil na nebeské obloze, aby osvětlovaly zemi,

¹⁸aby panovaly nade dnem a nocí a aby oddělovaly světlo od tmy. A Bůh viděl, že je to dobré.

¹⁹Byl večer a bylo ráno, den čtvrtý.

²⁰Bůh řekl: „Ať se vody zahemží množstvím živočichů a nad zemí pod nebeskou oblohou ať létají ptáci!“

²¹Bůh tedy stvořil velké mořské obludy a všemožné druhy čilých živočichů, jimiž se zahemžily vody, i všemožné druhy okřídlených ptáků. A Bůh viděl, že je to dobré. ²²Bůh jim požehnal a řekl: „Plodte a množte se a naplňte vody v mořích; také ptáci ať se rozmnožují na zemi.“

²³Byl večer a bylo ráno, den pátý.

²⁴Bůh řekl: „Ať země vydá různé druhy živočichů: různé druhy dobytka, drobné havěti i polní zvěře!“ – a stalo se.

²⁵Bůh učinil různé druhy polní zvěře a dobytka i všemožné druhy zemské havěti. A Bůh viděl, že je to dobré.

²⁶Tehdy Bůh řekl: „Učiňme člověka k našemu obrazu, podle naší podoby! Ať panují nad mořskými rybami, nad nebeským ptactvem, nad dobytkem, nadevší zemí i nad veškerou havětí lezoucí po zemi.“

²⁷Bůh stvořil člověka ke svému obrazu, k obrazu Božímu stvořil jej: jako muže a ženu stvořil je.

²⁸A Bůh jim požehnal. Bůh jim řekl: „Plod'te a množte se, naplňte zem, podmaňte si ji a panujte nad mořskými rybami, nad nebeským ptactvem i nad každým živočichem lezoucím po zemi.“

²⁹Bůh také řekl: „Hle, dal jsem vám všechny byliny vydávající semeno na celém povrchu země i každý strom, na němž je ovoce vydávající semeno. To vám bude za pokrm.“

³⁰Také veškeré polní zvěři, všem nebeským ptákům i všemu, co leze po zemi, zkrátka všemu, co má v sobě život, jsem dal za pokrm všechny zelené byliny“ – a stalo se. ³¹Bůh viděl všechno, co učinil, a hle, bylo to velmi dobré! Byl večer a bylo ráno, den šestý.

2. ¹Tak bylo dokončeno nebe a země s veškerou jejich rozmanitostí. ²Sedmého dne Bůh dokončil dílo, na němž pracoval; sedmého dne odpočinul od veškeré práce, kterou dělal. ³Bůh sedmý den požehnal a posvětil jej, neboť v něm Bůh odpočinul od všeho díla, jež vykonal, když tvořil.

⁴To je příběh nebe a země, o jejich stvoření.

V Boží zahradě

Tenkrát, když Hospodin Bůh učinil zemi a nebe,

⁵na zemi ještě nebylo žádné polní křoví a nerostly žádné polní byliny. Hospodin Bůh na zem ještě nesesílal déšť a nebyl ani člověk, který by obdělával půdu.

⁶Ze země však vystupovala pára a zavlažovala celý zemský povrch.

⁷Hospodin Bůh pak z prachu země zformoval člověka a do jeho chřípí vdechl dech života. Tak se člověk stal živou bytostí.

⁸Hospodin Bůh vysázel v Edenu na východě zahradu a do ní postavil člověka, jehož zformoval.

⁹Hospodin Bůh nechal ze země vyrůst všelijaké stromy lákavé na pohled a dobré k jídlu, včetně stromu života uprostřed zahrady a stromu poznání dobra i zla.

¹⁰Z Edenu vycházela řeka, aby zavlažovala zahradu, a odtud se rozdělovala do čtyř hlavních toků.

¹¹První se jmenuje Píšon. Obtéká celou zemi Chavílu, kde je zlato,

¹²a zlato té země je výborné. Je tam i vonná pryskyřice bdelium a kámen onyx.

¹³Druhá řeka se jmenuje Gichon; ta obtéká celou zemi Habeš.

¹⁴Třetí řeka se jmenuje Tigris a teče na východ od Asýrie. A čtvrtá řeka je Eufkrat.
¹⁵Hospodin Bůh tedy vzal člověka a usadil ho do zahrady Eden, aby ji obdělával a střežil.

¹⁶Hospodin Bůh člověku přikázal: „Z každého stromu v zahradě můžeš svobodně jíst, ¹⁷kromě stromu poznání dobra i zla. Z toho nejez, neboť v den, kdy bys z něj jedl, jistě zemřeš.“

¹⁸Hospodin Bůh také řekl: „Není dobré, aby člověk byl sám; opatřím mu rovnocennou oporu.“

¹⁹(Hospodin Bůh totiž zformoval ze země všechnu polní zvěř i všechno nebeské ptactvo a přivedl je k Adamovi, aby viděl, jak je pojmenuje. Jakkoli pak Adam nazval kterého živočicha, tak se jmenoval.

²⁰Adam tedy pojmenoval všechny dobytek, nebeské ptactvo i všechnu polní zvěř. Pro Adama se ale nenašla rovnocenná opora.)

²¹Hospodin Bůh tedy na Adama přivedl hluboký spánek. Když usnul, vzal jedno z jeho žeber a zaplnil to místo tělem.

²²Z onoho žebra, které vzal z Adama, pak Hospodin Bůh vytvořil ženu a přivedl ji k Adamovi.

²³Adam tenkrát řekl: „To je konečně ona: kost z mých kostí, tělo z mého těla! Bude se nazývat manželkou, neboť je vzata z manžela!“

²⁴To proto muž opouští otce i matku – aby přilnul ke své manželce a stali se jedním tělem.

²⁵Oba dva, muž i jeho žena, byli nuzí a nestyděli se.

2.3.4.2.1 Diskuze Stvoření světa, skupina č. 1, katecheze, 5 dívek

Setkání trvalo 42 minut. Na začátku přečetly dívky společně text z Písma zpráva o Stvoření světa, při četbě se střídaly a následně měly prostor pro vytvoření otázek. Na začátku diskuze probíhala, jak jsem popsala v teoretické části výše.

K: já bych začala, tou proč stvořil zrovna toho muže....

VD: jo, co na to ostatní?

Ostatní souhlasily neverbálně přikyvováním

VD: takže jsme vybraly otázku: Proč Bůh stvořil prvně muže a ne ženu? Napalo by některou proč tomu tak bylo?

K: mě napadl jako první důvod, protože je muž fyzicky zdatnější, než žena, ale žena je potom na tom trochu citově líp než muž. Muž je silnej, ale potřeboval někoho a ten cit. **Vyslovení téze s argumentací**

M: mě napadlo, že ho stvořil podle svého obrazu a Bůh je vlastně taky muž, tak proto podle sebe. **Rozvíjení téze hledáním nového argumentu**

V diskusi zaznívá první téze opřená o biblický text: Bůh stvořil člověka ke svému obrazu.

N a pak zjistil, že mu něco chybí tak mu udělal tu ženu... že se mu zdálo, že ten jeho obraz není dokonalej **Vyslovení nové téze s novým argumentem**

M: no já chtěla říct to co Maruška, ale... **Hledání shody a rozdílnosti v tézi s jinou tézí**

H: a tím byl člověk celý a Bohu už nic na člověku nechybělo **Rozvinutí předcházejícího argumentu**

K. to jako že Bůh je na nebi sám, ale tady pro člověka potřeboval někoho, aby nebyl Adam sám? **Ujištění o porozumění tézi druhého účastníka**

Holky byly v rozpacích, jak je to s tím obrazem Boha, jestli je Bůh sám, říkaly si to mezi sebou...

V diskusi se objevuje nový teologický problém: Je Bůh sám?

VD: a církev říká o Bohu co? Říká, že je sám? **Nový námět k diskusi**

N: ne, je tam s anděly a svatými **Odvolání se na znalosti**

VD: a ještě dřív než tam byly svatí a andělé taky byl sám? **Dotaz na znalosti**

Skupina mlčí a přemýšlí

VD: co se o Bohu učíme v první třídě v hodině náboženství? že je jeden....NO...

Dotaz na znalosti

M: ve trojici **Odvolání se na znalosti**

VD: no ve trojici, a tím, že jsou ve trojici.... Nebo tři, tak mezi nimi musí být vztah... **Vyvození závěru**

Problém byl vyřešen argumentací znalostmi církevního učení o Boží trojici.

Holky překvapeně mlčí, z mimiky je poznat, že nevědí jak reagovat...

K: tak proč teda Bůh na Zem rovnou nedal tři lidi, když oni jsou na nebi taky tři?

Dotaz směřující k hypotetické tézi

M: když přece tvoří nebe, tak tam ještě nejsou... ostatní jsou tam až později...

Argumentace s odvoláním na znalosti

Mť: ne, je tam on a Duch Svatý... ještě tam ale nebyl Ježíš **Protiargumentace s odvoláním na (špatnou) znalost**

Nový teologický problém: „Od kdy je Ježíš členem Boží trojice“?

N: no a kde se vlastně vzal Bůh? **Otázka po první příčině**

VD: zkusme na to nahlížet jako, že Bůh je ten prvopočátek, asi nevymyslíme, kde se vzal Bůh... třeba si to představte na fyzice, tam je tak nějaká první hybná síla, která dá nějaké těleso do pohybu a to rozpohybuje další a další **Příklad k lepšímu porozumění problému**

N, K: jo

Déle ale bylo ticho

VD: tak zkuste reagovat na ten Martinky pohled. Byl jen Bůh Otec a Duch svatý?

Návrat k předcházející tézi

N: no asi jo **Nejisté potvrzení (špatné) znalosti bez argumentace**

K: Ježíš se narodil později **Potvrzení (špatné) téze argumentací znalostí**

VD: no, že se narodil, byl kde? Je Ježíš obyčejný člověk? **Dotaz na znalosti**

Mť: no není **Téze opírající se o znalosti**

VD: a v čem je jiný? **Dotaz směřující k hledání rozdílů mezi jevy**

M: je to Bůh **Téze opírající se o znalosti**

VD: aha, a od kdy je Bůh **Dotaz směřující ke znalosti**

Holky mlčí a dívají se po sobě, žádná nechce říct, co si myslí nahlas

VD: nebojte se, řekněte, co vás napadlo... **Povzbuzení k hledání řešení problému**

H: no, od vždycky **Téze opírající se o znalosti**

Ostatní souhlasí

VD: co to teda znamená? **Povzbuzení k vyvození závěru**

Mť: že jsou tam tři hned od toho prvopočátku? **Nejisté vyvození závěru ze sylogismu**

VD: no...učíme se o Bohu ve trojici, tak tam musí být všichni hned spolu. Ono nauka o trojici je dost složitá, a já sama jsem se k trinitární teologii, jak se této nauce říká, dostala až teď na vysoké. Něco musíme přijmout tak, jak slyšíme, i když je to těžké, ale samozřejmě můžeme nad tím přemýšlet a rozvíjet to. **Potvrzení správnosti závěru. Povzbuzení k dialogu**

V této části diskuse děvčata s pomocí otázek katechetky dospěly sice nejistě, ale samostatně k závěru odvozenému od sylogismu: Bůh „je odvždycky“. Ježíš je Boží Syn. Ježíš je od prvopočátku stejně jako Bůh Otec a Duch svatý.

K: to chápu, ale proč na zemi teda nestvořil hned tři? Otázka směřující k novému tématu

Ticho, na holkách byly vidět rozpaky a tak mlčely

VD: já teda nemám patent na to říkat, proč Bůh udělal něco zrovna takto, ale myslím si, že Bůh je ve trojici a obrazem této trojice na zemi je muž a žena **Nabídka závěru z předcházejících tézí**

H: ale jak? Otázka směřující k novému tématu (k nové tézi)

K: jako ty myslíš, že to udělal v jiné formě? Dotaz na porozumění novému tématu

M: tak určitě, když Bůh nemá tělo Argumentace znalostí

Mť: já tomu nerozumím Dotaz na porozumění novému tématu

VD: já bych vám to nakreslila, ale neberte to doslova, jen jako připodobnění

VD nakreslila tři čtverečky do trojúhelníku a rozdělila je barevně na dvě, pak udělala šipky všemi směry a napsala muž a žena. Toto doprovázela výkladem co dělá.

Příklad k porozumění tématu

Mť: aha, už to chápu Potvrzení porozumění novému tématu

K: dobře Potvrzení porozumění novému tématu

H: a můžeme se vrátit ještě k tomu obrazu? Návrat k původní tézi

VD: ano, co tě ještě zajímá? **Povzbuzení k návratu k původní tézi**

H: proč ho teda netvoří úplně jako sebe? Formulace problému

Mť: protože to má být jen obraz Formulace nové téze

M: jo, fotka taky nejsi ty, jen ty na papíře Argumentace pomocí analogie

N: ale proč teda prvně stvořil muže? On ženu tvoří z něho, ale podle mě by měla být žena váženější než muž, protože ona rodí ty děti, ona rozmnožila tu populaci. Kdyby tam byl Adam sám, tak to nedokáže. Možná jí v tom trochu pomohl a něčím přispěl, ale ta největší část je na ženě. Měla být prostě první. Je víc žádáná **Vyslovení nové téze s argumentací**

Účastnice diskuse se odmítá zabývat otázkou, v jakém smyslu jsou muž a žena obrazem Božím, ale vyslovuje novou tézi: Žena by měla být váženější než muž, protože rodí děti, čemuž mělo odpovídat „pořadí ve stvoření“: Žena měla být stvořena jako první.

Holky přikyvovaly a souhlasily s kolegyní, ale Katka ve všem ne

K: já teda nevím, jestli je žena výš než muž **Zpochybnění téze**

N: jo, tak sorry, já to nemyslela doslova **Hledání rozdílu mezi doslovným a přeneseným významem slova**

K: podle mě se doplňují **Vyslovení téze bez argumentace**

N: oni oba dva měli za úkol... **Nejisté hledání nové téze**

K: ne, doplňují se **Vyslovení téze bez argumentace**

VD: holky, Katka má zajímavou myšlenku, zkus nám ji zopakovat. **Povzbuzení k formulování téze**

K: že se muž a žena doplňují a že muž a žena mají dělat všechno spolu. **Formulace nové téze**

N: ale oni měli za úkol rozmnožit populaci a v tomhle má větší podíl žena. **Argumentace ve prospěch vlastní téze**

K: a co by dělala bez chlapa? **Otázka zpochybňující tézi jiné účastnice odvolávkou na znalost biblického textu**

N: jo, ale ... **Hledání protiargumentu**

K: děcko neuděláš bez chlapa **Argumentace ve prospěch vlastní téze ze zkušenosti**

N: ano, ale tak měl stvořit ženu a pak jí dát chlapa. **Vyslovení závěru**

V tuto chvíli se pokusila jedna účastnice vyslovit hypotetický závěr ze sylogismu, ve kterém můžeme pouze předpokládat první premisu, děvčata ji nezdůvodnila: Pořadí stvoření muže a ženy se řídí významem pohlaví pro společnost. Druhá premisa: Žena je významnější než muž, protože rodí děti. Závěr: Pokud se řídilo stvoření člověka významem pohlaví, měla být jako první stvořena žena.

K: ale ženská taky neudělá dítě sama **Protiargument zpochybňující cizí tézi**

N: jo, ale udělá pak víc práce, takže měla být první a pak až chlap **Argument potvrzující vlastní tézi**

Holky si tyto názory vyměňovaly trochu živěji

H: ale ženská může...

VD: Hani promiň. Jen jestli jsme pochopily všichni co chce Nikča říct? **Poznámka směrem k ukáznění diskuse**

Bylo ticho

VD: Nikča se snaží říct, proč, když Bůh tvořil toho člověka, proč z toho nebyla ženská a pak z ní nestvořil muže. **Shrnutí předcházející téze**

Všechny – jo

VD: fajn. Hani, tak pokračuj.

H: no že, ženská může mít sama dítě jako sama otěhotnět, protože já to někde četla...jak to říct..., že ta Marie mohla sama otěhotnět, že když máš dvě vajíčka...já nevím..., že se to nějak začne dělit a jde to. **Argumentace ve prospěch vlastní téze výjimkou z pravidla**

VD: já ti asi rozumím, co chceš říct, ale z biologie člověka, ženy, to takto nejde. Prostě žena bez muže neotěhotní. Věřím, že jsi to někde četla, jsou takové spekulace o dělení buněk, ale z medicínského hlediska to u člověka není možné. Výjimka jsou jednovaječná dvojčata, to se vajíčko rozdělí, ale je u toho pořád potřeba muž. U Panny Marie je to zase jinak. Sice tělesně nebyla s mužem, ale čteme, že počala z Ducha svatého. Vlastně s Bohem. Jak se to přesně stalo, nedomyslíme, ale zase, když si to vezmete, Bůh dokázal stvořit svět, tak proč by nedokázal toto. **Věcné informace moderátorky**

H: aha, dobře

N: hm

M: hm

N: já jsem tím vším, chtěla říct, že v tomhle by měla být žena důležitější a muž by měl být její polovičkou a měl by ji chránit **Shrnutí vlastní téze**

M: jako, je pravda, že ona to oddře nejvíc **Vyslovení souhlasu s tézí, argumentace zkušeností**

N: tak nějak **Souhlas s tézí bez argumentace**

K: chtělo by tady mít nějakýho kluka, kterej by se toho chlapa pořádně zastal

Odkaz na možnou jednostrannost v argumentaci

Diskuse o stvoření člověka přešla v diskusi o důležitosti ženy vzhledem k důležitosti muže. Děvčata argumentovala „ženskou zkušeností“ s rozením a péčí o děti, ale sama se korigovala poukazem na to, že jejich argumentace může být jednostranná, protože muži vidí zřejmě svůj význam jinak.

Smích

VD: to asi ano. Důvody, jaké měl Bůh stvořit prvně muže asi nezjistíme úplně, dokonce to ani nejde, ale můžeme se k tomu vracet a dávat si nové podněty k přemýšlení. Přece jen je to hodně diskutovaná otázka ve společnosti. Jsou i vtipy na

toto téma. Prvně stvořil Bůh muže a pak si řekl, že to udělá líp a stvořil ženu... **Uzavírá diskusi nad dosavadním tématem**

Pobavený smích

VD: když si přečtete tu první zprávu, tak je napsáno, že Bůh stvořil člověka jako muže a ženu a nepíše se, jestli byl muž první a žena druhá. Potom je napsáno až v druhé zprávě, že Bůh vzal z Adama žebro a stvořil ženu. **Podnět k návratu k původní tézi s argumentací**

Na tomto místě katechetka nabízí účastnicím návrat k původní tézi, že muž a žena jsou obrazem Božím, nikoliv že byli stvořeni v pořadí podle důležitosti. Opírá se přitom o první zprávu o stvoření.

K: přesně tak, přesně tak. Je tam napsáno, že vzal z Adama, muže, to žebro proto, má být jeho manželka. **Potvrzení původní téze argumentací**

H: že je jako rozdělil? **Dotaz směřující k porozumění tézi**

K: no původně, na začátku byla žena a muž v jednom těle a on jí pak vyňal z toho muže a udělal dva. **Argumentace ve prospěch nové téze**

VD: to tam tak taky není napsané. Je tam, že stvořil člověka. Možná je ta druhá zpráva napsaná takto, aby bylo patrné, že jde o dva subjekty. Třeba jako když řekneš o židli a stolu, že je to set a patří k sobě, ale mohou také být zvlášť. **Uvedení příkladu k upřesnění téze**

VD: vlastně se v Bibli ještě píše. Muž opustí otce i matku, vezme k sobě ženu a budou jedno. **Upřesnění téze argumentací**

Je ticho, holky přemýšlejí

VD: třeba nám to odpoví na otázku: „Bůh tvoří z hlíny člověka, a je to jen muž, ale on potřebuje i ženu, tak vezme z materiálu, co měl na člověka, aby se ti dva doplňovali“

Podněcování k vyslovení závěru

N: tak proč neudělal rovnou muže a ženu hned? **Návrat k původní tézi**

Mť: tak asi prvně myslel, že to muž zvládne sám a že k sobě nikoho nepotřebuje, ale pak viděl, že sám není šťastnej. **Vyslovení hypotézy**

H: hm, asi tak

K: ale tak to by mě zajímalo, jak by se sám rozmnožoval? **Zpochybnění hypotézy na základě argumentace**

M: tak třeba to měl Bůh vymyšlený jinak, jen pro chlapa, to nevíme. **Vyslovení nové hypotézy**

Smích

VD: možná

Mť: no a pak viděl, že to není ono **Návrat k původní tézi**

M: asi i Bůh může měnit své plány **Nová hypotéza na základě zevšeobecnění**

V diskusi je účastnicemi otevřený nový problém formulovaný postupně pomocí zevšeobecnění jako hypotéza: Bůh může měnit své plány.

VD: no, o tom nám píše i Bible, ne? I Hospodin řekl „není to dobré, aby byl člověk sám“ **Argumentace znalostí**

Katechetka argumentuje ve prospěch platnosti této hypotézy odvolávkou na biblický text.

N: pro Boha má tedy vyšší postavení muž? **Vyvození závěru**

M: já myslím, že z toho se odvíjí i celá historie, protože prvního stvořil muže, tak i ve starověku a středověku měli muži vždy vyšší postavení a ženy byly až po nich.

Vyvození závěru

K: jo, takový podceňovaný **Vyvození závěru**

M: jo a neměly stejná práva. A teď je to i v církvi to, že třeba žena nemůže být kněz. Jako proč když... **Vyvození závěru**

K: že je žena pořád jakoby diskriminovaná **Vyvození závěru**

Účastnice se vrátily ke své původní tézi o větším významu ženy pro společnost a z nové hypotézy vyvodily několik závěrů týkajících se nespravedlivé diskriminace žen v dějinách i v současnosti.

VD: a není to jen interpretací, jak si v historii vykládali Písmo? Když vám řeknu, „Bůh stvořil člověka jako muže a ženu k obrazu svému“. Co vám z toho vyplývá? **Dotaz směřující k vyvození závěru**

M: jakože musí být spolu spojení? **Vyvození závěru**

K: jakože muž a žena bez sebe nemůžou být, ale musí se spojit... **Vyvození závěru**

M: jako Bůh je oboje, dva v jednom? **Vyslovení závěru**

Mť: říká se tomu symbióza. – úsměv **Aplikace na jiný obor**

Smích všichni

H: jo jo, vlastně, že ten obraz bude jen když budou spolu, když jsou oddělený, tak to není obraz Boha. **Precizace závěru**

N: když budou spolu manželé, bude to jeho obraz, a když budou sami, je to jen muž a žena **Aplikace závěru na život**

M: nebo jen půlka obrazu Alternativní formulace závěru

VD: mě jednou jeden kněz řekl, když jsem se ptala, jak vypadá Bůh, podívej se na lidi kolem sebe a uvidíš Boha... Podnět k nové tézi

K: jakože v každém je? Dotaz na porozumění tézi

VD: jo, že v každém je kus Boha... Potvrzení porozumění tézi

H: jo, nám pan farář říkal, že Bůh je jako zrcadlo, že když ho rozbijeme, uvidíme se v každém jeho kousku a tak je i Bůh v každém z nás Příklad k rozvinutí téze

VD: musíme to ale brát jako připodobnění, abychom to pochopili. Nemůžeme to vytrhávat z kontextu nebo brát doslova v tom smyslu: jako kdybych si vzala nějakého chlapa a naši fotku jsme vydávali za to, jak vypadá Bůh. Hledání dosloveného a přeneseného významu slova.

Smích

VD: my nevíme, jak přesně Bůh vypadá, ale tyto představy a symboly nám pomáhají.

K: já jsem asi spokojená s tím, že jsme přišly na to, co znamená ten obraz, že to je muž a žena dohromady Rekapitulace závěru

M: mě to taky připadá srozumitelné

Ostatní přikyvuji

Účastnice na podnět katechetky zhodnotily druhou tézi o jednotě muže a ženy jako Božího obrazu, které se opírá také o biblický text a rozvinuly ji v tézi: Každý člověk v sobě nese obraz Boha, ale jednota mezi mužem a ženou obzvláště dokonale.

VD: dneska skončíme, moc vám děkuji, že jste přišly a budu se těšit na příště....

Konec diskuze.

Vyhodnocení kódování:

Tabulka č. 3, Četnosti kódů označující myšlenkové operace, skupina č. 1

Stvoření katecheze Četnosti kódů označující myšlenkové operace členů skupiny	
Vyslovení téze s argumentací	9
Formulace problému	1
Argumentace biblickým textem	x
Nabídka nebo vyslovení téze (bez argumentace)	4
Upřesnění téze	x
Vyslovení hypotézy	3

Zpochybnění hypotézy na základě argumentace	1
Vyvození /precizace, rekapitulace/ závěru (např. na základě analogie, ze sylogismu,)	11
Uvedení příkladu	1
Uplatnění vlastní znalosti (bez argumentace)	2
Uplatnění vlastní znalosti v zájmu argumentace (přírodní vědy, učení církve...)	5
Snaha porozumět tézi	
Zpochybnění téze bez argumentace	1
Zpochybnění téze s argumentací	2
Argumentace účelem	
Návrat k vlastní nebo navržené tézi	3
Shrnutí vlastní téze	2
Neporozumění analyzovanému příběhu	x
Definování pojmů	x
Porozumění smyslu	x
Sjednocení	x
Rekapitulace příběhu	x
„Aha efekt“	x
Argumentace zkušeností	x
Argumentace pomocí analogie	1
Nejasné konstatování	x
Návrat k věcným informacím	x
Neschopnost navázat na tézi moderátorky	x
Protiargumentace (např. logickou úvahou, biblickým textem)	x
Protiargument s odvoláním na špatnou znalost	1
Uplatnění špatně pochopené znalosti	x
Dotaz po významu slova	1
Odkaz na možnost jednostranné argumentace	1
Potvrzení původní téze s argumentací	1
Rozvíjení téze hledáním nového argumentu	2

Potvrzení porozumění novému tématu (nebo tézi)	3
Potvrzení (špatné) téze argumentací znalostmi	1
Nejisté potvrzení (špatné) znalosti bez argumentace	1
Dotaz směřující k porozumění tézi	5
Dotaz směřující k vyvození závěru	2
Dotaz směřující k novému tématu	2
Hledání shod a rozdílů v tézích	1
Aplikace (na jiný obor, na život)	2
Podněty moderátorky k další diskusi	
Podněcování k diskusi	4
Shrnutí dosavadní diskuse	1
Přeformulování téze	1
Podnět k návratu k tématu	2
Rozvíjení téze (např. argumentací)	1
Uvedení příkladu k upřesnění téze (problému)	3
Podněcování k argumentaci	1
„Návraty“ (k původnímu smyslu téze)	x
Nabídka vlastní interpretace podobnosti	x
Zpochybnění téze	x
Podněcování k vyslovení závěru	2
Podněcování k uplatnění znalosti	x
Podněcování k logické úvaze	x
Výzva k autokorekci	x
Argumentace přítomného učitele nebo moderátorky (znalostí bibl. textu)	1
Uzavření diskuse	1
Zpřesňující otázka	x
Otázka na znalosti	4
Otázka směřující k hledání rozdílů (mezi jevy či pojmy)	2
Vyvození závěru	2
Potvrzení správnosti závěru	1
Věcné informace moderátorky	1

Projevy odvádějící od diskuse tématu	
Moderátorka (přítomný učitel) řeší nekázeň	1
Žáci odmítají kázeňské řešení moderátorky	x
Konflikt mezi spolužáky pro nekázeň	x
Nekázeň projevená nepozorností	x
Vlastní úvaha účastníků - podezření na provokaci	x
Diskuse mimo téma	
Dotaz/komunikace mimo téma diskuse	x
Reakce jdoucí mimo téma diskuse	x
Poznámka mimo téma diskuse	x
Hovor mezi žáky mimo téma diskuse	x
Neverbální projev netýkající se tématu	x
Hypotetická úvaha mimo téma diskuse	x
Téze odvádějící od tématu diskuse	x
Odmítání podnětu k diskusi	x

Z kódů, které jsem vytvořila při analýze tohoto rozhovoru plyne, že diskuse se odehrávala spíše mezi účastnicemi, moderátorka se jí účastnila podobnými myšlenkovými operacemi, jako vykazovala děvčata (např. uváděla příklady k upřesnění tématu, přispívala věcnými informacemi, její otázky směřovaly k hledání rozdílů, k uplatnění znalostí nebo potvrzovala správnost závěru. Mezi její specifické moderátorské aktivity však i zde patřilo podněcování k diskusi, podněty k návratu k tématu a podněcování k argumentaci.

Charakter samotné diskuse byl dán především vztahem účastnic k vyslovování vlastních názorů (formulací tézí, např.: „*Přesně tak, přesně tak, je tam napsáno, že vzal z Adama, z muže to žebro, proto má být jeho manželka.*“), které často vzápětí zdůvodňovaly, argumentovaly v jejich prospěch. Ve čtyřech případech však svoje názory nezdůvodnily, neměly potřebu argumentovat (např.: „*Já teda nevím, jestli je žena výš než muž... “*.... „*Podle mě se doplňují.*“). Ve vztahu k vysloveným tézím se účastnice chovaly kriticky. Přesvědčovaly se, že tézím druhých dobře rozumí, pokud jim porozuměly, potvrzovaly to verbálně, dokázaly se vracet k těm, které opustily, uměly vlastní téze také shrnout. V diskusi argumentovaly diferencovaně – vlastními

znalostmi, pomocí analogie, o argumentaci uměly opřít i zpochybnění téze, ale dělaly i chyby – například argumentovaly nesprávnou znalostí („*Já se ptám, co církev říká o Bohu, říká, že je sám...*“ „*Ne, je tam On a Duch svatý. Ještě tam nebyl Ježíš.*“). Tato diskuse je navíc charakteristická schopností účastnic činit závěry z vyslovených a argumentačně podložených tézí (celkem 11x). Např.: „*Pro Boha má tedy vyšší postavení muž?*“ „*Já myslím, že z toho se odvíjí celá historie. Protože prvního stvořil muže, tak i ve starověku a ve středověku měli muži vždy vyšší postavení a ženy byly až po nich.*“

Co do obsahu v diskusi zaznívá nejprve první téze opřena o biblický text: Bůh stvořil člověka ke svému obrazu. Téze je odvozena z otázky, kterou zformulovaly samy účastnice: Proč stvořil Bůh podle biblického textu nejdříve muže a z jeho žebra až potom ženu?

Děvčata sama dochází ke zdůvodnění, že Bůh chce, aby člověk žil ve společenství. Z této téze se však objevuje teologický problém: Je Bůh sám? („*To jako že Bůh je na nebi sám, ale tady pro člověka potřeboval někoho, aby nebyl Adam sám?*“) Je vzápětí vyřešen argumentací, která se opírá o znalosti církevního učení o Boží trojici. Toto učení však v sobě obsahuje nový teologický problém: „Od kdy“ je Ježíš členem Boží trojice? V této části diskuse děvčata s pomocí otázek katechetky dospěly sice nejistě, ale samostatně k závěru odvozenému od sylogismu: Bůh „je od vždycky“. („*A v čem je jiný (Ježíš než člověk)?*“ „*Je to Bůh.*“ „*Aha, a od kdy je Bůh?*“ „*No, od vždycky.*“)

Jedna z účastnic diskuse se však odmítá zabývat otázkou, v jakém smyslu jsou muž a žena obrazem Božím, ale vyslovuje novou tézi: Žena by měla být váženější než muž, protože rodí děti, čemuž mělo odpovídat „pořadí ve stvoření“: Žena měla být stvořena jako první. Jedna z účastnic diskuse se pokusí vyvodit hypotetický závěr ze sylogismu, ve kterém můžeme pouze předpokládat první premisu, děvčata ji nevyslovila ani neměla potřebu ji zdůvodnit (a katechetka si jejich chyby v úvaze nevšimla): Pořadí stvoření muže a ženy se řídí významem pohlaví pro společnost. Druhá premisa: Žena je významnější než muž, protože rodí děti. Závěr: Pokud se řídilo stvoření člověka významem pohlaví, měla být jako první stvořena žena, protože je to ona, která nese tíži plodění a péče o potomstvo. („*Ale oni měli za úkol rozmnožit populaci a v tomhle má větší podíl žena.*“ „*A co by dělala bez chlapa...? Děcko neuděláš bez chlapa.*“ „*Ano, ale tak měl stvořit ženu a pak ji dát chlapa.*“)

Diskuse o stvoření člověka přešla v diskusi o důležitosti ženy vzhledem k důležitosti muže. Děvčata argumentovala „ženskou zkušeností“ s rozením a péčí o děti, ale sama se korigovala poukazem na to, že jejich argumentace může být jednostranná, protože muži vidí zřejmě svůj význam jinak. (*„Chtělo by tady mít nějakýho kluka, kterej by se toho chlapa pořádně zastal.“*)

Po té katechetka nabízí účastnicím návrat k původní tézi, že muž a žena jsou obrazem Božím, nikoliv že byli stvořeni v pořadí podle důležitosti. Opírá se přitom o první zprávu o Stvoření. Účastnice se však sveřepě drží své téze o důležitosti pořadí pohlaví ve stvoření, odvolávají se na biblický text (*„No původně, na začátku byla žena a muž v jednom těle a on ji pak vyňal z toho muže a udělal dva.“* „*To tam tak taky není napsané. Je tam, že stvořil člověka. Možná je ta druhá zpráva napsaná takto, aby bylo patrné, že jde o dva subjekty. Třeba jako když řekneš o židli a stolu, že je to set a patří k sobě, ale mohou také být zvlášť.*“) a pomocí generalizace vyslovují novou zajímavou teologickou hypotézu: Bůh může měnit své plány (*„Tak třeba to měl Bůh vymyšlený jinak, jen pro chlapa, to nevíme.“* „*No a pak viděl, že to není ono.*“ „*Asi i Bůh může měnit své plány*“). I katechetka argumentuje ve prospěch platnosti této hypotézy odvolávkou na biblický text.

Po té se účastnice vrací ke své původní tézi o větším významu ženy pro společnost a špatné interpretaci pořadí stvoření člověka podle pohlaví a z nové hypotézy vyvozují několik závěrů týkajících se nespravedlivé diskriminace žen v dějinách i v současnosti života společnosti a církve (*„Já myslím, že z toho se odvíjí i celá historie, protože prvního stvořil muže, tak i ve starověku a středověku měli muži vždy vyšší postavení a ženy byly až po nich.“* „*jo, takový podceňovaný.*“ „*Jo a neměly stejný práva. A teď je to i v církvi, to že třeba žena nemůže být kněz. Jako proč, když...*“ „*Že je žena pořád jakoby diskriminovaná.*“)

Konečně reagují na další podnět katechetky, aby se vrátily k její původní tézi a zhodnocují tézi o jednotě muže a ženy jako Božím obrazu, která se opírá také o biblický text. Rozvíjejí ji v diferencovanou tézi: Každý člověk v sobě nese obraz Boha, ale jednota mezi mužem a ženou obzvlášť dokonale. Jedna z nich se přitom odvolává na autoritu kněze (*„Jo, nám pan farář říkal, že Bůh je jako zrcadlo, že když ho rozbijeme, uvidíme se v každém jeho kousku a tak je i Bůh v každém z nás“*).

V této diskusi jsme sledovali jakýsi dialogický zápas mezi dvěma tézemi. První zněla: Bůh stvořil člověka v pořadí nejprve muž, potom žena, což je nespravedlivé,

protože ženy jsou významnější pro rozvoj života společnosti. Rodí přece děti. Druhá téze, zřejmě důležitější pro katechetku, zněla: Bůh stvořil muže a ženu jako obraz společenství, které je uvnitř Trojice. Účastnice diskuse v jejím průběhu berou na vědomí obě téze, argumentují v jejich prospěch a nakonec je spojují v tvrzení, že stvoření člověka jako muže a ženy má svůj smysl jako obraz společenství v Boží trojici. Zatímco vyvozování závěrů týkající se menšího významu žen v minulosti a současné společnosti a církvi bylo projevem chybné interpretace pořadí jejich stvoření. S tímto závěrem jsou evidentně spokojené.

Vidíme, že na několika místech měla diskuse podobu sice jednoduché, ale teologické diskuse, a to i s vyslovením nečekaných hypotéz, např. Bůh může měnit své plány. Účastnice také vedle sebe postavily téze o významu pořadí stvoření muže a ženy v biblické zprávě o stvoření a smysl stvoření člověka jako obrazu božího, který se naplňuje v jejich vzájemném vztahu. Diskuse byla pro ně důležitá zřejmě především s ohledem na jejich věk, ve kterém řeší přijetí své pohlavní role v životě a narážejí v současné společnosti na požadavek, aby se žena vyrovnala co do své pracovní výkonnosti mužům, v církvi naopak se zdůrazňováním jejího mateřství a péče o rodinu. Jak popisuje význam muže a ženy vzhledem k životu Bible, je pro ně evidentně co by věřící, velmi důležité.

2.3.4.2.1 Diskuze Stvoření světa, skupina č. 3, výuka náboženství, 12 žáků

Setkání trvalo 36 minut. Na začátku přečetli žáci společně text z Písma zpráva o Stvoření světa, při četbě se střídaly a následně měly prostor pro vytvoření otázek. Na začátku diskuze probíhala tak, jak jsem popsala v teoretické části výše.

Žáci hlasovali o otázce a zvolili otázku: Proč byli lidé nazí?

Ž. 6. – protože nebyly sekáče **zdůvodnění téze – povrchní – podezření na provokaci**

Ž. 8. – protože nebyl Adidas **zdůvodnění téze – povrchní – podezření na provokaci**

Žáci mluvili přes sebe: **protožeprotože byli sami....a neměli poznání.....**

zdůvodnění téze biblickým textem protože se nemuseli porovnávat, podle oblečení porovnáváme, kdo je lepší **zdůvodnění téze zkušeností**

Žáci nabízejí různá zdůvodnění téze, opřené o biblický text, že první lidé v ráji byli nazí, která neodpovídají jejich rozumové vyspělosti.

VD. – a kolik těch lidí bylo nahých? Podnět rozvíjející diskusi

Žáci 6.,7, 3 – dva Uplatnění znalosti biblického textu

Ž. 1. – ale to se neví, když se Adam a Eva mohli rozmnožovat, ale Kain zabil Ábela

Zpochybnění téze logickou argumentací

Otevírá se první vážnější téma: kolik lidí bylo v ráji?

VD. – Kain a Ábel byli v zahradě? Zpochybnění téze

Ž. 1. – no, to nebyli, ale stejně to nedává logiku Protiargumentace logickou úvahou
(To, že Kain a Ábel nebyli v rajske zahradě, ještě neznamená, že tam byl z lidí pouze Adam a Eva)

Ž. 7. – ty jsi ale logika Komunikace mimo téma

Ž. 1. – ale tak když nebyli další lidé? Návrat k tématu

Ž. 3. – a kolik měli očí Kain a Ábel? Komunikace mimo téma

Ž. 7. – očí? Komunikace mimo téma

Více žáků – pět Komunikace mimo téma

P. uč. – ale to není v otázce

VD. – prosím, vrátíme se k otázce a Kaina a Ábela si necháme na příští týden. To bude téma první hřích a hřích Kaina. Takže proč byli první lidé nazí? Podnět k návratu k tématu

Ž. 7. – aby Bůh poznal, že jedli z toho stromu poznání Argumentace účelem

Na podnět moderátorky žáci zdůvodňují lidskou nahotu v ráji účelem: aby Bůh poznal, zda jedli ze stromu poznání.

VD. – hm a co si myslí ostatní Podnět k diskusi pomocí otázky

Ž. 11. – aby...

Žáci začali mluvit přes sebe

VD. – ticho, teď budeme poslouchat Vojtu, abyste věděli, co říká a budeme mluvit postupně. Moderátorka řeší nekázeň

Ž. 11. – no přece dřív než jedli z toho stromu, tak se nestyděli a ... Argumentace ve prospěch téze

VD. – no neboj se, mluv dál, nestyděli se a tak udělali....,nebo proč se nestyděli?

Podnět k rozvíjení argumentace

Ž. 7. – protože neměli poznání Argumentace znalostí biblického textu

Ž. 1. – nebyli chytrý Zdůvodnění téze – podezření na provokaci

Ž. 10. – byli úplně blbý Alternativní vyjádření přecházejícího zdůvodnění – podezření na provokaci

Žáky zaujalo nové téma – místo o vztahu poznání a nahoty chtějí řešit otázku poznání ve vztahu k inteligenci prvních lidí. Úplně opouštějí téma nahoty, které bylo obsaženo v jejich otázce.

VD. – a když neměli poznání, tak to byli úplně hloupý, jak říká Vít'a? Nebo byli nějak chytrí? Podnět k další diskusi formulací logického závěru Podnět k další diskusi prostřednictvím otázky

Ž. 2. – museli být chytrí Vyslovení téze bez argumentace

Ž. 6. – taky nebyli zvědavý Vyslovení téze bez argumentace

Ž. 7. – mohli se koupat rovnou Vyslovení důsledků jevu

Ž. 1. – nemohli se dohadovat, kdo je lepší, protože měli to samý, akorát kluk měl něco jinýho než holka Vyslovení důsledků jevu – podezření na provokaci

Smích

Na moment se k tématu nahoty vrací, ale v zápětí ji opouštějí a obrací pozornost na svou představu Boha.

VD. – Same, tak to už stačí Moderátorka řeší nekázeň

Ž. 7. – a Bůh měl manželku? Hledání příčiny jevu – podezření na provokaci

Ž. 8. – jestli neměl manželku, jak mohl udělat Evu? To přece musel mít manželku

Hledání příčiny jevu – podezření na provokaci

Smích

Ž. 1. – ne

Ž. 7. – jo

VD. – tak si vzpomeňte, jak Bůh tvoří celou Zemi, co jsme četli? Podnět k diskusi prostřednictvím otázky

Ž. 7. – čáry máry pod kočáry, ať je to tu Interpretace jevu – podezření na provokaci

VD. – takhle jsme to četli? Podnět k diskusi

Ž. 7. – ne Odkaz na znalost biblického textu

Ž. 2. – Adam nebyl jeho syn Odkaz na biblický text

Ve třídě začal hluk a smích

Ž. 2. – no jestli ...

V odlehčeném tónu (až pejorativním) začínají řešit otázku, zda Bůh podléhá zákonu příčina – následek (člověka mohl stvořit jedině jeho zplozením), nebo v čem spočívá podstata božího tvůrčího aktu.

VD. – počkej. Kluci, víte, co teď říkala Klárka? Tak nám to zopakujte **Návrat k původní tézi**

Ž. 12. – to není Klára, to je Bětko Komunikace mimo téma diskuse

VD. – mluvila Klárka, vedle Bětko Komunikace mimo téma diskuse

Žáci 11 a 12. – no ona říkala, že....

VD. – že vůbec nic nevíš, tak dávej pozor a Klárka ti to zopakuje **Moderátorka řeší nekázeň**

Ž. 2. – no vlastně je víc teorií, někdo si myslí a věří tomu, že se postupně vyvinuli, že byl ten velký třesk, a že někdo to má zase podle Bible **Zpochybnění (biblické) téze argumentací z oblasti přírodních věd**

Fakt božího stvoření v zápětí zpochybňují odkazem na důkazy přírodních věd.

VD. – ano, každý může věřit jiné zprávě, a takovou jsme si dali i otázku, jestli se to propojuje... (viz jedna z formulovaných otázek)

Ž. 2. – no něčím jo, někdo říká, že jsme z opice **Zpochybnění (biblické) téze argumentací z oblasti přírodních věd**

Ž. 1. – a táta mi říkal, že to tak mohlo být, že Bůh mohl stvořit opice a z nich se vyvinuli lidi, že si to prostě takto mohl udělat **Argumentace lidskou autoritou**

Ž. 7. – na druhý pokus **Zdůvodnění téze – podezření z provokace**

Odmítají možnost skloubení přírodovědné interpretace vzniku života na Zemi a interpretace biblické – s pejorativním nádechem.

Smích

VD. – to přece nemuselo být na druhý pokus. Tak mi řekněte, jak Bůh tvoří svět, jak jsme to četli? **Podnět k diskusi prostřednictvím otázky**

Ž. 7. – čáry máry fuk, a je to tu **Návrat k původní tézi – podezření z provokace**

VD. – nezlob! **Moderátorka řeší nekázeň**

P. uč. – četl jsi nějaké „čáry, máry, fuk“?

Ž. 7. – ne, jenže něco přece řekne **Argumentace zkušeností**

Ž. 1. – tvoří postupně - **Argumentace biblickým textem**

VD. – ano, ale jak? **Podnět k rozvinutí téze**

Ž. 1. – postupně se to vyvíjelo **Zopakování argumentace**

VD. – ano, ale jak? **Podnět k rozvinutí téze**

Ž. 3. – vše tvoří slovem, prostě to řekne **Argumentace biblickým textem – diferencovanější**

Téze o postupném vývoji světa a téze o stvořenosti světa nakonec stojí proti sobě, protože jedni argumentují biblickým textem, druzí přírodními vědami.

VD. – a není právě toto podstata všeho, že tvoří pouhým slovem? Bohu stačí slovo, aby něco stvořil. **Nabídka závěru**

Ž. 7. – takže on řekne buch a je velký třesk? **Návrat k původní tézi – provokativní forma**

VD. – no třeba **Potvrzení téze**

Ž. 10. – nikdo neví, jak se stal ten velký třesk a nikdo taky neví, jestli je tenhle svět skutečněj, co když se někdo teď vzbudí a zjistí, že je to všechno jinak? Že je vše jen iluze? Nikdo neví, jak se to stalo, jsou to jen dohady. **Zpochybnění téze pomocí myšlenkového experimentu**

VD. – to máš sice pravdu, ale trochu jsi odbočil. Zkusme se vrátit. Samuel říkal, že Bůh tvoří slovem **Podnět k návratu k původní tézi**

Ž. 10. – ale my nemůžeme vědět, jak to stvořil, když nevíme, jak to řekl **Formulace hypotézy**

VD. – my nevíme, jak přesně použil slova, nevíme, jestli řekl bum a byl velký třesk, jak řekl Sam. To bychom byli moc troufalí, říkat Bohu, jaká má používat slova na své tvoření. **Shrnutí závěru a vyslovení nové téze**

Ž. 1. – ale proroci to nějak vypráví, jak to slyšeli od ostatních **Argumentace znalostí učení církve**

VD. – u proroků nám Bible říká, že k nim mluví Bůh, takže můžeme říct, že jsou to slova Boha. **Rozvíjení předcházející argumentace odkazem na biblický text**

Ž. 2. – no ale v dějepise se učíme, že to je od těch opic, tak musíme přihlížet i k tomu. **Zpochybnění (biblické) téze argumentací z oblasti přírodních věd**

Část žáků trvá na zpochybnění biblické zprávy o stvoření světa Bohem přírodními vědami.

VD. – evoluce mluví o opicích, a že se z nich stal člověk, ale taky mluví o mnoha letech, ve kterých se to událo. Taky mluví o dinosaurech. Bible ne? **Podnět k diskusi prostřednictvím otázky**

Moderátorka se snaží o propojení biblické zprávy o stvoření s přírodními vědami poukazem na různé formy vyjádření o vzniku různých živočišných druhů.

Ž. 1. – mluví, protože Bůh stvořil mnoho druhů, ale nepíše se jakých. Mohl tedy stvořit i dinosaury **Potvrzení téze argumentací biblickým textem**

VD. – no a co dál? **Podnět k diskusi prostřednictvím otázky**

Ž. 1. – ale mohli vyhynout **Rozšíření téze**

VD. – no a co ty netvoří? To jsou tedy dinosaury? **Podnět k diskusi prostřednictvím otázky směřující k biblickému textu**

Ž. 1,7.,3. – jo to mohli být dinosaury, jo to mohli **Vyslovení téze bez argumentace**

VD. – takže se nám to vlastně propojuje? **Podnět k diskusi prostřednictvím otázky**

Ž. 7. – mořské obludy stvořil **Potvrzení téze argumentací biblickým textem**

VD. – a co je třeba plejtvák obrovský? Ten je dost velkej, dost velká obluda. Budeme mluvit postupně, ať se slyšíme.

Ž. 2. – takže dinosaury, tu byli dřív než my a potom zahynuli, protože tak nějak se to stalo kvůli počasí. **Argumentace směřující do přírodních věd**

Někteří žáci se pomocí přírodovědné argumentace snaží zasadit stvoření člověka do procesu evoluce.

VD. – a v kolika dnech tvoří Bůh svět?. **Podnět k diskusi - nesrozumitelný 6. – v šesti**

Ž. 1. – v sedmi, šest dní tvoří a sedmý odpočívá **Uplatnění znalosti**

VD. – a jak dlouhý má Bůh den? **Podnět k diskusi otázkou**

Ž. 7. – no právě **Konstatování problému**

Ž. 10. – to je problém **Konstatování problému**

VD. – tak víme, jak dlouhý má Bůh den? **Podnět k uplatnění znalosti**

Žáci společně – ne **Uplatnění znalosti**

Ž. 2. – ale vždyť tvoří hvězdy, aby se tak mohly počítat dny, letopočty a roky

Vyjádření protiargumentu biblickým textem

Ž. 9. – takže do druhého dne měl jen noc? **Vyvození závěru z předchozích tézí**

VD. – no a poslouchal jsi Klárku? Ten den mohl klidně trvat několik let **výzva k autokorekci**

Ž. 7. – no právě **Konstatování problému**

Ž. 11. – takže ty první dny musely být nejdelší, když ještě nebylo slunce a měsíc aby to určily **Vyvození závěru z předcházejících tézí**

VD. – a řídí se Bůh časem, když říkáš, že byly nejdelší? **Podnět k logické úvaze**

Ž. 11. – ne Uplatnění znalosti

Ž. 8. – ale pak už to šlo nějak rychlejc Zpochybnění znalosti

VD. – myslíš, když už byla oddělená noc a den? Tak to my přece nevíme, jak dlouhý byl den. Byl takovejch jako teď? „svítilo slunce 12 hodin a 12 hodin byla tma“?

Podnět k diskusi zpochybněním přírodovědné argumentace

Ž. 6. – to určitě ne

Ž. 7. – to mohl udělat a později. Mohl to upravit třeba až sedmej den, jak bylo psáno, že to dokončil. Vyvození závěru z předcházejících tézí

Žáci se pomocí uplatnění znalostí a logickým vyvozováním závěrů dopracovávají k myšlence, že pojetí času v přírodních vědách se může lišit od „času“ v Boží perspektivě.

VD. – jakože se mu nechtělo tak dlouho odpočívat, tak si to zkrátil? **Podnět k diskusi odlehčením tématu**

Smích celé třídy

VD. – to nemůžeme přesně říct, to jsou naše myšlenky, a je dobře, že o tom takto přemýšlíme, ale jistotu nemáme. **Shrnutí**

Ž. 1. – o ročních obdobích tam taky není psáno Rozvinutí téze argumentací biblickým textem

Ž. 7. – ale jo, je to tam Protiargumentace biblickým textem

Ž. 1. – ne, je tam jen o znamení času, dnů a let, ne o ročních obdobích Protiargumentace biblickým textem

Ž. 7. – já jsem to tam ale měl Zdůvodnění protiargumentu

V závěru diskuse narazí žáci na zajímavý problém, spojený s argumentací biblickým textem, který se týká různých překladů Bible.

VD. – to je možné, ty máš jiný překlad, takže tam to může být trochu jinak napsáno. To je podle překladu, je více verzí, které jsou psané trochu jinak a tak to tak musíme brát. **Věcná informace** Za chvíli nám bude zvonit a tak bych vám ráda poděkovala. Byli jste moc šikovní a příští týden se budu zase těšit.

Konec diskuze.

Vyhodnocení kódování:

Tabulka č. 4, Četnosti kódů označující myšlenkové operace, skupina č. 3

Stvoření VN Četnosti kódů označující myšlenkové operace členů skupiny	
Vyslovení téze s argumentací	x
Formulace problému	3
Argumentace biblickým textem	6
Nabídka nebo vyslovení téze (bez argumentace)	3
Upřesnění téze	1
Vyslovení hypotézy	1
Zpochybnění hypotézy na základě argumentace	
Vyvození /precizace, rekapitulace/ závěru (např. na základě analogie, ze sylogismu,)	3
Uvedení příkladu	x
Uplatnění vlastní znalosti (bez argumentace)	4
Uplatnění vlastní znalosti v zájmu argumentace (přírodní vědy, učení církve...)	4
Snaha porozumět tézi	x
Zpochybnění téze bez argumentace	x
Zpochybnění téze s argumentací	6
Argumentace účelem	1
Návrat k vlastní nebo navržené tézi	1
Shrnutí vlastní téze	x
Neporozumění analyzovanému příběhu	x
Definování pojmů	x
Porozumění smyslu	x
Sjednocení	x
Rekapitulace příběhu	x
„Aha efekt“	x
Argumentace zkušeností	3
Argumentace pomocí analogie	x
Nejasné konstatování	x
Návrat k věcným informacím	x

Neschopnost navázat na tézi moderátorky	x
Protiargumentace (např. logickou úvahou, biblickým textem)	6
Protiargument s odvoláním na špatnou znalost	x
Uplatnění špatně pochopené znalosti	x
Dotaz po významu slova	x
Odkaz na možnost jednostranné argumentace	x
Potvrzení původní téze s argumentací	x
Rozvíjení téze hledáním nového argumentu	2
Potvrzení porozumění novému tématu (nebo tézi)	x
Potvrzení (špatné) téze argumentací znalostmi	x
Nejisté potvrzení (špatné) znalosti bez argumentace	x
Dotaz směřující k porozumění tézi	x
Dotaz směřující k vyvození závěru	x
Dotaz směřující k novému tématu	x
Hledání shod a rozdílů v tézích	x
Aplikace (na jiný obor, na život)	x
Podněty moderátorky k další diskusi	
Podněcování k diskusi	14
Shrnování dosavadní diskuse	1
Přeformulování téze	x
Podnět k návratu k tématu	3
Rozvíjení téze (např. argumentací)	3
Uvedení příkladu k upřesnění téze (problému)	x
Podněcování k argumentaci	2
„Návraty“ (k původnímu smyslu téze)	x
Nabídka vlastní interpretace podobenství	x
Zpochybnění téze	1
Podněcování k vyslovení závěru	x
Podněcování k uplatnění znalosti	1
Podněcování k logické úvaze	1
Výzva k autokorekci	1

Argumentace přítomného učitele nebo moderátorky (znalostí bibl. textu)	x
Uzavření diskuse	x
Zpřesňující otázka	x
Otázka na znalosti	x
Otázka směřující k hledání rozdílů (mezi jevy či pojmy)	x
Vyvození závěru	x
Potvrzení správnosti závěru	x
Věcné informace moderátorky	x
Projevy odvádějící od diskuse tématu	
Moderátorka (přítomný učitel) řeší nekázeň	4
Žáci odmítají kázeňské řešení moderátorky	x
Konflikt mezi spolužáky pro nekázeň	x
Nekázeň projevená nepozorností	x
Vlastní úvaha účastníků - podezření na provokaci	12
Diskuse mimo téma	
Dotaz/komunikace mimo téma diskuse	2
Reakce jdoucí mimo téma diskuse	x
Poznámka mimo téma diskuse	x
Hovor mezi žáky mimo téma diskuse	x
Neverbální projev netýkající se tématu	x
Hypotetická úvaha mimo téma diskuse	x
Téze odvádějící od tématu diskuse	x
Odmítání podnětu k diskusi	x

Kódy myšlenkových operací svědčí o tom, že žáci v rámci rozhovoru používali základní myšlenkové operace: Formulovali nějakou skutečnost jako problém nebo tézi, ovšem bez potřeby argumentačně ji podložit („*A když neměli /první lidé v ráji/ poznání, tak to byli úplně hloupi, jak říká Vítá? Nebo byli nějak chytrí? „Museli být chytrí.“ „Taky nebyli zvědaví.“*“). K argumentaci se však dali pobídnout moderátorkou a v tom případě argumentovali často vlastními znalostmi („*No, vlastně je víc teorií, někdo si myslí a věří tomu, že se postupně vyvinuli, že byl ten velký třesk, a že někdo to má zase*

podle Bible.“), vyjádřením účelu nějaké skutečnosti, hledáním příčiny („*A Bůh měl manželku?*“ „*Jestli neměl manželku, jak mohl udělat Evu? To přece musel mít manželku.*“) a častěji také dokázali argumentovat vlastní zkušeností („*Protože se nemuseli porovnávat, podle oblečení porovnáváme, kdo je lepší.*“), pomocí argumentace také zpochybnili původní tézi, nebo ji naopak novým argumentem rozvinuli. Dokázali také zformulovat jednoduchou hypotézu: „*Ale my nemůžeme vědět, jak to stvořil, když nevíme, jak to řekl.*“ V diskusi se také na několika místech objevilo vyvození závěrů, nebo jejich precizace či rekapitulace, a to za použití sylogismu nebo analogie („*Ale vždyť stvořil hvězdy, aby se tak mohly počítat dny, letopočty a roky.*“ „*Takže do druhého dne měl jen noc?*“ 2. premisa – neexistují-li vesmírná tělesa, neexistuje ani čas – nebyla vyslovena).

Všechny tyto myšlenkové operace však byly moderátorkou vehementně podněcovány (celkém 14 x. Např.: Žák: „*Bůh stvořil mnoho druhů, ale nepíše se, jakých. Mohl tedy stvořit i dinosaury.*“ Moderátorka: „*No a co dál?*“). Moderátorka se snažila podněcovat diskusi také tím, že dávala podněty k návratu k tématu, rozvíjela téze vlastní i děti pomocí vlastní argumentace („*Ale víme, jak dlouhý má Bůh den?*“) a tím, že k argumentaci povzbuzovala i děti („*Neboj se, mluv dál, nestyděli se, tak udělali... nebo proč se nestyděli...?*“), podněcovala i uplatňování znalostí dětmi („*V kolika dnech tvořil Bůh svět?*“), logických úvah, eventuálně ke korekci téze, pokud byla argumenty vyvrácena („*No a poslouchal jsi Klárku? Ten den mohl klidně trvat několik let...*“).

I v této diskusi bojovala moderátorka s nekázní (4 zásahy. „*Tak mi řekněte, jak Bůh stvořil svět, jak jsme to četli?*“ „*Čáry máry fuk, a je to tu.*“ „*Nezlob.*“). Ta měla v tomto případě zajímavou podobu. Žáci sice vyslovovali téze a argumentovali nebo vyvozovali závěry, ale často to dělali způsobem, který vyvolával podezření na mírné provokace, buď nápadně neodpovídaly argumenty věkové úrovni žáků („*Proč byli první lidé v ráji nazí?*“ „*Protože nebyly sekáče*“, „*protože nebyl Adidas.*“), nebo měly pejorativní charakter („*No přece dřív než jedli z toho stromu, tak se nestyděli a...*“ „*Proč se nestyděli?*“ ... „*Protože nebyli chytrý.*“ „*Byli úplně blbý.*“).

Pro diskusi nad biblickou zprávou o stvoření si žáci vybrali otázku, „*Proč byli první lidé nazí.*“ Žáci nabízejí nejprve různá zdůvodnění téze opřené o biblický text, že první lidé v ráji byli nazí, která neodpovídají jejich rozumové vyspělosti („*Nebyl sekáč*“,

„nebyl Adidas“), nebo účelem: „Protože /aby/ se nemohli porovnávat, podle oblečení porovnáváme, kdo je lepší.“

Poté se otevírá první vážnější téma: Kolik lidí bylo v ráji? Dospívají rychle k závěru, že zpráva o stvoření nemusí být přesná, protože Adam a Eva „se mohli rozmnožovat“. Na podnět moderátorky potom zdůvodňují lidskou nahotu v ráji účelem: „Aby Bůh poznal, že jedli z toho stromu poznání.“ Zůstávají přitom u doslovného významu textu.

Žáky však přitom zaujalo nové téma – místo o vztahu poznání a nahoty chtějí řešit otázku poznání ve vztahu k inteligenci prvních lidí. Úplně opouštějí téma nahoty, které bylo obsaženo v jejich otázce, nedokáží však pádně argumentovat ve prospěch své téze, že před tím, než lidé jedli ze stromu poznání, „byli úplně blbí“.

Na moment se k tématu nahoty vrací, ale vzápětí ji opouštějí a obracejí pozornost ke své představě Boha. V odlehčeném tónu (až pejorativním) začínají řešit otázku, zda Bůh podléhá zákonu příčina – následek (člověk mohl stvořit jedině jeho zplozením), nebo v čem spočívá podstata Božího tvůrčího aktu: „A Bůh měl manželku? Jestli neměl manželku, tak jak mohl udělat Evu? To přece musel mít manželku. Fakt, že Bůh tvoří svět a člověka „z ničeho“ u nich narazí okamžitě na poznatky přírodních věd, které uvedou: „...Někdo říká, že jsme z opice.“

Odmítají možnost skloubení přírodovědné interpretace vzniku života na Zemi a interpretace biblické – s pejorativním nádechem: „A táta mi říkal, že to tak mohlo být, že Bůh mohl stvořit opice a z nich se vyvinuli lidi, že si to prostě takto mohl udělat...“
... „Na druhej pokus.“ ... „Čáry máry fuk, a je to tu.“

Téze o postupném vývoji světa a téze o stvořenosti světa nakonec stojí proti sobě, protože jedni argumentují biblickým textem, druzí přírodními vědami.

Část žáků trvá na zpochybnění biblické zprávy o stvoření světa Bohem přírodními vědami: Žák č. 1: „Postupně se to vyvíjelo.“ Žák č. 3: „Vše tvoří slovem, prostě to řekne.“

Moderátorka se snaží o propojení biblické zprávy o stvoření s přírodními vědami poukazem na různé formy vyjádření o vzniku různých živočišných druhů.

Někteří žáci se pomocí argumentace přírodními vědami snaží zasadit stvoření člověka do procesu evoluce: Moderátorka: „Evoluce mluví o opicích, a že se z nich stal člověk, ale taky mluví o mnoha letech, ve kterých se to událo. Taky mluví o dinosaurech.“

Bible ne? “ „Žák č. 1: „Mluví, protože Bůh stvořil mnoho druhů, ale nepíše se, jakých. Mohl tedy stvořit i dinosaury. “

Žáci se pomocí uplatnění znalostí a logickým vyvozováním závěrů dopracovávají k myšlence, že pojetí času v přírodních vědách se může lišit od času „času v Boží perspektivě“: „*Ale vždyť tvoří hvězdy, aby se tak mohly počítat dny, letopočty a roky... “* ... „*Takže ty první dny musely být nejdelší, když ještě nebylo slunce a měsíc, aby to určily. “* „*Ale pak už to šlo nějak rychlejc. “*

V závěru diskuse naráží žáci na zajímavý problém spojený s argumentací biblickým textem, který se týká různých překladů Bible

2.3.5 Zařazení kódů všech dialogů do kategorií

V následující části analýzy jsem jednotlivým kódům přiřadila nadřazené kategorie. Týkaly se nakonec dvou rovin diskusí ve všech skupinách: Roviny myšlenkových operací žáků a roviny zásahů moderátorky:

Tvorba kategorií - myšlenkové operace členů ohniskových skupin

Tabulka č. 5: Kategorie a kódy myšlenkových operací dětí

Kategorie	Kódy
1a.Práce s názory (tézemi)	<p>Upřesnění téze</p> <p>Snaha porozumět tézi</p> <p>Návrat k vlastní nebo navržené tézi</p> <p>Neschopnost navázat na tézi</p> <p>moderátorky</p> <p>Potvrzení porozumění novému tématu (nebo tézi)</p> <p>Dotaz směřující k porozumění tézi</p> <p>Hledání shod a rozdílů v tézích</p> <p>Shrnutí vlastní téze</p>
1b) Práce s názory (tézemi) ve vztahu k argumentaci	<p>Nabídka nebo vyslovení téze bez argumentace</p> <p>Vyslovení téze s argumentací</p> <p>Zpochybnění téze bez argumentace</p>

	<p>Zpochybnění téze s argumentací</p> <p>Potvrzení původní téze s argumentací</p> <p>Rozvíjení téze hledáním ového argumentu</p> <p>Potvrzení (špatné) téze argumentací znalostmi</p>
2. Práce s argumentací	<p>Argumentace biblickým textem</p> <p>Argumentace účelem jevu</p> <p>Argumentace zkušeností</p> <p>Argumentace pomocí analogie</p> <p>Zpochybnění hypotézy na základě argumentace</p> <p>Uplatnění vlastní znalosti v zájmu argumentace</p> <p>Protiargument (logickou úvahou, biblickým textem, s odvoláním na špatnou znalost)</p> <p>Odkaz na možnost jednostranné argumentace</p>
3. Uplatnění vlastních znalostí	<p>Uplatnění vlastní znalosti bez argumentace</p> <p>Uplatnění špatně pochopené znalosti</p> <p>Nejisté potvrzení (špatné znalosti) bez argumentace</p> <p>Uplatnění znalosti v zájmu argumentace (přírodní vědy, učení církve)</p>
4. Směřování k závěrům z argumentace	<p>Vyvození, precizace, rekapitulace závěru</p> <p>(analogie, ze sylogismu)</p> <p>Dotaz směřující k vyvození závěru</p>
5. Uvádění příkladů	Uvedení příkladu
6. Práce s hypotézami	<p>Vyslovení hypotézy</p> <p>Zpochybnění hypotézy na základě</p>

	argumentace
7. Definování pojmů	Definice pojmu Dotaz po významu slova
8. Práce s hledáním důvodů jevů	Argumentace účelem jevu Hledání příčin jevu Hledání důvodů jevů
9. Práce s porozuměním	Porozumění smyslu Neporozumění analyzovanému příběhu Rekapitulace příběhu Návrat k věcným informacím Formulace problému Dotaz směřující k novému tématu „Aha – efekt“ Snaha porozumět tézi
10. Práce s nejasnostmi	Nejasné konstatování Neporozumění analyzovanému příběhu Dotaz směřující k porozumění tézi
11. Aplikace	Aplikace (na jiný obor, na život)
12a. Rušení: Diskuse mimo téma	Dotaz/komunikace mimo téma diskuse Reakce jdoucí mimo téma diskuse Poznámka mimo téma diskuse Hovor mezi žáky mimo téma diskuse Hypotetická úvaha mimo téma diskuse Téze odvádějící od tématu diskuse Odmítání podnětů k diskusi
12b. Rušení: Přímé projevy nekázně	Žáci odmítají kázeňské řešení moderátorky Žáci provokují konflikt Nekázeň projevená nepozorností Neverbální projev netýkající se diskuse
12c. Rušení: Nekázeň naznačená myšlenkovými operacemi	Vlastní myšlenková operace, ovšem s podezřením na provokaci

Tabulka. č. 6.: Kategorie a kódy vstupů moderátorky do diskuse:

1. Práce s podněcováním diskuse	Prosté podněcování k diskusi Podněcování k rozvíjení myšlenkových operací: Podnět k návratu k tématu Podněcování k vyslovení závěru Podněcování k argumentaci Podněcování k uplatnění znalosti Podněcování k logické úvaze Výzva k autokorekci Zpřesňující otázka
2. Vlastní myšlenkové operace	Shrnování diskuse Přeformulování téze Rozvíjení téze Uvádění příkladů Upřesnění téze Zpochybnění téze Argumentace Vyslovování závěru
3. Dotazování	Otázky na znalosti Otázky směřující k hledání rozdílů Zpřesňující otázky
4. Klasická role učitelky	Uzavření diskuse Potvrzení správnosti závěru Věcné informace
5. Zásahy v zájmu kázně žáků	Podněty řešící nekázeň žáků

Pro vyhodnocení kódování a kategorizace průběhu diskusí je v první řadě důležité popsat kategorie (a kódy), které označují myšlenkové operace žáků a vstupy moderátorky do výuky, které se vyskytují v analýzách všech rozhovorů.

Kategorie č. 1 označuje způsoby práce, ve kterých žáci pracovali s formulací svých vlastních názorů či tézí. Tradičně jak žáci, tak učitelé považují diskusi ve výuce za prostor pro vyslovení vlastních názorů, přičemž od učitele se očekává, že odliší správné

názory od nesprávných a ty správné v závěru diskuse shrne. S jevem vyslovení názoru (téze) bez potřeby argumentovat v jeho prospěch jsem se setkala ve všech diskusích. Dva rozhovory vedené v rámci katecheze obsahovaly pouhé vyslovení názoru celkem 12x, ve třídách při výuce náboženství zazněly celkem 6x. V této aktivitě byla tedy katechizovaná děvčata dvakrát aktivnější než děti v hodinách náboženství. Názory doprovázené vzápětí argumentací vyslovila katechizovaná děvčata ve dvou rozhovorech celkem 19x, což znamená, že v tomto typu myšlenkové operace byla velmi aktivní. Děti v náboženství nevyslovovaly téze doprovázené argumentací vůbec, pokud argumentovaly v jejich prospěch, bylo to až na další popud moderátorky. Další myšlenková operace, která se projevila ve všech rozhovorech, je vyvozování závěrů z předchozí argumentace, katechizovaná děvčata 18x, děti v náboženství 7x, opět vidíme, že děvčata při katechezi byla mnohem aktivnější v této myšlenkové dovednosti. Co do různorodosti práce s vlastními názory katechizovaná děvčata 12x projevila vlastní myšlenkovou aktivitu v zájmu návratu k vlastní nebo předcházející tézi - šlo jim o diskutované téma, samy se k němu vracely, zatímco skupiny dětí v hodinách náboženství pouze 3x. Dáme-li tato čísla do souvislosti s předcházejícími analýzami jednotlivých rozhovorů, můžeme tento nesoulad vysvětlit menším zájmem dětí v hodinách náboženství o biblická témata, než tomu bylo u katechizovaných děvčat. Projevilo se to i ve schopnosti shrnout dosavadní diskusi – děti v náboženství to neudělaly ani jednou, zatímco katechizovaná děvčata to udělala spontánně 3x. Děti v hodinách náboženství také neaplikovaly závěry získané v diskusi na jiný obor či na život, kdežto děvčata v katechezi to udělala 3x. V projevech ostatních myšlenkových dovedností se skupiny od sebe v jednotlivých rozhovorech lišily jen minimálně.

Při analýze získaných kategorií a kódů jsem našla také aktivity, které se vyskytly u žáků v hodinách náboženství, ale nevyskytly se u katechizovaných děvčat. Děti v hodinách náboženství užily protiargumentace proti argumentu jiného dítěte celkem 6x, a to buď logickou úvahou, nebo odvoláním se na doslovné znění biblického textu, dále častěji používaly pouze nejasné konstatování na místo formulace téze (3x). Podstatným způsobem se ovšem od katechizovaných děvčat liší obě skupiny dětí ve výuce náboženství tím, že u nich řešila moderátorka nekázeň celkem 20x a ony samy celkem 12x užily formulací s mírně pejorativním nádechem, kterou doprovázel jejich smích, takže zůstaly na hraně provokace. Celkem 6x musela moderátorka řešit konflikt

mezi spolužáky, 4x z toho její kázeňské řešení odmítly. S nekázní také zřejmě souviselo 5 případů návrhů komunikace mimo téma diskuse.

Celkově lze tedy uzavřít, že kategorie myšlenkových operací, které jsem vytvořila na základě analýzy všech rozhovorů ukazují na to, že děti ve starším školním věku jsou schopné využít svých myšlenkových dovedností především z oblasti neformální logiky k promýšlení biblických textů. Projevuje se přitom u nich tendence vyslovovat pouze svoje názory, ovšem moderátor filosofické diskuse může svými podněty děti motivovat, aby argumentovaly a hledaly společně ty nejpádňější argumenty. Kategorie 1 – 11, které jsem vytvořila se všechny vztahují k myšlenkovým operacím a k neformální logice, tudíž ke kritickému myšlení. Kategorie č. 12 ukazuje na vztah členů rozhovoru nikoliv ke kritickému myšlení, ale k myšlení angažovanému, které popisuje M. Lipman. Ovšem vztahuje se k němu negativně – to znamená, že děti svojí nekázní dávají najevo nezájem o diskutované téma, nevěnují mu pozornost, nevzbuzuje v nich žádné pozitivní emoce a jednájí přímo proti zájmu prohlubovat diskusi, protože odvádějí pozornost mimo ni. O angažovaném myšlení píše také L. Muchová, tím, že její projevy angažovaného myšlení popíšu, ukážu, co všechno díky nekázní školních dětí vzhledem k diskusi nad tématem chybělo

- Vášnivé myšlení – angažované myšlení v tomto odvětví myšlení vytváří dvě roviny, v první pro nás toto myšlení znamená starosti, které si děláme o subjekt našeho přemýšlení, ale na druhé rovině znamená vlastní způsob přemýšlení. Zde nás angažované myšlení vede zostřit pozornost na to, co nás zajímá a co později hodnotíme.

- Oceňující myšlení – zde je zřetelná angažovanost myšlení v zájmu věnovat pozornost (oceňovat) skutečnosti, které přitahují naši pozornost. Díky tomuto srovnáváme věci z různých perspektiv a tím můžeme oceňovat jejich přínos k našemu myšlení.

- Afektivní myšlení – toto myšlení je závisle na bezprostředních emocích, podle toho také člověk v první reakci jedná. Je tedy třeba aby se, každý člověk zamýšlel nad právě těmi myšlenkovými procesy, které jsou způsobeny právě emocemi.

- Aktivní myšlení – zde se projevuje jednání, kterým se člověk chrání a pečuje o sebe. Znamená to, že se ptá po důsledcích, které nastanou ve spojení s jeho jednáním, proto se ptá po logické pravděpodobnosti nebo promýšlí vztahy, které vznikají.

- Normativní myšlení – v tomto procesu myšlení člověk reflektuje situace jaké jsou s tím jaké by měly být a jaké bychom chtěly, aby byly.

- Empatické myšlení – tato složka myšlení dává člověku, kompetenci zúčastněně se vžít do životní situace druhého a schopnost pochopit jeho postoj a životní roli. Tato dovednost, jak říká M. Lipman dává člověku možnost seriózně myslet v oblasti morálky.⁹²

Tím, že interpretuji kategorii 12 – Rušení jako projev chybějícího angažovaného myšlení, ještě neříkám, jaké všechny důvody se za tím mohly skrývat, zda šlo o malou autoritu moderátorky, o únavu dětí, nebo skutečně o okázalý nezáměr o teologické téma. Unavené mohly být i dívky v katechezi, stejně tak u nich nemusela mít moderátorka příliš velkou autoritu, ale o teologické téma projevily jednoznačně zájem.

2.3.6 Vyhodnocení obsahů dialogů:

Ohniskové skupiny odvozují svůj název od ohnisek, nebo-li těžišť diskusí, které během jejich rozhovorů účastníci otevírají. Vzhledem k mé 2. výzkumné otázce - jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promyšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let? – jsem také vyhodnocovala průběhy všech rozhovorů co do obsahových těžišť. Jejich podrobná analýza je uvedena vždy hned po analýze kódů použitých myšlenkových operací. Stručně je lze shrnout následovně:

Dva rozhovory katechizovaných děvčat měly svá těžiště v hledání vztahu mezi biblickým textem a morálním rozměrem jejich života jako věřících mladých lidí. Vzhledem k biblickému podobenství O deseti družičkách vyústila diskuse v hledání, jak rozpoznat blížící se smrt vzhledem k okamžiku setkání s Kristem. Děvčata tedy řešila teologický problém a problém osobní víry. V diskusi o příběhu O stvoření světa se jejich diskuse soustředila na dva body – hodnota ženy vzhledem k hodnotě muže s ohledem na jejich službu společnosti – šlo o něco jako morální prvenství. A potom hledaly dívky analogii mezi vztahem lásky mezi mužem a ženou, díky kterému je teprve člověk obrazem Boha. I zde tedy šlo o hledání v oblasti morálky a estetiky (krásy vztahu mezi mužem a ženou), ale i v oblasti teologie. Zatímco děti v hodinách

⁹² MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světo-názorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 201, s264.

náboženství v první diskusi o podobenství O deseti družičkách ulpěly na interpretaci doslovného znění příběhu bez toho, že by hledaly jeho vztah ke svému životu, až dospěly k otázce podstaty bdění a spánku, které s poselstvím podobenství nesouviselo. V diskusi o příběhu Stvoření světa se těžištěm diskuse stala otázka neshody mezi zprávou o stvoření podle Bible a přírodovědnou evoluční teorií. Jak diskuse katechizovaných děvčat, tak diskuse dětí v hodině náboženství přinesly formulaci teologických problémů (Katecheze: Může Bůh měnit své plány? Hodina náboženství: Jak může Bůh tvořit „z ničeho“?), ale s tím rozdílem, že v hodině náboženství opět nedospěly děti k aplikaci příběhu na život člověka v současné společnosti. V článku M.-F. Danielové evaluační výzkum vlivu filosofování s dětmi na vývoj jejich kritického myšlení⁹³ popisuje autorka kvalitativní výzkum, ve kterém našla vedle logického, kreativního a metakognitivního myšlení také myšlení odpovědné. Popsala ho v nejjednodušší formě vývoje jako styl myšlení, ve kterém se výpovědi vztahují k osobnímu a konkrétnímu chování, které je spojeno se sociálním nebo morálním přesvědčením nebo pravidlem. Myslím, že právě v diskusích katechizovaných děvčat se mi analýzou obsahu diskuse podařilo ukázat konkrétní formu takového odpovědného myšlení.

To tedy znamená, že na dvě výzkumné otázky tohoto kvalitativního výzkumu mohu odpovědět takto:

Otázka č. 1: Jak promýšlejí děti ve věku 12 – 15 let biblické texty?

Jak v katechizované skupině, tak ve skupinách v hodinách náboženství používaly děti základní myšlenkové operace spojené s neformální logikou a s kritickým myšlením. Lišily se zejména v tom, že v katechizované skupině děvčata nepotřebovala tolik povzbuzování k argumentaci a jejich úsudky byly hlubší. Bylo to způsobeno zejména tím, že vztáhly biblická témata k morální (a estetické) rovině současného lidského života. Jejich diskuse neobsahovaly pouze prvky kritického myšlení, ale také myšlení angažovaného a odpovědného. Kdežto děti v hodinách náboženství používaly při diskusích o biblických textech pouze kritické myšlení.

⁹³ DANIEL, M.-F. Evaluační výzkum vlivu filosofování s dětmi na vývoj jejich kritického myšlení. In BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: Není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: TF JU, 2013, s. 208-220.

Otázka č. 2: Jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promýšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let?

Průběh rozhovorů ukázal, že dětem ve farní katechezi může k promýšlení cesty od biblických textů k vlastní víře stačit skutečně samotný biblický text a podněcování k diskusi metodou práce Filosofie pro děti (Sokratovský rozhovor). Z rozhovorů vyplynulo, že děti ve skupině jsou věřící, o text Bible se opírá jejich víra a ony samy promýšlejí spontánně vztah textu k vlastnímu životu v současné společnosti. Zatímco děti v hodinách náboženství používají tytéž myšlenkové operace jako děti v katechezi, ale spontánně za jiným účelem. Biblický text pro ně není autorita, lehce ho zpochybňují argumentací z oblasti vědy, pokud je vůbec zajímá – nevnímají jeho vztah k lidskému životu v současnosti. Zůstávají proto pouze u stylu myšlení, kterému chybí prvek angažovanosti a odpovědnosti. Na rozdíl od katechizovaných dětí je tedy potřeba najít formy příběhů, které by vycházely ze životních zkušeností dětí odpovídajícího věku a vzbudily by zájem dětí v hodinách náboženství o něco, co propojuje text bible s jejich životy. V některých evropských zemích se v hodinách náboženství provozuje metoda tzv. Teologizování s dětmi, která ale vychází právě jenom z biblických textů. Naopak v České republice rozvíjí L. Muchová práci s filosofickými příběhy, které jsou převzaty z běžného života dětí a vyskytují se v nich jako důležitá témata také témata víry církve a biblických příběhů. Tento výzkum svědčí pro to, že biblické příběhy jsou dobrou součástí Filosofie pro děti k promýšlení víry spíše u dětí, u kterých můžeme předpokládat křesťanskou víru. Pro děti, u kterých ji předpokládat nemůžeme, se v tomto výzkumu ukázaly přímo biblické texty jako ne zcela vhodné, protože děti buď vůbec nezaujmou, nebo zůstanou u kritického rozboru textu a k jiným myšlenkovým modům vůbec nedospějí (odpovědné myšlení). Právě ty však jim teprve mohou pomoci k promýšlení víry.

Závěr

Moje diplomová práce je zaměřena na kvalitativní výzkum týkající se Filosofie pro děti ve výuce náboženství a v katechezi. Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou, kde jsou vysvětleny základní pojmy týkající se této problematiky a jsou dány do srovnání s autory zmiňujícími se o tématu, a na praktickou, která obsahuje samotný kvalitativní výzkum, který je doplněn o informace a diskusi s autory, zabývajícími se takovými výzkumy.

První kapitola teoretické části se zabývá vymezením pojmu výuka náboženství z pohledu konkrétních dokumentů a dalších vzdělávacích programů. Martínek vidí výuku a obsah předmětu náboženství jako výlučné právo církve, která získala kompetenci k této výuce a která je za ni i odpovědná. Horák zase uvádí ve své knize *Církve a české školství*, že Česká republika se řídí zákony vydanými právě pro registraci církví, uvádí také již registrované církve a podmínky, za jakých je jim umožněna výuka náboženství. Parametry pro výuku náboženství jsou obsaženy i ve školním zákoně ČR. Pro předmět náboženství neexistuje Rámcový vzdělávací program, ale jsou vytvořené přímo osnovy pro předmět náboženská výchova. Osnovy v České republice jsou koncipovány pro potřeby římsko-katolické církve a mají konfesní charakter a předpokládají provázanost církve a školy. Martínek poukazuje na fakt, že ostatní církve nemají vlastní osnovy pro výuku náboženství. Proto například protestantské církve mají svou výuku zaměřenou výlučně na porozumění Bibli a realizují ji formou pastorače ve sborech.

Dnešní postmoderní společnost je stále více vystavovaná anonymitě a izoluje jednotlivce od společnosti do té míry, kdy se společnost vytrácí a jsou pouze jednotlivci. Na tento fenomén reaguje Tománek a vyzývá k zamyšlení, zda právě tyto podněty nezpůsobují oslabování náboženského vlivu církví. Také Muchová se zabývá náboženskou výchovou v ČR a píše, že náboženská výchova představuje určité působení na člověka, které ho přivádí do vztahu k Bohu. Ukazuje na konkrétní smysl života, na vyšší morální cíle, ale i na vytváření duchovního společenství se stejně smýšlejícími lidmi. Od hledání konkrétního smyslu života má tedy podle ní postupovat také náboženská výchova k hledání transcendence a Boha.

Další kapitolou je vymezení *Katecheze z pohledu konkrétních dokumentů*. Katechezi je nutno vnímat jako úplně odlišný koncept vzdělávání ve víře, nelze jej zaměňovat s pojmem náboženská výchova ve škole. Zásadní rozdíly mezi těmito pojmy jsou: NV je realizována na rovině školního vzdělávání, formou získávání a osvojování vědomostí, katecheze je označována jako doprovázení člověka na cestách víry. Cílem je pak přivádět člověka do vztahu se společenstvím a s Bohem, tento vztah dále prohlubovat. Katecheze je tedy popisována jako služba a hlásání víry v církvi. Nové chápání katecheze přináší Tridentský koncil, který tak určitým způsobem předznamenává historické události novověku, pro které by předkoncilní metody zaměřující se na získávání zkušenosti jen předáváním znalosti a opakování těchto znalostí byl nepřijatelný a neuchopitelný. Katechezi je tedy nutno vnímat v kontextu doby a přizpůsobovat ji duchovnímu rozvoji člověka. Otázkou začíná být praktický přístup k člověku, jak vnímá řešení otázky smyslu života právě v duchovním kontextu. Subjektem katecheze je tedy církev, která navazuje na poslání Ježíše Krista a jeho učení, církev tak zvěstuje, slaví, žije a předává toto učení. Všichni lidé jsou vyzváni ke zralosti ve víře, a proto je katecheze otevřena každému kdo projeví zájem svoji víru prohlubovat. Katecheze se tak musí přizpůsobovat různým rozdílům a to například rozdílnost věku, společenského postavení, duchovního života, ale i reakce na situaci, na kterou katecheze obrací svoji pozornost. Katecheze používá různých metod, aby se tak mohla věnovat každému člověku podle jeho potřeb. Církev pak bere v úvahu všechny prvky, které neodporují evangelium. Důležitá je osobnost katechety, který by měl mít horlivost a vlohy pro doprovázení v katechezi s pravou křesťanskou vírou. Správné empatické, lidské a křesťanské vlastnosti katechety jsou někdy potřebnější než sebelepší katechetická metoda. A proto by se také měl přesvědčovat o správnosti svého jednání a působení. Dvě základní metody, které jsou v katechezi používány, jsou metoda induktivní, ve které jde především o hledání, zkoumání a hodnocení informací týkající se křesťanského života, a deduktivní metoda se pak zaměřuje na vysvětlování a popis faktů, vycházejících z daných příčin. Právě katecheze mladých lidí by měla otevírat nové cesty, které vedou k řešení problémů dnešní společnosti. Ať už se jedná o problémy s povahou teologickou, etickou, sociální, kulturní, etnickou nebo historickou.

Ve třetí podkapitole se věnuji objasnění programu Filosofie pro děti, jejím zakladatelem je M. Lipman, který tímto konceptem chtěl přiblížit filosofii široké

veřejnosti. Filosofie pro děti pracuje s faktem, že děti mají schopnost zkoumat všechny myšlenky a situace, které je zaujmou. Proto tento program dává možnost zkoumat věci, které se zdají být na první pohled srozumitelné, ale po podrobnějším zkoumání se objeví otázky, které nejsou úplně zodpovězené. Program je tedy stavěn na touze po odpovědích a po řešení problému v nastalé situaci a to s vlastní angažovaností.

Cílem Filosofie pro děti je pomocná výchova jedince tak, aby obstál ve svobodně demokratické společnosti, byl jí prospěšný a uměl správně usuzovat a posuzovat nastalé situace. Za dílčí cíle pak lze považovat prohlubování dovedností jako kritické myšlení, hledání alternativ, prohloubení přirozené schopnosti k přemýšlení a cesta k samostatnému myšlení. Cíle jednotlivých diskuzí se pak musí lišit podle charakteru skupiny.

Hodina filosofie musí obsahovat přesně stanovené náležitosti, aby se jednalo o filosofický dialog, například se doporučuje vybrat vhodný příběh, který už je napsán tak, aby vyvolával otázky, a jeho čtení se pak realizuje postupným střídáním a navazováním účastníků na sebe, to umožňuje lepší soustředěnost a schopnost objevit skryté otázky v textu.

Pokud je Filosofie pro děti praktikována s ohledem na všechny potřebné aspekty a řídí se všemi zásadami k úspěšné realizaci, je dobrým pomocníkem učitele. Učitel tak má možnost se pomocí diskuze, kde platí pravidlo „všichni jsou si rovni“ přiblížit k žákům, a také si učitel k žákům a žáci k učiteli vybudují hlubší a důvěrnější vztahy.

Praktická část práce je zaměřena na *Kvalitativní výzkum v ohniskových skupinách*, a to v diskuzích v hodinách náboženství a ve farní katechezi. Pro tuto výzkumnou část jsem zvolila způsob výzkumu zaměřený na otázku, jakým způsobem přemýšlejí děti staršího školního věku o obsazích spojených s učením církve. Metodologie výzkumu a teorie kvalitativního výzkumu orientovaného na ohniskové skupiny, analyzuje D. Morgan. Popisuje přesné postupy zvolení ohniskových skupin, se všemi náležitostmi skupiny a předběžnou připravenost moderátora diskuze. Dále popisuje možný výskyt problémů a upozorňuje na včasnou připravenost na tyto komplikace. Vyslovuje zásady, které by měla diskuze obsahovat, aby se došlo ke zvoleným cílům. Já jsem tyto Morganovy postupy a zásady propojila se zásadami a pravidly vedení dialogu ve skupinách Filosofie pro děti.

Zvolila jsem tři ohniskové skupiny skupina č. 1 (katecheze) 5 členů (vesměs děvčata), skupina č. 2 (6. třída) 12 žáků (7 děvčat, 5 chlapců) a skupina č. 3 12 žáků (6 chlapců, 6 děvčat). Při jejich výběru jsem byla limitována již takto vytvořenými skupinami ve farní katechezi a ve školních třídách. Tímto jsem se tedy od Morganova nejideálnějšího počtu účastníků poněkud odlišila, ale rozhodla jsem se tak proto, abych nenarušila již zaběhlý a známý kolektiv. Pro výzkum jsem ze všech možných témat vybrala jedno starozákonní téma (Stvoření světa) a jedno téma novozákonní (Ježíšova podobenství). Byla jsem do značné míry limitována předmětovými osnovami, podle kterých ve třídách a ve farní skupině postupovali jak kněz, tak učitelé náboženství. Před zahájením výzkumu jsem shrnula psychologické zákonitosti vývoje myšlení dětí staršího školního věku a také základní rysy učení církve, které se týkají zvolených témat.

Pro vlastní analýzu a interpretace získaných dat jsem si zvolila dvě výzkumné otázky *Jak promýšlejí děti ve věku 12 – 15 let biblické texty? Jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promýšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let?*. A pro jejich zodpovězení jsem do práce zařadila přepsané diskuze z hodin náboženství a katecheze, které jsem opatřila kódy. Celkem jsem do práce zařadila čtyři diskuze, v nichž vždy o stejném tématu diskutovaly dvě skupiny dětí: z katecheze a z výuky náboženství (každá samostatně). Každou diskuzi jsem zvlášť analyzovala a opatřovala kódy. Tyto kódy jsem pod každou diskuzi zařadila do tabulky pro lepší přehlednost a z těchto tabulek jsme následně vyhodnotila četnost kódů objevujících se v dialogu a obsahovou formu sdělení kódů. Po vyhodnocení každé z diskuzí jsem kódy ještě rozřadila dle kategorií a zabývala jsem se i obsahovými těžišti (ohnisky) diskusí.

U obou rozhovorů katechizovaných děvčat bylo patrné, že těžiště diskuze je v hledání vztahu mezi biblickým textem a morálním rozměrem života mladého křesťana. V biblickém podobenství O deseti družičkách děvčata objevila otázku hledání, jak rozpoznat blížící se smrt ve vztahu k okamžiku setkání s Kristem. V druhé diskuzi o stvoření světa se dívky zaměřily na hodnotu ženy vzhledem k hodnotě muže a významem jejich rolí pro společnost. A další otázka, která dívky zajímala, byla v analogii vztahu (lásky/jednoty) mezi mužem a ženou, díky kterému se člověk stává obrazem Boha. Děti v hodinách náboženství v první diskuzi o podobenství O deseti družičkách zůstaly u materiálního a doslovného znění příběhu bez jakékoli snahy tento příběh promítnout do svého života. V diskuzi o stvoření se pak těžištěm stala otázka

neshody mezi zprávou o stvoření podle Bible a přírodovědnou evoluční teorií. A opět se děti ani nepřiblížily snaze aplikovat příběh na život v dnešní společnosti.

Odpověď na první otázku Jak promýšlejí děti ve věku 12 – 15 let biblické texty? by teď mohla být následovná: ve všech skupinách se projevovaly v základních myšlenkových operacích děti prvky neformální logiky a kritického myšlení. Ovšem katechizovaná děvčata se lišila v tom, že nepotřebovala povzbuzovat k argumentaci ve prospěch svých výpovědí v takové míře jako děti z výuky náboženství, a přesto byly jejich úsudky hlubší, kdežto právě u dětí z náboženství zůstávaly pouze plytké a povrchní. To je zřejmě způsobeno tím, že děti z náboženství nepropojovaly biblické příběhy s vlastním životem.

Na otázku: Jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promýšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let? Můžeme pak odpovědět takto: Průběh rozhovorů ukázal, že dětem ve farní katechezi může k promýšlení cesty od biblických textů k vlastní víře stačit skutečně samotný biblický text a podněcování k diskusi metodou práce Filosofie pro děti (Sokratovský rozhovor), protože dávají biblické příběhy do konfrontace se svými životy. Zatímco děti v hodinách náboženství používají sice stejné myšlenkové operace jako děti v katechezi, ale spontánně za jiným účelem. Biblický text pro ně není autorita, lehce ho zpochybňují argumentací z oblasti vědy, pokud je vůbec zajímá – nevnímají jeho vztah k lidskému životu v současnosti.

Pro učitele náboženství může být výsledek tohoto výzkumného šetření podnětem. Děti v hodinách náboženství, které často přicházejí z nevěřícího prostředí, sice jsou schopné promýšlet obsahy víry, ale je otázka, jak se to shoduje s našimi představami jako věřícími učiteli. My jakoby automaticky předpokládáme, že budou od začátku přemýšlet teologicky, se vztahem ke své osobní víře. Jim ale často teologické problémy nic neříkají a ve svých úvahách tak zůstávají na povrchu, nebo je zaujmou zcela okrajové věci. Já osobně bych chtěla v budoucnu didakticky pracovat s Filosofii pro děti v hodinách náboženství ve školách tak, aby dětské přemýšlení začalo na základní úrovni např. jejich životních zkušeností, ale aby jim postupně systém filosofických otázek pomohl dospívat i k hlubším úvahám o víře.

Literatura a internetové zdroje

- ALBRECH, E.; DŘÍMAL, L. *Katechetika*, Praha: Portál, 2008.
- BAUMAN, P., CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, ISBN 978-80-7394-113-0.
- CVACH, R. Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP In: Jandová, R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, ISBN 80-7040-789-1
- CVACH, R. Program Filosofie pro děti v ŠVP. Učitelské listy, č. 1/ 2006, ISSN 1210-6313
- DANIEL, M.-F. Evaluační výzkum vlivu filosofování s dětmi na vývoj jejich kritického myšlení. In BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: Není to mo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: TF JU, 2013, ISBN 97-8-80-7394-432-2.
- DOKUMENTY II. Vatikánského koncilu. *Lumen gentium, věroučná konstituce*, čl. 64.
- DŘÍMAL, L. Katecheze a výuka náboženství - odlišnosti a komplementarita. In *Katecheze - realita a vize. Sborník 1. Vědecké katechetické konference*. Praha: UK, Katolická teologická fakulta, 2006,
- DUROZOI, G. – ROUSSEL, A.: *Filozofický slovník*. EWA Edition, Praha 1994.
- HAMPLOVÁ, D, ŘEHÁKOVÁ, B., 2009. *Česká religiozita na počátku 3. tisíciletí: výsledky Mezinárodního programu sociálního výzkumu ISSP 2008 - Náboženství*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, ISBN 80-733-0163-6.
- HANESOVÁ, D., 2005. Aktuálny stav náboženskej výchovy ako alternatívy etickej výchovy. In: *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania*. [online]. Sborník z vědecko-odborného semináře. Sekce 2, příspěvek č. 2. (CD-nosič). Trnava: PF Trnavská Univerzita, ISBN 80-8082-001-5. [cit. 2013-11-06]. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/e-skripta/evsuv/sekcia2/Hanesova.pdf>
- HANESOVÁ, D., 2011. *Náboženská výchova v školách*. 3. část. revidované vydání. Ružomberok: Teofania teologické vydavateľstvo a kníhkupectvo, ISBN neuvedeno.

- HERCIKOVÁ, P. E.: *Křesťanská výchova dětí*, Pastorační středisko Praha, 2002,
- HORÁK, Z. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 264 s. ISBN 978-802-4736-235.
<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=52309&nr=3~2F2002&rpp=15#local-content>
- JAN PAVEL II., *Catechesis tradendae*.,
- JONÁK, Z. Uplatňování kritického myšlení. Metodický portál: Články [online]. 15. 10. 2004, [cit. 2011-12-09]. Dostupný z WWW:
 <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>>. ISSN 1802-4785.
- Katechismus katolické církve*, Praha: Zvon 1995, ISBN 80-7113-132-6
- LIGUŠ, J., 2005. *Náboženská výchova a výuka: sborník*. Brno: L. Marek, ISBN 80-862-6359-2.
- MACKŮ, L. *Filozofický rozměr literárního příběhu - Uplatnění literárního příběhu v programu filozofie pro děti*. České Budějovice, 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová
- MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.
- MARTINEK, M., 2010. *Křesťanské církve v občanské společnosti*,
- MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001, ISBN 80-85834-77-4.
- MRÁZEK, J. *Podobenství v kontextu Matoušova evangelia*. Jihlava: Mlýn, 2003, ISBN 80-86498-06-0.
- MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 2001, ISBN 978-80-86953-82-3.
- MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská 1994. , ISBN neuvedeno
- MUCHOVÁ, L. *Kde se vzal Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jak s ním souvisí školní vzdělávací program? Okénko pedagogických zkušeností*. In:

Katechetické listy. [online]. Školní rok 2007-2008, č. 2. Olomouc: Centrum pro katechezi Arcibiskupství olomouckého. [cit. 2013-11-06]. Dostupné z: http://www.ado.cz/katechete/klisty/archiv/2008-02_02.pdf.

MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*, pedagogická fakulta JU Č. Bdějovice, 1979, *Náboženství světa: encyklopedie pro mládež*, 1997. Čes. vyd. 1. Překlad Daniela Vyletová. Praha: Svojtka a Vašut, Školní encyklopedie pro mládež Larousse. ISBN 80-718-0191-7.

Osnovy náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy, 2004. [online]. Praha: Sekretariát České biskupské konference, [cit. 2013-10-28]. Dostupné z:

<http://kpc.doo.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Osnovykvycenenabozenskevychovy.pdf>

PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova Filosofie pro děti* (online). Další údaje neuvedeny. Dostupné z WWW: <http://skolniuceni.cz/odbpracenaweb.html>.

PRÁŠILOVÁ, M., 2006. *Tvorba vzdělávacího programu*. Vyd. 1. Praha: Triton, ISBN 80-7254-712-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

RIEGEL, Edited by Hans-Georg Ziebertz and Ulrich, 2009. *How teachers in Europe teach religion: an international empirical study in 16 countries*. Berlin: Lit. ISBN 978-364-3100-436.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, Praha: Portál 2004, s. 174 -176, ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P., *Psychologie, Příručka pro studenty*, Praha, Portál 2005, ISBN 80-7178-923-2.

SPLITTER, L. J., SHARPOVÁ, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Mebourne: Acer, 1995, ISBN 0 86431 143 5.

ŠTAMPACH, I, 2007. *Náboženství ve školách v souladu s rámcovými vzdělávacími programy*. *Rvp.cz* [online]. [cit. 2013-11-03]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1746/NABOZENSTVI-VE-SKOLACH-V-SOULADU-S-RAMCOVYMI-VZDELAVACIMI-PROGRAMY.html/>.

TOMÁNEK, P, 2010. *Náboženská výchova na ZŠ v SR, ČR a Rakúskej republike v komparatívnej relácii*. In: *Pedagogické rozhľady*. [online]. roč. 19 č. 1, ISBN 1335-0404. [cit. 2013-11-17]. Dostupné z: <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr12010.pdf>

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie, Dětství, dospělost, stáří*, Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-308-0.

Všeobecné direktorium pro katechizaci, čl. 79.

Výroční zprávy, ©2013. *Česká biskupská konference* [online]. [cit. 2013-11-16].

Seznam zkratek

RVP ZV: Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ: Základní škola

NV: náboženská výuka

VD: vedoucí diskuze

P. uč.: pan učitel

Ž1-Ž12: žáci účastníci se diskuze

M, Mř, N, K, H, X: dívky účastníci se diskuze

ABSTRAKT

ODEHNALOVÁ, B. *Filosofie pro děti jako koncepce výuky náboženství a katecheze*. České Budějovice 2016. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: výuka náboženství, katecheze, filosofie pro děti, Bůh, víra, zkušenost, identita, RVP ZV, osnovy, znaky náboženské výchovy ohniskové skupiny, metody katecheze, osobnost katechety kvalitativní výzkum, výzkumný design psychologie myšlení, metodologie výzkumu, cíle filosofie pro děti, zásady pro vedení filosofické diskuze, interpretace získaných dat, křesťanství, římsko- katolická církev, církevní dokumenty, Ježíšovi podobenství, Stvoření světa.

Diplomová práce si pokládá dvě otázky, *Jak promýšlejí děti ve věku 12 – 15 let biblické texty? A Jak lze pomocí Filosofie pro děti podněcovat promýšlení víry u dětí ve věku 12 – 15 let?* Pro zodpovězení těchto otázek jsem zvolila postup kvalitativního výzkumu, který spočíval v jednotlivých diskuzích ve vybraných ohniskových skupinách. Tento dialog byl veden pomocí zásad Filosofie pro děti.

Teoretická část práce se zabývá vymezením důležitých pojmů, jakými jsou výuka náboženství, katecheze z pohledu různých dokumentů církve a dalších vzdělávacích programů, a upřesněním zásadních rozdílů mezi těmito dvěma pojmy. Dále vymezení struktury a zásad Filosofie pro děti, ale také historicky vývoj tohoto programu.

Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem v ohniskových skupinách. Tento výzkum obsahuje diskuze vybraných ohniskových skupin, kde jednotlivé výpovědi jsou zakódovány a následně v tabulce četnoostí výpovědí zařazeny. Podle těchto tabulek je výhodnocována diskuze z hlediska právě četnoostí výpovědí a následně i obsahovým vyhodnocením diskuzí. Dále jsou kódy rozděleny do kategorií ze kterých jsou diskuze vyhodnoceny do závěrečného shrnutí a odpovězení na položené otázky.

ABSTRACT

Key words: teaching of religion, catechesis, philosophy for children, God, faith, experience, identity, RVP ZV, curriculum, signs of religious education of focus group, methods of catechesis, personality catechists - qualitative research, psychology of thinking research design, research methodology, objectives of philosophy for children, principles for guiding philosophical discussion, interpretation of collected data, Christianity, Roman Catholic Church, documents of the Church, Jesus' parable, Creation of the world.

This thesis considers two questions, “*How children aged 12 to 15 years rethinking of biblical texts? And how can using the Philosophy for Children stimulate thinking about faith of children aged 12 to 15 years?*” To answer these questions, I chose the qualitative research, which consisted in various discussions in selected focus groups. This dialogue was guided by the principles of philosophy for children.

The theoretical part of my thesis deals with the definition of important concepts, such as religious education, catechesis from the perspective of various documents of the Church and other educational programs, and specifying the key differences between these two concepts, define the structure and principles of philosophy for children, but also the historical development of this program.

The practical part deals with the qualitative research in focus groups. This research includes discussion of selected focus groups, where individual statements are encoded and then included in the table of frequencies. According to these tables discussions is evaluated in terms of statements frequencies. Subsequently the content of discussions is also evaluated. The codes are divided into categories from which discussions are evaluated in the final summary with answers to the key questions.